

56
203



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA

"EDUCACION PREESCOLAR:
DEL PROCESO EDUCATIVO A LA LITERATURA INFANTIL"
UNA APROXIMACION ETNOGRAFICA



T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
SILVIA GABRIELA RIOS GARCIA

ASESOR:
MTRO. EUGENIO CAMARENA OCAMPO

CIUDAD UNIVERSITARIA, MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
MAYO 1991



COLEGIO DE PEDAGOGIA

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres y hermanos por apoyarme
y comprenderme en los momentos más
trascendentes de mi vida.

A mis compañeras amigas educadoras y directoras
que me comprendieron y alentaron en el difícil
camino de mi preparación profesional.

Con profundo agradecimiento a Eugenio Camarena
que me auxilió en todo momento y me enseñó a
descubrir los secretos de la pedagogía.

Y sobre todo dedico y agradezco este trabajo
a la infancia, ejemplo a seguir y fuente de
inspiración permanente en mi esfuerzo
por ser mejor cada día.

INDICE

INTRODUCCION	4
CAPITULO I: LA TEORIA DE LA PRACTICA	22
1.1 EL JUEGO Y LA CREATIVIDAD COMO ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACION PREESCOLAR	22
1.2 LOS ASPECTOS DE DESARROLLO	26
1.3 OBJETIVOS Y METODOLOGIA DE LA EDUCACION PREESCOLAR .	33
CAPITULO II: EL LUGAR Y LA ORGANIZACION	45
2.1 ORDEN EN LOS ESPACIOS	50
2.2 DE PREMIOS Y CASTIGOS	55
2.3 DE LO YA APRENDIDO Y DE LO COTIDIANO	60
CAPITULO III: LA AUTORIDAD DOCENTE: ENTRE LA IMPOSICION Y LA SEDUCCION	67
3.1 EL PODER DEL SABER	68
3.2 CUANDO LOS NIÑOS NO SABEN	71
3.3 EL LLAMADO DE LA AUTORIDAD	75
3.4 LO NECESARIO	79
3.5 LA SEDUCCION	82
3.6 EL RECONOCIMIENTO DEL ALUMNO	85
3.7 LO QUE EL MAESTRO RECONOCE	87
3.8 EL RECONOCIMIENTO EXTERNO	92
CAPITULO IV: ¿Y QUE CON LA LITERATURA?	97
4.1 PARA QUE APRENDAS, TE LO CUENTO	98
4.2 EL JUEGO Y LAS PALABRAS: CONTROL Y ACERCAMIENTO ...	107
4.3 ¿CANTAMOS!: ENTRE LA DIVERSION Y LA OBLIGACION	114
4.4 JUGAR Y TRABAJAR EN LA DRAMATIZACION	127
4.5 EL JUEGO DRAMATICO COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE Y LA SOCIALIZACION	134
NOTAS FINALES	146
BIBLIOGRAFIA	152

INTRODUCCION.

ANTES DE ESTE TRABAJO:

Los trabajos publicados en México al respecto de la literatura infantil son en realidad escasos y la mayoría se encuentran enclavados en proyectos institucionales de cobertura educativa nacional, así por ejemplo, encontramos el proyecto de Rincones de Biblioteca Infantil de la Secretaría de Educación Pública en la educación básica, el proyecto de CONAFE de publicaciones y medios en apoyo a la educación primaria y preescolar en zonas rurales marginadas, la Hora del Cuento de la Dirección General de Bibliotecas que se lleva a cabo en las bibliotecas públicas que cuentan con rincones infantiles, etc.

El material bibliográfico al respecto también es escaso y la mayoría son importaciones de países europeos como España y Francia, y latinoamericanos como Cuba, Colombia y Argentina. Dentro de este material existe un texto de Esther Jacob¹ sobre la formación de lectores, que a pesar de estar editado en Argentina, nos habla de las experiencias que la autora obtuvo en México colaborando en diferentes programas de producciones literarias para niños y jóvenes, además de incluir sus concepciones al respecto. Este material me parece de suma importancia no sólo por basarse en experiencias concretas, sino por ser uno de los pocos (sino es que el único) que nos habla de nuestra realidad nacional.

Por otro lado, en el plano individual, he estado realizando algunas investigaciones parciales al respecto, desde el segundo año de la licenciatura comencé por realizar una investigación bibliográfica sobre la literatura infantil en los programas de educación

1.- Jacob Esther, ¿COMO FORMAR LECTORES? Troquel, Educación.

preescolar, sin encontrar en ellos un apoyo factible para la construcción de concepciones al respecto. Continué la investigación en el tercer año, pero esta vez recurrí a las ya mencionadas publicaciones internacionales que me dieron una base teórica más amplia para el inicio de una investigación empírica sobre las concepciones de los docentes de educación preescolar en cuanto a la literatura infantil. Sin embargo, dicha investigación se realizó sólo parcialmente por motivos de tiempo y por falta de elementos metodológicos que me permitieran una investigación más completa sobre la realidad en el aula.

La presente investigación pretende abarcar más elementos del proceso enseñanza-aprendizaje en relación con la literatura infantil, partiendo de las acciones concretas de la realidad en el aula, para posibilitar el inicio de una conceptualización más profunda y amplia sobre la literatura infantil en la educación preescolar.

¿POR QUE LITERATURA INFANTIL?

La literatura infantil es una alternativa lúdica llena de posibilidades educativas donde el niño puede encontrar un sinnúmero de informaciones que enriquezcan su conocimiento y a la vez le proporcionen un medio que pueda usar toda su vida para recrearse, expresar y desarrollar su creatividad, fantasía e imaginación.

A partir de mi práctica como docente de educación preescolar he podido hacer uso de la literatura infantil como un material didáctico lleno de posibilidades educativas que me ha abierto nuevas perspectivas en el conocimiento del niño y del proceso enseñanza-aprendizaje. Contándole cuentos a los niños, jugando a las adivinanzas, o con rimas, me he podido dar cuenta que la literatura infantil es un precioso vehículo de acercamiento a la cultura y a nuestro entorno social. Los niños pueden

expresar sus sentimientos, miedos y deseos sin temor, por que los personajes no los regañarán cuando lo hagan. Pueden también conocer objetos y personas lejanas a ellos, analizar situaciones de su vida cotidiana y personal, acrecentar su vocabulario, acercarse sin temor al conocimiento, haciéndolo divertido y voluntario, y sobre todo conocer el lenguaje maravilloso de la literatura infantil como un vehículo de comunicación con los demás, que los puede acompañar a lo largo de toda su vida y auxiliarles en cada paso de su desarrollo. Esto me ha permitido conocer a cada uno de lo niños más de cerca y establecer vínculos de comunicación más cercana que favorecen también las relaciones en el aula.

Los resultados obtenidos en cuanto al adelanto en algunas actividades, así como el interés puesto por los niños en la literatura infantil, me hizo comenzar a reflexionar sobre su "buen" uso y a buscar una orientación menos empírica al respecto. La literatura infantil nos auxilia a mantener el interés y la atención en un grupo de niños que por su edad, necesitan estar en actividad continua; al pasar de una escena a otra en un cuento, al realizar movimientos digitales en una rima, o al analizar un pequeño verso en cuanto a sus características lingüísticas y de escritura. Además permite que el niño comience por conocer la literatura como un objeto cotidiano, relacionarse con él y conceptualizar así diferentes aspectos de su vida. La literatura infantil se encuentra así inmersa en muchas ocasiones y momentos diferentes dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y auxilia a su desarrollo.

La experiencia práctica me ha dado al respecto muchas aportaciones, la literatura infantil es poco explotada, siendo a mi parecer una fuente de las más ricas para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje, sobre todo en la edad preescolar, ya que el niño presenta características de un

pensamiento simbólico,² donde la imaginación y la fantasía abundan y el juego es una forma de conocimiento; podemos obtener con ello respuestas más precisas sobre el desarrollo del proceso de adquisición de la lecto-escritura, ayuda a la comprensión de nociones espacio-tiempo, además de que permite, entre otras cosas, la libre afluencia y desarrollo de la creatividad en el niño. ¿Qué es entonces lo que ha pasado con la literatura infantil?, ¿cómo se incluye en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el aula?, ¿cómo es que auxilia en el desarrollo y formación del infante?, ¿qué concepciones y significaciones le dan a la literatura infantil docentes y alumnos?

Este trabajo pretende dar respuesta a estas interrogantes a través de la investigación en el aula, tomando para ello los criterios de la investigación etnográfica, de manera que se puedan rescatar en la mayor medida posible, las acciones y circunstancias que rodean a la literatura infantil en el jardín de niños, incluyendo en ello los pormenores que representan la organización del proceso educativo y el papel que desempeñan en él docentes y alumnos, que nos posibilite a su vez, describir los significados que ello encierra y las concepciones que construyen docentes y alumnos al respecto.

ENTONCES, ¿QUE SE INVESTIGA?

El hombre desde el inicio de su existencia ha utilizado su racionalidad para adaptarse y transformar su

-
- 2.- El pensamiento simbólico es el fruto del desarrollo de la función simbólica, que permite al niño representar objetos en imágenes mentales en ausencia de los mismos, así la imaginación -concebida como esa representación mental- es fundamental en su desarrollo. Por otro lado, la fantasía interviene y favorece este proceso de interiorización en la medida en que lleva implícita la posibilidad de desligarse de los límites de la realidad. Ver Piaget Jean, LA FORMACION DEL SIMBOLO EN EL NIÑO. F.C.E.

mundo, en las acciones que lleva a cabo y en los objetos que produce, en su relación con los otros, va implícita la cultura. La cultura como diría Geertz "consiste en estructuras de significación socialmente establecidas".³ Es decir, el hombre al imprimir su racionalidad a la existencia, construye significados sociales que le permiten identificarse con otros miembros de su grupo social, sus actos son sociales y significativos y le permiten continuar la búsqueda de su propia verdad para consolidarse y continuar su desarrollo.

La literatura infantil es una expresión cultural del hombre, a través de ella crea constantemente su interpretación de la existencia llenándola de significado, y en tanto que infantil, es también una forma lúdica de recrear el mundo a través de la palabra. Es también un producto de la cultura de una sociedad determinada, donde es retomada como un instrumento de comunicación y de socialización, y siendo la palabra el vehículo primordial para llevar a cabo su tarea, se encuentra llena de interpretaciones diversas.

Desde muy pequeño el niño se encuentra ligado a las diversas manifestaciones de la literatura, donde la palabra abre las puertas de la imaginación y la creación, que son fundamentales en el desarrollo humano. El bebé desde su nacimiento escucha los arrullos de la madre y más tarde juega con el empleo de rimas y juegos digitales, estos comprenderán un vehículo de comunicación entre madre e hijo que verá fortalecidos los lazos afectivos. Así como también el niño que escucha a su madre, va estructurando nuevos esquemas que al introducirse en su campo cognoscitivo lo incrementa y desarrolla. Es decir, el niño establece una comunicación con el mundo exterior a través de la palabra de la madre y así lo conoce. De esta manera

3.- Geertz Clifford, LA INTERPRETACION DE LAS CULTURAS, pág. 26.

desarrollará su lenguaje, pues desde muy pequeño balbucea acompañando los arrullos o rimas y comienza a simbolizar su mundo. A medida que crece su vocabulario se acrecienta, entre otras cosas, con la ayuda de canciones, rimas y juegos digitales que lleva a cabo con la madre y con otros miembros de la familia. Sin embargo, este proceso de desarrollo no se detiene y al llegar a la edad preescolar verá incrementadas las posibilidades literarias que auxiliarán a su desarrollo y formación integral, como el teatro y la expresión corporal, además de las ya antes mencionadas.

Es por ello que el principal objeto de estudio de esta investigación es la literatura infantil, enmarcada en las actividades que sobre ella se realizan en el jardín de niños. Es decir, se pretenden identificar las diferentes actividades que se realizan en el aula por docentes y alumnos con relación a la literatura infantil como material de apoyo a las actividades que se llevan a cabo, así como las formas literarias retomadas como actividades centrales.

De gran importancia será entonces, explicar las posibles relaciones que existen entre la literatura infantil como objeto de su conocimiento y como objeto de recreación con los sujetos en el aula, desprendiendo a su vez las concepciones que se construyan y los significados que se imprimen al objeto por los actores.

Sin embargo, para ello será necesario analizar con anterioridad algunos aspectos del desarrollo del proceso educativo en el aula, como su organización y el papel que desempeñan docentes y alumnos en dicho proceso, para desmembrar e identificar algunos aspectos importantes que marcan en este caso las actividades que se desarrollan en el aula, incluyendo en ellas a las de literatura infantil.

De esta manera se pretende contribuir a la construcción de una concepción de la literatura infantil en la educación preescolar, que sea identificada por docentes y alumnos como propia. Así como identificar de que manera estas actividades auxilian y facilitan el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

¿COMO HACERLO, CON QUE?

Será necesario entonces, plantear un método cualitativo de investigación, donde se estudien y analicen los aspectos mencionados anteriormente como parte de una cultura. Y para ello retomamos a la etnografía, pues dentro de sus metas se encuentra como menciona Geertz "desentrañar las estructuras de significación".⁴ Es decir, observar los actos mismos y reproducirlos en nuestras interpretaciones, identificando los significados en acción y analizándolos en el contexto donde se producen.

Se rescatará así, la experiencia vivida en las acciones cotidianas y las expectativas y significaciones que le imprimen al objeto de su conocimiento los sujetos que interactúan con él.⁵ Lo anterior es de suma importancia, pues las acciones cotidianas y las interrelaciones de los sujetos para con la literatura infantil en el jardín de niños, nos permiten llegar a concepciones teóricas más concretas implicadas directamente con los actores-sujetos en relación constante con nuestro objeto de estudio, a partir de sus significaciones y de sus propias construcciones conceptuales.

4.- Ibid. pág. 24

5.- "...junto a los datos de la vida diaria y el comportamiento habitual que, por así decirlo, son su cuerpo viviente, es necesario todavía, tener en cuenta la mentalidad: las concepciones, las opiniones y las formas de expresarse..." de los sujetos. Malinowsky
B. LOS ARGONAUTAS DEL PACIFICO OCCIDENTAL, pág. 39

Esto no quiere decir que el investigador no vaya a realizar sus propias construcciones conceptuales, por el contrario, permitirá que estas se realicen a partir de las inferencias obtenidas de la información empírica, tomando en cuenta a su vez el sustento teórico.

Se trata entonces, de rescatar las acciones cotidianas que se llevan a cabo en un aula específica y analizarlas desde la realidad utilizando para ello la observación, enfocada desde la ciencia etnográfica. No podemos ser parte totalmente de ese proceso social educativo, pero sí nos permite relacionarnos directamente con él y comenzar a rescatar significaciones que de otra manera nos parecerían lejanas; se intenta separarse del escritorio y pasar del otro lado del cristal para analizar los hechos donde estos "naturalmente" se desarrollan, adentrándonos así en la cotidianidad de los procesos para poder comprenderlos y hacernos menos ajenos de lo que pasa a nuestro alrededor.

Esto implicaría, como diría Erickson, "el ser extraordinariamente cabal y reflexivo al anotar y describir los eventos cotidianos en el escenario de campo y el intentar identificar el significado de las acciones en los eventos desde los distintos puntos de vista de los propios actores".⁶ Rescatamos de esta manera en nuestros registros de observación, actitudes, discursos, acciones, hábitos y conductas de docentes y alumnos en el aula que nos permiten ir identificando los diferentes puntos de desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y las interacciones que en él se producen con la literatura infantil y los significantes que aquí entran en juego.

Sin embargo, aunque nuestras observaciones sean "cabales", los registros de las mismas serán siempre

6.- Erickson Frederick, MÉTODOS CUALITATIVOS EN LA INVESTIGACION DE LA ENSEÑANZA, pág. 4

interpretaciones del investigador sobre los puntos de vista ajenos, que serán rescatados por medio de la entrevista.

Se rescatan con las observaciones los procesos en acción, los hechos del acto educativo en su realidad cotidiana, con la entrevista se rescatan los significantes particulares, tomando en cuenta, puntos de vista individuales sobre hechos, actitudes, valores, concepciones que de la literatura infantil se tengan dentro del proceso educativo preescolar. Tendremos así interpretaciones más completas y cercanas a los significados de la "microcultura" del aula.

Para cumplir con esta tarea, es necesario un tipo de entrevista abierta, donde el entrevistado pueda hablar libremente en un clima de confianza, y dejarnos ver la "naturalidad" de su punto de vista, guiado por el investigador para no perder los fines de la misma.

La entrevista entonces, retomando a Bleger, "funciona como una situación en la que se observa una parte de la vida del entrevistado que se desarrolla en relación a nosotros y frente a nosotros",⁷ donde se trata de desentrañar la personalidad del entrevistado, sea este un docente o alumno y sus significaciones personales en torno a sus vivencias con la literatura infantil en el aula.

Por lo tanto la investigación se lleva a cabo en un jardín de niños oficial del Distrito Federal, con un grupo específico y con los docentes que tienen una relación con éste, concibiendo al aula como el espacio donde se realizan las actividades diarias, ya sean áreas cerradas o espacios abiertos del plantel educativo.

UN MOMENTO, ANTES DE EMPEZAR... LA PEREGRINACION DE LOS OFICIOS:

Para realizar una investigación como esta dentro de una institución educativa oficial, será necesario llevar a cabo una serie de tramites que nos "concedan" el acceso a los hechos. En una institución como la S.E.P. los trámites burocráticos se convierten en un acto de voluntad y paciencia. El primer paso que se tiene que dar para ser recibida es elaborar un oficio donde se pone a detalle todo lo que implica la tarea que se quiere realizar.

Así pues, se elaboró un oficio pidiendo permiso especial para realizar observaciones en un jardín de niños con turno matutino, pero como esto se entrecruzaba con mi horario de trabajo, el permiso implicaba faltar al mismo, pues no podría realizarlas por la tarde debido a que aún asistía a clases dentro de la universidad.

Ya elaborado el oficio y con una copia del proyecto de investigación, me presenté en las oficinas de la Dirección General de Educación Preescolar, donde fui recibida por la secretaria adjunta de la profesora representante de la dirección número tres. La secretaria después de pedirme sellar el oficio en correspondencia, se quedó con una copia del oficio y la copia del proyecto; en correspondencia, se quedaron con otras 2 copias y el original para la directora general de educación preescolar y la representante de la dirección número tres, por último otras dos copias me fueron entregadas para que las hiciera llegar a la jefatura de sector y a la inspectora de zona donde realizaría la investigación.

Este trámite se realizó en el mes de abril de 1992 y fue hasta finales del mes de mayo cuando llegó, por conducto de la inspectora de zona, una copia del memorándum donde rechazaban la petición, sugiriendo que se realizara en el turno vespertino del siguiente año escolar.

Esperé entonces hasta el mes de septiembre, pero en este tiempo no fue posible realizar el trámite. En realidad no se creyó conveniente, pues implicaba observar el periodo de adaptación de los niños a la escuela, además de que esto se unía a un cambio de programa que los docentes comenzaban a manejar y conocer.

En el mes de octubre comenté con la inspectora de zona mi deseo de realizar las observaciones en noviembre. Ella junto con la directora de uno de los jardines de niños de esta misma zona, auxiliaron en la elección del plantel donde se realizarían las observaciones. En realidad la elección no fue demasiado difícil, pues ya estaba decidido que las observaciones se realizarían por la tarde, y la zona escolar elegida sólo cuenta con dos planteles que trabajan durante este turno. Finalmente comentando sus características con las autoridades mencionadas se eligió el jardín de niños "Elisa Nuñez", pues se pensó que el tema de la literatura infantil podría estar más presente debido a que recientemente comenzarían a construirles una biblioteca infantil.

Entonces, a fines del mismo mes regresé a las oficinas generales de educación preescolar, donde volví a entrevistarme con la secretaria adjunta de la dirección tres, la que dio las indicaciones necesarias para la elaboración de un nuevo oficio. Al día siguiente regresé con el oficio ya elaborado y lo deposité en correspondencia, donde me regresaron esta vez el original y dos copias selladas que se entregaron a la inspectora de zona y a la directora del plantel donde se realizaría la investigación, las que dieron su autorización para comenzar en el mes de noviembre con la misma.

UN SEGUNDO CONFLICTO: ¿PORQUE ME OBSERVAS A MI?

El martes siguiente, habiendo cumplido con el requisito del oficio, me presenté en el jardín de niños "Elisa Nuñez". La directora del plantel, que ya conocía el motivo de mi visita, me pidió que regresara a las 5:00 pm para que pudiera explicarles a las educadoras lo que se quería realizar y que ellas tuvieran la oportunidad de decidir libremente a quién se observaría.

Alrededor de las 5:15 pm las educadoras comenzaron a llegar a la dirección observandome con curiosidad, algunas que ya me conocían me saludaron, las otras esperaban que la directora les dijera quién era. Cuando todas las educadoras ya estaban reunidas, menos la de tercero "C" que no se presentó a trabajar, la directora les explicó que estaba ahí por que quería observar a una de ellas en su trabajo diario, después me presentó y me pidió que les explicara. Tomé la palabra, saqué una copia del proyecto y les expliqué a grandes rasgos que mi intención era observarlas para "descubrir" en la cotidianidad el significado de la literatura infantil en la educación preescolar, realizando una investigación que también incluía entrevistas para saber sus opiniones, y que de ninguna manera se trataba de juzgarlas o hacerles críticas. Mientras hablaba observaba los rostros de las maestras, y me daba cuenta que detrás de su atención se escondía el temor de la observación. Al terminar de hablar les pedí que si tenían alguna duda me preguntaran o consultaran la copia del proyecto que dejaría a la directora. Se produjo un silencio, la directora entonces hizo la pregunta esperada "¿quién acepta?" Empezaron a surgir las explicaciones y las excusas, una maestra de primer grado se defendió detrás de la edad de sus alumnos, argumentando que no tenían la madurez suficiente para actividades literarias. Antes que yo pudiera responder, la maestra de

tercero "B" defendió a los niños, mencionando que ellos eran parte de la educación preescolar y que no se trataba de análisis profundos o lecturas extensas e individuales, la maestra de primero se negó de todas formas a ser observada. La maestra de tercero "A" argumentó que se angustiaba mucho cuando alguien la observaba, siendo algo que no podía controlar. La directora trató de animarla pensando que así pudiera resolver el problema y yo volví a repetirle que no la juzgaría. La maestra de tercer "B" habló de nuevo, ella es también orientadora de apoyo y conocía en persona el problema de su compañera, explicó que esas reacciones de angustia no se podían controlar. La maestra de segundo "A" sugirió entonces que se realizara por medio de un sorteo, las demás aceptaron pero quedaron excluidas la maestra de tercero "A" y la de maternal, esta última por que su grupo no se considera oficialmente de educación preescolar y aún es poco frecuente en este nivel educativo. La directora partió cuatro pedazos de papel, escribió algo en uno de ellos y los dobló, dejándolos caer después sobre su escritorio. Durante este tiempo la maestra de tercero "B" mencionó que ella estaba dispuesta a ser observada, pero hacía poco tiempo que había regresado al grupo después de una licencia de gravidez y apenas estaba adaptándose de nuevo al trabajo, no le respondí que no, lo dejamos a la suerte.

Cada maestra tomó un papelito del escritorio, una por una lo fueron desdoblado, en la maestra de primero se veía una sonrisa de alivio, fue la primera en mencionar que no le había tocado, la maestra de segundo devolvió el papel también en blanco, la directora tomó el papel de la maestra que no había asistido, le había tocado a ella, habría que esperar su respuesta hasta el jueves, cuando reanudara su trabajo. Les di las gracias a todas, la maestra de tercero "B" me ratificó su oferta de observarla a ella si la otra maestra no aceptaba. Me fui con la duda aún presente y tuve que esperar dos días más.

El jueves regresé al jardín de niños, ahora la que estaba un poco inquieta era yo. La directora me recibió con la noticia de que la maestra de tercer "C" no había aceptado ser observada y no creía en el sorteo. Me pidió que hablara con ella y me acompañó al patio donde estaba la maestra con su grupo, me presentó y se fue. Cuando pregunté a la maestra si podría ser observada pasó de la sonrisa del "mucho gusto" a la seriedad, entró al aula de usos múltiples a sacar material de una cómoda. Ante la insistencia que aceptara, confesó que lo haría como un deber impuesto por sus autoridades, pero que no sabía si iba a salir bien, pareció una amenaza velada y así fue pues enseguida dio a entender que en mi presencia haría todo mal, ¿a propósito?. No quise conocer la respuesta y me dirigí enseguida al salón de tercero "B", pregunté a la maestra de ese grupo si todavía estaba dispuesta a que fuera observada, ella consintió enseguida y le propuse entonces comenzar al día siguiente.

¿COMO SE RECOLECTO LA INFORMACION?

Como se mencionó antes, para recolectar la información necesaria se realizaron observaciones y entrevistas. Las observaciones se realizaron en 19 días hábiles seguidos que abarcaron por completo un mes en el calendario. La maestra del grupo no se mostró nunca molesta con mi presencia, y los niños que aproximadamente eran 20, aunque un poco extrañados al principio, se acostumbraron a mi presencia y me veían como un elemento más, a veces hasta cómplice silencioso de sus acciones, o por el contrario alguien a quien pedirle consejo u opinión.

Sin embargo, para la realización de las entrevistas se tuvieron algunos problemas surgidos del poco tiempo disponible que tenía la educadora, pues trabajaba todo el día hasta las 5:30 de la tarde y después tenía, como toda

ama de casa y madre responsable que atender a su familia. La primera entrevista se realizó entonces dentro del jardín de niños en el tiempo de recreo de un día de trabajo, durando aproximadamente 45 minutos. Pero la segunda entrevista ya no se pudo realizar en el plantel educativo, sobre todo por que en las dos últimas semanas de observación se empezaron a sentir las presiones de las fiestas navideñas que aunadas a una visita de inspección, no permitieron a la educadora contar con tiempo libre o poder dejar al grupo con otra educadora a la hora de recreo.

Como educadora yo también conozco las presiones que provocan las visitas de inspección y el exceso de trabajo en época navideña, de manera que quede de acuerdo con la educadora para realizar la entrevista durante las vacaciones decembrinas. Pero en vacaciones tampoco fue posible realizarla, pues además de los compromisos sociales propios de la época, la educadora se estaba preparando para mudarse de casa y tenía enferma a su bebé de meses. La pospusimos semana a semana hasta que comenzaron de nuevo las labores escolares. La educadora comenzó con el año un permiso indefinido para ausentarse de sus labores docentes, así que quedamos en realizar la entrevista durante la segunda semana de enero. Sin presiones, ni tiempos definidos la espera valió la pena, y así se realizaron por fin las dos entrevistas.

¿Y LOS RESULTADOS?

Después de un largo proceso en donde se transcribió la información recolectada y se analizó junto con la teoría, comprobándose, refutándose o ampliándose, redescubrimos una realidad compleja dentro del aula donde se interrelacionan docentes y alumnos.

Así, tratando de desentrañar la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje dividimos, sólo para poder realizar el análisis, los diferentes aspectos que influyen y participan en él. De esta manera los resultados de la investigación quedaron comprendidos en cuatro capítulos.

En el primer capítulo "La teoría de la práctica", analizamos los principales aspectos teóricos y metodológicos que se encuentran dentro de los programas y documentos de apoyo, que a todo maestro de educación preescolar proporciona la S.E.P. También de la misma forma analizamos los aspectos que estos mismos documentos contienen con respecto a la literatura infantil.

Dentro del segundo capítulo "El lugar y la organización", analizamos la forma en que el docente y los alumnos se organizan para llevar a cabo sus actividades cotidianas dentro del jardín de niños, así como la forma en que se encuentra organizado el plantel y el aula del grupo; analizando a su vez el uso que se le da a los diferentes espacios y los significados que ello conlleva.

Con respecto al tercer capítulo "La autoridad docente: entre la imposición y la seducción", analizamos las diversas formas de interrelación que tiene el docente con los alumnos, tratando de desentrañar en todo momento, los significados de las acciones y el difícil papel que lleva a cabo el docente como autoridad en el aula.

En el cuarto capítulo llamado "¿Y qué con la literatura?", analizamos la forma en que se llevan a cabo las diferentes actividades con respecto a este tema, como se implementan en el aula y en que momentos se inscriben; así como el significado que en su realización tienen para docente y alumnos.

Por último en las notas finales, se incluyen algunas conclusiones y opiniones generales que surgieron durante el tiempo que duró la realización de la investigación, así como un breve análisis del papel que se jugó como investigador presente dentro de un grupo activo.

De esta manera se trata de contribuir un poco al desenredo de la madeja que constituye el fenómeno educativo en el aula y la manera en que día a día lo viven y significan los actores del proceso: docentes y alumnos. Con ello se pretende auxiliar al desarrollo de una investigación que se base más en los hechos reales y en una teoría a manera de fundamentación y de análisis continuo que la enriquezca y la transforme junto con la realidad.

Así como iniciar el camino para un estudio continuo de las actividades literarias dentro del aula, de manera que estas puedan realmente auxiliar y enriquecer el quehacer docente, el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos.

"No hay por que maravillarse, si la imaginación en nuestras escuelas es tratada todavía como pariente pobre en favor de la atención y de la memoria."

CAPITULO I

LA TEORIA DE LA PRACTICA

Como en todo proceso educativo sistemático, la educación preescolar cuenta con un fundamento teórico y metodológico que a la vez sirve de guía al educador para poder llevar a cabo cotidianamente su práctica educativa. Dentro de esta fundamentación existen elementos imprescindibles a tomar en cuenta en cualquier estudio que se quiera llevar a cabo, por lo tanto en el presente trabajo trataremos de analizarlos, tal y como estan en el programa y en algunos otros documentos de apoyo a la práctica docente. Hablaremos así del juego y la creatividad como factores primordiales del desarrollo infantil, de los aspectos que son considerados para este desarrollo y de la metodología empleada para desarrollarlos.

1.1 EL JUEGO Y LA CREATIVIDAD COMO ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACION PREESCOLAR.

En el programa de educación preescolar se da especial importancia a la creatividad y al juego como elementos imprescindibles en el trabajo cotidiano, pues son considerados medios de expresión y conocimiento que auxilian en todo momento al desarrollo integral del niño. Esta tarea formativa no es nada sencilla, pues como nos dice el mismo programa, el desarrollo integral "es un proceso complejo... un proceso de constitución en todas sus dimensiones (afectiva, social, intelectual y física), además de que no ocurre por sí solo o por mandato de la naturaleza, sino que se produce a través de la relación del niño con su medio natural".¹ Además, es bien sabido que los primeros años de desarrollo son definitorios y trascendentes, pues es durante los primeros cinco o seis años de vida cuando el cerebro humano se prepara y dispone

para las facultades intelectuales y artísticas que se desarrollarán a lo largo de toda la vida. Esto se debe a que "el cerebro infantil madura en un 90% antes de los cinco años de edad. Y aunque el crecimiento y maduración del cerebro son procesos biológicos, la estimulación que recibe el individuo del medio ambiente determina la calidad y ritmo de tales procesos".² Así, lo que aprendemos a través de nuestras emociones y afectos pasa a formar parte de nosotros mismos y difícilmente lo olvidamos.

El niño es entonces, como todo ser humano, un sujeto único e irrepetible en continua formación en donde se sintetizan determinantes biológicos, caracteres psicológicos e influencias sociales cuya expresión es distinta en cada momento de su desarrollo. Así el niño al relacionarse con su medio va interiorizando una imagen de sí mismo y del exterior, conformando su conocimiento y personalidad. La infancia es pues, "la etapa en la que quedan determinadas casi por completo las capacidades del ser humano, siendo el juego la actividad fundamental".³ Pues el acercamiento del niño a su realidad y la necesidad de comprenderla y hacerla suya, ocurre a través del juego.

El ser humano nace lúdico, siendo el juego un espacio simbólico⁴ donde el niño puede relacionarse con su entorno, experimentar la vida y darle poco a poco significación, uniendo su subjetividad a la realidad externa. El juego constituye una actividad global donde se recrean los conflictos y se da sentido a los hechos, es una forma original del trabajo intelectual, de confrontación de emociones, de construcción social, de reelaboración de

2.- T.E.T.L.I./D.G.E.P. FICHERO DE JUEGOS CREATIVOS. 1990
pág. 64

3.- Ibid. pág. 63

4.- Denominamos espacio simbólico a aquel que da la posibilidad de que el individuo interiorice su relación con el medio y construya sus propios significados y conceptos.

experiencias, de creación artística y de autodefinición humana. Además, es una actividad placentera que genera siempre aprendizajes significativos, pues en él se inscriben sentimientos, afectos e impulsos.

Es por esto que en la etapa preescolar la mejor forma de aprender es a través del juego. Los juegos estimulan la imaginación y la creatividad, ambos aspectos fundamentales para dos de las actividades más trascendentes de la humanidad: la ciencia y el arte. La imaginación⁵ nos permite crear imágenes mentales de los objetos ausentes, recrearlos, deformarlos o desarrollarlos de manera que después puedan ser plasmados en la realidad dando solución a conflictos y desarrollando nuestra existencia. Así, los grandes inventos y las inolvidables creaciones artísticas tuvieron un lugar anterior en el pensamiento de su creador.

Por otro lado entendemos por creatividad, "el proceso por el cual el niño manifiesta su existencia produciendo nuevos elementos nacidos de la imaginación y habilidad para relacionarse y transformar su medio ambiente".⁶ Es pues, una manera original de pensar, imaginar y expresarse.

Este proceso creador se inicia en la infancia, los niños en sus juegos reproducen mucho de lo que ven, sienten y viven. Sin embargo, la creatividad no aparece repentinamente, toma como base las percepciones sensoriales y a través de ellas el niño acumula materiales en su pensamiento que después se combinan a través de la asociación. Cada una de estas impresiones recibidas, constituye un todo complejo compuesto por multitud de

5.- Entendida como la actividad creadora del cerebro humano, basada en la combinación que cada sujeto hace en su pensamiento de las impresiones percibidas a partir de las experiencias que cada quien vive, esta combinación es por tanto, original e individual. Ver FICHERO DE JUEGOS CREATIVOS pág. 6

6.- D.G.E.P. DESARROLLO DEL NIÑO EN EL NIVEL PREESCOLAR. 1992 pág. 4

elementos, que se separan en el pensamiento (disociación) para después volver a unirse, modificándolos o combinándolos para dar lugar a una forma nueva de representación creativa.

Es decir, que cuando el niño juega no representa la realidad tal como la vivió, sino que a través de su paso por el pensamiento, retoma elementos de diferentes experiencias y concepciones acumuladas para reformularla y expresarla de manera diferente. Así pues, cuando una niña juega a ser madre, atiende a su bebé entre otras cosas, como observa que lo hace su madre, pero también incluye en el juego lo que ha visto en otras personas o lo que ha aprendido en su juego con otros niños.

Se revalora entonces el ludismo infantil como origen de la actividad creadora del hombre, tanto en el desarrollo individual como en el social. Siendo así que no es solamente el juego libre y espontáneo el que se toma en cuenta para llevar a cabo la tarea educativa, sino los juegos creativos, que son aquellos donde "lo más importante será lo que surja en el momento de estimular la imaginación y creatividad al organizar un espacio y un tiempo de libertad... creando un ambiente rico en aprendizajes, en emociones y vivencias compartidas".⁷ Es decir, se denominan creativos por que en ellos la educadora tratará de fomentar la reflexión en el niño, de manera que éste pueda libremente canalizar sus dudas e inquietudes desarrollando nuevos conceptos y formas de expresión que auxiliarán a la resolución de conflictos.

Estos juegos creativos poseen otra dimensión, pues no solamente se les denomina así a los juegos donde los niños puedan cantar, identificar colores, ordenar objetos, etc., sino a aquellos donde puedan recrear parte de sus

vivencias. Estas se enmarcan en lo que se ha llamado juego dramático, entendiendo a éste como "una expresión artística que permite que los niños tengan aprendizajes significativos⁸ de acuerdo a vivencias de acción y afectivas con una lógica propia para ellos, esencialmente satisfactoria".⁹ A través de estas experiencias los niños aprehenderán nociones como la solidaridad, la justicia y la amistad, que son fundamentales en toda formación.

Para que esto realmente suceda será necesario crear un ambiente de confianza y respeto por el trabajo del niño, para que exprese con libertad lo que piensa, siente y sabe a cerca de lo que le rodea, además de darle la oportunidad para resolver sencillos problemas, organizando con él juegos y actividades, y creando diferentes formas de expresión en el arte y en el lenguaje. Pues si el adulto creativo necesita jugar con ideas, el niño para formar sus ideas necesita objetos, abundancia de tiempo y espacios de libertad para jugar y manipular como guste. Manipular significa entonces "usar los objetos constructivamente con un fin y no simplemente en el sentido de empujar, tirar y tocar al azar".¹⁰ Fomentando el desarrollo del niño en forma integral dentro de los diferentes aspectos de desarrollo que analizaremos a continuación.

1.2 LOS ASPECTOS DEL DESARROLLO.

El juego y la actividad creadora que éste implica, son elementos esenciales para el logro de un desarrollo integral del individuo donde el niño es visto como una

8.- Se denominan aprendizajes significativos a aquellos que auxilian al niño a encontrar dentro de su propia reflexión, un sentido a sus acciones o a los objetos que lo rodean, para que estos a su vez aporten algo a su formación y conocimiento.

9.- T.E.T.L.I./D.G.E.P. Op. cit. pág. 65

10.- D.G.E.P. DESARROLLO DEL NIÑO EN EL NIVEL PREESCOLAR. 1992 pág. 34

unidad biopsicosocial. Es necesario entonces tomar en cuenta, dentro del proceso educativo, cada uno de los aspectos que conforman al ser humano y sus posibilidades de desarrollo.

Siendo el hombre un ser único e indivisible, su complejidad no puede ser dividida, sin embargo, si no lo hiciéramos así no nos sería posible analizarla y conocerla. Por esta razón, hemos dividido los aspectos que lo conforman, sin que con ello queramos decir que esto puede hacerse en la realidad, pues cada aspecto tiene relación con los otros. Los aspectos de desarrollo que se toman en cuenta en la educación preescolar son los siguientes:

APECTIVO-SOCIAL: Este aspecto es uno de los más complejos, pues en él se ve incluida nuestra emotividad, y con ella todos nuestros sentimientos y pasiones. El hombre desde que nace posee sentimientos que poco a poco va desarrollando, necesita por lo tanto ser aceptado, sentir el cariño y la seguridad que le brindan sus padres desde que es concebido, lo que le permitirá determinar su lugar en la familia y más tarde en su sociedad. Así la afectividad que sentimos, nos permite relacionarnos y conectarnos con el mundo, constituyendo un aspecto fundamental de la vida psíquica, pues es la base a partir de la cual se forman las relaciones interhumanas.

Cada actividad que llevamos a cabo trae consigo una carga emocional que junto con otros aspectos biológicos e intelectuales, evaluarán nuestro quehacer diario modificándolo. Es decir, que cuando se produce una modificación en la organización afectiva de la persona, esta repercute en todo el individuo, en su eficiencia intelectual, en sus actitudes y en su comportamiento, siendo un factor de equilibrio y de bienestar continuo.

Es por ello necesario en todo momento, mantener una relación emocional afectuosa, que desarrolle en el niño la sensación de bienestar y seguridad para propiciar el aprendizaje y la socialización de manera que el niño pueda integrarse al mundo que lo rodea desde una perspectiva abierta y libre. Para que esto se logre, el jardín de niños se verá en la necesidad en todo momento de crear un ambiente rico en experiencias afectivas que permita tanto el desarrollo de la autonomía del niño, como su socialización; teniendo como objetivo que "el niño desarrolle su autonomía dentro de un marco de relaciones de respeto mutuo entre él, los adultos, y los mismos niños, de tal modo que adquiera una estabilidad emocional que le permita expresar con seguridad y confianza sus ideas y afectos".¹¹ Se pretende así, que el niño tenga la posibilidad de expresarse sin que por ello sea reprendido o aislado si no que poco a poco, aprenda a interactuar con los demás aceptando sugerencias y comentarios, que permitan a su vez, una reflexión de sí mismo. Para ello será necesario cumplir con un segundo objetivo: "que el niño desarrolle la cooperación a través de su incorporación gradual al trabajo colectivo y de pequeños grupos, logrando paulatinamente la comprensión de otros puntos de vista y en general del mundo que le rodea".¹²

Estos dos aspectos fundamentales del desarrollo emocional del niño como son la autonomía y la cooperación, se verán reflejados en cada una de las tareas que la educadora emprenda con su grupo, desde la realización de una conversación, hasta la consolidación de un proyecto de trabajo colectivo donde cada individuo tendrá la oportunidad de crear a través del juego. Así mismo el niño consolidará su autonomía y cooperación a través de la

11.- D.G.E.P. PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR. Libro 1 Planificación General del programa, 1981 pág. 43

12.- Ibid. pág. 44

interacción con los objetos y espacios que lo rodean, dando lugar además al desarrollo de otros aspectos que mencionaremos a continuación.

EL PENSAMIENTO LOGICO-MATEMATICO: El niño desde muy pequeño tiene contacto con diferentes objetos que le producen diferentes sensaciones. En un principio este contacto con los objetos sólo se lleva a cabo a través de los sentidos, y se inscriben en su pensamiento sensaciones y experiencias que poco a poco le van dando elementos para poderlos comparar entre sí y deducir sus preferencias. Cuando el niño entra en la etapa preescolar (de los 4 a los 6 años) ya posee toda una gama de conocimientos que le permiten simbolizar sus relaciones con los objetos por medio de su lenguaje, y que también se ven reflejados en su manejo. Así, el niño está inmerso en un proceso largo y complejo que incluye relaciones significativas en donde se les atribuyen propiedades a los objetos, se establecen parámetros de comparación, se clasifican en grupos dándoles una pertenencia, y sobre todo implica un ordenamiento lógico de estos objetos y de las situaciones.

La edad preescolar implica entonces, la construcción de estructuras internas y el manejo de nociones fundamentales como la clasificación, la seriación, el conteo, y la conservación de número, para llegar más tarde, a través de la relación y el manejo de los objetos a una reflexión que nos lleve a una actividad intelectual más completa.

Es necesario mencionar que en la labor educativa será necesario respetar en todo momento, los procesos intelectuales del niño alentándolo cuando se le presenten dificultades, permitiendo así mismo el error y la duda, para que el niño manifieste su angustia y la canalice en sus empeños. De la misma forma será necesario presentarle una diversidad y abundancia de materiales como para que al

compartirlos y manipularlos, le permitan a su vez, desarrollar sus capacidades de movimiento, llegando a lo que consideramos otro aspecto de desarrollo.

LA PSICOMOTRICIDAD: Al nacer, el niño sólo posee reflejos y sensaciones que por medio de la estimulación de sus sentidos se irán desarrollando. Su cuerpo será el principal vehículo con el que se relacionará con su medio ambiente y desarrollará, a medida que lo conozca, su propia personalidad. Así como mencionamos "la personalidad del niño y sus capacidades de adaptación intelectual y motriz son el producto de la interacción entre su organismo y el medio ambiente".¹³

Pero además del desarrollo de su persona, el niño al interactuar por medio de su cuerpo y sus movimientos con el medio, integrará en su pensamiento una realidad de objetos y personas que se encuentran como él en el mundo y al igual que él, están determinados por un espacio y un tiempo.

Y como nos dice el programa de educación física de preescolar: "esto nos lleva a puntualizar el hecho de que el niño por medio de sus desplazamientos estructura un marco de referencia espacio-temporal, que junto con la apropiada imagen corporal, constituirán los elementos básicos que le permitan resolver las situaciones motrices concretas, lo que a futuro le posibilita lograr el máximo rendimiento mediante la homogeneización de todas y cada una de sus habilidades físicas".¹⁴

Para lograr esta relación entre el niño y el medio ambiente, será necesario entonces que el niño conozca su cuerpo y logre habilitarlo de manera integral y formativa.

13.- Durivage Johanne, EDUCACION Y PSICOMOTRICIDAD. 1989, pág. 13

14.- D.G.E.P. GUIA METODOLOGICA DE EDUCACION FISICA PARA EL DOCENTE DE PREESCOLAR. 1988, pág. 15

Así el programa de educación física para el nivel preescolar considera la educación psicomotriz dentro de dos aspectos principales: La organización del esquema corporal y el rendimiento físico. El primer aspecto, nos dice el programa, "se ocupa de proporcionar al educando por medio de sensaciones y percepciones, elementos para desarrollar habilidades perceptuales que le permitan realizar en forma voluntaria los movimientos de su cuerpo en el espacio y en el tiempo".¹⁵ Este conocimiento del cuerpo se da en diferentes aspectos que son: imagen corporal, ubicación espacio-tiempo, coordinación de los ejes corporales y lateralidad. El niño conocerá por medio de estos aspectos su cuerpo en diferentes formas, las relaciones en sus diferentes partes, que se pueda desplazar libremente y se relacione armónicamente con su realidad, consciente de su lugar en el tiempo y en el espacio.

Se trata, de que el niño conozca y manipule libremente cada parte de su cuerpo, de manera que al ir adquiriendo control, pueda entonces establecer una relación reflexiva que lo lleve a la creación y su cuerpo se convierta en expresión de sí mismo. Además mediante este control y conocimiento corporal, el niño tendrá oportunidad de relacionarse con los objetos y realizar acciones que le permitan reflexionar sobre ellos. Es decir, no tendrá necesidad de pensar en el movimiento que realiza, sino en la relación que éste le permite con los objetos para conocerlos. Para que este control realmente se de, será necesario además de conocer su cuerpo, habilitarlo en diferentes aspectos que es lo referido al rendimiento físico, pues este, "se refiere a la utilidad que se deriva de la actuación del niño con relación a la práctica continua de diversas habilidades físicas como: agilidad, coordinación, flexibilidad, fuerza, resistencia y velocidad".¹⁶

15.- Ibid, pág. 15

16.- Ibid, pág. 16

Nuestro cuerpo es entonces, nuestra presencia y como seres humanos creativos, no sólo es un mecanismo que hay que aprender a manejar. El cuerpo es expresión de nuestro ser, una forma de simbolizar nuestras sensaciones, es expresión corporal. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que éste se encuentra incluido en un código más establecidos de signos con el que nos comunicamos, el lenguaje.

EL LENGUAJE: Este factor es determinante en el desarrollo del niño, pues constituye un factor racional de diferencia con el reino animal. El lenguaje implica comprensión, comunicación y sobre todo expresión, las palabras guardan un significado profundo para el niño, siendo indicadores importantes de su desarrollo y de su estado emocional.

Con el lenguaje el niño se comunica y juega, así "la capacidad de jugar con el lenguaje y de sonreír son indicadores muy importantes del desarrollo de un niño. Un niño que sufre emocionalmente ve afectado su juego y su lenguaje. Hablar por lo tanto, no puede estar dissociado del jugar, ni del crear. Las palabras guardan un significado: con ellas el niño juega, juega con el hablar, habla jugando, juega con los significados".¹⁷

Quando el niño llega a la etapa preescolar su mayor adquisición es esa función simbólica de la que el lenguaje es el principal vehículo. Su pensamiento ya esta capacitado para recibir palabras que pueden convertirse en imágenes de una realidad, o mejor aún de la imaginación y de la fantasía que la desarrolla y la mejora. Al poseer un lenguaje, el niño ya es capaz de socializarse, de salir de su seno familiar más inmediato, de salir a un mundo más

amplio lleno de posibilidades de desarrollo con el que se puede comunicar incrementando sus conocimientos.

Pero no solamente hablaremos del incremento y aparición del lenguaje oral, en la educación preescolar también se incluye el lenguaje escrito, pues como se ha descubierto en los últimos años, el uso de la lecto-escritura conlleva un proceso de adquisición que se inicia en una edad temprana. Desde pequeño el niño comienza a darse cuenta que el dibujar es algo diferente al escribir, que su nombre, y así su propia persona, puede quedar plasmado en la escritura, y que ésta se puede leer por que tiene un significado.¹⁸ La escuela se convierte en un vehículo de alfabetización, y el jardín de niños como medio escolar, auxiliará a enriquecer de igual forma el mundo alfabetizador del niño, que para algunos representará sus primer contacto con ese objeto. En esta primera escuela el niño tendrá la oportunidad de observar a la educadora leyéndole un cuento, escribiendo su nombre en el pizarrón, realizando carteles con su ayuda, etc. Jugará un papel propedéutico en el conocimiento del lenguaje escrito, para que el día de mañana cuando el niño entre a la primaria, ya conozca el sentido de la lecto-escritura y se interese aún más en conocer y adquirir su uso.

1.3 OBJETIVOS Y METODOLOGIA DE LA EDUCACION PREESCOLAR.

Los objetivos de la educación preescolar se fundamentan en los diferentes aspectos del desarrollo del niño antes vistos y en el juego y la creatividad como motores de la actividad. Sin embargo, sólo destacaremos aquellos que tienen relación con la literatura infantil.

18.- Ver Ferreiro Emilia y Gómez Palacio Margarita. NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA. 1982.

LA LITERATURA INFANTIL: Para poder llevar a cabo esta tarea, será necesario primero definir que entendemos por literatura infantil. La literatura nos dice el diccionario, se entiende como un "arte bello que implica como instrumento la palabra".¹⁹ Esta definición es en realidad muy corta, pero muy profunda, pues es cierto que la literatura es el arte de la palabra, y como en todo arte involucra valores que a pesar de ser universales pueden tener diferentes connotaciones. Entonces, ¿qué se podría entender por belleza? La respuesta a esta pregunta no es única y dependerá de las circunstancias, el tiempo, el lugar y la persona que la responda. Sin embargo, aunque se encuentre en una definición así valores tan subjetivos, es posible llegar a un acuerdo sobre el por que llamar a una expresión literaria artística. La mayoría de los autores esta de acuerdo por ejemplo, en que toda creación que se denomine así, provoca en el lector un goce, un placer gratuito y desinteresado. es decir, que no posee como objetivo principal el ser didáctico o funcional.²⁰

Así mismo, la gran mayoría de los autores que se refieren a la literatura infantil y la estudian, tienden a ligar a ésta con los libros que para niños se han escrito, e incluyen en ellos también a los que sin querer cumplir ese objetivo, se han convertido en preferencias del público infantil. Sin embargo, aunque la forma más accesible de acercarse a este arte sean los libros, no hay por que dejar de lado en ningún momento, los relatos y juegos populares que pasan de generación en generación por el medio oral, como son las rimas, arrullos, juegos digitales, canciones, leyendas, cuentos populares, etc.

19.- Diagonal Santillana DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION. 1983 pág. 893

20.- Ver por ejemplo, Merlo Juan Carlos. LA LITERATURA INFANTIL Y SU PROBLEMÁTICA. 1985

Ahora bien siendo la literatura parte muy importante de la existencia humana, podemos decir que ésta es en realidad una expresión cultural del hombre donde crea constantemente su expresión de la existencia. Es así, un segundo mundo inventado y simbolizado junto al mundo de la naturaleza y que por ser esta naturaleza interpretada por ojos infantiles, debe ser principalmente lúdica, estar llena de características del juego.

Otra de las características de la literatura infantil es su complejidad, pues a la vez expresa ideas, sentimientos y emociones, responde a las características del niño y a sus intereses de manera clara y sencilla. Convirtiéndose así, en una fuente de conocimientos continua y de material creativo, en donde se encuentra una puerta abierta a la imaginación y la fantasía.

Pero el que posibilite al niño la imaginación y la fantasía, no es sólo con el fin de que se entretenga, o en otro caso de que aprenda. También al permitirle confrontar sus angustias, lo hace reflexionar y vivirlas dándoles soluciones o dejándolas salir en sus propias fantasías que no serán rechazadas o reprimidas en su imaginación. Siendo así que "la literatura que permite la expresión de la fantasía inconsciente actúa como una útil válvula de seguridad para el individuo".²¹ Pues permite canalizar sus agresiones sin hacerse o hacer daño a los demás, permitiendo a su vez el goce por la realización de estas tareas.

LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACION PREESCOLAR: La literatura infantil, como antes vimos, esta relacionada con las diferentes formas de expresión a través del lenguaje, siendo también una expresión artística donde intervienen la creatividad e imaginación de cada persona. Así pues, los

objetivos de la educación preescolar con los que tiene relación son, que el niño desarrolle:

- "Formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo que le permitirá adquirir aprendizajes formales".²² Es decir, que el niño al expresarse creativamente con el arte, pueda obtener experiencias que se inscriban de manera significativa en su pensamiento, traduciéndose en aprendizajes que en otros momentos de su vida, puedan servirle para resolver problemas o inquietudes.

- "Un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas".²³ Este objetivo se traduce en la oportunidad que en todo momento podrá tener el niño para acercarse a la cultura y sus formas de expresión, de manera que las vivencie en sus propias experiencias a través de los materiales y técnicas que el jardín de niños sea capaz de proporcionarle.

El jardín de niños se convierte entonces, en un mediador entre el medio ambiente y el niño, de manera que este último pueda reflexionar a cerca de su realidad, canalizando sus angustias y acrecentando sus conocimientos para el desarrollo de sus capacidades.

LA METODOLOGIA DE PROYECTOS: Para cumplir con los objetivos, el trabajo en el aula se lleva a cabo a través de proyectos. El proyecto - nos dice el programa - "es una organización de juegos y actividades propias de la edad preescolar que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o 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".²⁴

En el transcurso del trabajo cotidiano el docente se da cuenta que en los niños existen diferentes hipótesis y preguntas sobre su realidad. Estas se identifican y se discuten en las asambleas que se realizan al principio y al final de cada mañana y se concretizan en un proyecto, que a través de diferentes actividades y juegos obtiene respuesta. Estas actividades se plasman en un friso o carta mural hecha por los niños y la educadora, que ayudará a enumerarlas sin que se pierda ninguna de vista y a evaluarlas a medida que se vayan llevando a cabo.

Estas actividades y juegos elegidos en conjunto por la educadora y los niños, se clasificarán en diferentes bloques, de manera que el docente pueda darse cuenta de los aspectos de desarrollo que involucra y que pueden ser favorecidos. Al darse cuenta de esto, el docente podrá así mismo, mantener un equilibrio entre estos aspectos para que la formación del educando sea realmente integral. Entre los bloques de juegos y actividades que se relacionan con la literatura infantil encontramos:

Bloque de juegos y actividades relacionados con el lenguaje.- Con este bloque el niño "tiene la posibilidad de enriquecer su comprensión y dominio progresivo de la lengua oral y escrita, descubriendo la función que tienen para entender a otros y darse a entender él mismo".²⁵

Se trata de que el niño dentro de un ambiente de confianza, se sienta libre para hablar y al hacerlo, pueda inventar palabras y jugar con el lenguaje. Que así se de

24.- Ibid. pág. 18

25.- Ibid. pág. 49

cuenta que puede comunicarse con otros, compartir sus experiencias y aprender de las ajenas. Que el lenguaje le sirva en todo momento para expresar sus emociones, deseos y necesidades al conversar con otros. También se procurará que se den cuenta que así como las palabras nos sirven para hablar, también nos sirven a través de la escritura, para recordarlas y hacerlas permanentes.

Bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística.- Los juegos y actividades correspondientes a este bloque "permiten que el niño pueda expresar, inventar y crear en general; elaborar sus ideas y volcar sus impulsos en el uso y transformación creativa de los materiales y técnicas que pertenecen a los distintos campos del arte".²⁶ Es decir, que junto con el docente, el niño tenga la oportunidad de usar los diferentes materiales con libertad para poder expresarse.

Así como también que el niño pueda comentar sus producciones con sus compañeros para enriquecerlas o corregirlas, y que tenga la oportunidad de acercarse a manifestaciones del arte realizadas por otros.

Bloque de juegos y actividades de psicomotricidad.- Donde "implica que el niño adquiera y desarrolle por un lado su identidad a través del conocimiento y manejo de su cuerpo, y por otro lado las nociones de espacio y tiempo en relación a sí mismo y al exterior".²⁷

Este bloque permite así, que el niño al conocer diferentes partes de su cuerpo, explore a su vez sus posibilidades de movimiento, sus limitaciones y la forma en que puede desarrollarlas y darles solución. A través de

26.- D.G.E.P. PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR. 1992, pág. 37

27.- Ibid. pág. 40

las posibilidades de movimiento y expresión que esto conlleva, el niño va adquiriendo seguridad en sí mismo para controlar su cuerpo y volverlo creativo. Se trata pues, de que conscientice sus movimientos involuntarios, adquiriendo a su vez una noción de espacio que le permitirá realizarlos con seguridad en cualquier lugar, o elegir los más apropiados para cada momento.

Así como fomentar actividades en donde se dé cuenta que la vida transcurre en un tiempo, que existen situaciones en el presente y que son distintas a las del pasado y a las del porvenir.

Esta gama de actividades y juegos comprendidos en los bloques, se da desde el inicio de la mañana escolar en actividades como el saludo y la asamblea, donde mencionamos se plasman las diferentes acciones a llevar a cabo para el cumplimiento de una meta común que llamamos proyecto. La mayoría de las actividades ya planeadas en conjunto entre docente y alumnos, se llevan a cabo dentro del salón de clases, y para ello el espacio que implica se halla dividido en diferentes áreas.

EL TRABAJO POR AREAS: Organizar el aula por áreas consiste en "distribuir espacios, actividades y materiales en zonas diferenciadas que inviten al niño a experimentar, observar y producir diversos materiales en un ambiente estructurado".²⁸ Esta será una actividad que se lleve a cabo con ayuda de los niños, de manera que puedan sentirse realmente sujetos de su propio aprendizaje, estableciendo reglas para el uso de materiales y organizándolos por sus características y posibilidades de expresión en diferentes áreas. Eligiendo así los criterios de organización del espacio escolar, el niño tendrá la posibilidad de elegir también en forma organizada los materiales y el mobiliario

con el que podrá explorar y crear convirtiéndolos en objetos de su conocimiento.

En el trabajo por áreas interactúan - según nos dice el programa - tres elementos fundamentales, que son:

1.- Una actitud facilitadora del docente, que es considerado como un orientador o guía que proporciona un conjunto de oportunidades que estimule, entre otras cosas, la creatividad, la búsqueda de soluciones y la cooperación, en donde se involucren docente y alumnos dentro de una relación de respeto mutuo y libertad.

2.- Una actitud participativa del niño que se refleja en las acciones y reflexiones, resultado de las relaciones que establece con los objetos de conocimiento, a partir de los cuales, construye los diversos aspectos de su personalidad.

3.- Una organización específica de los recursos materiales y del espacio que permitan el libre movimiento del niño y la realización de actividades para el cumplimiento de cada proyecto.²⁹

Se trata de esta forma, de crear un ambiente escolar agradable, donde el niño tenga la confianza y la iniciativa para escoger y decidir obteniendo beneficios que perduren e influyan para su desarrollo armónico y completo.

Dentro de los libros y documentos que integran el programa, encontramos siguientes áreas que tienen relación con la literatura infantil:

AREA DE CONVERSACIONES.- Entre otras cosas, - nos sugiere el programa - "en esta área se propician el

lenguaje oral, procesos de socialización, la atención, la memoria, la organización de secuencias de trabajo y el intercambio de puntos de vista".³⁰ Las actividades que pueden entonces quedar inscritas en este espacio son: el saludo, la toma de acuerdos y planeación de actividades, la narración de cuentos, el juego con adivinanzas, trabalenguas, rimas, juegos de inventar palabras, juegos de eco, inventar historias, comentar vivencias, etc.

AREA DE BIBLIOTECA.- Las actividades que se realizan en esta área "propician el desarrollo de la imaginación, enriquecen la expresión lingüística, la relación signo y símbolo, la representación mental y fomenta el interés por la lectura".³¹ Esta es un área donde el niño podrá tener un contacto más directo con material gráfico y escrito que le permita establecer una relación con el mundo alfabetizado.

AREA DE MUSICA: "Los aspectos que mayormente se favorecen en esta área son: la adquisición de la confianza en sí mismo, la exploración y desarrollo de percepciones sonoras y habilidades musicales, la identificación de sonidos, tonos y ruidos, la socialización y cooperación con otros niños y adultos, etc".³² Un elemento tan susceptible de arte como la música, es un factor de desarrollo esencial en todo ser humano, a través de ella conocemos las cualidades del sonido y explotamos muestras posibilidades de producirlo. El ritmo, el timbre y la velocidad, son elementos que se encuentran presentes en la vida cotidiana, pero que a través de producciones musicales podemos analizar más objetivamente. Así, al adquirir un control sobre estos al cantar, bailar o ejecutar un ritmo musical

30.- Ibid. pág. 34

31.- Ibid. pág. 44

32.- D.G.E.P. AREAS DE TRABAJO (un ambiente de aprendizaje). 1992, pág. 39

con movimientos corporales, o vocalizaciones, se explora el cuerpo y se adquiere confianza en las expresiones propias. También por medio de la música se conjuntan diferentes aspectos que se convierten en armonía y que al ser agradables y exitosas, se llevan a otros planos de la vida.³³

AREA DE DRAMATIZACIONES: A través de las diferentes actividades que se pueden realizar en esta área el niño, "interioriza la información que se le presenta, incrementa y desarrolla el lenguaje tanto verbal como corporal, favorece actitudes de cooperación y fomenta el pensamiento simbólico".³⁴ Aquí, el niño tendrá a la mano disfraces, muñecos de guante, títeres y diferentes objetos como muñecas, trastes, aparatos electrónicos descompuestos o de juguete, envases de diferentes productos, espejos, etc, con los que el niño podrá representar lo que ve y vive en el medio que lo rodea.

Las actividades que se llevan a cabo en cada área, sirven como apoyo constante a la realización de cada proyecto y se llevan a cabo cotidianamente, casi siempre después de realizar la asamblea inicial, donde se acuerdan las actividades del día y por lo tanto, las áreas de trabajo que se emplearán para cubrirlas.

LA RETROALIMENTACION DIARIA Y LA EVALUACION DE UN PROYECTO: Una vez que el niño ha explotado sus posibilidades de acción en las diferentes áreas de trabajo, se realiza nuevamente una asamblea. En esta asamblea o conversación final se comentará lo que cada quién o en grupos realizaron dentro de su área, analizando con ayuda del friso, que actividades se pudieron cumplir de las

33.- Ver Tort César, . EDUCACION MUSICAL EN EL JARDIN DE NIÑOS. 1982

34.- D.G.E.P. AREAS DE TRABAJO (un ambiente de aprendizaje) 1992, pág. 35

planeadas al inicio de la mañana, o en días anteriores al inicio del proyecto. Se comentará si es que se pudieron llevar a cabo con facilidad, si encontraron alguna dificultad y cómo si es que pudieron, lograron solucionarla, si no es así la educadora o algunos de los otros niños pueden sugerir la forma de hacerlo. También es importante mencionar y preguntar a los niños si las actividades que realizaron les gustaron o no y por qué.

De esta manera se evalúa diariamente la labor educativa, dando oportunidad a la reflexión, de manera que sirva como retroalimentación continua del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula.

Pero además de esta evaluación diaria, también se realiza una evaluación al finalizar cada proyecto, en donde se comentan con los niños las actividades más significativas, aquellas que durante la realización del proyecto causaron agrado, las que se llevaron a cabo con facilidad, las que por el contrario no se lograron, o se encontraron muchas dificultades al realizarlas. Para esta evaluación el grupo puede apoyarse también en el friso, ya que en él están plasmadas las actividades generales de todo el proceso de realización. De igual forma se comentan las hipótesis, preguntas y/o inquietudes que hicieron surgir el proyecto, observando si los niños realmente tuvieron oportunidad de confrontar sus hipótesis y construir nuevos conocimientos, o avanzar en los procesos de adquisición de los mismos dándoles respuesta a sus necesidades e inquietudes.

Los lineamientos y objetivos analizados constituyen así la normatividad de un proceso que se lleva a cabo de una manera cotidiana en el aula. Sin embargo, esta normatividad no se encuentra estática, existen docentes y alumnos que como actores del sistema educativo llevan a

cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, cumpliendo, transformando y hasta ignorando los programas establecidos.

Así mismo, a partir de los lineamientos marcados en el programa, cada grupo de alumnos y docentes marcaran a su vez sus propios lineamientos, metas y pasos a seguir en el desarrollo de sus actividades dentro del aula. La manera en que se cumple o no con el programa establecido es así propio de cada grupo y sólo a partir de la investigación podemos conocer cómo es que esto se da. Si se cumplen o no con los requerimientos del programa, si se ignoran o se transforman o si es necesario incluir otros que permitan su cumplimiento.

De esta manera terminamos con el análisis de lo incluido en los programas y documentos de apoyo de la educación preescolar, para adentrarnos ahora en el análisis de la manera en que se llevan a cabo dentro de un grupo específico.

CAPITULO II

EL LUGAR Y LA ORGANIZACION:

En todo proceso se tienen pasos o reglas a seguir para conseguir un fin. La educación preescolar, como todo proceso educativo tiene también sus reglas a seguir, las cuales estan plasmadas de manera general en los documentos de orientación y programas con los que cuenta el docente para auxiliar su práctica. Sin embargo, en el trabajo en el aula estas reglas se convierten en una realidad constantemente en juego, donde éstas se construyen a cada momento, dando lugar a un orden específico y a pautas de disciplina entre educadores y alumnos.

Estas reglas permiten que el docente pueda tener un control más completo del grupo. Es decir, que el docente puede mantener un orden en el desarrollo de las actividades de manera que exista un respeto entre los miembros del grupo; que se escuchen unos a otros y que todos obtengan las mismas posibilidades de participación, de orientación y reflexión hacia el aprendizaje. Por ejemplo cuando los alumnos alzan la mano para hablar, o cuando hacen fila para recibir algún material. En el grupo que observamos continuamente se presentan ocasiones donde se ponen en práctica este tipo de reglas.

En una ocasión la educadora les presenta a los niños una caja de sonidos y juega con ellos realizando adivinanzas auditivas:

<Educadora; "¿Que les parece si alguien adivina?, los demás no digan". Le toca a Caro, escucha el sonido y dice "caballo", la maestra le dice que no, que escuche, Caro y los demás niños guardan silencio...al no haber respuesta la educadora pregunta "¿quién sabe que es?", Reina alza la mano, la educadora la ve, baja un poco la

cabeza diciendo que si, Reina contesta "elefante", educadora "muy bien">.1

Se pretende así a través de estas reglas crear un clima de libertad y respeto en el grupo que propicie la participación y por ende el aprendizaje sin que ningún miembro del grupo sea minimizado o excluido.

Pero para que este clima se dé es necesario crear una disciplina en el grupo, de manera que todos sus integrantes sean respetados, sobretodo si se trata de un aula donde conviven más de 20 niños y al docente se le hace necesario un control más detenido de las conductas de los alumnos. A este tipo de reglas las hemos llamado reglas de control, pues al controlar las conductas no deseadas, permiten la participación de docentes y alumnos en un clima de confianza y seguridad, donde cada quien tendrá su oportunidad para opinar y actuar sin atropellar a los demás; y es el docente, la mayoría de las veces quién las hace respetar.

Por ejemplo, la maestra ha repartido unos rompecabezas que los niños han terminado de armar y guardar en su estuche y ahora están por cambiarlos con sus compañeros: <La educadora está parada entre los dos grupos de mesas, tiene las manos en las bolsas del pantalón y les dice a los niños que sin correr, ni arrebatarse los rompecabezas, lo cambien con sus compañeros. Los niños se paran, van a otras mesas o lo cambian en el camino y regresan a sus lugares>.2

El control de las conductas también permite al docente controlar situaciones donde es posible un accidente y puede verificar que todos obtengan material y que ninguno sea víctima de la presión o la prisa de alguno de sus compañeros. Pero no sólo eso, sino que también al imponer estas reglas como, "no te subas a las llantas que te puedes caer", "no empujes", o "no corras

a formarte", se controlan situaciones donde es posible un accidente. Lo que se ve más claro en el siguiente ejemplo:

<La maestra del grupo les pide a los niños que se formen para revisarles la tarea, los niños se paran corriendo, la maestra del grupo se detiene (también va hacia la mesa), y les pide a los niños que se regresen y se paren caminando. Los niños regresan a sentarse, algunos no se sientan y regresan enseguida, la maestra del grupo, sentada frente a la mesa alta, mira hacia los niños y le dice a Sergio, que corrió de nuevo, que le va a poner un sello de mala conducta, Sergio camina ahora hacia el final de la fila>.3

La manera en que el docente trata de controlar la conducta de los niños en esta ocasión es modulando la velocidad de sus acciones e incluso llega a amenazar a Sergio con un "sello de mala conducta", si no se somete al control.

Cabe mencionar que estas formas de control cambian en cada situación y según la persona que las ejerce. Es decir, que cada circunstancia es específica y que cada persona tiene sus propios criterios, pues como dice Kohl: "la condición de amenazante de un problema en la relación escolar depende de las concepciones del maestro, quien asumirá las situaciones propias de salón de clases en función de sus características particulares".4

Entonces, el sentido de la educación para el docente será lo que guíe su trabajo cotidiano en el aula y lo que defina los objetivos a alcanzar en él. Así en este caso la educadora nos expresa respecto a los logros obtenidos en el año escolar anterior:

3.- OBS. VIII

4.- Glazman Raquel. "LA DOCENCIA: ENTRE EL AUTORITARISMO Y LA IGUALDAD". pág. 137

"...a mí el año pasado Reina, para mí Reina fue un logro, por que no sé si te llegué a comentar. Yo a Reina la recibí; es una niña que la dejaron, su mamá la abandonó, eso obviamente te puede mucho como maestro, ...entonces cuando yo la recibí, me acuerdo que le decía yo 'Reina' y ya estaba llorando, o le decía yo 'no mi hijita es que así no se hace' y ya estaba llorando." (Reina es ahora una niña que participa continuamente y auxilia a sus compañeros en las tareas que desempeñan).5

Para el docente entonces, será importante darle al niño la confianza, la seguridad y el amor necesarios para que, en la medida de lo posible el niño pueda superar sus miedos y acceder al aprendizaje. Así en otra parte de la entrevista nos expresa:

"Yo creo que la clave de cualquier maestro está en el aspecto emotivo, emocional. Si tú como maestro estas consciente de las semillitas que tienes en las manos, yo creo que difícilmente les das en la torre. Si, o sea, tratas de nunca lastimarlos, de nunca herirlos. ...Entonces, yo siento que la principal característica que tiene que tener un maestro es amor".6

Y el amor para el docente implica un conocimiento de lo que significa su papel como propiciador de un ambiente adecuado para el aprendizaje. Es por ello que sus clases tratan de ser divertidas y alegres en un ambiente de confianza y cercanía:

<Mientras un niño reparte material para trabajar: La maestra del grupo canta: "Witzy, Witzy araña tejíó su telaraña..." algunos niños cantan con ella, la maestra del grupo observa a Lizbeth que canta con ella y las dos sonríen. Raimundo le da su carpeta a Roxana, ella la pone junto a sí misma sobre la mesa. Alejandro le da de palmaditas en la cabeza a Raimundo que esta hincado en su silla, la maestra sigue cantando y sonriendo>.7

Lo que parece interesarle aquí al docente es establecer con y entre los niños una relación amistosa que permita su cercanía sin "miedos" o "represiones". Y en este mismo sentido también se encuentra presente su personalidad, que se verá involucrada también en la forma en que se lleve a cabo el trabajo en el aula, y contribuirá a formar un ambiente específico. Respecto a su propia personalidad, la educadora nos comenta:

"... me la paso cotorreandome a todo el mundo, me gusta mucho, por que es parte de mi personalidad...mi carácter se presta mucho a cotorrearme a los niños, me encanta cotorrearmelos, es parte ya de mí, de mi alma juguetera, por que soy juguetera de por sí".⁸

Y para muestra un botón: La maestra del grupo está revisando las tareas y a cada niño le pone su nombre en su tarea:

<La educadora le pregunta ahora a Misael que escribe en la hoja, Misael contesta que es su nombre, la educadora lo observa y le dice sonriendo "ya vez como ya sabes leer, ya vete a la primaria", Misael sonríe y después se va a sentar a su lugar>.⁹

Así pues influidas por la personalidad del docente y las circunstancias, existen diversas reglas y pautas que van marcando el camino de la conducta de docentes y alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Reglas que se vuelven más específicas conforme analizamos lo que sucede en el aula. De esta manera podemos darnos cuenta que existen reglas para controlar y definir espacios, reglas que definen la autoridad del docente y reglas que permiten la participación espontánea del alumno. Veamos pues como es que se manejan los espacios.

8.- ENT. I

9.- OBS. XIII

2.1 ORDEN EN LOS ESPACIOS.

La posibilidad de realizar una u otra actividad esta marcada en la vida humana no solo por nuestras propias posibilidades de acción, sino también, y en algunas ocasiones de manera determinante, por el espacio que ocupamos y la forma en que esta organizado.

Para que pueda ubicarse de manera más concreta en el espacio físico donde se llevó a cabo esta investigación, presentamos a continuación dos diagramas del jardín de niños. El primero de ellos se refiere al espacio general del plantel; la distribución de las aulas, los baños, las áreas verdes, los patios, etc. El segundo se refiere al salón de clases perteneciente al grupo observado, donde se puede apreciar la distribución de las áreas de trabajo y de algunos materiales que en forma cotidiana ocupan el docente y los alumnos observados.

DIAGRAMA GENERAL DEL JARDIN DE NIÑOS.

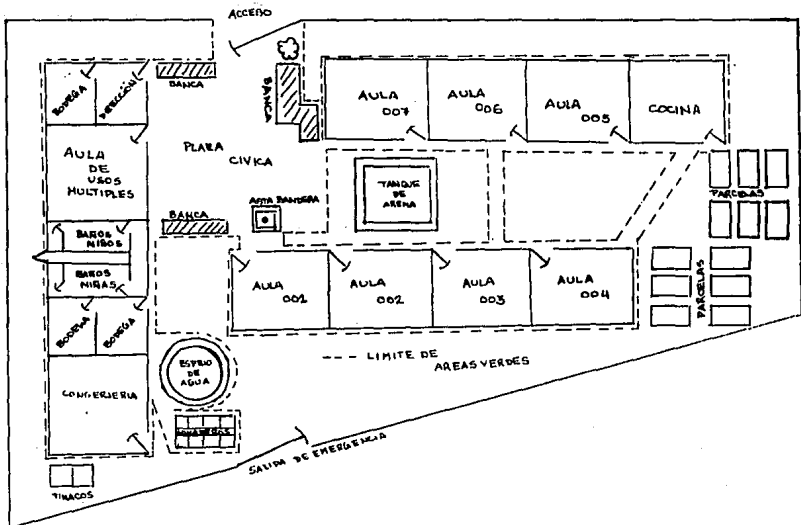
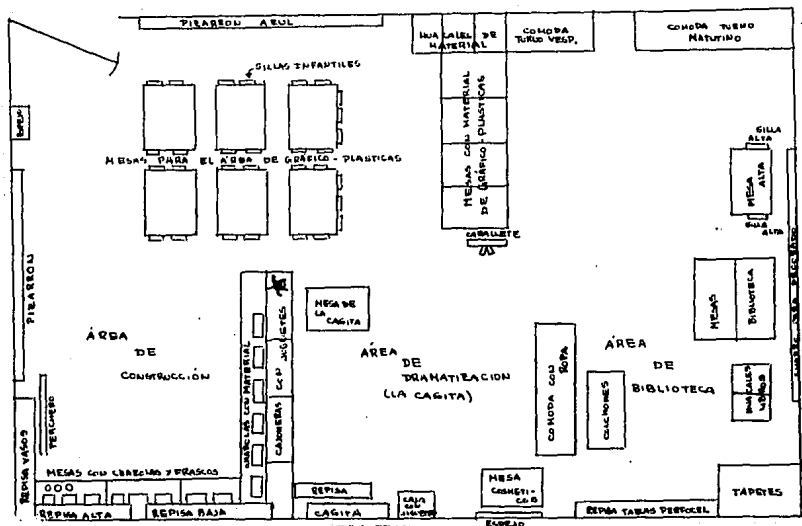


DIAGRAMA GENERAL DEL SALON DE CLASES.



Como mencionábamos anteriormente, en la organización del trabajo diario también influye la forma en que se encuentra organizada el aula y los espacios que se pueden ocupar en cada una de las actividades que se llevan a cabo. Así por ejemplo para realizar pequeñas asambleas con los niños se ocupa un área donde todos puedan estar cómodos y atentos a los acuerdos que se toman. O también un área donde todos puedan realizar una labor común, pero sin que nadie se sienta incomodo o molesto por el hacinamiento, o bien actividades que se realizan en diferentes áreas al estar dividido el grupo en equipos de trabajo.

De esta manera: <Una mañana después de saludar al grupo y presentarles a una nueva compañera: La Maestra del grupo se endereza y les pide a los niños que se vayan a sentar todos juntos sobre los tapetes que estan en el área de construcción, los niños se paran del área

de gráfico-plásticas y caminan hacia construcción. La maestra del grupo les pide entonces que se sienten volteando hacia la puerta, la mayoría de los niños se hincan sobre los tapetes, sentados sobre sus talones. La maestra del grupo se sienta sobre una mesa en gráfico-plásticas frente a construcción y empieza a explicarles a los niños que trae algo en su bolsa para trabajar hoy...>.10

Al estar sentados de esa manera, los niños pueden poner atención a lo que su maestra les dice y también pueden observar lo que ella les ha traído para después poder tomar acuerdos al respecto.

A través del tiempo los niños conocen y manejan estos espacios así como el material que se encuentra en ellos, de manera que el docente no tenga que intervenir cada vez que los niños ocupen un material diferente. Así, el que conozcan donde se encuentra cada cosa cada vez que la quieran usar y la guarden de nuevo en su lugar, da lugar a otra regla de orden en el salón de clases: Todo tiene su lugar.

Todos los días los niños guardan y acomodan el material que ocuparon durante la mañana, al conocer los niños el lugar donde va cada cosa, la maestra ya no tiene que intervenir para que un área quede limpia. Veamos un ejemplo:

<3:47 pm. La maestra del grupo se para de su lugar y va al frente del salón mientras dice "creo que ya es hora de empezar a recoger, siempre nos andamos quedando". Se refiere a que siempre salen tarde a recreo. En el área de gráfico-plásticas tapan y guardan los plumones en una bandeja grande, Jessica toma el bote que esta junto a la puerta y se lo lleva a biblioteca para recoger y tirar los papeles. En construcción Johnny y Sergio recogen maderitas del suelo y las avientan dentro de una charola, ahora Johnny se para y va a la casita, Pablo y Sergio siguen recogiendo las maderitas, cuando terminan Pablo pone la charola sobre una mesa y

se salen del área, sólo queda ahí un cepillo de dientes tirado en el suelo>.11

El espacio también está determinado por ciertas reglas que los niños han aprendido a respetar, y funcionan como un control de la tranquilidad para el docente, de manera que su presencia no sea imprescindible y pueda atender y observar con más detenimiento la evolución de las acciones de los niños, solucionando los problemas y dificultades que surjan a cada momento, o para dar paso a la organización y disponibilidad de materiales y espacios para continuar las actividades. Por ejemplo cuando las actividades en pequeños grupos terminan el docente asigna un espacio general para los niños de manera que éste funcione como un lugar donde esperen a que todos terminen sus actividades. Este espacio general es el área de actividades gráfico-plásticas, y los niños definen el lugar que ocuparan en esta área desde que llegan y dejan sobre la mesa o sobre una silla su carpeta de tareas, o si no la traen, lo definen cuando se sientan por primera vez en ese lugar y lo defienden a través del día.

<2:00 pm Aún no tocan el timbre, el salón esta vacío y sobre las mesas de gráfico-plásticas y biblioteca estan subidas las sillas. Lizbeth entra con su carpeta en la mano, se dirige a las mesas de la izquierda de gráfico-plásticas, saca una carpeta de entre las sillas que tiene escrito el nombre de Sergio, la coloca debajo de otra silla y pone su carpeta donde estaba la otra...2:10 pm los niños avanzan al salón y yo voy detrás de ellos, entran, van a gráfico-plásticas, bajan las sillas, colocan sus sobres en las mesas y se sientan frente a ellos>.12

<Los niños estan terminando de alzar las áreas de trabajo y regresan a su lugar a gráfico-plásticas. Iván avienta un laberinto al suelo en biblioteca y regresa a gráfico-plásticas, se para frente a un niño de primero B que esta de visita y señalándolo le dice "yo iba ahí" y se sienta en la mesa, el niño de primero B se para

tallándose un ojo con una mano y se va a sentar a otro lugar>.13

Dentro del trabajo por áreas, los niños tienen cierta libertad de acción al poder definir que realizarán en ella. Sin embargo, también en estas actividades se tienen reglas implícitas que salen a relucir entre los mismos niños cuando alguno de ellos infringe una regla. Veamos que sucede en una ocasión, cuando la maestra del grupo sale a conseguir un material.

<Los niños de gráfico-plásticas están sacando diferentes materiales para trabajar y se sientan. Caro se acerca, trae puestos unos zapatos de tacón y desde la orilla de una mesa de gráfico-plásticas pregunta a la niña que está sentada junto a ella (creo que es Lizbeth) "¿tu que vas a pintar?" los demás niños del área y Lizbeth le contestan que se vaya a la casita, otro niño grita "¡no salirse del área!">.14

Pero no sólo existen reglas para el uso de materiales y espacios en las actividades dentro del aula, si no que la misma aula es un espacio que tiene su uso y un tiempo para darselo. El no cumplir con esta regla de cada espacio en su tiempo, puede dar lugar a un regaño o hasta un castigo según las condiciones en que esto suceda y el carácter del docente del grupo. Así pues un día en que ya estaban los niños en recreo:

<Caro, Angélica y otro niño se meten al salón, seguidos de Johny, Sergio y Alejandro que no tardan mucho en salir y decirle a la maestra del grupo que Caro ha tomado la campana, la maestra del grupo se para y entra al salón, saca a todos los niños y explicándoles que en recreo no se entra al salón sale ella detrás empujando al último niño con la mano abierta sobre su espalda>.15

13.- OBS. XVII

14.- OBS VI

15.- OBS. V

El hacer respetar los espacios es una tarea que comparten docentes y alumnos. En esta ocasión los niños son los que avisan al docente para que este haga cumplir la regla. La presencia y actuación del docente se convierte en una medida de control para los niños, que esta ocasión es acompañada por una explicación, pero que en otras lo será por premios y castigos.

2.2 DE PREMIOS Y CASTIGOS.

En el cumplimiento de las reglas que se van definiendo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, existen pequeñas acciones de control que las hacen válidas. Estas acciones se llevan a cabo por el docente y los alumnos para su buen funcionamiento y encuentran implícito un significado que se concretiza en un privilegio o un castigo dependiendo de la conducta o situación que se presente.

Los niños pequeños son egocéntricos en su mayoría y quieren ser el centro de atracción de sus mayores. En la escuela la competencia por este privilegio se complica por que los niños compiten con más personas para lograr la atención del adulto. Por esta razón muchas veces se cumplen con algunas reglas que se saben agradan al docente sin saber cual es realmente la función de dicha regla. Veamos un ejemplo:

<Angélica se para junto a la maestra del grupo y le dice algo en voz muy baja, la maestra sube su mano derecha frente a la niña mostrándole el pulgar y el índice extendidos muy juntos pidiéndole que se espere tantito, los niños y la maestra terminan de cantar, la maestra del grupo se dirige a Angélica "a ver dile" Angélica le dice a la niña nueva donde van las cantimploras, la niña nueva se para, Angélica le señala la bandeja, la niña nueva deja ahí su cantimplora, que traía colgando de un hombro>.16

De esta manera Angélica no sólo le dio gusto a su maestra, si no que también ayudó a la niña nueva a conocer los espacios destinados para cada cosa. Así, algunos niños se convierten en una extensión del auxilio del docente, sobre todo cuando el número de niños en el aula impide una atención más individual e íntima entre docente y alumnos.

Así mismo, el número de alumnos también determina el que el docente tenga que elegir a uno u otro alumno para participar o realizar alguna tarea. La elección se dará siempre que exista más de 1 alumno, pero la elección se vuelve más compleja en la medida en que existan más alumnos, pues la posibilidad para que todos puedan participar se reduce en la medida en que aumenta su número. Así pues algunos niños tendrán que esperar su turno mientras otros gozan de algún "privilegio".

<La maestra del grupo está realizando un juego digital con los niños y elige a uno para jugar con él; Sergio sentado atrás del medio círculo de niños dice "yo maestra" y se para en sus rodillas para acercarse, otros niños también dicen yo, la maestra del grupo les dice que va a pasar el que este bien sentado y elige a Jessica, después pasa Lizbeth, los niños insisten "yo maestra", se oye por todos lados, la maestra responde "mañana pasarán los que no pasaron hoy">.17

Entonces como dice Jackson, "esperar no es tan malo y puede resultar beneficioso cuando suceden las cosas que aguardamos. Pero como todos sabemos, a veces puede esperarse en vano".18 En esta ocasión para Jessica y Lizbeth la espera ha dado resultado, pero para Sergio la espera se ampliará hasta mañana, sin saber si se cumplirán o no sus deseos.

17.- OBS. V

18.- Jackson Ph. "LA VIDA EN LAS AULAS". pág. 55

Por otro lado, el docente se ha dado cuenta del privilegio que resulta su contacto personal e individual y lo introduce como un control de conductas en la espera para la elección de un miembro del grupo. El docente se convierte entonces en un repartidor de privilegios, siendo estos muy variados y distintos; en algunas ocasiones será su contacto personal, mientras que en otras será la posibilidad de realizar una actividad atractiva o de obtener algún material. Así por ejemplo:

<La maestra del grupo les enseña a los niños unos juegos que pintaron ayer, de repente se oye un grito y risas, la maestra del grupo levanta la cabeza, mira a Jorge y a Iván y dice "siganle Jorge, siganle" después se dirige a todo el grupo "a ver voy a escoger a los niños que van a ir a lavar las cosas", toma las plantillas sucias de la mesa y las comienza a repartir en silencio a los niños que estiran el brazo para tomarlas, la maestra les dice mientras reparte "con agua y jabón, se les tiene que quitar bien la pintura", ahora toma varias pequeñas y se las da a Iván "Iván a ver, toma">.19

Pero como vemos aquí, lo que para unos supone un privilegio, para otros como en este caso Iván, constituye una obligación a cumplir que se le impone para mantenerlo ocupado y lejos de Jorge, de manera que no se salgan del control docente e interrumpen su actividad con el grupo.

Como vemos la estabilidad y el orden son situaciones complejas en un grupo numeroso de niños pequeños con diferentes personalidades y deseos, pero llenos todos de energía e inquietudes que no se pueden solucionar de la misma forma. Y así como el docente impone privilegios y castigos, también impone algunas formas de organización, siendo una de las más frecuentes el hacer fila. Esto le permite al docente, entre otras cosas, el controlar la salida y entrada de los alumnos del salón de clases para actividades cotidianas y necesarias, así como el

desplazamiento de un lugar a otro de la escuela, como ir al aula de usos múltiples. Así por ejemplo:

<La maestra del grupo se levanta y camina hacia la puerta del salón, se detiene, observa a los niños y les dice "vamos a ir al salón de cantos y juegos, van a dejar sus carpetas..." Ya no se escucha más por que los niños se levantan y hacen ruido con las sillas. los niños se forman frente a la maestra del grupo que se da vuelta y dice "avancen", los niños avanzan hacia el aula de usos múltiples y se detienen en la puerta>.20

En otras ocasiones la fila formada por los alumnos también le permite el controlar el manejo y distribución de material para evitar problemas entre los niños y el desperdicio, así como el poder atender a los alumnos de manera individual.

<Los niños han terminado de realizar un ejercicio en su cuaderno de trabajo y la maestra de grupo les ha pedido que le pongan su nombre. sin embargo les dice "a quien no pueda yo se lo pongo", los niños se paran rápido y la rodean (parecen muñecos de resorte) con sus cuadernos en las manos acercándolos a la maestra del grupo que se dirige a una mesita de gráfico-plásticas y les dice "me siento y a todos les pongo nombre" se sienta y les va escribiendo uno a uno su nombre a la lámina de cada cuaderno y a corregirles lo que hicieron mal, para ello les ha pedido que se formen y los niños han hecho una fila>.21

Sin embargo, el hacer fila no nada más es significativa y útil para el docente, los niños viven de manera cotidiana esta manera de organizarse y se han dado cuenta que el ser el primero en la fila puede constituirse también en un privilegio que no rechazan con facilidad.

<Una tarde antes de irse a lavar los dientes, Lizbeth toma su vaso con su cepillo, corre a abrir la puerta y se forma frente a ella, Caro llega corriendo detrás de Lizbeth y le dice "ay no yo primero". La maestra del grupo que regresa de su cómoda con la pasta de dientes la ha visto y le pide que se forme atrás, Caro obedece y se forma atrás de Lizbeth. La maestra del grupo se

sienta en una mesa de gráfico-plásticas y comienza a repartirles pasta a los niños que se amontonan a su alrededor para después irse a formar. Caro pregunta desde la fila: "¿maestra ya avanzamos?", la maestra del grupo se para y camina hacia la puerta preguntando "¿ya todos tienen pasta?" se para en la puerta y le pone pasta al cepillo de Lizbeth que ha respondido negando con la cabeza>.22

El ser el primero en la fila significa entonces, poder guiar al grupo hacia otro espacio y/o ser el primero en realizar alguna actividad, conocer alguna novedad, u obtener algún material. En el ejemplo anterior, las niñas quieren ser las primeras de la fila para guiar al grupo hacia los lavabos y una de ellas prefiere incluso quedarse sin pasta de dientes para no perder ese privilegio.

Pero el mantener el orden en el grupo no es siempre una tarea agradable o se pueden considerar las acciones del docente y los alumnos como privilegios. Algunas veces a los docentes se les hace necesario separar y/o cambiar de lugar a algunos niños de manera que al estar separados no se distraigan en una plática o juego distinto al que el docente promueve, y así mismo no distraiga al grupo de su actividad. Así por ejemplo cuando la maestra del grupo daba una explicación:

<La maestra del grupo se sienta en una mesita frente al pizarrón y mientras corta estambre en pedazos, sigue explicándole a los niños que les va a poner un estambre en su mano derecha para que ya no la confundan, de repente se detiene y les pide a Jonathan y a Pablo que se cambien de lugar (estaban hablando y jugando con sus manos). Johnny se para y se cambia de lugar con Misael, Pablo se cambia con Abigail>.23

La conversación de los niños es interrumpida para poder continuar con una actividad sin distracciones, conservando así el interés y el orden. Pero en otras

22.- OBS. XV

23.- OBS. VIII

ocasiones este interés tendrá que ser interrumpido a su vez para continuar dentro del orden:

<Abigail se para y se sienta junto a la maestra del grupo, le pregunta por que tocan el timbre, la maestra le contesta que no sabe, que a lo mejor lo están probando, varios niños se paran y van hacia la puerta, continúan tocando el timbre, la maestra del grupo se para y se asoma a la ventana, después observa a los niños que están en la puerta y les pregunta: "¿que hacen ahí? ay periodiquitos", los niños regresan a sentarse y la maestra del grupo se dirige hacia las mesas de material>.24

El que toquen el timbre fuera del tiempo acostumbrado despierta la curiosidad de los niños y del propio docente, pero este prefiere reprimir este interés para mantener el orden en el grupo.

Y así como existen ocasiones como ésta, donde es necesario para el docente imponer reglas de orden que se realizarán en contadas ocasiones, existen otras que por su cotidianidad son aprendidas por los niños y efectuadas casi automáticamente.

2.3 DE LO YA APRENDIDO Y DE LO COTIDIANO.

En el jardín de niños, como en otras instituciones educativas se tienen determinadas rutinas diarias, que a lo largo del tiempo, dentro del año escolar, se convierten en actividades cotidianas con una lógica en su secuencia de la que se apoderan docentes y alumnos. Estas rutinas determinan los tiempos y lugares para la realización de ciertas actividades, que muchas veces son auxiliados con timbres y/o señales específicas que permiten conocer el tiempo exacto de su realización.

Así pues, el control del ruido es otra regla indispensable en la organización. Primero por que así

se evita un ambiente hostil para la percepción auditiva y segundo por que de esta manera se mantienen niveles auditivos que nos permiten escuchar señales importantes para la realización de las actividades, como timbres para la salida del recreo, la música del piano al cantar una canción y la misma voz de la educadora al dar una orden. Cuando este tipo de señales falla se hace más difícil que los niños atiendan a las ordenes que se les dan, aunque también puede suceder que la incertidumbre de la señal faltante deje sin saber que hacer a los niños que ya estan acostumbrados a dar una respuesta específica.

<2:05 pm La maestra del grupo sale de la dirección, la directora le dice que no hay luz, así es que comienza a gritarles a los niños para que se formen, algunos niños atienden rápido y se forman, pero hay otros que aún siguen corriendo por el patio, las otras maestras también les gritan a sus niños, la maestra del grupo sigue gritando y un poco inclinada en la orilla del escalón agita los brazos arriba y abajo "¡vénganse a formar!" Después de unos minutos, por fin los niños se forman>.25

Los niños estan acostumbrados a correr al llamado del timbre, pero en esta ocasión ha sido sustituido por el llamado del docente, los niños tardan por ello en darse cuenta del final de su diversión y retrasan el regreso al ritmo cotidiano de las actividades.

Pero el timbre no es la única señal cotidiana que finaliza o comienza una actividad. También las respuestas del docente a una necesidad se convierte en cotidiana cuando se repite de la misma forma todos los días, siendo así que cuando esta respuesta esperada cambia, los niños tienden a confundirse.

Todos los días después de recreo los niños preguntan a su maestra si se toman el agua que han traído de sus

casas, la maestra contesta siempre que sí y los niños entran al salón para sacar sus cantimploras. En una ocasión el docente les contesta de manera negativa:

<4:35 pm Toca el timbre, los niños corren a formarse delante del aula de usos múltiples. Caro grita desde la fila "¡maestra, maestra!", pero no recibe respuesta, la maestra del grupo continúa dibujando globos rojos en unas hojas sentada frente a una banca. Angélica y Caro, corren desde la fila, se acercan a la maestra del grupo y le preguntan si se van a tomar el agua, la maestra del grupo les contesta que no, las niñas se quedan quietas sin saber que hacer guardando absoluto silencio, poco después la maestra del grupo sonríe y les dice que sí, entonces todo vuelve a la normalidad y los niños se meten al salón por sus cantimploras>.26

La cotidianidad es un fenómeno que se da determinada por un tiempo, una circunstancia y un lugar. De esta manera los niños están acostumbrados a tomar su agua después del recreo y la pregunta al docente se ha convertido en una fórmula que le da continuidad a las actividades, así como el timbre de recreo interrumpe una actividad para pasar a otra. La cotidianidad, es una forma de organización que permite la continuidad de las actividades cubriendo las necesidades de docentes y alumnos. Dentro de estas actividades existen algunas que surgen en el momento para cubrir la necesidad que implican y que se convierten en cotidianas con el paso del tiempo. Pero también existen otras que se encuentran determinadas por el programa o por el plantel educativo que permiten diariamente su buen funcionamiento.

De esta manera, los horarios predispuestos en el jardín de niños de actividades como, honores a la bandera, recreo, cantos y juegos, educación física, etc. deben ser tomadas en cuenta por el docente y los alumnos para la organización de sus actividades. Cuando esto no

sucede así, las actividades con horarios fijos, tienden a interrumpir otras actividades y con ello el interés en una tarea.

<Los niños se encuentran repartidos en las áreas de trabajo, en el área de la casita, Lizbeth saca unos zapatos de tacón de la cómoda y se los pone, Roxana saca una falda y se la pone también, Lizbeth recoge su suéter del suelo y sosteniéndolo extendido con las dos manos camina taconenando, Roxana se pone un suéter, Lizbeth se pone otro suéter en la cabeza, a los lados le cuelgan las mangas y sigue caminando, muy derecha y sonriente. La maestra del grupo se para y dice "pónganse de pie, vamos a cantar", los niños corren a formarse a la puerta, la maestra del grupo va al fondo del área de gráfico-plásticas y regresa a la puerta con una hoja. En la casita Roxana y Lizbeth apresuradas se quitan las faldas, los suéteres y se ponen sus zapatos>.27

En esta ocasión el interés de los niños por un juego que les gusta se ve interrumpido por la necesidad de cubrir una actividad que cuenta con un horario predeterminado. El interés infantil se ve así desplazado por un tiempo y una actividad que se convierte en una obligación. Pues como dice Jackson "el sometimiento a un horario fijo, exige a menudo que las actividades comiencen antes de haberse suscitado el interés y terminan antes de que ese interés desaparezca".28

Y esta circunstancia de tiempo no será la única que imponga obligaciones y necesidades no sentidas al docente y a los alumnos pues, el horario determinado para las actividades educativas nos determina a su vez un tiempo disponible para realizar diferentes actividades. Si tomamos en cuenta que este tiempo se reduce cuando se tienen actividades diarias con las que hay que cumplir, como lavarse los dientes o ir al baño, así como actividades predeterminadas, el tiempo disponible se reduce considerablemente. Esta reducción

27.- OBS. XVII

28.- Jackson, op. cit. pág. 56

del tiempo provoca una presión por terminar de la manera más completa posible el día y obliga en muchas ocasiones al docente a una elección rápida, pues no se pueden permitir errores cuando no hay tiempo de repararlos. Así, la elección de las actividades se realiza también con relación a lo que los niños ya saben hacer y no a lo que pueden experimentar.

<En una ocasión el grupo dirigido por la maestra, se encuentra acomodando las áreas de trabajo, lo hacen de manera rápida, pues sólo tienen el día de hoy, ya que mañana recibirán una visita de inspección y la directora les ha pedido que todo se encuentre en orden. La maestra del grupo en cuclillas frente a los huacales llama a Reina con un trapito en la mano y le dice "tú eres buena lavadora". Reina se acerca toma el trapo y sale del salón>.29

De esta manera la necesidad de lavar rápido el trapo para continuar con la limpieza se convierte en una obligación para la niña, que bajo la presión del tiempo ha sido impuesta por el docente.

El tiempo se convierte a veces en un tirano que obliga a tomar algunas medidas que pueden no ser agradables, pero no siempre es así, en otras ocasiones es el mejor auxiliar para el aprendizaje. Pues el paso del tiempo permitirá que los niños y el docente desarrollen diferentes habilidades que permitirán una mejor organización, mayor rapidez y continuidad de las actividades.

Por lo tanto, dentro de las reglas establecidas para el funcionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje, existen algunas que por su cotidianidad de uso son aprehendidas por los niños y aplicadas de forma automática.

Todos los días la maestra del grupo les revisa las tareas a los niños y les indica que saquen su hoja para realizarlo de manera más rápida. Sin embargo, llega un día en que ya no es necesario repetir la orden para que los niños la cumplan:

<La maestra del grupo se sienta frente a la mesa alta y revisa las tareas, los niños ya están formados, ya han sacado la hoja de su carpeta y cuando llegan frente a la maestra del grupo se la entregan, la maestra la pone sobre su mesa, la revisa observándola, le pone una paloma () con su pluma, la sella y después se la regresa a los niños, ellos la toman, la meten de nuevo a su carpeta y le entregan ésta a la maestra del grupo que la coloca a su lado izquierdo>.30

El que los niños lleven a cabo estas pequeñas acciones de manera cotidiana, convierten a la actividad en un hábito que permite al docente contar con más tiempo para otras actividades, que no por cotidianas, son menos importantes y necesarias.

Otro de los requisitos que el docente tiene que realizar de manera diaria, es el cumplimiento de las tareas administrativas, como la realización de los planes diarios o el pasar lista. Estas tareas tienen como fin el auxiliar en la organización y control de sus actividades. Sin embargo, para muchos docentes, como la educadora que observamos, no son más que un requisito incomodo que interrumpe sus actividades diarias.

<Así en una ocasión, entra al salón una persona para pedirle a la maestra del grupo le preste su lista de asistencia para realizar un control estadístico. La maestra del grupo se para y saca su lista de asistencia de la cómoda, mientras comenta preocupada que no ha pasado lista en toda la semana. Se vuelve a sentar frente a la mesa alta y empieza a pasar lista, se coloca una mano abierta en la frente y el codo recargado en la mesa, con la otra mano escribe>.31

Pero no sólo con actitudes demuestra el docente del grupo observado que no le gustan los documentos, también dentro de una de las entrevistas nos menciona al respecto:

"Seguimos permitiendo que nos pisoteen, que no les importe que tenemos muchísimas cosas, que para mí primero es el niño ¿sí?, y después los estúpidos documentos que nos tienen hasta el gorro y hasta la coronilla".³²

De esta manera nos damos cuenta que en el salón de clases se juegan distintos elementos que conforman la cotidianidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Que para que esta funcione y de lugar al desarrollo de actividades, tienen que presentarse diferentes reglas y pautas de comportamiento. Que existen algunas reglas que son agradables para el docente y los alumnos, mientras que hay otras que son una necesidad. También podemos ver que la organización dentro del aula es casi siempre, impuesta por el educador que continuamente decide las reglas de orden y las hace cumplir a sus alumnos. Pero esta imposición del docente ¿se da por necesidad?, ¿por que el docente quiere establecerse en un status de autoridad? o ¿Será que el docente ni siquiera se da cuenta de lo que verdaderamente impone y lo que no?, ¿No se da cuenta el docente que forma parte de una institución que tiene reglas que determinan su quehacer en el aula? En lo particular, me parece importante analizar con detenimiento el comportamiento del docente con referencia a estas preguntas, y para ello será necesario dar paso a nuestro siguiente capítulo.

CAPITULO III

LA AUTORIDAD DOCENTE: ENTRE LA IMPOSICION Y LA SEDUCCION

En el capítulo anterior hablamos de la forma en que un grupo se organiza para llevar a cabo la tarea educativa. De esta manera nos pudimos dar cuenta como es que el docente y los niños van imponiendo reglas, y estas se van cumpliendo para dar lugar al proceso enseñanza-aprendizaje. También en algún momento hablamos de la autoridad del docente, que en cierto modo es el centro de la actividad, el que decide como, que se hará y en que momento. Así, al docente se le confiere una autoridad a la que estan sujetos los alumnos.

La autoridad del docente es un fenómeno complejo que se concretiza en el aula, a donde se presenta en diferentes momentos y con diferentes mecanismos, los cuales van desde la imposición de "por que lo digo yo" hasta una seducción casi imperceptible por los alumnos, quiénes a su vez reconocerán o no a esa autoridad conferida en el docente. Pero las raíces de la autoridad docente no nacen únicamente en el aula, existen detrás otros docentes, una institución y una sociedad que la hacen válida y permanente.

Entonces, ¿quién coloca al docente en el lugar de la autoridad? Sin duda son los padres, quiénes creen en la escuela como transmisora de conocimientos y habilidades. Sin duda, también son los directivos, inspectores y demás autoridades educativas que dejan el mayor peso de la responsabilidad de la educación en sus manos. Pero el lugar más importante en esta relación educativa con el docente, lo ocupan los alumnos, pues bien dice Daniel Gerber: "Por que él mismo (padre, maestro, gobernante) sólo puede mantenerse en tanto haya otros que a través de su reconocimiento mantienen a alguien en ese lugar".¹ Y

1.- Glazman Raquel, "LA DOCENCIA: ENTRE EL AUTORITARISMO Y LA IGUALDAD" p. 46

quiénes reconocen a diario la autoridad del maestro, siguiendo sus indicaciones, aún en contra de su voluntad, son los alumnos con los que convive en el aula, pues son ellos la otra parte del binomio sin el cuál la educación no podría ser.

3.1 EL PODER DEL SABER:

El inicio de esta identificación de la autoridad en el adulto empieza en la familia. El primer contacto que tiene el niño con el mundo y la manera en que va adquiriendo un conocimiento de éste, esta mediado por los adultos mas cercanos, los padres. Son los padres quiénes le dirigen las primeras palabras de orden: eso no, eso si, no hagas eso, no te acerques, toma la cuchara para comer, no te ensucies, etc. El saber esta en esa figura paterna que el niño cree "omnisapiente" y "omnipotente", al que querrá parecerse y sustituir. Pero cuando ingresa a la escuela, su contacto con el mundo se engrandece, encuentra niños de su misma edad, y también encuentra a otros adultos, que al igual que sus padres, le dirá que esta bien y mal. El niño entonces identificará en ellos a sus hermanos y a sus padres, el maestro vendrá a ser un sustituto del poder paterno, el omnisapiente.²

Sin duda el docente posee un saber, el cual le ha dado la posibilidad de estar frente a un grupo. Ese saber es acerca de sus alumnos, sabe en que etapa de desarrollo se encuentran, conoce cuales son los intereses y necesidades de esa etapa, y conoce a su vez el programa que está llevando a cabo. Este saber le permite al docente conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero este proceso no estará completo mientras no tome en cuenta a sus alumnos, mientras no conozca también el saber de ellos, sus intereses inmediatos y sus necesidades.

Sin embargo, el docente cae frecuentemente en el error de pensar que ya conoce lo suficiente y que no necesita retroalimentarse de lo que sus alumnos le muestran. En el caso que observamos esto es aún más evidente, pues el docente cursa el segundo año con el mismo grupo, que tiene pocas variaciones, y cree conocer a sus alumnos de manera tal que los llega a prejuzgar sin creer necesario conocer más las circunstancias.

<Los niños se han formado frente a la mesa alta mientras la maestra les revisa sus tareas, Johny formado en la fila brinca levemente con los dos pies juntos esperando su turno. Después de dos compañeros la maestra le revisa la tarea y le pide una hoja para que haga la que le faltó. Cuando termina con él y empieza a revisarle a otro niño, la maestra del grupo le pide a Johny que se pare junto a ella "...por que si no empiezas a dar guerra" Johny se para detrás de ella>.³

En realidad la maestra sí conoce al niño que a decir verdad es inquieto, pero en esta ocasión, ni siquiera le da oportunidad de "inquietarse", cuando ya esta tratando de controlarlo por medio de la imposición de su autoridad.

El salón de clases parece ser entonces el único lugar donde la gente no es inocente hasta que no se pruebe lo contrario. Así mismo sucede con los niños que al saber que el docente impone esa autoridad en base a lo que ya conoce y no a lo que sucede en el momento, se amparan en ella para defenderse.

<Una de las niñas ha comenzado a repartir los cepillos de dientes y los vasos, varios niños se amontonan a su alrededor. La maestra del grupo que continúa sentada en una mesa de gráfico-plásticas le pide a Iván que saque la pasta de dientes de la cómoda. El niño va hacia el fondo del salón...Iván le ha dado un tubo de pasta nuevo a la maestra, algunos niños continúan sentados o hincados en los tapetes de construcción y otros estan ya formados frente a la puerta. La maestra del grupo se dirige a la puerta y se para frente a los niños, destapa la pasta y les va poniendo un poco a cada quien en su cepillo, los niños van saliendo del salón. Iván que estaba en construcción regresa y se

mete a la fila, Lizbeth queda detrás de él y dice enojada "maestra Iván me quitó", Iván "yo iba aquí" la maestra del grupo voltea a verlo desde la puerta y le dice "yete para atrás", Iván resignado se va al final de la fila>.⁴

Ese conocimiento que tiene el docente de sus alumnos, la orilla de esta manera a elegir comparando entre ellos para determinar quien es en realidad el que dice la verdad, quien es mejor. Así el docente parece poder diferenciar entre el bien y el mal aún sin conocer los hechos, y sus alumnos que lo ven como un ser omnisapiente también le conceden ese poder.

<Los niños de biblioteca están sentados sobre los colchones hojeando revistas y recortando. Sergio hincado alza la mirada y se dirige a la maestra "este Iván dijo hartas bicis" La maestra del grupo contesta mientras se para y va a gráfico-plásticas "¿y que tiene mi vida?" Sergio agachando la cabeza (como apenado) "grosería", la maestra sigue caminando y responde "hartas no esta bien dicho, es muchas, pero no es grosería">. ⁵

El niño recurre al docente por que piensa que corregirá al compañero que ha dicho algo incorrecto, el maestro sabe lo que esta mal y el niño será reconocido como poseedor de una verdad. Al final no sucede así, el conocimiento de Sergio no es ratificado del todo, es hasta corregido y el maestro sigue diferenciando entre el bien y el mal. Pero este "supuesto" saber reconocer entre el bien y el mal del docente, lo lleva muchas veces, a imponer actividades que cree serán de mayor provecho para el grupo, pasando incluso arriba de sus intereses y de sus decisiones en bien del saber.

<Al terminar una sesión de cantos y juegos la maestra del grupo pregunta "¿como salimos?" los niños contestan "de viborita" la maestra camina al centro del salón, se detiene y dice "atrás de mi", los niños forman una fila detrás de ella y la maestra dice "mejor de caracolito que no se la saben", le dan las gracias al maestro de música y salen cantando la canción del caracol>. ⁶

-
- 4.- OBS XIV
5.- OBS IV
6.- OBS. VII

Para el docente es importante que los niños tengan un mayor repertorio de canciones, quizás para que enriquezcan y ejerciten su vocabulario, pero no se entiende entonces para que les pregunta su opinión. A decir verdad esta es una pregunta difícil de contestar, tal vez el docente les pregunta como una manera de no sentirse tan impositiva, de pensar que los niños están participando y la comprenden. Pero los niños no pueden leer la mente del maestro, y este no puede estar siempre en todos lados, entonces los niños interpretan a partir de lo que se les permite saber, o de lo que ignoran.

3.2 CUANDO LOS NIÑOS NO SABEN:

En el aula como nos dice Gerber, "saber quién es el maestro es saber quién posee la verdad revelada, quien tiene el significado preciso de las palabras. Sin duda la verdad ha estado y está en muchas partes ligado a un criterio de autoridad. La autoridad del maestro dependería de ese presunto saber de que es portador".⁷ Es decir que como ya hemos visto, los niños se dan cuenta de quién puede decir que esta bien o mal es el docente, quién siempre dice la verdad es el maestro y por tanto quien sabe es el maestro y ese saber le da poder. El maestro así puede imponer actitudes y actividades a partir de su saber, pero no solo lo hace por el saber, también existe tras de esto un status, un nivel que lo pone al frente y que no quisiera perder. El desarmar su autoridad frente a los alumnos, el aceptar sus errores el enmendar acciones, haría caer su status de autoridad y crearía un vacío de poder que el docente no está dispuesto a ceder. Prefiere entonces que los niños se queden en la ignorancia, siendo el docente el único que dentro del aula les pueda ceder el saber, aunque esto le cree más problemas que beneficios en algunas ocasiones.

7.- Glazman Raquel, op. cit. p. 45

Así, cuando el niño no ha elegido por convicción propia el realizar alguna actividad o trabajo, no le da un sentido real, un sentido personal en el que encuentre un significado propio. El significado se lo da el docente, por que es bueno, aunque el niño no sepa para que. Pero para que una actividad dé los resultados que el docente espera, será necesario en algunas ocasiones, que el niño conozca su objetivo, que lo sienta como suyo y que lo lleve a cabo por su propio interés, y cuando no es así, cuando el niño obedece por que el maestro se lo dice, éste es el primero en ser defraudado.

<La maestra entra al salón, camina frente al pizarrón y le pregunta a los niños que habían estado haciendo, se lleva la mano a la frente y mueve los dedos (esperado alegre la respuesta), los niños contestan "la canción nueva", la maestra (ya seria) les dice que no se refiere a eso y que de trabajo hicieron la memoria>.⁸

La maestra no recibió la respuesta que esperaba, al parecer a los niños les es más significativa una canción que una actividad en la que se llevaron más tiempo, pero que fue la maestra quién la sugirió y quién dijo como se haría. Lo mismo ocurre con el material que ellos han realizado por sugerencia del docente y que no sienten suyo, sino hasta que el docente se los da y les hace saber que son suyos y se los pueden llevar.

<La maestra va a biblioteca, toma unas hojas de las mesas, mientras les explica a los niños que esos trabajos que hicieron son para que se los lleven a su casa, que son sus trabajos, regresa entonces a gráfico-plásticas, donde están los niños y empieza a repartirlos, pregunta "¿quién hizo este?" toma la hoja con una mano y la pone frente a ella volteando a los lados, los niños van estirando su mano cuando reconocen su trabajo y la maestra se los entrega>.⁹

8.- OBS XII

9.- OBS. XIII

A partir de que el docente comparte este saber con los niños, ellos no vuelven a dejar su trabajo, e inclusive alguna vez lo mostraran con "orgullo".

Pero este "orgullo" y el gusto que implica puede ser engañoso, la figura de autoridad es muy fuerte, y el niño conoce poco al respecto, puede ser incluso que sea su primera experiencia escolar, y dentro de sus deseos también esta el ser aceptado y querido por los demás, sobre todo por esa persona que viene a sustituir de alguna manera a la autoridad paterna. Así pues, los niños realizarán actividades y cumplirán con los requisitos para darle gusto, para no ser rechazados o apartados del grupo, para ganarse el cariño, e ignorando el verdadero fin de la tarea.

<Así pues un día en que terminan de realizar honores a la bandera, la maestra del grupo atraviesa las filas de niños para pararse frente a ellos, la maestra de primero "B" pregunta que canción quieren cantar para saludarse y la maestra del grupo sugiere "verdad que si quieren la de saludar", los niños contestan que si y algunos afirman levemente moviendo la cabeza hacia adelante, la maestra del grupo mece a un lado la lista de asistencia, adelante y atrás, con una sola mano. Comienzan a cantar>. ¹⁰

Pero a veces el querer ser agradable, el no molestar, ni reclamar lo que hace o deja de hacer el docente no es tan aceptado. Al docente le molesta que los niños no conozcan el uso del material que les da, e inclusive se desespera y les llama la atención, sin darse cuenta que el mismo ha provocado la situación al no darles a conocer a los niños lo que quiere lograr.

<Los niños estan realizando un ejercicio que la maestra les dirige con una serie de fichas de plástico de colores que ella misma les repartió. La maestra del grupo les indica "ahora tomen con la izquierda el rojo", los niños alzan sus manos con los cuadritos rojos y la maestra empieza a corregir a los que lo han hecho con la mano derecha. Ahora mira a Erika, ella no ha alzado su mano, creo que no tiene rojo, la maestra del grupo busca en la

bandeja y desde su lugar se lo avienta a la niña mientras le dice "¿y por que no me dices Erika?". Erika lo toma y recarga sus codos en la mesa>.¹¹

El saber es "tramposo" con la autoridad y a la maestra no le gusta perder su autoridad con Erika, al fin y al cabo le reclama que no le haya pedido el material, pero tampoco le hubiera gustado que Erika le reclamara por no dárselo al saber su utilidad. Como no le gusta que le reclame otro niño que no sabe en que se equivocó.

<La maestra del grupo va a sentarse en la mesita frente al pizarrón y les pide a los niños que tomen el cuadrito azul con la mano derecha, los niños alzan la mano y la maestra va señalando a quien esta mal "Erika con la otra mano" Erika cambia de mano, corrige a Elizabeth y luego a Sergio que pregunta (un poco confundido) "¿por qué?" mientras baja la mano y la cambia, la maestra contesta "Dijimos con la mano derecha el cuadrito azul".¹²

La pregunta del niño molesta porque es estar cuestionando la verdad del docente, su autoridad de saber que esta haciendo, aun cuando los niños no lo sepan. Pero es que "¿no estaba yo bien?" parece que pregunta el niño y la maestra contesta, "la razón la tengo yo... y los demás." El maestro parece no darse cuenta de la imposición de una tarea que ha decidido ella sola y quiere pensar que todos han participado en ella "dijimos con la mano derecha..." pero las indicaciones solo las ha dado ella. Así mismo existen actividades colectivas que parecen tener un fin común que todos conocen, pero no es así, y sólo es la maestra la que conoce el verdadero fin de las tareas, los niños llegan incluso a estorbarse entre ellos y a deshacer los trabajos.

<La maestra le ha pedido a Pablo que separe el confeti de las sopitas de un plato en donde se encuentran revueltos, cuando el niño termina se lo muestra a la maestra que lo revisa y le dice "muy bien" regresándole el plato, el niño regresa a su lugar. Elizabeth se para junto a él, Pablo saca una sopita de su plato, lo hecha en la

11.- OBS. VII

12.- OBS. VII

caja, Elizabeth la saca de la caja y la regresa al plato, Pablo enojado trueno la boca y la vuelve a sacar>.

<Más tarde cuando Pablo ya no estaba cerca, Erika se para frente a la mesa y mete las manos dentro de una caja de cartón donde han vaciado pasta para sopa y confeti, Erika mueve las manos y revuelve el material, después las saca y va a pararse frente a la maestra>.¹³

Erika no se da cuenta de lo que ha hecho, no sabe que su compañero se pasó una parte de la mañana seleccionando el material que ella con curiosidad y alegría a revuelto, y tan no sabe que después de hacerlo se acerca a la maestra, pero la maestra no la ha visto y no le llama la atención, el trabajo de Pablo ha sido inútil.

Pero hay algo que si es necesario que los niños sepan, es necesario que sepan quien es la autoridad, y para ello el docente no perderá oportunidad en hacérselos saber, aunque a veces hasta parezca absurdo.

3.3 EL LLAMADO DE LA AUTORIDAD:

En el salón de clases, como ya antes mencionamos, el maestro es el que lleva el control de lo que se realiza, cuando y como. Pero no es que los niños sepan desde el primer día de clases que el docente es el que impondrá el orden en todo, o casi todo, esto es algo que los niños tendrán que aprender. Y para ello el maestro se valdrá de diferentes estrategias en diferentes momentos.

Uno de los primeros aspectos en donde se impone la voluntad del docente y su control, es en el tiempo y la forma en que se realizan las actividades. En parte es así por los horarios predeterminados que se tienen en todo jardín de niños, y en parte por una secuencia en las actividades que permite al docente tener más control sobre la conducta de los niños y las tareas a llevar a cabo cada día.

<Así por ejemplo un día en que la maestra esta revisando las tareas, Angélica parada junto a ella pregunta señalando unas tablas con figuras que la maestra ha traído a la entrada, "¿para que es esto?", la maestra que sigue revisando tareas contesta "ahorita vemos eso".¹⁴

Si la maestra se detiene a explicarle a la niña que son y para que sirve el material que ha traído, tendría que distraerse de la actividad que realiza en el momento. Pero, no es sólo por no distraerse de su tarea que no le explica a la niña, sino por que tal vez tendría que responderle después a cada uno las preguntas sobre el material, y realmente sería más fácil hacerlo de manera colectiva, cuando todos puedan observar el material y poner atención a su explicación. Lo mismo ocurre con material que han traído los mismos niños, aunque este suela no tener la misma importancia

<La maestra sigue revisando tareas, mientras tanto Caro saca de su sobre una campana de papel picado, la maestra la ve, la toma de una orilla, la extiende y la dice a la niña que después se la van a enseñar a los demás y la coloca sobre la mesa.¹⁵

Estos dos últimos incidentes ocurren el mismo día, y poco después la maestra, cuando termina de revisar las tareas, le muestra a los niños las tablas de material y les explica su uso. Sin embargo, la campana de Caro se le olvida y en todo el día no la menciona, ni la muestra a los niños. Esto sucede quizás por que el material que ha traído la niña no es necesario para el trabajo del día y por lo tanto no es trascendente para los objetivos que se propone lograr el docente. Pero para la niña si es importante, tiene un significado muy personal, ella ha llevado esa campana para adornar su salón y compartirlo con los demás, la maestra no se ha dado cuenta de ello. Retomamos entonces las palabras de Jackson cuando dice que: "Parte del aprendizaje de la vida en la escuela supone

14.- OBS. XIII

15.- OBS. XIII

aprender a renunciar a deseos y a esperar a que se cumplan".¹⁶

Pero esto no sucede con el deseo del maestro, que podríamos decir es uno de los que menos espera para ser cumplido, aún cuando vaya en sacrificio el deseo del alumno.

<La maestra del grupo regresa a su cómoda, saca la caja de galletas. Roxana se para y trata de tomar la caja de manos de la maestra que le contesta "¿por que me la quitan?, la maestra quiere repartir hoy las galletas", la maestra destapa la caja y comienza a caminar entre las mesas, se detiene junto a cada niño y les pone la caja enfrente, cada niño toma una galleta>.¹⁷

El deseo del maestro se cumple casi de inmediato y la niña tiene que reprimir el suyo y esperar a que alguna vez pueda cumplirse. La conducta del maestro parece ser demasiado egoísta, pero que pasaría si le hubiera dado la caja a la niña. El problema no era que la niña repartiera las galletas, si no que se hubiera saltado la autoridad del docente para hacerlo, y este lo hubiera aceptado, entonces probablemente los demás niños también podrían hacerlo y se saldrían de control.

Por otro lado, no es sólo el deseo de los niños lo que se reprime en ellos para darle "gusto" al docente, muchas veces también es su imaginación y su iniciativa.

<Los niños y la maestra estan terminando de limpiar y acomodar el salón. Mientras tanto Iván busca algo en el bote de basura, esta hincado frente a el y mueve el brazo adentro de un lado a otro, saca una brocha y levanta la mano donde la trae, exclamando "¡ya encontré el oro!". La maestra del grupo voltea a ver al niño y le pide que vaya a dejar la brocha en un bote que esta en los huacales de material>.¹⁸

16.- Jackson Ph. "LA VIDA EN LAS AULAS" p. 55

17.- OBS. VI

18.- OBS. IX

Pero lo que tal vez inquieta al docente no es la imaginación misma del niño que acaba por reprimir, si no la forma en que esta la exterioriza, pues con el grito, y el descubrimiento, ha distraído por un momento al grupo de sus tareas. Y la distracción es un factor de peligro para el control del grupo, pues si se distraen tardarán más en realizar las tareas e inclusive puede que no las cumplan, por lo tanto será necesario imponer la autoridad, aún en ocasiones en que parezca absurda.

<Los niños estan terminando de alzar la basura de las áreas de trabajo y de acomodar el material. La maestra va a revisar la biblioteca, se asoma y va a la esquina donde esta el huacal de las revistas, se agacha y dice "¿quien hizo este reguero?", apresura entonces enojada a los niños para que arreglen las revistas. Alejandro se mete a arreglarlas, Jessica recoge los papeles del suelo con la mano y los tira al bote, Johny saca una escoba de la cómoda y barre, también Iván barre, Reina mete el pie al bote de basura, la maestra (aún enojada) les pide a los niños que guarden las escobas y recojan la basura con las manos, los niños guardan las escobas>.¹⁹

El docente no esta exento de las emociones, y la desesperación de un tiempo que le parece corto para cumplir con las tareas encomendadas, la llevan incluso a hacer cumplir ordenes absurdas. Es que ella no puede estar en todos lados al mismo tiempo. Ya casi es tiempo de salir y el salón aún no esta listo, podría quedarse así, pero mañana antes que ella, hay otra maestra y otro grupo en el salón y no puede entregarlo así. De esta forma, las circunstancias la orillan muchas veces a cumplir con tareas que no son del todo de su elección y menos aún de los niños, entonces hay que ponerle un poco de humor y tratar de hacerlas agradables.

<Mañana la escuela recibirá la visita de un grupo de inspectoras de otra zona escolar, y por este motivo la directora del jardín le ha pedido a la maestra del grupo que le ayude a recoger, con su grupo la basura que se encuentra dentro de las jardineras. Al terminar el recreo, la maestra reúne a los niños frente a las jardineras y les

explica a los niños que tienen que recoger las hojitas caídas y la basura de la jardinera, les dice "el que recoge más se va a llevar una..." niños "galleta", la maestra sonríe y responde "nalgada", Angélica contesta con las manos en la cintura "entonces no recogemos", maestra "entonces les doy dos". mientras dice esto balancea la mano de un lado a otro con la palma hacia arriba y los dedos juntos, los niños empiezan entonces a recoger>.²⁰

Pero lo que parecía agradable no lo es tanto si nos damos cuenta que aún en broma el docente trata de imponer una autoridad para hacer cumplir tareas que le son impuestas a su vez, y que son necesarias para el mantenimiento y buen aspecto de la escuela. Y no sólo el buen aspecto de la escuela es necesario cuando vienen visitas, el arreglo del salón también es necesario para poder tener un control de las cosas que se tienen y de las que hacen falta para el aprendizaje. Así como también serán necesarias otras imposiciones para hacer cumplir el orden y la organización necesarios en un grupo.

3.4 LO NECESARIO:

Dentro de todo proceso educativo escolarizado, como la educación preescolar, se tienen objetivos a cumplir que los docentes conocen. Estos objetivos se cumplen a través de las actividades que docentes y alumnos llevan a cabo diariamente en el aula. Siendo el docente el que conoce estos objetivos, y no los alumnos, será él, el que determine y guíe dichas actividades. Y para que las actividades realmente se lleven a cabo satisfactoriamente, será necesario que el docente imponga reglas que permita que los niños las lleven a buen término.

<Así pues, un día los niños cantaban una canción auxiliados por la guía del docente y los dibujos que este había realizado en el pizarrón. La maestra se para frente al dibujo de la mandarina y dice "ahora todos se van a

agachar y van a cerrar los ojos", los niños doblan el torso y ponen sus cabezas sobre las rodillas. La maestra borra entonces el dibujo del coche del pizarrón, después comienza a cantar, los niños se enderezan y cantan, incluyendo la parte de coche aunque no este. Cuando terminan, la maestra les pide a los niños que se vuelvan a agachar, y cuando ya todos lo han hecho borra el plátano, después dice "ya" los niños se levantan, cantan, se acuerdan de la parte del plátano y del coche que ya no están, terminan. La maestra señala a Angélica con el índice y le dice "Angélica vuelves a alzar antes de que yo diga y se sale usted del juego", los niños vuelven a agacharse...>.²¹

Aunque, no sólo se trata de que Angélica ejercite su memoria, sino también de que no tenga ventajas frente a sus compañeros, y el docente homogeneiza así las posibilidades de todos. Por otro lado el homogeneizar los ritmos de trabajo, permite también que los niños que no tienen las mismas capacidades y habilidades de otros, se integren a la tarea motivados por el docente y cumplan así mismo los objetivos que éste persigue.

<Los niños sentados en sus sillas frente a las mesas de gráfico-plásticas, arman cada quien un rompecabezas que la maestra les ha repartido. Sergio, al cabo de un corto tiempo exclama "maestra, ya acabé", los demás niños comienzan a decir lo mismo, la maestra recorre las mesas y les va pidiendo que guarden las piezas, los niños comienzan a guardar las piezas y empiezan a decir "yo ya", la maestra observa desde el final de las mesas a Pablo, el niño sigue armando apurado su rompecabezas, la maestra le dice que no se preocupe, que lo esperan a que termine. La maestra camina hacia donde está Pablo, que ya terminó, y le pide que lo guarde, Pablo lo desarma y lo guarda en el sobre, la maestra entonces le pide que lo cambie con otro niño>.²²

El controlar el ritmo del grupo permite así que un niño termine sin presiones su trabajo, la maestra ha usado así su posición de autoridad para beneficiar a un pequeño que se sentía presionado y que ahora tendrá tiempo para disfrutar su actividad. Pero él no es el único beneficiado, la maestra también, pues al darle tiempo puede observar cual es el problema del niño. Así la necesidad de evaluar a un grupo de niños de más de diez, coloca al

21.- OBS. XII

22.- OBS. VIII

docente como una presencia necesaria para la realización del siguiente paso de una tarea.

<Raimundo arma solo el rompecabezas que a otros niños les ha costado trabajo, la maestra se acerca y le sacude el cabello con la mano abierta mientras le dice "ay, vaya muy bien". Después la maestra sigue cambiándoles rompecabezas a los niños, algunos los guardan antes que la maestra los vea, la maestra se para en medio de las mesas y les dice a los niños de la derecha "yo no lo vi, acuérdense que lo tengo que ver amigos",. Un niño de otra mesa exclama "maestra ya acabé" la maestra lo observa "muy bien, guardenlo" los niños la siguen llamando "maestra, maestra", la maestra va pasando, observa los rompecabezas y les va tocando la cabeza y diciéndoles "guardelo, guardelo">.²³

Y la presencia del docente no sólo es necesaria para evaluar a los niños y darles el tiempo necesario a cada quien para terminar las tareas y cumplir sus objetivos, también es necesaria para controlar la conducta de los niños y evitar accidentes.

<Son las 3:35 pm. ya casi es hora de la clase de educación física y la maestra le pide a los niños que se formen. Los niños se paran corriendo, la maestra los detiene con su brazo al frente, un poco inclinado y con la mano abierta, les pide entonces, que se regresen a sentar. Cuando ya están sentados les dice "sin hacer ruido se ponen de pie", algunos niños corren de nuevo, la maestra reitera "se ponen de pie en su lugar", voltea a ver a los niños que corrieron y abre grandes los ojos, continua "guardan su silla", varios niños vuelven a correr, la maestra grita (enojada) "¡no escuchan, se regresan!", estira el brazo y junta los dedos con la palma abierta, continua "avanzan, esta mesa nada mas", un niño se para corriendo, la maestra lo detiene con un brazo "a ver a donde, a donde", el niño regresa a su lugar y camina a la fila, la maestra continua "ahora la otra", ya todos los niños están formados, la maestra sale del salón y los niños salen detrás de ella, se detiene junto al asta bandera y les pide a los niños que se sienten junto a la maestra de tercero "A", en el escalón>.²⁴

Sin duda el mantener el orden para evitar accidentes es una necesidad que el docente tiene que controlar, sin embargo, el realizarla como acabamos de describir parece

exagerado a los niños que tienen prisa por salir a una actividad que les interesa y agrada. En realidad lograr que los niños se formen en orden, sin correr y empujarse se puede lograr de otras maneras, como ya antes lo hemos visto, pero aquí influyó otro factor muy importante, el tiempo. La maestra conoce el horario de educación física y sabía que en cinco minutos no podía realizar otra actividad, así es que prefirió alargar el tiempo de formación para salir y tratar de evitar la espera, que de todos modos se dio.

Pero la autoridad del docente no sólo se impone con gritos, ademanes y ordenes irrevocables, recordemos que el interés de los niños cuenta y que el docente procura crear un ambiente agradable para los ojos y la confianza de los niños. Por este motivo, se verá en la necesidad de utilizar otros recursos para convencer a los niños de cumplir actividades, que el docente sabe no les son muy agradables, apareciendo así la seducción.

3.5 LA SEDUCCION:

Si nos apegamos a lo dicho por Freud en cuanto a que el docente viene a ser un sustituto de la autoridad paterna, y que esta es un modelo de identificación y admiración para el infante, podríamos afirmar entonces que ser docente significa ostentar un poder ante aquellos que lo admiran y que lo ven como un modelo a seguir, siendo así que el docente puede entonces imponer su razón ante aquellos que la están formando, sobre todo si se trata de niños pequeños que se encuentran en un periodo crítico de formación de su personalidad.²⁵

Así pues, siendo el docente una figura de atracción emotiva para los niños, podríamos decir que la forma en que éste persuade al grupo para realizar alguna tarea, no es

más que un acto de seducción de su personalidad de autoridad.

El docente hace uso de esta capacidad de seducción cuando tiene que cumplir con actividades que para ella misma no son agradables. Como cuando se ve en la necesidad de imponerles una serie de tareas a los niños, para cumplir con una orden de la dirección.

<Dentro de unos días la escuela recibirá una visita de inspección, por este motivo la directora del plantel les ha pedido a las educadoras que arreglen sus salones y los mantengan limpios. La maestra entonces, convence a los niños para que arreglen con ella el salón: y con las manos juntas entre las rodillas les pregunta a los niños si ya vieron el salón y les dice "¿cómo lo ven?", algunos niños contestan "feo", la maestra entonces pregunta "¿y que podemos hacer para arreglarlo?" después les explica que barrer y trapear no por que ya hay una persona de intendencia que realiza ese trabajo y les pregunta si quieren arreglar los rincones (áreas de trabajo), los niños contestan que si>.²⁶

En esta ocasión la maestra sufre en carne propia una imposición que tiene que cumplir por venir de una autoridad superior a ella. Esta consciente de que la imposición no es agradable así es que trata de no ser ella la que imponga en el aula, sino la que convenga, aunque sepa que en realidad es un engaño, como lo menciona en una entrevista:

"Cuando hacemos un día de las madres (una demostración del trabajo en el aula), lo que menos nos importa es lo que esta pasando ¿si?, tenemos que salir del momento, tenemos que llegar a una actividad donde aparentemente el niño participó en la elección. No es cierto, estamos hablando de una mentira, el niño no lo esta haciendo, a nosotras nos esta presionando preescolar, la inspectora, la jefa de sector, la directora, y tenemos que hacerlo, y tienes que entrarle al aro, por no buscarse problemas entre comillas, pero no deja de ser, en mi forma personal, para mi no deja de ser conflicto esa situación".²⁷

26.- OBS. IX

27.- ENT. I

Pero la educadora no es la única que tiene que "entrar al aro" ante una autoridad superior, como hemos visto, también son los niños los que tiene que hacerlo, y en mayor medida que el docente, sobre todo cuando éste quiere salir de las necesidades del momento y sugiere una actividad que los niños no pueden rechazar.

<La maestra del grupo ha llegado un poco tarde el día de hoy y no le ha dado tiempo de traer material para trabajar con los niños como en días anteriores, por lo que se ve en la necesidad de usar lo que se encuentra en el salón y les pregunta a los niños "¿quieren trabajar con sus cuadernos hijos?", los niños contestan desde su lugar en gráfico-plásticas "sí", la maestra entonces se dirige al área de biblioteca y pregunta "¿los rosas?", los niños contestan otra vez que sí. La maestra entonces toma una silla de las mesas de biblioteca, se sienta frente a los huacales de los libros y empieza a llamar a los niños>. ²⁸

Al proponerles las actividades de esa manera seductora a los niños, no les da la oportunidad de una respuesta negativa y se evita un rechazo que tal vez se encuentra reprimido en algunas cabecitas que no se atreven a hablar. Por otro lado, el trabajo con los cuadernos es algo que el docente también tiene que justificar ante sus superiores, pues es un material que les es dado sólo a los terceros grados y que los docentes mismos han pedido.

Así, de una manera u otra, el docente esta en medio de la aceptación y la imposición de sus autoridades superiores, y de los intereses y necesidades de los niños. Esto la lleva incluso, en algunas ocasiones, a ofrecerles recompensas a los niños por cumplir con tareas que no les son del todo "agradables".

<Los niños han terminado de tomarse el agua y entran al salón, son las 4:55 pm, ya casi es hora de salir. La maestra del grupo entra después del último niño y dice animándolos "vamos a recoger todo en su lugar y si lo hacemos tendremos una rica paleta">. ²⁹

28.- OBS. XIV

29.- OBS. I

El trabajar con la promesa de una recompensa que es agradable, hace la tarea más ligera e inclusive se realiza en poco tiempo. El premio juega entonces un papel mediador entre la autoridad del docente y la obediencia de los niños.

Pero a veces esta obediencia de los niños ante la imposición de la autoridad docente, se convierte en un reconocimiento a ciegas que crea una imagen imponente a los niños y que evita que estos tomen decisiones o que agilicen algunas tareas. Es así como llegamos entonces a las consecuencias de las diferentes formas de imposición de la autoridad docente, siendo este un tema de nuestro próximo apartado.

3.6 EL RECONOCIMIENTO DEL ALUMNO:

En el devenir cotidiano del proceso enseñanza-aprendizaje, el niño como alumno, ha aprendido que el docente es la autoridad, la guía, el que posee el saber. Al vivirlo cotidianamente lo ha interiorizado dando lugar a diferentes manifestaciones espontaneas de este reconocimiento inconsciente en diferentes circunstancias.

Sin embargo, este reconocimiento no es siempre mediado por la palabra o la presencia del docente, sino que el niño al vivirlo cotidianamente, ya lo ve como algo natural, e inclusive lo cree dueño del salón y del material que se encuentran en el.

<La mayoría de los niños se encuentran ya formados para regresar al salón después de haberse lavado los dientes. Alejandro se forma al final de la fila y la maestra va al frente, Verónica se acerca a la maestra y le da el tubo del dentífrico diciendo "maestra su pasta", la maestra le da las gracias y toma la pasta...>³⁰

El docente reparte y controla siempre el uso de la pasta dental, así es que a la niña le parece natural que el docente sea el dueño de la pasta y por lo tanto prefiere dársela y no llevársela y ponerla ella misma en su lugar. Así pues los niños prefieren esperar y se acostumbran a no tomar iniciativas que al parecer son lógicas.

<La maestra regresa al salón y lo atraviesa en dirección a su cómoda, algunos niños se paran con sus godetes vacíos en las manos, caminan detrás de la maestra y le piden pintura mostrándole los godetes, la maestra le pide a los niños que se vayan a sentar y les explica que en la mesa de gráfico-plásticas hay más pintura>.³¹

Los niños acostumbrados a que la maestra sea siempre la que les reparte el material, esperan su regreso para obtener más y no toman la iniciativa de tomar ellos la pintura como finalmente les pide su maestra. La autoridad del docente se convierte así en una necesidad permanente para la confirmación de la actividad de los niños, e inclusive ellos saben que será el docente el que tomará las decisiones en cuanto a las tareas que se llevaran a cabo en el día.

<La maestra esta sentada frente a la mesa grande revisando la tarea de Caro, cuando la niña le pregunta "¿vamos a hacer lo que dijo ayer maestra?", la maestra que continúa revisando contesta con otra pregunta "¿de qué?", Caro "de, de que los que trabajaban...", la maestra la interrumpe contestando "ahorita, esperenme tantito">.³²

Y así como el docente decide que es lo que se va a hacer en el día, también decide quién hará que cosa, y en que lugar, y los niños lo reconocen, y hasta lo esperan.

<La maestra comienza a repartir a los niños en las diferentes áreas de trabajo para continuar con la elaboración de laberintos y pregunta "¿quién pegó ayer ahí?", varios niños alzan la mano desde su lugar, la maestra los manda entonces a la biblioteca, los va nombrando uno a uno y les señala la biblioteca, les explica que Erika (que esta realizando sus servicio social), esta

31.- OBS. XI

32.- OBS. IV

pintando ahí, que tengan cuidado de no mancharse. Sergio que se distrajo un poco pregunta señalando la biblioteca "¿me mandaste allá?" la maestra contesta "sí ", Sergio se para de su lugar y se va a la biblioteca".³³

Pero el reconocimiento de la autoridad no funciona siempre como un requisito para continuar con una actividad, pues cuando son los niños los que toman la iniciativa para realizar algo, la presencia del maestro puede inhibirlos, aún cuando éste de su aprobación, quitándoles espontaneidad.

<La maestra del grupo sale del salón en busca de unas sillas que hacen falta, Angélica entonces cuenta un chiste sentada en su lugar, la maestra regresa, Angélica se calla, la maestra sonríe y le dice "sígueme, sígueme mamacita", Angélica termina entonces de contar el chiste pero no muy convencida ya y en voz más baja>.³⁴

La ausencia del docente, le permitió a la niña tomar la iniciativa para empezar algo que después terminó, no ya como algo divertido, sino como una obligación en medio de su pena. Pero esta no es la única vez que el docente reconoce la espontaneidad en los actos de los niños, en muchas ocasiones la reconoce, e incluso le ayudan a tomar decisiones sobre lo que impone y se da cuenta que no funciona. Pasemos a hablar de este aspecto en el siguiente apartado.

3.7 LO QUE EL MAESTRO RECONOCE:

El maestro, como ya antes habíamos mencionado, es poseedor de un saber que lo auxilia en la realización de las actividades, para cumplir diariamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este saber a cerca de los niños, de sus características, de sus intereses y necesidades, lo auxilian a detectar situaciones que son favorables para el aprendizaje, así como a detectar aquellas que no han funcionado y que será necesario modificar.

33.- OBS. IV

34.- OBS. XI

<Así pues, un día en que la maestra estaba realizando una actividad de identificación de colores y lateralidad, entra una maestra de CAPEP (Centro de Atención psicopedagógica de educación preescolar) al salón diciendo "buenas tardes", los niños le contestan desde sus lugares, la maestra de CAPEP entra, se sienta junto a la maestra del grupo y habla con ella, la maestra la escucha con los cuadritos rojo y azul aún en sus manos. Mientras tanto los niños juegan en la mesa con los cuadritos, los unen y forman figuras, Sergio se recarga en su propio cuerpo para unir los cuadritos con las 2 manos, después los pone en la mesa, les pega con el puño cerrado (creo que se desespera), los une y las para en esta forma sobre la mesa. Mientras Angélica y Lizbeth platican jugando con sus fichas...Después de un rato la maestra de CAPEP se para y sacude la mano desde la puerta a manera de despedida, la maestra alza la mano voltea a verla y la abre y la cierra con los dedos juntos, después voltea a ver a los niños y les dice "vamos a seguir amores", pero los niños no se detienen y siguen jugando con sus cuadritos, la maestra entonces, les pregunta si quieren seguir jugando con los cuadritos, los niños contestan que si y la maestra les pide que le vayan enseñando que hacen>.³⁵

La curiosidad de los niños por un material que era nuevo para ellos, la maestra lo ha traído de otro salón, los lleva a explorar posibilidades que ejercitan su imaginación y creatividad. La maestra se ha dado cuenta de ello y prefiere interrumpir la actividad que ella estaba llevando a cabo, para darles oportunidad de continuar con su exploración. Pero a veces las interrupciones no son tan didácticas, es decir no cumplen con otro objetivo educativo, pero se presentan como una necesidad inmediata que no puede ser dejada para después, y la maestra lo sabe.

<Como en una ocasión en que se encuentran los niños sentados en el área de construcción, observando y describiendo una lámina de su cuaderno de trabajo. Los niños siguen señalando las guitarras, que la maestra les ha indicado, cuando las encuentran, la maestra entonces les va diciendo a cada uno "muy bien" y observa donde los niños señalan. Algunos niños comienzan a pararse, se acercan a la maestra y le piden permiso para ir al baño, empiezan a rodearla, la maestra le pide entonces a Jessica que reparta los vasos y cepillos de dientes para ir todos juntos al

baño, los niños regresan a sus lugares y cierran sus cuadernos, la maestra les pide que los dejen ahí>.³⁶

Las necesidades fisiológicas de los niños no pueden ser dejadas para después, pues se corre el peligro de un accidente, o de provocar una enfermedad, pero también existe otro factor que obligó al docente a tomar la decisión de ir al baño, la presión de la mayoría. En esta ocasión, como en la anterior, no son uno o dos niños los que pierden el interés en una tarea ante una necesidad más fuerte, es la mayoría y al docente se le hace más difícil así imponer su voluntad, además de que se da cuenta que lo que los niños le piden son necesidades legítimas y no pretextos para salir o distraerse. Sin embargo, estas necesidades reales no siempre se presentan en conjunto, también existen ocasiones en que es un solo niño quien necesita ir al baño, o simplemente necesita más tiempo para una actividad, como lo vimos en la ocasión donde Pablo se siente presionado por el avance de los demás, y la maestra se ve en la necesidad de cambiar el ritmo. Pues bien, la maestra necesita entonces observar con detenimiento a los niños para darse cuenta que en algunos, su imposición no funciona y que es necesario atender sus intereses.

<En otra ocasión, tocan el timbre de recreo, y los niños, después de presenciar una función de cine navideño salen a recreo. La maestra entra al salón con el proyector, lo coloca en una mesa de gráfico-plásticas y le pide a Erika (que esta efectuando su servicio social) que llame a los niños del grupo. Erika sale, la maestra conecta el proyector en un enchufe debajo del pizarrón, después va a la puerta y grita "¡mis niños al salón!". Los niños entran, la maestra pone una película en el proyector, los niños la rodean y ella les pide que se sienten en construcción, después prende el proyector y la imagen se ve en una pequeña pantalla al lado del rollo de la película, es Bambi... Los niños se ríen y observan, la maestra sienta a Verónica sobre sus piernas, algunos niños hablan, la maestra los calla "sh". Elizabeth le pega con un cojín a los niños que tiene cerca y se ríe, la maestra la ve y le dice "Elizabeth si no te interesa la película, vete si quieres a recreo muñeca", Elizabeth observa a Abigail y le sonríe, después salen juntas a recreo, Jonathan y Raimundo

se paran y las siguen, la maestra les dice que esta bien que se pueden salir si quieren, Caro se sale también, pero la mayoría de los niños se queda y observan la película en silencio, riendo a veces>.³⁷

La maestra les muestra la película a los niños por que quiere que la disfruten, pero para Elizabeth es tener que quedarse callada y sentada, mientras ella prefiere jugar y reirse, la maestra entonces le permite salir a recreo y anima a otros niños a que lo hagan. En esta ocasión se da cuenta que el haberles impuesto una actividad que para ellos es de menos interés que sus juegos en recreo, es un error, y más cuando ella misma ha dicho que es importante disfrutar estas actividades.

"Yo disfruto mucho, considero, sobre todo lo que yo te decía hace ratito, que es bien importante que, que disfrutes esas actividades, o sea, que ya no lo hagas por conocimiento mismo, sino como una situación de disfrutar".³⁸

En la elección libre de una actividad, como la que la maestra le permitió a Elizabeth, va unido el gozo. Se elige una actividad por que nos gusta, por que sabemos que la podemos disfrutar efectuándola. La maestra sabe que los niños realizarán mejor sus tareas, si ellos mismos las han elegido y las disfrutan, y también sabe que el disfrutar una actividad depende del tiempo en que se realice. Cuando una tarea lleva mucho tiempo, y el niño ha explotado todas sus posibilidades, se aburre, entonces surge la necesidad de realizar otra elección.

<Así, un día en que Sergio ya había explorado todas las posibilidades del área de biblioteca, se dio cuenta que aún le quedaba tiempo y que ya no le interesaba seguir ahí, así es que recoge las fichas del juego de contrarios de las mesas de biblioteca, las guarda por pares en la tapa de la cajita, inserta la cajita, la voltea y la pone sobre la mesa, se para, se acerca a la maestra y le pregunta "¿maestra, me das permiso de ir a la casita?", la maestra

37.- OBS. XV

38.- ENT. II

que dibuja ahora en un pedazo grande de pellón contesta "si", Sergio se mete entonces en el área de la casita>.³⁹

En el área de biblioteca como en las otras áreas de trabajo del aula, existen diversas actividades que se pueden realizar, materiales que se pueden explotar de diferentes maneras. Sergio, antes de pedirle a la maestra el cambio de área, ha jugado ya a la memoria, ha realizado un laberinto, ha acomodado fichas de contrarios, y al final se ha aburrido por no encontrar más que hacer. Pero si como hemos visto antes, el tiempo es un tirano que obliga al docente y a los niños a realizar diferentes tareas en un día y a cumplir con ciertos requisitos, ¿cómo es que el niño ha podido pasar tanto tiempo en una sola área? La verdad es que el docente se vio obligado a realizar una actividad que no estaba en sus planes, pero que tiene que cumplir durante el día, entonces permite que los niños pasen más tiempo del acostumbrado jugando libremente en las áreas.

Veamos como ella misma lo explica: <La maestra se sienta frente a gráfico-plásticas, entre biblioteca y la casita sobre una mesa, se lleva las dos manos extendidas a la nariz, después se estira un poco y baja con cuidado una silla que todavía estaba arriba de las mesas, mientras la baja les explica a los niños que hoy van a trabajar en las áreas por que ella tiene que hacer el decorado de navidad, se para, toma un muñeco de cartón que esta sobre la cómoda de la casita y se lo muestra a los niños señalando "voy a hacer este conejito", coloca de nuevo el cartón sobre la cómoda y se vuelve a sentar. ...Después de un rato la maestra va al fondo del salón, toma unos pliegos de cartoncillo de la mesa alta y regresa a gráfico-plásticas, los coloca sobre la mesa mientras me comenta (como disculpa) que habló con la maestra de la mañana y ella le dijo que le tocaba el decorado de navidad y es para hoy, se sienta frente a las mesas y comienza a dibujar con un lápiz>.⁴⁰

El docente reconoce con estos hechos que tiene que cumplir con tareas obligatorias que no necesariamente entran dentro del programa de actividades diarias, pero que

39.- OBS. XIX

40.- OBS. XIX

son un requisito. Sin embargo, si la maestra de la mañana no es una autoridad para ella, ¿por qué cumple con lo que le ha pedido?. En parte es porque existe una presión de la dirección para hacerlo, pero aquí se juega otro reconocimiento, que no es precisamente una obligación, sino una necesidad, la necesidad de ser reconocido por otros que no son los alumnos.

3.8 EL RECONOCIMIENTO EXTERNO:

Todo ser humano tiene la necesidad de ocupar un lugar en su sociedad y ser reconocido por el papel que juega en ella. Los docentes fueron por mucho tiempo seres privilegiados en cuanto a este reconocimiento, eran la guía de las comunidades, los consejeros y a veces hasta los administradores. Pero esa época de oro del magisterio mexicano pasó a mejor vida y en la actualidad el docente se encuentra frente a una sociedad que lo ve como algo necesario, pero no imprescindible.

A este respecto el docente nos comenta: "Yo siento que actualmente la condición del maestro esta muy desvalorizada si, el maestro no es aquel ser que antes era importante en la vida de la comunidad en general, una gente respetable, el que toda la gente lo amaba y lo quería. Ahorita el ser maestro: 'a si tu eres educadora verdad', que padre, o sea hasta ahí, no por que te consideres que te van a, a... Pero por ejemplo no es lo mismo una postura, un doctor, un doctor siempre es tomado en cuenta, si, y actualmente el maestro no, no nos toman como tal".⁴¹

El movimiento de 1988, cuando el docente se lanza a la calle para recuperar ese status perdido y sus salarios caídos, es muestra de esta crisis, que el mismo gobierno había fortalecido con propaganda negativa. El docente se había convertido en la imagen de un agente flojo, poco creativo, conformista con su destino y por lo tanto poco adecuado para ser el motor del cambio y el desarrollo. En la actualidad, en parte gracias a este movimiento y a la

necesidad de cambiar y hacer progresar un sistema educativo que se veía estancado, el docente comienza de nuevo a recuperar el papel de guía. Los discursos del presidente de la república y de la dirigente nacional del sindicato de trabajadores de la educación nos lo recuerdan en cada discurso sobre el tema: "Se reconoce al maestro como factor fundamental del proceso educativo y por tanto como objeto de especial atención".⁴² Pero del discurso a los hechos hay mucho trecho y el docente tiene que luchar a diario para recuperar ese reconocimiento social, que tal vez nunca vuelva a ser el mismo.

Así pues, la lucha más intensa no esta en las visitas presidenciales, o en las oficinas del sindicato, la lucha verdadera es la que a diario lleva a cabo el docente en el aula, tratando de que los padres se den cuenta de la labor que realiza y lo auxilien en ello, intentando convencer a las autoridades que su labor es la adecuada y que es más importante que "lucir" el plantel, como ya nos lo ha dicho en una ocasión el docente, e incluso la lucha se da también entre los mismos compañeros, que a la llegada de un nuevo docente lo ponen a prueba.

Al respecto la educadora del grupo observado nos comenta: "la verdad es que mi entrada aquí al jardín de regreso, después de haber estado de orientadora y todo eso, como que todo mundo estaba a la expectativa. Me dio risa, por que casi casi, haz de cuenta, a ver si como roncás, duermes, fue esa la actitud de la gente en general. Sin embargo creo que salí un poquito adelante de esa situación, las muchachas si estaban muy a la expectativa, me observaban constantemente. P: ¡las muchachas, las...? R: Las educadoras, las compañeras".⁴³ *

42.- Salinas de Gortari Carlos, "LA TRANSFORMACION EDUCATIVA", versión estenográfica del discurso de instalación de la Comisión Nacional para la Consulta sobre la modernización de la Educación. Nexosa, México, febrero de 1989.

43.- ENT. I

* La educadora que observamos se desempeña como orientadora auxiliar de CAPEP (centro de atención psicopedagógica de educación preescolar) en el turno matutino, y en el turno vespertino se desempeña ahora

La forma en que el docente hace valer este reconocimiento de sus compañeras es, como ya mencionamos, a través de su trabajo en el aula. Las educadoras que se encuentran en el mismo plantel que ella, pueden observarla trabajar cuando comparten algún área del plantel o cuando realizan actividades conjuntas. Sin embargo, al docente esto no le es suficiente y tiene la necesidad de que tanto los otros docentes, como sus autoridades y los mismos padres de familia vean el resultado de su trabajo a través de los trabajos que los niños realizan y que después se llevarán a casa, o que colocarán en algún área del salón de clases.

<Por ejemplo, una tarde al poco tiempo de haber salido a recreo las maestras se sientan juntas, detrás del asta bandera y comentan sobre su trabajo. La maestra del grupo sentada junto a mi, va al salón por los juegos que han hecho los niños y se los muestra a las otras maestras de tercero que comentan sobre ellos>.45

Pero los juegos para biblioteca y los laberintos que han realizado los niños y que la educadora le muestra a sus compañeras, son parte del material que permanece en el salón de clases y que los padres de familia no pueden apreciar. Por ello entonces, será necesario que los niños realicen otro tipo de materiales que si puedan llevar a su casa y en el que se pueda ver su esfuerzo, aunque este material no sea del todo del interés del alumno.

<En una ocasión el maestro le pide a los niños que le den otras sugerencias para realizar adornos para el salón con motivo de las ya cercanas fiestas navideñas. Sergio recuerda y dice "una casita de nieve" la maestra pregunta "¿con qué?, con plastilina no por que no la podemos pintar" Caro responde "con algodón" la maestra contesta "tal vez", y les explica que primero terminarán los moños, Caro sugiere "mejor otra cosa", la maestra le explica que todos tienen que hacer su moño para que después cada quien se lleve el suyo a casa y después pregunta "¿quién no ha hecho

como educadora, después de que no le fue respetada una comisión para seguir como orientadora en este turno
45.- OBS. V

moño?", algunos niños alzan la mano, la maestra les pide entonces que se queden sentados y a los demás que se vayan poniendo de pie, después comienza a repartirlos en diferentes áreas>.⁴⁶

El hecho de que todos los niños tengan que hacer lo mismo para llevarlo a casa, tiene también otras consecuencias. Por un lado el docente no permitirá que a alguno de los niños le quede mal, aunque para ello tenga que atenderlos de manera más específica y dividir al grupo en pequeños equipos que le permita observar más de cerca aquellos que realizan su adorno, e inclusive para dirigirlos poco a poco en la tarea, coartando de antemano su creatividad, aún en los más pequeños detalles.

<La maestra les ha dado unos pequeños recortes de papel, que simulan hojas y cerezas doradas a los niños para que cada quien los pegue en su moño. Cuando Jessica termina se para y le da su moño a la maestra, ella lo toma y con cuidado voltea una hojita diciendo "ustedes pueden ponerla como quieran, pero resulta que así se ve mejor", le regresa el moño a Jessica y la niña lo toma y regresa a su lugar, la maestra sigue entonces recortando círculos dorados>.⁴⁷

Así pues, nos damos cuenta que en este tipo de trabajos, donde los niños llevarán una evidencia del trabajo en el aula a otros, el docente es más cuidadoso del aspecto que tenga lo elaborado que de la participación y creatividad espontánea de los niños, lo que vendría a ser una contradicción de lo planteado en el programa de educación preescolar.⁴⁸

Así, la imposición y la autoridad en el saber son aspectos que se tornan contradictorios con la libre participación del alumno, con su creatividad e imaginación, aunque por otro lado la misma escuela trate de fomentar aspectos artísticos como la Literatura Infantil, que conllevan precisamente estos aspectos de manera muy

46.- OBS. XVIII

47.- OBS. XVIII

48.- Ver capítulo I "DE LOS DOCUMENTOS Y PROGRAMAS"

relevante. Tomando en cuenta todo esto, podríamos entonces formularnos la siguiente pregunta: ¿Cómo se conjugan estos elementos de autoridad, organización y disciplina en las actividades de literatura infantil, que como hemos dicho, conllevan aspectos sumamente relevantes como la creatividad y la imaginación? Para dar respuesta a esta pregunta, pasemos ahora a nuestro siguiente capítulo.

CAPITULO IV

"¿Y QUE CON LA LITERATURA?"

En los capítulos anteriores hemos estado analizando diferentes aspectos que intervienen, tanto en la teoría como en la práctica, para dar lugar al proceso enseñanza-aprendizaje. Los aspectos que metodológicamente son retomados por el programa para el accionar docente, la forma en que este y los alumnos se organizan para realizar diferentes actividades, el papel del docente y los alumnos en las mismas y el significado que le imprimen a cada una de estas situaciones. Sin embargo, no hemos llegado aún a analizar como es que estos aspectos intervienen en las actividades de literatura infantil.

La literatura infantil, como mencionamos al inicio de este trabajo, es a nuestro modo de ver, el arte de recrear el mundo y la existencia del hombre a través de la palabra, de manera lúdica y bella. Y en el aula la literatura infantil se convierte en un recurso que es empleado de diferentes maneras para enriquecer y auxiliar el proceso educativo. Pero al inscribirse en la dinámica específica de un salón de clases toma, por consecuencia características de éste, y a su vez esta definida y enmarcada por el accionar de los sujetos que la utilizan con diferentes fines, siendo esta significación en la acción la que nos interesa, pues su análisis nos puede llevar a recrear la imagen de la realidad que viven docentes y alumnos, reconociendo así, si en verdad es un recurso que auxilie al proceso enseñanza-aprendizaje y en que forma es que esto se realiza.

De esta manera, analizaremos los diferentes usos que se le dan a las diversas formas de la literatura infantil, incluyendo en ella al juego dramático, que aunque tiene más aspectos de lo que se considera un arte autónomo, el teatro, esta estrechamente ligado al uso de la palabra en

algunas ocasiones, como la dramatización de canciones, rimas, juegos digitales y los juegos dramáticos espontáneos de los niños donde podemos rescatar diálogos infantiles con mucha significación. También dentro de la literatura infantil retomamos los cuentos y la forma en que estos están ligados al fomento de la lectura, a los inicios de la lecto-escritura y a otros aprendizajes que parecen ser significativos; las canciones, los juegos digitales y las rimas, como una obligación, una diversión, o un recurso de acercamiento entre sujetos. Empecemos pues con el primer aspecto.

4.1 PARA QUE APRENDAS, TE LO CUENTO.

El cuento dentro del universo de la literatura infantil, ha sido considerado el género por excelencia, al grado de que algunos autores que dicen analizar la literatura infantil, analizan más bien, el género cuentístico, en detrimento de otros quizás menos empleados a nivel general. La gran difusión de esta idea llega en muchas ocasiones, a dar una idea errónea de lo que la literatura infantil puede considerar, siendo así que el docente del grupo al que observarnos, no atina a darnos una respuesta concreta en torno al tema y sólo atina, en un principio a ligarla a los cuentos:

P: "¿Qué es para ti la literatura infantil?"

R: "Ay, la literatura infantil, espérame, dejame pensarla, pues ¿qué te podría decir de la literatura infantil? No me gustaría hablar de ella como un recurso, por que entonces yo siento que no se le daría la importancia que tiene dentro del, del desarrollo del niño. Siento que es algo un poco abstracto, hay mucho de donde cortar, o sea, sé lo que es la literatura infantil con respecto a cuentos, actividades, todo lo que se refiere en torno a..."¹

El que el docente mencione primero a los cuentos dentro de los géneros de la literatura infantil no es sólo

debido a lo que en general se escribe sobre el tema. También ha contribuido en gran medida el hecho de que éste es uno de los géneros más mencionados en los textos educativos. Quizá por que este género es uno de los más ricos en material escrito y oral, lo que en términos educativos nos acerca más al aprendizaje de la lecto-escritura de manera conjunta, a la formación de un hábito de lectura, a la formación de secuencias lógicas de tiempo y espacio, etc. Debido a estas razones, y a lo placentero que resulta en muchas ocasiones la lectura de un cuento, se han estructurado hace tiempo en todo el mundo, y más recientemente en nuestro país, rincones de lectura con estos materiales en los niveles de educación primaria y ahora con más frecuencia en la educación preescolar.

Se trata pues, de acercar al niño a un recurso lleno de posibilidades educativas, que por otro lado en el hogar no es muy tomado en cuenta, y compite de manera desleal con otros recursos de entretenimiento más comunes y fáciles de obtener como son los programas de televisión. A este respecto nos dice el docente:

"Considero que los padres de familia le dan mucho, y en general el maestro mismo le da mucho, muy poca importancia a lo que es la literatura infantil, relacionada desde con el hogar, en actividades en el hogar, la televisión, los medios de comunicación, no, no promueven que el niño sea asiduo, no hablemos de la lectura, por que a esta edad no hace nada la lectura sistematizada como la conocemos, si no se va a dar una lectura de acuerdo a una, eh... llevando a cabo una comprensión posiblemente de personajes, de imágenes y todo. Y poco se da en las familias, en la familia en general. Los padres de familia no se preocupan por darles a los niños un cuento, fuera de la Caperucita roja y de Blanca Nieves, que ya está más distorsionada..."²

Pero recordemos que el principal objetivo de la literatura infantil no es, como lo mencionamos en el primer capítulo, el ser didáctico o funcional, sino más bien un recurso placentero, que enriquezca nuestra visión del mundo

y de la vida, y que al estar ligado a los intereses infantiles, se caracteriza por ser un mundo lúdico, lleno de fantasía e imaginación. Sin embargo, parece ser que para el docente, el cuento se convierte a veces en un recurso puramente educativo, donde las reglas y la organización del grupo son más importantes que la iniciativa y el interés de los niños.

<La maestra del grupo ha entrado el día de hoy al salón de clases con un cuento bajo el brazo y después de saludar a los niños y de realizar algunas observaciones pregunta: ¿quieren que se los lea ahorita?, los niños contestan sonriendo y Angélica hasta se hinca en la silla y dicen "sí". La maestra les pregunta entonces ¿en gráfico-plásticas o en construcción", se escuchan muchas voces revueltas que contestan por ambas áreas, la maestra entonces les dice que lo decidirán con una votación. Después de realizar la votación y de informar que ha ganado el área de construcción, la maestra va al área de biblioteca y trae de ahí unos tapetes a construcción, algunas niñas se han parado y la siguen, la maestra extiende los tapetes en el piso de construcción y les dice "yo no dije que me ayudaran" las niñas regresan a sus lugares a sentarse. La maestra va por más tapetes a biblioteca, regresa y los termina de extender en construcción, se para a un lado y les dice a los niños "venganse a sentar", los niños se paran de gráfico-plásticas y corren a sentarse en los tapetes recién colocados.>³

Parece ser que el docente esta más preocupado por mantener el control del grupo, que por dar salida a un interés que ella misma ha fomentado en principio, y que parece ser urgente para los niños. Así mismo hace cumplir reglas que parecen no ser del todo indispensable que se mencionen, como el guardar silencio y mantener las manos cruzadas, pues los niños parecen cumplir con estas reglas espontáneamente al estar cautivados por la lectura. Respecto a esto Carmen Ramos del Río, educadora prestigiada en los inicios de la educación preescolar en México nos dice: "No se pida silencio antes de comenzar el relato, tales esfuerzos serán infructuosos si el cuento esta bien preparado y sabe decirse, esto basta para estimular el

interés de los oyentes e imponer el silencio".⁴ Pero la maestra parece no estar muy segura del poder del cuento y prefiere poner sus reglas, aunque parece no ser necesario.

<Después de que los niños ya se han acomodado en el área de construcción para escuchar el cuento, la maestra se sienta sobre una mesa de gráfico-plásticas, toma el cuento que ha quedado junto a ella y colocándolo sobre sus piernas les explica a los niños que para leer un cuento hay que estar calladitos, observa a los niños que han guardado silencio>.⁵

De esta manera la orden del docente parece ser más bien reiterativa de un orden que ya está establecido. Por otro lado el imponer el silencio parece no ser muy oportuno cuando los niños quieren expresar su interés, lo que la maestra sabe canalizar adecuadamente para continuar el relato sin necesidad siquiera de pedir atención.

<La maestra toma el cuento cerrado con una mano y con la otra señala el título del cuento frente a los niños leyendo "agu, agu, agu", después con esa misma mano comienza a pasar las hojas, se detiene, toma el libro con sus 2 manos, lo pone sobre sus piernas y lee la primera página, los niños escuchan, ahora la maestra toma el cuento abierto con una mano y se los acerca a los niños que observan callados, pone de nuevo el cuento sobre sus piernas, pasa la hoja, sigue leyendo. Algunos niños están sentados con las piernas cruzadas y encogidas, Angélica, Alejandra, Lizbeth y Caro observan con la boca abierta, la maestra les muestra otra ilustración, Caro pregunta "¿y siguió buscando Robin?" la maestra contesta "ahorita vemos", cambia la hoja y sigue leyendo>.⁶

Como vemos no ha sido necesario pedir silencio y si lo hubiera hecho, se hubiera perdido tal vez la oportunidad de confrontar el interés de los niños y compartirlo. La lectura de un cuento se convierte entonces en una forma de compartir algo que es de interés para alumnos y docentes, e incluso puede ser un espacio para la convivencia, donde los errores del docente pueden ser hasta divertidos.

4.- Ramos del Río Carmen ENTRE LA REALIDAD Y LA FANTASIA,

p. 67

5.- OBS. XV

6.- Obs. XV

<Se oye mucho ruido, los niños platican sentados en construcción esperando a que comience la lectura, la maestra toma el cuento de la mesa de gráfico-plásticas, les muestra la portada leyéndoles el título "la sirenita" los niños guardan silencio, la maestra voltea a verlos y les dice "manos" los niños completan "cruzadas", los niños cruzan los brazos donde estan sentados. La maestra abre el cuento, lo coloca sobre sus piernas acostado y lee la primera página, después levanta el cuento y se los muestra a los niños moviendo las figuras (es un cuento animado) y describiendo la ilustración dice "...y Erick cae al fondo del..." los niños complementan "mar", maestra "vamos a escuchar que sigue", vuelve a colocar el libro sobre sus piernas y lee pasando antes la hoja, después levanta de nuevo el cuento y se los muestra a los niños, explicándoles "la brújula", sonríe, los niños se ríen, la maestra truena la boca y corrige "la bruja", continúa explicando la ilustración>.⁷

El decir "brújula" no ha sido entonces, más que una parte de la diversión y la convivencia del docente con los niños, donde estos pueden darse cuenta que el docente puede también cometer errores y que estos pueden ser hasta divertidos. Pero la importancia del orden continua, la maestra no ha tenido que pedir silencio, pero si les pide a los niños que crucen los brazos, impidiéndoles un libre movimiento, que al fin y al cabo en el transcurso de la lectura se da, por que todo ser humano tiene necesidad de él, pues quien realmente se queda totalmente inmóvil cuando en su cuerpo y en su mente se agitan emociones y sentimientos que despiertan cuando algo nos convence e interesa, sobre todo si es necesario para poder ver e interactuar con ese objeto de nuestro interés.

<Durante la lectura, algunos niños estan sentados en el piso con las piernas encogidas y cruzadas, mientras otros (casi todos los de atrás) se hincan sobre sus rodillas para alcanzar a ver y descruzan sus brazos. Mientras tanto la maestra terminando con la lectura del cuento, cierra el libro mientras dice "y colorín colorado" los niños complementan "este cuento se ha acabado">.⁸

7.- OBS. XVI

8.- OBS. XVI

Con el fin de la lectura y el "colorín colorado este cuento se ha acabado", termina también la diversión y comienza para el docente el aprendizaje. Quizá porque es común encontrar en los textos que hablan sobre los aspectos educativos de la narración y lectura de cuentos, consejos sobre las actividades posteriores a realizar, que conformen o afirmen el conocimiento que se pretende encontrar en estas lecturas. Así por ejemplo, en uno de ellos encontramos el siguiente: "Si los padres y profesores piden a los niños hacer conjeturas, hipótesis y/o conclusiones a cerca de lo que leen o les es leído, esto hará de la lectura un agradable intercambio y propiciará la reflexión sobre el texto".⁹ Parece ser, que el docente concede importancia a este tipo de consejos y los lleva a la práctica.

<Con el libro sobre las piernas, la maestra comienza a preguntar a los niños de adelante "¿cómo se llamaba la sirenita?", los niños miran fijamente a la maestra, algunos aprietan los labios, pero ninguno contesta, hasta que le toca el turno a Caro que responde enseguida (muy segura) "Ariel" la maestra se estira un poco y exclama "¡Vaya, vamos a darle un fuerte aplauso!", los niños y la maestra aplauden. Después la maestra continua con las preguntas, esta vez dirigiéndose a todo el grupo "¿quiénes eran los mejores amigos de la sirenita?" Caro sonriendo e hincada contesta enseguida, la maestra afirma con la cabeza mientras toma el cuento con las dos manos y lo abre en una página. La maestra le acerca el cuento a Pablo y le pregunta "¿qué esta pasando aquí?", el niño baja un poco la cabeza sin contestar, entonces la maestra dirige su mirada hacia atrás y dice "a ver Sergio", esta vez Sergio contesta describiendo la ilustración, la maestra afirma moviendo la cabeza y voltea la hoja, ahora le pregunta a Johny, él contesta rápidamente>.¹⁰

Pero creemos que el docente ha llevado al extremo los consejos de las actividades posteriores a la lectura, e incluso consigue intimidar a los niños que muestran señas de nerviosismo como morderse los labios. Y decimos extremos por que en lugar de llegar a conjeturas e

9.- Pérez López Cuauhtémoc, EL NIÑO Y EL LIBRO UNA OBLIGACION O UN PLACER, pág. 4

10.- OBS. XVI

hipótesis de los propios niños, quiere que los niños repitan la historia como la escucharon memorizando hasta los nombres de los personajes, lo cual no cumple con ningún objetivo de la educación preescolar, e inclusive es considerado antipedagógico, como nos lo hace saber Carmen Ramos del Río: "Con frecuencia hemos presenciado que después que el niño ha oído un cuento, inmediatamente se le pide que lo repita; esto no está de acuerdo con ninguna pedagogía, ni tampoco con el arte. La reacción que experimenta el niño después de escuchar un relato, responde a un proceso mental y emotivo que se manifiesta, regularmente, hasta algunas horas después de haber recibido la impresión".¹¹ Parece ser que las observaciones realizadas contradicen este último consejo, pues una de las niñas contesta el nombre de algunos personajes y situaciones del cuento. Sin embargo, la manera de contestar, la seguridad y rapidez de las respuestas nos hacen pensar en la posibilidad de que la niña ya conociera el cuento antes de la lectura, incluso su prima (Angélica) mencionó el nombre del cuento cuando la maestra aún no lo mostraba al grupo. Pero esto sólo nos demuestra la capacidad de memoria que puede tener la niña y no la manera en que el cuento puede haber influido en la construcción de su conocimiento, sobre todo si consideramos que este proceso de construcción se da de manera individual. Al respecto Ramón López Taméz nos menciona "El cuento no obliga ni se impone, brinda soluciones, esto sucede realmente en toda obra artística por simple que sea, es connotadora, sugiere y da pie para que cada oyente, lector, construya por sí mismo".¹² Lo que la maestra realiza no permite entonces que esto suceda, pues el memorizar escenas del cuento o recordar los nombres de los personajes, no es precisamente la construcción de un conocimiento, sino un reforzamiento del mismo, o la reconstrucción de una secuencia en el tiempo. Para que realmente se de el

11.- Ramos del Río Carmen Op. cit.. pág. 69

12.- López Taméz Román, INTRODUCCION A LA LITERATURA INFANTIL, pág. 48

conocimiento, ya hemos visto que es necesario más tiempo y quizás también que los niños tengan oportunidad de reflexionar sobre los sucesos del cuento y relacionarlos con su vida. Lo que hace el docente tal vez hasta lo impide intimidando a los niños, llegando incluso a ridiculizarlos.

<La maestra vuelve a abrir el cuento que se había entrecerrado y señalando una figura del cuento pregunta uno por uno a los niños "¿quién se cae al agua?", cuando hace la pregunta se inclina un poco hacia adelante y mueve la cabeza hacia arriba, los niños se quedan en silencio, algunos bajan (timidamente) la cabeza un poco hacia adelante, la maestra responde "Erick el príncipe se cayó". Después pasa la hoja y sigue preguntando, ahora a Misael "¿qué pasa aquí?", Misael contesta observando el cuento "ya no me acuerdo", la maestra vuelve a preguntar ahora a Angélica, ella contesta enseguida, la respiración se le entrecorta un poco al hablar, la maestra pasa la hoja y ahora le pregunta a Erika, ella baja la cabeza y aprieta los labios, la maestra se endereza y les dice "no creí que fueran tan inditos", Sergio responde, la maestra le complementa el final del cuento y cierra el libro diciéndoles que tienen que poner más atención a la narración, después se lleva una mano a la boca, se la tapa, abre los ojos e imitando a los niños dice "ya no me acuerdo", después deja el libro a un lado de ella en una mesa>. ¹³

El que los niños no respondan a las preguntas concretas de la maestra, la llegan a "desesperar", lo que provoca que ella misma responda sus preguntas y termine por inhibir a los niños, incluso a los que sí saben la respuesta, como Angélica que pierde la respiración y se siente nerviosa. Nos damos cuenta entonces, que la desesperación no lleva a ningún lado, e incluso nos hace perder el camino que queremos encontrar, sin permitir que los niños se expresen y comenten sus experiencias; lo que propicia a su vez que se pierda el interés en la tarea y se convierta en algo cansado hasta para el docente, perdiendo su principal objetivo lúdico como un medio para lograr aprendizajes significativos para los alumnos.

<La maestra termina de leer el cuento, lo cierra y lo pone sobre sus rodillas, después con las manos sobre el cuento les pregunta a los niños "¿cómo se llamaba el cuento?" niños "agu, agu, agu", Angélica complementa "agu, agu, agu, ta, ta", la maestra sonríe y dice "no que ta, ta", Caro se hinca sobre sus rodillas y le explica a la maestra "hay un comercial en donde la chimoltrufia entrevista a un bebé y eso le dijo". La maestra continua pasando las hojas del cuento y mostrándoselas a los niños pregunta "¿y quién se acercó primero?", los niños responden "una señora". Elizabeth se para frente a la maestra y le pide permiso de ir al baño, la maestra le pregunta "¿te urge mucho?", Elizabeth con la cabeza un poco agachada niega moviéndola de un lado a otro, la maestra le pide entonces que se siente y se espere, Elizabeth se va al fondo de construcción, la maestra sigue preguntando sobre las ilustraciones del cuento. Elizabeth mete la mano a una bandeja de materiales y comienza a hacer ruido, la maestra la ve y le pide que se siente, la niña se hinca, la maestra pregunta "¿y entonces?", bosteza, tapándose la boca con una mano "ay, perdón amores", baja la mano y sigue preguntando que hacen y que dicen los personajes del cuento>.¹⁴

Así, nos damos cuenta que el interés que tiene el docente hacia los cuentos, y el que demuestran los niños es diferente, pues mientras Caro quiere compartir una experiencia anterior con el docente, este sólo quiere continuar con sus preguntas, esperando las respuestas correctas de los niños. Esta marcada diferencia es lo que puede convertir el inicio de la diversión en una tarea aburrida que los niños quieren terminar para dar paso a otra actividad y que provoca bostezos hasta en el docente, reprimiendo además el entusiasmo por compartir.

Entonces tal vez la mejor manera de incluir los cuentos dentro de las actividades del jardín de niños, no sea de manera obligada o como ejercicio de memorización. Con esto no queremos decir que la memorización sea negativa, pero no es el único objetivo que cumple la lectura de cuentos. Como vimos, cuando la actividad se realiza en un ambiente de confianza, se logra el intercambio de impresiones y una interrelación entre

docente y alumnos que puede llevar a una reflexión más profunda y por consiguiente al aprendizaje.

Al parecer esto sucede con otras actividades de literatura infantil que aunque siguen presentando intereses diferentes entre docentes y alumnos, tienden a conservar más su aspecto lúdico que se contagia, permitiendo un intercambio más completo de sentimientos e ideas.

4.2 EL JUEGO Y LAS PALABRAS: CONTROL Y ACERCAMIENTO.

Como veíamos en el primer capítulo, la edad preescolar es una de las más cercanas al homo-ludens, es decir, al espíritu de juego que todo ser humano lleva dentro de sí. Esto es quizás por que la diversión sigue siendo parte de sus intereses y aún no es desprestigiado por la sociedad, realizando una división entre lo que el juego implica y la responsabilidad del trabajo.

Así, la capacidad de juego en el niño es sinónimo de su buena salud y de su capacidad de comunicación, con el juego el niño aprehende su realidad, la asimila y la transforma en la medida de sus posibilidades. En cuanto al lenguaje, el juego es el medio por el cual el niño comienza a significar su mundo y a nombrarlo, iniciando así el aprendizaje de las palabras como significados sociales logrando con ello una integración al mundo que lo rodea, tanto dentro de su familia como fuera de ella. El lenguaje se convierte entonces en el principal vehículo de comunicación del hombre, y a través de él, es capaz de crearse su propia imagen de la realidad que lo rodea, de analizarla e incrementar con ello su conocimiento y desarrollar sus capacidades.

Sin embargo, los juegos de lenguaje, como rimas, adivinanzas y trabalenguas, se realizan más por un fin de comunicación y de diversión, que de educación. Por este

motivo son tomados más como recursos auxiliares, que como actividades para el logro de objetivos, y por esto mismo, se tiene la impresión de que son poco explotados y hasta ignorados, cuando en realidad, en algunos casos, ocurre lo contrario. Respecto a esto escuchamos al docente observado mencionar:

"Pero digo caray, fuera de eso (se refiere a los cuentos en versiones distorsionadas) no esta explotada, la, las estas rimas, juegos digitales, que desde bebés el niño puede ser estimulado, ya no tanto con el objetivo de estimular, yo creo que no a fuerza tiene que estar consciente de que, caray si voy a tomar en mis brazos al bebé, si le voy a decir una rima, lo estoy estimulando en el área de lenguaje, por que no lo estas haciendo con esa intención; si no lo estas haciendo a lo mejor, por un contacto físico con el bebé, pero conlleva ya una actividad de literatura infantil (como actividad de aprendizaje), o sea ya lo estas llevando, aunque no lo pongas con un cuaderno".¹⁵

He aquí el verdadero objetivo de la literatura infantil como arte, el poder tener un acercamiento con el otro, que le de un significado y a la vez lo lleve a la recreación de un mundo aprehensible individualmente, lo que también es posible establecer en el salón de clases, cuando se aprovechan las oportunidades.

<Los niños se encuentran ya repartidos en las diferentes áreas de trabajo del aula, la maestra en gráfico-plásticas, toma la mano de Sergio, la acomoda extendida boca a bajo y le dice pasando por cada uno de sus dedos "Adán, Eva y Pellízcame se fueron a nadar, Adán y Eva se ahogaron, ¿quién quedó?" Sergio, quien observa muy atento los movimientos de la mano de su maestra contesta "pellízcame", la maestra entonces pellizca a Sergio en el dorso de la mano, Sergio se ríe y quita la mano lo más rápido que puede, la maestra también se ríe. Lizbeth que observaba el juego de la maestra sonríe y le pide que se lo haga a ella "ahora a mi", extiende su mano boca a bajo frente a la maestra que repite el juego, Maestra: "Adán, Eva y Pellízcame se fueron a nadar, Adán y Eva se ahogaron, ¿quién quedó?" Lizbeth sonríe "pellízcame", la maestra la pellizca en el dorso de la mano, las dos sonríen>.¹⁶

15.- ENT. II

16.- OBS. XVIII

Aunque el juego pareciera cruel y doloroso para algunos, en este caso el pellizco, que es controlado por el docente sin llegar al abuso, es lo de menos y lo que en realidad importa es el juego que se crea entre las dos personas, que estrechan así sus lazos de simpatía.

Así mismo, estos juegos de interrelación no solamente se dan entre docente y alumnos, también se dan entre los alumnos de manera espontánea, y como una forma de divertirse en el tiempo libre del recreo.

<Misael sentado en la banca como a un metro de distancia donde yo estoy sentada, dice "el que va a la villa pierde la panza", se lleva las manos al estómago y se ríen, Xochitl, sentada en una sillita frente a Misael se ríe también y coloca sus manos encima de su estómago, Lizbeth se acerca, se sienta en otra sillita junto a Xochitl y comienza a jugar con ellos, Reina hincada en la banca junto a Misael los observa, Misael sigue "el que se va a la villa pierde la boca", los niños se tapan la boca,, Misael continúa diciendo "el que ..." Reina le tapa la boca a Misael y le dice al oído "el que va a la villa pierde sus piernas", Misael lo repite después para que todos lo escuchen y siguen jugando>. ¹⁷

Sin lugar a dudas la interrelación que permiten estos juegos de palabras, se da entre los niños y el docente como en los dos ejemplos anteriores. Pero a veces también sucede que son los niños quienes quieren hacer víctimas de sus juegos de palabras al docente, aunque el resultado a veces, no es precisamente lo que esperan; aunque sigue incluyendo la diversión y la interrelación, en esta ocasión de manera más espontánea.

<Durante el recreo, Alejandro e Iván se hincan en la banca junto a la maestra del grupo, Alejandro entonces le pide "maestra di casa", la maestra accede "casa" Alejandro le contesta "mañana te casas", la maestra sonríe, abre la boca, patea el piso alternando las piernas y exclama "¡ay que emoción"! Alejandro sonríe y se va caminando por arriba de la banca seguido de Iván>. ¹⁸

17.- OBS. XII

18.- OBS. XVIII

Sin embargo, oportunidades como esta donde los niños se relacionan entre ellos mismos y con el docente de manera individual y más íntima, se dan pocas veces en un grupo que cuenta con más de 20 alumnos. Siendo así que en otras ocasiones no se pueden atender a todos los niños que quisieran participar en estos juegos, convirtiéndose estos en un privilegio de contacto con el docente.

<La maestra ahora les enseña una rima, los niños la imitan en los movimientos:

LETRA:

"Este compró la sal,
este compró los huevos.
este los frío,
este puso la mesa,
y este gordo, panzón, botijón,
se fue caminando,
se fue caminando,
se fue caminando,
y se lo comió!"

MOVIMIENTOS:

La mano derecha extendida frente a ella con la palma hacia afuera, con la mano izquierda va señalando cada dedo de la derecha. Camina por el brazo hasta la axila despacio, y después mete la mano bajo la axila para hacer cosquillas.

La primera vez que repite la rima, toma en la segunda parte el brazo de Roxana y le hace cosquillas, luego toma el brazo de Raimundo, luego el de Angélica, los niños también repiten la rima y señalan con sus dedos, suben por su propio brazo y se detienen cuando hay que hacer cosquillas a observar a la maestra, ahora Sergio, sentado atrás del medio círculo formado por los niños dice "yo maestra" y se para en sus rodillas para acercarse, otros niños también dicen "yo", la maestra les dice que va a pasar el que este bien sentado y pasa Jessica, elegida por la maestra, después elige a Lizbeth, los niños insisten "yo maestra" se oye por todos lados, la maestra les dice que "mañana pasarán los que no pasaron hoy"¹⁹.

Aunque, estos juegos no sólo funcionan como privilegio donde los niños se disputan la posibilidad de ser elegidos por el docente para disfrutar del juego y de las cosquillas de manera individual, sino que éste sirve a su vez para poder controlar las conductas de los niños y hacerlas accesibles para la realización de otras actividades, sobre todo cuando otros recursos no han funcionado.

<Los diferentes grupos del jardín de niños donde observamos, se encuentran reunidos en el salón 001 para

observar juntos una película que la maestra del grupo que observamos ha traído. Hay niños sentados por todas partes, encima de las mesas de trabajo, en hileras de sillas o sobre tapetes en el suelo. Los niños platican y se escucha mucho ruido. Mientras la maestra del grupo sigue acomodando el proyector, lo prende, la imagen queda abajo de la pantalla colocada sobre la pared, la maestra lo quita (el proyector) y sube una mesa arriba de otra, encima coloca el proyector y lo enciende, observa la imagen un momento y lo vuelve a apagar, los niños continúan platicando, la maestra dice un poco molesta "yo no sé por que hay tanto escándalo", los niños se callan un momento, la maestra alza la voz "manos cruzadas, boca cerrada" y les pide a los niños que canten con ella, comienzan a cantar: "Un candadito nos vamos a poner el que se lo quite va a perder una, dos, tres." Los niños cantan, se llevan una mano a la boca, ahí la mueven juntando su índice y su pulgar a manera de pinza y la vuelven a bajar, guardan silencio. La maestra les pide entonces que guarden silencio para que puedan escuchar la película y enciende el proyector".²⁰

Pero en esta ocasión el recurso de la rima ha dejado de servir para el propósito de diversión e intercambio amistoso, para convertirse en una imposición de silencio, que se vuelve reiterativa (lo ha repetido 3 veces), ante la desesperación del docente que se siente frustrado al no captar la atención de los niños en una actividad que le parece importante e interesante siendo así que no sabe "por que hay tanto escándalo". Aunque no sólo por frustración se emplean las rimas para imponer el silencio, también existen ocasiones en que estas pueden servir para captar la atención en tareas que son monótonas para el docente, y ayudan a convertirlas en un juego divertido.

<La maestra se sienta sobre una mesa en el área de construcción frente a los niños que están en gráfico-plásticas, toma su lista de asistencia y la coloca junto a ella, después junta las manos frente a ella de manera ahuecada una sobre otra y comienza a decir una rima "En este nidito, vive un pajarito" pregunta "¿cómo hacen los pajaritos?" los niños contestan "pio, pio, pio", la maestra los corrige "no así hacen los pollitos", entonces los niños silban, la maestra continúa sin despegar sus manos "la abeja se abriga en este panal", estira un brazo frente a ella, cierra el puño y mantiene dos dedos en forma de v, el otro brazo lo baja "el listo conejo se mete en su agujero",

esconde la mano empuñada en su espalda" y yo en mi camita me voy a dormir" vuelve a juntar las manos, pero ahora extendidas y coloca sobre ellas su cabeza. Los niños la han estado imitando todo el tiempo y repitiendo la rima, ahora se recuestan sobre la mesa cruzando sobre ella sus brazos y colocando entre ellos su cabeza. La maestra continua el juego "todos estamos durmiendo... voy a pasar lista y cada quien se levanta cuando diga su nombre". La maestra toma su lista y comienza a leer nombres Raimundo contesta "presente" y se levanta, la maestra lo anima "pero estirate Raimundo", cierra los puños, estira los brazos y mueve el pecho hacia el frente, Raimundo la imita y se estira sonriendo>.²¹

Al repetir la rima y quedar recostados en la mesa el docente no sólo ha logrado captar el interés de los niños, sino que también ha dado pie a continuar con una actividad cotidiana que necesita del juego para salir de la monotonía. Además de que al estirarse los niños y el docente pueden relajarse y están listos para comenzar un nuevo día de actividades. De la misma forma, esta misma rima puede también ser un buen auxiliar para bajar el ritmo de una actividad con mucho movimiento y dar paso a otra actividad que permita el descanso para recuperar energías.

<Los niños han terminado de jugar a pares y nones con la maestra en las actividades de cantos y juegos que están por terminar, después de bailar y correr, algunos niños parecen cansados. La maestra les pide a los niños que se sienten en el suelo, los niños se sientan, recogen sus piernas y dobladas las cruzan, la maestra camina por adentro del círculo repitiendo una rima que los niños también dicen imitando los movimientos que hace la maestra "En este nidito...", cuando terminan la rima, la maestra les dice "todos acostaditos", los niños se recuestan en el piso y descansan>.²²

Las rimas y los juegos digitales que practica así el docente con su grupo, además de permitir el descanso y mantener la atención del grupo en una actividad agradable, propicia también la espera de una nueva actividad, a veces más atractiva. En la observación pasada los niños sabían que después de las actividades de cantos y juegos, seguía

21.- OBS. II

22.- OBS. VI

el recreo, y la rima propició su paciencia, atendiendo también a la necesidad infantil del movimiento continuo. Además de que la mayoría de estos juegos de palabras tienen una extensión corta que permitirá la distracción infantil sin llegar a la desesperación, aún cuando se repitan más de dos.

<Después de tomar su agua en el patio, los niños comienzan a entrar al salón detrás de la maestra y se sientan en sus lugares de gráfico-plásticas, la maestra recoge sus libros y algunos juegos de una mesa mientras les dice a los niños "sentados y callados", después lleva sus cosas a la mesa alta y regresa, comienza entonces a decir una rima, mientras cruza el salón hacia el frente y los niños continúan entrando y sentándose. Todos repiten "abrir, cerrar...", la maestra camina por el salón, cuando terminan comienzan otra rima "Dos ranitas tengo..." y por último repiten:

RIMA:

"Cinco soldaditos,
 todos en hilera,
 muy bien formaditos,
 estan a la espera,
 ¡alto! grita el general,
 y los cuatro soldados,
 van a marchar,
 un, dos, un, dos, un, dos
 ¡alto ya!"

MOVIMIENTOS:

Estiran una mano frente a ellos con los dedos juntos, abriéndola y cerrándola, bajando y subiendo los 4 dedos, el pulgar se dobla hacia el centro de la palma y sólo se mueve cuando se dice ¡alto ya!

Cuando terminan ya todos los niños estan sentados en su lugar, la maestra entonces, se para frente al grupo y comienza a hacer algunas recomendaciones.²³

Si bien, con los juegos digitales, las rimas y los juegos de palabras espontáneos de los niños, se logra la interrelación placentera de los sujetos y mantener la atención en actividades que son indispensables, como esperar a que todos estén listos para una actividad colectiva o pasar lista, también cumplen con una función educativa, pues sin darse cuenta aprenden a coordinar el movimiento de sus dedos, acrecientan su vocabulario y comienzan a relacionarse con otros, sin que en realidad este sea su principal propósito. A este respecto la maestra nos comenta:

"...yo lo disfruto mucho, es una actividad que me gusta, o sea, con esta actividad me refiero a la literatura infantil, considero que está involucrada desde cantos y juegos, desde un saludo, desde una práctica de aseo, o una actividad de educación física, o sea, en todas partes estamos bombardeados de la literatura infantil. Todo en cuanto, desde descripción de lenguaje, ampliación del mismo, conocimiento de nuevas palabras, todo eso es a través de la literatura".²⁴

La maestra no se da cuenta cuando es que se incorporan estos conocimientos en su discurso, de la misma manera los niños no se dan cuenta que durante estos juegos están adquiriendo diferentes destrezas y conocimientos, reflexionando y analizando su realidad, y formando nuevos amigos. Todo esto se da gracias a que el docente fomenta estas actividades y como ella misma lo reconoce, es quizás por que a ella misma le gustan. Así pues la frecuencia del uso de estos recursos va a depender de la disponibilidad del docente para realizarlas y de la forma en que se lleven a cabo. Al parecer como vimos en este apartado, estas actividades funcionan mejor cuando se dan como una forma espontánea de interrelación entre los miembros del grupo, o cuando son tomados en cuenta las circunstancias para realizarlas y las características e intereses de los niños. Cuando no es así las actividades pueden crear en el niño un sentimiento de obligación o rutina que puede romper el encanto.

4.3 ¡CANTAMOS!: ENTRE LA DIVERSIÓN Y LA OBLIGACIÓN.

Como mencionábamos antes, el juego con las palabras es un recurso muy empleado en el aula, es flexible permitiendo así, la entrada a diferentes actividades de aprendizaje casi de manera imperceptible. Aunque existe la imposición, nos damos cuenta por la sonrisa de los niños que su gusto por interrelacionarse con otros a través de este uso lúdico del lenguaje sigue presente. Quizás este más presente que

nunca en las canciones, que casi a diario se escuchan en el jardín de niños.

Esto se debe tal vez, a que en las canciones las palabras se encuentran dentro de un lenguaje poético que da pie a la metáfora, que nos envuelve en el placer de los sonidos armónicos y los movimientos corporales, y que cada quién tiene oportunidad de vivenciar e interiorizar de manera individual; dando pie a que la imaginación y la fantasía de cada quién se enfrente a su propia realidad compleja y la transforme. Así pues la canción se convierte, como dice Román López Taméz, en un "entrenamiento para el desarrollo de papeles sociales".²⁵ Los niños practican en ellas los papeles que juegan en su familia, los que juegan sus padres y hermanos, y de esa forma, a la distancia, las vivencian. Tal vez por esta misma razón, las canciones de representación, sean incluso una sugerencia de los propios niños, que la maestra accede a satisfacer.

<La maestra en medio de una sesión de cantos y juegos, volteo hacia el piano donde esta el maestro de música y le dice "ah, que quieren la de los dos conejitos", el maestro comienza a tocar el piano y los niños comienzan a cantar "dos traviesos conejitos..." La maestra toma a Lizbeth de la mano, la para de su lugar y camina con ella entre los niños cantando, la toma de las dos manos y dan vueltas, se detienen y siguen cantando, la maestra señala al cielo y camina con Lizbeth entre los niños, se detiene y dice "aquí está la mamá" sigue cantando y señala a Lizbeth con el índice moviéndolo hacia arriba y abajo, Lizbeth corre, la maestra la alcanza y le da unas nalgadas suavemente, Lizbeth pone las manos atrás y sonríe, después sigue corriendo y termina la canción. Lizbeth se sienta mientras varios niños alzan la mano señalando al techo, la maestra señala a algunos decidiendo quiénes representarán la canción, señala a Jessica y a Iván que serán conejos y a Elizabeth como mamá, los niños se paran y comienzan a cantar: "Dos traviesos conejitos sin permiso de mamá, se escaparon de su casa y se fueron a pasear". Los niños que representan a los dos conejitos se toman de la mano y brincan juntos entre los otros niños, como antes hizo la maestra con Lizbeth>.²⁶

25.- López Taméz Román, op. cit. pág. 198

26.- OBS. XI

Pero la concesión de la maestra a la petición de los niños no fue tan sencilla, si no que se dio después de que ella ya había decidido anteriormente otras actividades y lo concede hasta que lo cree conveniente, interviniendo inclusive en la primera representación, concediéndose ella misma el privilegio de tomar el papel de madre, y con ello manteniendo su papel de autoridad, que a través de la selección de los niños que representarán a los conejitos y la mamá, lo seguirá ejerciendo. Así mismo, concede a los niños sus deseos dentro de las sesiones de cantos y juegos, pero sin perder nunca por completo su papel de autoridad, determinando en lo que puede la acción a realizar y determinando el tiempo en el que se realizará, así como su duración.

<Después de realizar algunas actividades con cascabeles dentro de la sesión de cantos y juegos, la maestra los guarda en una caja y les dice a los niños "Alejandro dice que si cantamos un lugarcito", los niños dicen que sí, se paran y comienzan a cantar, caminando al ritmo normal de la canción y dispersándose por toda el aula: "Busco un lugarcito chiquitito para mí, sin molestar a nadie voy a quedarme aquí" Terminan de cantar y la maestra indica "ahora rápido", cantan y caminan más rápido sin llegar a correr, y dispersándose por todo el salón, la maestra indica "ahora lento", caminan y cantan despacio, terminan la maestra les dice "ahora vamos a jugar a las estatuas," los niños corren a tomarse de las manos, empiezan a cantar, la maestra se detiene y deja de cantar, los niños siguen cantando, se detienen y se callan, pero esta vez el maestro de música sigue tocando, la maestra dice "no se me hace, mejor naranja dulce", pero dice que no sabe que se hace, el maestro tampoco sabe, empiezan a cantar, pero no se acuerdan de toda la letra, los niños mientras tanto comienzan a correr, algunos y otros esperan parados, la maestra dice que mejor cantar a pares y nones, los niños vuelven a tomarse de las manos y comienzan a cantar "a pares y nones...">²⁷

Así, el encanto donde se cumplen los deseos de los niños no pudo durar mucho y al final se continúa con la imposición del docente, primero al decidir como se llevará a cabo la actividad y después cambiando el juego, lo que

motiva la inquietud de algunos niños y la resignación de otros a seguir sus sugerencias. Que se podría decir no son del todo del agrado del mismo docente cuando se da cuenta que no se sabe toda la canción, por lo que cambia de opinión, lo que no les es concedido a los niños cuando son ellos quiénes realizan esa elección.

<Durante una sesión de cantos y juegos, Angélica se acerca a la maestra del grupo y le dice "lo que le dije", la maestra entonces, le explica al maestro de música que Angélica le pidió que cantaran ellos solos la canción del elefante, luego le explica a los niños que lo van a hacer solos y le van a ir quitando versos, les pide que para cantar se sienten en el piso, el maestro comienza a tocar y los niños a cantar: "Mirarás allá que en el cielo va...". Extienden sus brazos y con su dedo índice señalan hacia arriba subiendo y bajando el brazo. La segunda vez que toca la canción el maestro de música, los niños comienzan de nuevo a cantar, la maestra del grupo los detiene y les dice que se acuerden que es con bocaquiusa, los niños comienzan de nuevo sustituyendo la letra de la canción con "mm, mm, mm", pero se siguen así hasta el tercer verso, la maestra los vuelve a detener y le dice a Angélica que no es posible que lo hagan solos, que lo va a hacer con ellos, volteo y le dice al maestro de música que comience otra vez por favor, los niños comienzan a cantar con bocaquiusa el primer verso y después, siguiendo a la maestra siguen con la letra. Mientras cantan la maestra recorre el círculo de niños sentados en el piso, se detiene frente a Misael y le pide que se pare y haga los movimientos, Misael se para y empieza a imitar los movimientos de los demás pero se atrasa y baja los brazos, sólo cuando cantan el último verso continúa, la maestra le pide que se siente, vuelven a cantar, Misael trata de seguir a Reina que esta junto a el, abre los ojos, alza las cejas, se esfuerza pero se atrasa, se detiene, lo vuelve a intentar, la maestra se equivoca en el movimiento de los brazos, se lleva las manos a la cara, se agacha y dice "me equivoqué maestro, me equivoqué", el maestro se detiene, los niños también, vuelven todos a empezar, terminan>.²⁸

En esta ocasión si bien es necesaria la intervención del docente para seguir con la continuidad de un juego, no es necesario en un segundo momento, poner en evidencia a un niño si le cuesta trabajo realizar los movimientos, y menos aún cuando nos podemos dar cuenta que realmente lo esta intentando, mientras que si el error es cometido por el

docente, es preciso que todos se detengan y vuelvan a empezar. De esta manera, podemos observar como dentro de la diversión que podría implicar darle cumplimiento a un deseo, se encuentra incrustada la obligación a realizarlo según el modelo del docente, así como a esperar, si es que este se equivoca, mientras que el docente no se detiene cuando algún niño tiene problemas.

Pero en realidad, la obligación no sólo persigue a los niños, también el docente esta presionada a cumplir con sus obligaciones, y una canción puede servir de distracción a los niños mientras ella cumple con los requisitos administrativos que le son indispensables.

<La maestra ha terminado de pasar lista y les pide a los niños que la esperen un momento, abre su carpeta sobre la mesa y escribe (creo que su plan de actividades), los niños sentados frente a ella se hacen cosquillas y se ríen a carcajadas, son 5 ó 6. Caro y Angélica traen una florecita silvestre en la cabeza, Sergio parado frente a la cómoda les dice a los niños que se hacen cosquillas "cállense cholás", los niños no le hacen caso y siguen riendo, Sergio camina detrás de ellos y se va del otro lado, se siente en el suelo frente a Johny que estirando el brazo y jalando la manga del suéter hacia atrás le enseña un reloj pulsera con la figura de Mario Bros. Mientras, Caro se para y llama a Sergio varias veces, el niño no voltea, entonces Caro va del otro lado, lo toma de un brazo y lo jala, Sergio se para, pero Johny lo jala del otro brazo, la maestra voltea, Caro y Johny sueltan a Sergio y se sientan en el suelo. La maestra les dice a los niños que van a cantar la canción de la vaca y empiezan todos: "Caminando por el bosque una vaca me encontré, como no tenía nombre, Erika le pondré. ¡Oh! Erika la vaca eres tú si te jalo de la cola, ¿qué nombre dices tú?"

Al final de la canción la maestra señala a Erika y ella responde "Angélica", cantan otra vez, pero los niños solos, la maestra sigue escribiendo. Al final de cada repetición los niños van cambiando el nombre de la vaca. cuando los niños ya han cantado varias veces, la maestra termina de escribir cierra su carpeta y se incorpora al juego con los niños. Unos cuantos nombres más adelante, algunos niños de la parte de atrás comienzan a platicar y la maestra en medio de la canción los señala diciendo "no los oigo allá", Johny canta más fuerte, la maestra se queda callada en algunas frases, se lleva una mano a la cara, se toma la nariz con el pulgar y el índice en el puente y

bosteza, después sigue cantando, Roxana elige "Xochitl", cantan otra vez.²⁹

Aunque, una canción tan larga, y que además se convirtió en una actividad obligatoria para los niños por conveniencia del docente, que así pudo terminar con sus obligaciones al poner al día sus planes de actividades diarias, termina por inquietar a los niños y por aburrir hasta a el docente que bosteza. Sin embargo, una canción de uso significativo para los niños como las mañanitas, puede cumplir con ese objetivo de distracción, y cumplir con otro objetivo puramente lúdico, pues se hace por el placer de jugar con las palabras, sin importar en realidad si es o no cumpleaños de alguien, o bien pueden servir para estrechar lazos de amistad y hacerle ver al otro la admiración y el cariño que se le tiene.

<La maestra del grupo les dice a los niños que se formen para entrar al salón, mientras recoge algunas cosas de la banca donde estaba escribiendo. Los niños se forman y comienzan a cantarle las mañanitas a la maestra, ella se pone una mano en el pecho y pregunta "¿es mi cumpleaños?", los niños terminan de cantar, la maestra sonríe y dice "gracias, faltó la porra", los niños comienzan a gritar "¡a la vio a la bao, a la bim, bom, va, la maestra, la maestra, ra, ra, ra!" la maestra se para, voltea hacia donde están los niños, se inclina un poco y agradece "gracias, gracias, gracias", Caro le dice "ahora somos de la familia", la maestra se coge el estomago con una mano, se ríe y dice "no por favor", los niños comienzan a cantar de nuevo las mañanitas, mientras Iván, y Sergio corren por la jardinera, Iván empuja a Sergio y este se cae entre las llantas, la maestra toma sus cosas de la banca, carga la silla por el respaldo y les pide a los niños "avancen", los niños entran al salón detrás de ella.>³⁰

Por otro lado, si bien una canción puede servir para estrechar la relación entre docente y alumnos, al mismo tiempo que puede ser divertida, esto no quiere decir que se preserve el interés en todos los niños, pues recordemos que cada sujeto es diferente y lo que le puede interesar a unos, a otros puede hasta desagradarles, en este caso Iván

29.- OBS. VI

30.- OBS. XIX

y Sergio prefieren correr en la jardinera que cantar. Así mismo, lo que para el docente puede tener un sentido y un uso, para los niños puede representar otro; por lo que nos encontramos casos como este en que los niños cantan las mañanitas, no por festejar a alguien, si no por el simple hecho de jugar y relacionarse. De la misma manera los niños pueden cantar por el simple placer de divertirse o rellenar un tiempo de espera, aunque la canción no corresponda al uso que generalmente se le da.

<La maestra les reparte sus carpetas con las tareas a los niños caminando entre las mesas, los niños estiran sus brazos cuando la maestra los nombra y las van recogiendo, mientras tanto Angélica canta: "Cuando llego al jardín, al jardín, al jardín, digo buenos días así, buenos días así." Tocan el timbre de salida, algunos niños gritan ";eh!", Angélica sigue cantando y la maestra termina de repartir las carpetas>. ³¹

Como podemos observar, la letra de la canción se relaciona más con un momento de llegada y una actividad de saludo, que como una canción para despedirse. Pero para Angélica es una oportunidad para cantar una canción que le agrada y hacer más feliz la espera del fin de las actividades. Entonces, podemos ver como es que en realidad las canciones atrapan a los niños en sus juegos y generan una alegría que a veces puede ser contagiosa, como nos menciona el docente:

"En cantos y juegos tu sabes que es mi, hijole, mi locura, me encanta esa actividad, es muy bonita, es una actividad muy alegre, como que siento cascabelitos para los niños, ellos la disfrutan, y también en la medida en que tu la disfrutes, ellos también la disfrutan, por que habemos educadoras que somos muy dadas a estarle ah, ah, ah (repitiendo). No, no, o sea, tienes que ser, yo creo, contagiar de alegría a los pequeñitos y entonces como que considero que esas, esas actividades en especial te permiten esas situaciones". ³²

31.- OBS. XIV

32.- ENT. II

Estamos de acuerdo en lo que dice la maestra, pues si una actividad nos interesa, la enriqueceremos y la fomentaremos con las personas que tenemos cerca, así el docente lo hará con sus alumnos. Si a ello le aunamos que además de enriquecerla, se toma en consideración el interés de los niños y se logra introducir, aunque sea un poco, aprendizajes significativos entonces, además de divertir, se estará cumpliendo también con la obligación del docente de propiciar el aprendizaje.

<Durante una sesión de cantos y juegos, la maestra se sienta en una banca del lado izquierdo del aula de usos múltiples y le pregunta a los niños "¿ahora qué quieren hacer?", una niña contesta "jugar al ratón", la maestra les pregunta a los demás "¿quieren jugar al ratón?" Angélica contesta "mejor los palos que nos prestaste", la maestra se dirige al grupo y pregunta "¿cómo se llaman?" otro niño contesta "cinco ratoncitos", la maestra "no, los palitos", Roxana "claves", la maestra responde "...pero no se los puedo prestar pon que yo no sé tocar el piano" les explica que no pueden tocar sin acompañamiento por que perderían el ritmo, entonces les sugiere mejor jugar a los cinco ratoncitos, los niños sonríen y acceden. La maestra se para y los niños la rodean pidiéndole ser el gato, la maestra dice que lo va a elegir cerrando los ojos para que sea más justo, cierra los ojos y extiende el brazo señalando con el índice, da vuelta y se para, su dedo señala a Caro, ella será el gato, Caro se aparta del grupo y se sienta en la banca. Ahora están eligiendo a los ratones, Lizbeth ya salió elegida y será ratón, ahora ella es quien tiene los ojos cerrados, la maestra le pone la mano en los ojos y le ayuda a dar la vuelta, Lizbeth señala a otros cuatro compañeros. La maestra la suelta y pregunta "¿cuántos son?" refiriéndose a los ratones, un niño dice "cinco", la maestra "vamos a contarlos", señala a cada niño que va contando tocándole la cabeza y contando "uno, dos, ...cinco, ¿cuántas niñas?" y vuelve a señalar a las tres niñas tocándoles la cabeza y contándolas, ahora pregunta "¿cuántos niños?" los cuenta de la misma forma "uno, dos", los niños van contando con ella todo el tiempo, la maestra pregunta entonces "¿tres más dos, cuánto es?" y vuelven a contar a todos los niños, ahora los niños que son elegidos para ser ratones se quedan en el centro y los demás forman un círculo tomados de las manos para comenzar el juego>.³³

No sólo se está propiciando el aprendizaje de conceptos matemáticos y su práctica al contar y sumar a los

ratoncitos, si no que también se le dan elementos a los niños para que analicen la situación que viven y puedan realizar por ellos mismos una elección adecuada a las circunstancias que los rodean, además de permitir el libre intercambio de puntos de vista y de intereses, cumpliendo con el deseo de la mayoría.

Pero como mencionábamos antes, el deseo de unos puede no satisfacer el deseo de otros, e inclusive puede llegar a ser una imposición para algunos niños. Además, no someterse a ese deseo puede incluso dar pie a un castigo, o a una situación que se considera vergonzosa.

<Los niños repiten frase por frase junto con su maestra una canción nueva que están aprendiendo y después la cantan completa, mientras cantan, la maestra volte a ver a Iván, el niño ya no canta. Cuando terminan de cantar la maestra le dice al grupo: "que creen que Iván ya se la aprendió y nos la va a cantar el solito", le pide entonces a los niños que le aplaudan a Iván, el niño se queda callado, se pone las manos en la cara y se jala con los índices los párpados de abajo, la maestra lo llama y le pide que reparta los periódicos>. ³⁴

La obligación de cantar es impuesta así a un niño que quizá no tiene interés en hacerlo, y al no cumplir con esta obligación, se le pone en evidencia delante de sus compañeros y se le asigna una tarea que más bien parece un castigo. Pero como vimos en el capítulo anterior, él no es el único que tendrá que cumplir con obligaciones que no le son "agradables", también los docentes, e incluso los grupos completos tendrán que cumplir con obligaciones institucionales y el cantar no se salva de ello. Una primera obligación que tendrán que sufrir los cantos y juegos, será la de someterse a un horario y un espacio determinado que el docente está atento a cumplir (a diferencia de otras actividades como educación física que no le son tan atractivas).

<La maestra del grupo ha enviado a una niña a verificar que ya no halla nadie en el aula de usos múltiples para ir a cantar. Lizbeth regresa y le dice a la maestra que ya no hay nadie en el salón de cantos, la maestra les pide entonces a los niños que se formen para ir a cantar. Los niños que estaban realizando diferentes tareas en las áreas, corren a formarse, la maestra también va a la puerta, se para enfrente de la fila y sale caminando, los niños la siguen hasta el aula de usos múltiples>. ³⁵

La obligación de cumplir con un horario determinado para ir a cantar y a jugar, parece no molestar en esta ocasión a los niños que incluso corren a formarse. Pero existen otras actividades obligatorias, inclusive para los docentes, que se realizan más como una rutina, que como una actividad divertida e interesante. Como la realización todos los lunes de la ceremonia de honores a la bandera, donde se cantan: La marcha de honor, el toque de bandera, el saludo a la bandera, la promesa a la bandera y el himno nacional mexicano. Estas actividades se realizan como una manera de despertar en los niños el respeto cívico por los símbolos patrios. Sin embargo, cuando estos no son razonados, sino repetidos como costumbre, se caen en errores que nos hacen dudar del cumplimiento de su objetivo.

<Termina la ceremonia de honores a la bandera, la maestra de 2º "A" guarda la bandera en las repisas frente a a la puerta, la maestra de 1º "B" parada junto al piano corrige la letra de una canción "es en el templo de mi veneración". La maestra de 3º "A" pasa al centro junto a la maestra que los ha corregido y la maestra del grupo comenta sonriendo "yo también canto en el centro" y atraviesa las filas de niños para pararse frente a ellas>. ³⁶

Se podría decir entonces, que dentro de estas actividades más que fomentar el respeto a la bandera y el sentimiento de nacionalidad y unión, se memorizan una canciones que se repiten sin sentido cambiando incluso la letra de la canción, y donde el respeto es impuesto a

35.- OBS. VII

36.- OBS. XV

través de la vigilancia del buen comportamiento, o verificando que todos estén cantando.

<La maestra del grupo esta parada atrás de los niños, tiene las manos atrás y canta con la mirada fija al frente, cantan ahora el toque de bandera, después el saludo y la promesa, la maestra sigue caminando por atrás de la fila... se detiene atrás de Nayeli, se inclina un poco, escucha a los niños cantar, se levanta, sigue caminando, se inclina atrás de Sergio, escucha, sigue recorriendo así la fila, los niños y las maestras terminan de cantar el himno nacional>. ³⁷

Así, mientras no encuentren un significado real en las palabras que repiten por obligación, los niños buscarán otras alternativas de distracción para subsanarlas, aunque esto represente un llamado de atención del docente e incluso el castigo.

Mientras que el atender las necesidades de los niños en el momento en que se presentan, podría auxiliar al docente en un aprendizaje obligatorio que se haría más sencillo para todos, pero el tiempo disponible para la actividad es corto y la maestra prefiere aprovecharlo en la memorización, aunque con ello se vaya en contra de lo que plantea el mismo programa (ver capítulo I) con respecto a la construcción individual del aprendizaje. Ante tal situación, que ella misma reprueba pero fomenta, los niños continúan buscando alternativas de diversión incluso jugando con las palabras de la canción que quiere ser impuesta, y que no son tan condenables por el docente.

«La maestra les pide ahora que repitan cantando frase por frase otra canción y comienzan: "Los pastores a Belén corren presurosos llevan de tanto correr los zapatos rotos ay, ay, ay que alegres van ay, ay, ay si volverán con la pan, pan, pan con la de, de, de con la pan, con la de, con la pandereta y las castañuelas". Erika chasquea sus dedos de ambas manos al llegar a esta frase, la maestra se detiene y le dice chasqueando también sus dedos "sí, es cierto" Erika sonriente explica "es que me lo enseño..." la maestra la interrumpe, siguen cantando frase por frase: "un pastor se tropezó a media vereda y un borreguito gritó ¡Ese

ahí se queda! ay, ay, ay que alegres van ay, ay, ay si volverán, con la pan, pan, pan con la de, de, de con la pan, con la de, con la pandereta y las castañuelas" Al terminar la última frase todos intentan ahora chasquear los dedos, y Angélica canta "con las pantaletas", la maestra corrige "las pantaletas las de usted", los niños se ríen>.³⁸

Seguimos observando aquí como es que el docente se presiona por el tiempo que tiene disponible pues la actividad de cantos y juegos tiene como mencionábamos un horario predeterminado que hay que cumplir, dejando de lado algunas participaciones de los niños que pueden complementar y auxiliar en el aprendizaje, tomando sólo aquello que le sirve a sus propósitos educativos inmediatos y olvidando que uno de los propósitos fundamentales del programa es el considerar las experiencias y la realidad de los niños.

Aunque también podemos ver en este último ejemplo como el docente puede a su vez, retomar las participaciones de los niños para salir del tedio y retornar a la diversión. De la misma forma, las canciones pueden ser un buen auxiliar para romper la monotonía de la espera, aún cuando el docente no este presente, ni lo fomente directamente. Además se realiza de manera individual y espontanea, fomentando la autocorrección entre los niños.

<Mientras la maestra del grupo revisa tareas frente a su mesa alta, Angélica canta sentada en su lugar: "cuando era momia, cuando era momia asustaba, asustaba, asustaba" se detiene derrepente (creo que se le olvidó) vuelve a empezar y Caro desde otra mesa le dice "...no te sabes cuando era niña..." Angélica continua "...cuando era calavera, me movía, me movía, me movía..." , Sergio trata de imitarla pero no se sabe la canción y se pega en la cara con la mano abierta>.³⁹

Y como decíamos es mejor cuando se conjuntan en este tipo de actividades el juego, el aprendizaje y las vivencias, experiencias e intereses de los niños.

38.- OBS. XVII

39.- OBS. VIII

<La maestra del grupo se para frente a gráfico-plásticas, trae una bandeja llena de gises que deja sobre una mesa y canta "ayer fui al mercado me compre una..." un niño contesta "mandarina", la maestra dibuja en el pizarrón una mandarina y pregunta "¿cómo se come la mandarina?" Johnny "a mordiscos" la maestra continua cantando "am, am, mandarina, am, am, mandarina", mientras canta, la maestra se lleva las dos manos frente a la boca con la mano un poco cerrada y los dedos juntos (como si detuviera algo) abre y cierra la boca, los niños la imitan, después pregunta que más compraron, niño "un plátano", la maestra vuelve a cantar "ayer fui al mercado, me compre una mandarina, am, am, mandarina, después coloca una mano con el puño medio cerrado delante de ella y con el índice y el pulgar casi juntos y subiendo y bajando la mano, hace como si comiera el plátano y dice "am, am, platanito, am, am, platanito", después les explica a los niños que le dirán platanito para que quede en la canción, mientras explica dibuja en el pizarrón un plátano con un gis amarillo, después pregunta que más compraron en el mercado, Iván comenta "una manzana", la maestra abre los brazos con las palmas hacia abajo "no, ya es mucho de comer, hay que cambiarle" otro niño dice "un globo", la maestra dibuja el globo con un gis azul en el pizarrón y comienza a cantar, deja el gis en la bandeja y se sacude las manos, canta "ayer fui al mercado me compré una mandarina, am, am, mandarina, am, am, platanito" realizando todos los movimientos anteriores, después se lleva una mano casi cerrada en puño a la boca y sopla dos veces "fu, fu el globito", después pregunta que más compraron, Sergio contesta "un carro", la maestra se sacude las manos dando palmadas y toma otro gis, dibuja en el pizarrón el carro y empieza a cantar "ayer fui al mercado me compre una mandarina" señala el dibujo en el pizarrón, se lleva las manos a la boca y sigue "am, am, mandarina" señala el plátano "am, am platanito" mueve las manos como si lo pelara, "run, run el carrito", lo señala y después pone sus manos frente a ella, casi cerrados en puño y los mueve arriba y abajo alternados, los niños tratan de cantar y la imitan en todos los movimientos...>. ⁴⁰

En este juego la maestra retoma las participaciones de los niños y hasta las fomenta cuando pregunta "¿cómo se come la mandarina?" o "¿qué más compraron en el mercado?", haciéndolos participes de la actividad y adentrándolos en el aprendizaje de una nueva canción que les ayudará a ejercitar su memoria al recordar experiencias anteriores y de manera más inmediata al repetir la canción, sin necesidad de imponerles actividades aburridas. Aunque la

actividad descrita dura bastante tiempo, los niños no se distraen, ni se aburren, más bien sonríen y participan con entusiasmo pues además de estar jugando con las palabras y observando los dibujos, encuentran divertido realizar los movimientos de dramatización imitando al docente. Así, se fomentan formas creativas de expresión a través del lenguaje, del pensamiento y del cuerpo, lo que permitirá, según el programa, adquirir "aprendizajes formales".⁴¹

Pero para que este aprendizaje se de será necesario también mantener un equilibrio en el papel de autoridad del docente, de manera que este permita la expresión de los deseos del niño. Además de tomar en cuenta los intereses de los alumnos y las necesidades que cada circunstancia implica, conjuntando a su vez el cumplimiento de los planteamientos y las obligaciones que se incluyen en el programa educativo y en las reglas de funcionamiento del plantel.

Sin embargo, estos aspectos implican una complejidad que no siempre se puede satisfacer por las dificultades que representa llevarlas a cabo. Con esta observación pasamos a otro tema de la literatura infantil que parece ser de especial importancia dentro del programa para la educación preescolar, el juego dramático.

4.4 JUGAR Y TRABAJAR EN LA DRAMATIZACION.

Como mencionábamos en el primer capítulo, el juego representa para la educación preescolar, una de las fuentes más importantes para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Esto se debe a que durante la edad preescolar, el juego representa un interés potencial y una actividad continua, fuente de experiencias donde se recrean vivencias y se crean soluciones a partir de la reflexión.

Para que esto sea posible, será necesario crear en el aula un ambiente que favorezca este espíritu de juego dentro del respeto y la confianza mutuas entre los mismos alumnos y entre alumnos y docente.

Sin embargo, sobre el juego recae una serie de prejuicios. de los que no se escapan algunos docentes de educación preescolar, que conceptualizan el juego como un obstáculo de aprendizaje al considerarlo un pasatiempo sin provecho. Así escuchamos al docente observado realizar esta discriminación.

<Ahora la maestra les explica que ya tienen que empezar a trabajar y que hay que decidir que van a hacer. Los niños comienzan a decir que quieren jugar en la casita, la maestra les contesta "ya entendí que quieren estar en la casita, ya entendí, pero ¿qué van a hacer?", les explica que hay que trabajar en algo, hacer cosas o investigar, Angélica responde "animalitos, macetas para que las pongamos de adorno" la maestra continúa "quieren adornar la casita, pero este pobre rincón..." señala entonces con la mano extendida hacia el área de biblioteca y les explica que jugar en la casita es una cosa y trabajar para lograr algo juntos es otra>.42

Comenzamos a ver pues, como es que el docente empieza a dividir el trabajo del juego en lugar de aprovechar los intereses de los niños para "lograr algo juntos", como ella menciona. Tal vez si no hubiera estado tan interesada en rellenar un área del salón, se podría haber dado cuenta que las sugerencias de la niña podrían derivar en experiencias significativas, como plantar y cultivar diferentes plantas aprendiendo a respetarlas, siendo esta una actividad que podría derivar en un proyecto conjunto de docentes y alumnos como lo sugiere el programa. Así como a fomentar una identidad respetuosa de la opinión de otros, enriqueciendo sus conocimientos sin dejar de respetar las personalidades individuales. Pero vemos como el docente cae en una teoría, que como nos dicen M. Soulé y S. Lebovici: "...las teorías del juego - que toman como base

la hipótesis de que los niños definan también el juego por el hecho de que no es un trabajo -, no son más que una de las formas en que impedimos a nuestros hijos que formen el sentimiento de su identidad a buena edad".⁴³

Por fortuna, en algunas ocasiones el interés de los niños no sucumbe ante los prejuicios y la intimidación del docente y logra sobrevivir, aunque tiene que esperar a que el docente les conceda sus deseos, después de que ella misma a satisfecho sus propios intereses.

<La maestra les sigue explicando que hay que arreglar la biblioteca para que este más completa, los niños sobre todo Asunción, insisten en ir a la casita, la maestra pregunta entonces "¿pero, quiénes van a ser los niños lindos que me van a ayudar a la biblioteca?", algunos niños alzan la mano con su índice extendido hacia arriba, la maestra los va nombrando y les va diciendo que se vayan a la biblioteca que esta a su izquierda, nombra a unos 5 ó 6 y los niños se van levantando. la maestra les pide que vayan a dejar sus sillas a gráfico-plásticas y después les pide "los que no tienen trabajo vienen para que los reparta" Asunción le insiste "yo a la casita", la maestra del grupo la manda a la casita mientras les dice quien más puede ir allá>.⁴⁴

Pero el que la maestra haya cedido en esta ocasión al interés insistente de los niños, no quiere decir que lo acepte y al otro día resurgen sus conceptos e intimida a los niños, realizando de nuevo la división entre el juego y el trabajo.

<Terminan los niños de cantar una canción que le ayuda al docente a centrar la atención y entonces comienza a explicarles "ayer no pudimos ponernos de acuerdo para trabajar...hicieron lo que quisieron, jugar a la casita, jugar a la casita, jugar a la casita", después les dice que ahora si tienen que ponerse de acuerdo y que van a trabajar completando el trabajo que iniciaron ayer algunos niños>.⁴⁵

43.- Lebovici S. y Soulé M. EL CONOCIMIENTO DEL NIÑO A TRAVÉS DEL PSICOANÁLISIS, pág. 111

44.- OBS. II

45.- OBS. III

De esta manera el docente comienza también, a crear un espíritu de competencia entre los propios niños, haciéndoles ver que esta bien lo que ella les recomienda que realicen, mientras sus juegos sólo son una especie de pasatiempos sin propósitos concretos. Incluso en otra ocasión esta división se verá más clara al condicionar el trabajo en los niños, para poder jugar antes o después, a lo que ellos realmente desean.

<La maestra les dice a los niños que ahora se van a ir a las áreas a trabajar y comienza a repartir a los niños, Jonathan se para junto con Alejandro y le pide a la maestra ir a la casita, la maestra le pregunta "¿ya pegaste?", Johnny contesta que no, la maestra le dice entonces, que puede ir a la casita, pero que mañana a él le va a tocar pegar. Continúa repartiendo a los niños en diferentes áreas, Angélica se ha quedado casi al último, sólo esta ella y dos niñas más, la maestra le pregunta "¿ya recortaste y pegaste?" Angélica esta parada junto a la maestra y con las manos entrelazadas al frente afirma con la cabeza, Caro se acerca y le dice a la maestra que Angélica pegó ayer, la maestra deja ir a Angélica a la casita y a las otras dos niñas las manda a gráfico-plásticas>. ⁴⁶

Podemos ver entonces, como es que el docente después de usar la "seducción" para desviar los intereses de los niños al decirle a Johnny que puede ir a la casita, pero que mañana a él le va a tocar pegar, también los condiciona con logros en otras actividades que ella cree válidos, como cuando le pregunta a Angélica si ya recortó y pegó para poder ir a jugar a la casita. Aunque podemos observar también, que ella no es la única que emplea argumentos y crea espacios de "seducción" para lograr lo que se propone, también los niños pueden hacer uso de estos recursos, y el quedarse hasta el final en la elección puede ser uno de ellos como en esta ocasión, aunque en otras no funcione.

<La maestra del grupo ya ha repartido las diferentes actividades a realizar a los niños que comienzan sus labores en las diferentes áreas, menos en la casita donde no hay nadie. Unas niñas que no se resignan a realizar otra actividad que no sea jugar en la casita esperan

sentadas sobre unos cojines en el fondo del salón. La maestra se acerca y les dice que hoy no se van a ir a la casita "...por flojas, por flojas", después regresa a gráfico-plásticas y continua ensartando unos hilos de plástico a las tablas de perfoceles.⁴⁷

Así, nos percatamos de que "la casita", que viene a ser el área de dramatización para el programa, se convierte en un espacio de disputa por el control entre niños y el docente, que refleja en ello la poca disponibilidad a tomar en cuenta el interés real de los niños. Esto se debe quizás a que el docente no está dispuesta a ceder su papel de autoridad o teme perder el control sobre el grupo, como lo vimos en el capítulo anterior, aunque con ello se niegue un verdadero lugar de autoridad fundada en el respeto mutuo. Así, tratará desde el inicio de evitar este tipo de enfrentamientos condicionando desde el principio la elección de los niños por un "trabajo productivo".

<La maestra con las manos juntas entre las rodillas les pregunta a los niños si ya vieron el salón y continua "¿cómo lo ven?" los niños contestan "feo", la maestra les pregunta "¿y qué podemos hacer para arreglarlo?", les explica que barrer y trapear no por que ya hay una persona de intendencia que realiza ese trabajo, después les pregunta si quieren arreglar los rincones, los niños dicen que sí, entonces la maestra advierte que no van a arreglar la casita "...por que ahí nada más se van a jugar", después pregunta quien se quiere ir a biblioteca y comienza a distribuir a los niños>.⁴⁸

En esta ocasión el docente se encuentra en una posición de control que le permite dominar la conducta de los niños, pues ya realizó antes de mencionar su sentencia, una reflexión con los niños que estos consideran válida (la maestra les pregunta a los niños si ya vieron el salón y ellos contestaron "feo"), y a partir de esta aceptan sin problema la sugerencia del docente. Pero existen ocasiones en que esta reflexión no esta presente y da lugar en los niños a mostrar conductas espontaneas que salen del control

47.- OBS. VII

48.- OBS. IX

del docente y que son merecedoras, a su parecer, de un llamado de atención.

<Los niños del grupo que observamos, junto con los de primero "A" y algunas maestras se encuentran en el aula de usos múltiples después de terminar la ceremonia de honores a la bandera, las maestras están poniéndose de acuerdo en la forma en que repartirán al primero "A" mientras llega su maestra. Después las cuatro niñas de primero "A" que se quedarán en el grupo se forman atrás de la fila de niños del grupo que observamos, la maestra del grupo les dice "vámonos a lavarnos los dientes". Adelante de la fila dos niños parecen no haber escuchado, son Sergio y Raimundo que juegan, Sergio empuja a Raimundo y éste regresa agachando el tronco y con la cabeza por adelante (como si fuera un toro) la maestra los observa y les llama la atención pidiéndoles que avancen, los niños se forman y salen del aula de usos múltiples formados>.⁴⁹

La dramatización espontánea es así reprimida cuando los niños al tener un momento disponible, salen del control del docente para representar un juego que les parece divertido. Pero la dramatización no es sólo un recurso para pasar el tiempo, pues en él se puede ver cómo los niños reinventan sus experiencias y crean lazos de amistad entre sus compañeros. Aunque a veces este deseo de tener un contacto con los otros sea más bien para llamar la atención y reconocerse a sí mismo como miembro de un grupo.

<La maestra les muestra unos laberintos a los niños que están reunidos en el área de gráfico-plásticas "estos son los trabajos que hicieron ahora sus compañeros", después toma uno y lo sostiene por las orillas con las dos manos, se los enseña a los niños. Mientras Roxana y Lizbeth platican, la maestra se calla un momento, volteo a verlas y les dice que guarden silencio, Caro pregunta entonces "¿qué vamos a hacer?", la maestra le pide a Caro que se espere y sigue explicando. Pablo comienza a hacer ruidos como si llorara y alza los hombros, esta de espaldas y tiene el torso hacia un lado tratando de ver para atrás hacia la derecha, la maestra volteo a verlo y les dice a todos que esperarán a que Pablo deje de hacer ruido para continuar. Varios niños dicen "está llorando", la maestra contesta "los niños que lloran no pueden comer paleta", Pablo deja de hacer ruido. Toman el timbre para recreo

Sergio grita "ya es recreo", la maestra contesta (un poco molesta) "ahorita" y sigue mostrando el laberinto>. ⁵⁰

Pero no sólo por ser reconocido en el grupo es que Pablo recurre a un juego dramático, también es para escaparse de una actividad que no le interesa, y por la que también el resto de sus compañeros muestran señas de desesperación y desinterés que a su vez son reprimidas por el docente.

Como pudimos analizar en el capítulo anterior, esta represión se vuelve selectiva, pues mientras el docente si puede realizar este tipo de juegos, los niños no pueden hacerlo, más que bajo su supervisión en las sesiones de cantos y juegos, o en espacios de libertad como el recreo y el trabajo libre en las áreas. Pero antes de pasar a estos espacios de libertad, detengámonos un poco en las ocasiones en que el docente puede realizar un juego dramático y los niños están imposibilitados de hacerlo.

<La mayoría de los niños esta en los lavabos lavándose los dientes, sólo 3 ó 4 esperan sentados en las llantas, la maestra se asoma por la ventana del aula de usos múltiples y con la pasta en la mano da una vuelta cantando una canción. Angélica pasa frente a ella y se va a formar junto a la puerta del aula de usos múltiples, la maestra frente a los lavabos sigue cantando, se da otra vuelta. Los niños siguen terminando de lavarse los dientes y van a formarse detrás de Angélica. La maestra se para delante de ella y canta la canción del lobo "...mientras el lobo no está" se asoma al aula de usos múltiples, varios niños también se asoman, la maestra abre la boca y coloca sus manos abiertas a los lados de su cabeza, y sin soltar la toalla que trae en una mano, mueva los pies rápido (como si corriera y gritara), se escuchan gritos que vienen de dentro del aula>. ⁵¹

<La maestra se encuentra repartiendo hojas de periódico a los niños del grupo que están formados frente al aula de usos múltiples esperando para entrar. Angélica al principio de la fila grita "¡me estoy bañando!", en el aula de usos múltiples juegan al lobo y ella les contesta, la maestra regresa al frente y grita "¡¿Angélica?!" llamándole así la atención, después va a una ventana del

50.- OBS. III

51.- OBS. VII

aula de usos múltiples, y comenta el incidente con la maestra de tercero "A">. ⁵²

Aunque quizás no sea esta la mejor forma de hacer reflexionar a la niña respecto a lo sucedido, nos damos cuenta que en este tipo de situaciones es necesario, de alguna manera, canalizar estas conductas de los niños para no interrumpir las actividades de otros. La mejor manera de canalizarlos es permitir la libre actividad de los niños, donde puedan llevar a cabo estos juegos dramáticos, sin que por ello interrumpan otros procesos.

Pero para ello es necesario que el docente este presente en el aula como un ser consciente que analice lo que pasa a cada momento, de manera que este conocimiento le permita adquirir un equilibrio de su propio papel como autoridad. Además de que el conocimiento de lo que sucede en el aula y de los factores que influyen diariamente para el desarrollo de las actividades, le permitirá tener, en la medida en que le sea permitido, un control más completo de los aspectos que puedan frenar el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

4.5 EL JUEGO DRAMATICO COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE Y LA SOCIALIZACION.

Cuando existe un verdadero espacio donde los niños pueden exteriorizar sus ideas y sentimientos de manera espontanea, surge la posibilidad de observar un juego dramático, que representado en diferentes espacios y tiempos, se convierte en un recurso que nos dará la posibilidad a su vez, de observar diferentes aspectos del proceso de aprendizaje de los niños, de asimilación de sus vivencias y de transformación del medio ambiente que le rodea.

Así, podemos observar como el área de dramatizaciones se convierte en la casita donde se recrean los personajes familiares y se transforma el espacio según las necesidades del juego, a la vez que se comparten experiencias con otros.

<Jessica camina hacia el espejo y le dice algo a Caro. Elizabeth pone una toalla en la tabla para lavar y la talla mientras dice "mamá, mamá", se pone la toalla en los hombros y le dice a Jessica "me vo a bañar". Jessica mientras tanto toma el short de la mesa y dice "ya se secó", pone el short arriba de un cajón de madera. Xochitl se hinca frente al teléfono, descuelga el auricular y marca, habla por el auricular, cuelga, toma un barniz junto al teléfono y se sienta en la mesita a pintarse las uñas. Jessica le dice "apúrate, ya me quiero ir a la fiesta", Elizabeth le pide permiso a Jessica "compermiso voy a lavar", Jessica se hace a un lado, Elizabeth pone una toalla encima del lavadero, la talla, la levanta, la exprime con ambas manos, se la pone en el hombro, Jessica se acerca y le dice "hermana mira ya que horas son", Elizabeth talla de nuevo la toalla en el fregadero. Caro y Xochitl siguen pintándose frente al espejo, se ponen maquillaje en polvo por toda la cara, Elizabeth saca una falda de la cómoda, la talla en el fregadero, se la pone al hombro, se voltea y la pone sobre el cajón de madera junto con la toalla, va por otra. Jessica toma una escoba y barre la casita, mientras Xochitl se pinta los labios frente al espejo, estira los labios, los cierra y los abre>. ⁵³

La casita se convierte entonces, en una recámara, en un lavadero, en un baño, etc, según la evolución del juego donde las niñas representan diferentes papeles, que la mayoría de las veces se relacionan a su medio familiar y con los papeles que representan a los adultos, pues no falta en este tipo de juegos la mamá o el doctor que poseen cierta autoridad hacia los niños. De esta manera, como dicen S. Lebovici y M. Soulé, "se ve que los niños repiten en sus juegos todo aquello que en la vida les ha causado una intensa impresión y que de este modo procuran un exutorio a la energía de la misma, haciéndose, por decirlo así, dueños de la situación. Y, por otro lado, vemos con suficiente claridad que todo juego infantil se halla bajo

la influencia del deseo dominante en esta edad, el de ser grandes y poder hacer lo que los mayores".⁵⁴ En el ejemplo anterior se pueden identificar estos deseos de hacer lo que los grandes, no sólo en las actividades, si no también en sus vestidos, pues la mayoría de las niñas llevan puestos encima de su ropa, faldas, blusas o vestidos de adultos y zapatos de tacón.

Y también el área de la casita se convierte en un espacio donde los deseos incumplidos pueden tener cabida, pues se pueden asumir roles que difícilmente en la vida real se pueden tomar, como el ser mamás, o la hermana mayor. Inclusive se pueden representar diferentes papeles en el mismo juego, de manera que afluyen en él los diferentes rasgos de personalidad individuales. De esta manera, lo mismo se puede ser por un momento hija, para después convertirse en hermana o viceversa.

<Angélica se acerca a Erika que esta parada frente a un caballete en gráfico-plásticas y le pregunta "¿mami, qué estas haciendo?", Erika "comprando las medicinas", Angélica "¿mías?", Erika, "si". Angélica entra de nuevo a la casita, trae cargando una mochila en la espalda, toma un suéter de la cómoda, lo coloca de nuevo en el burro de planchar y pregunta "¿oye hermana me prestas tu suéter?" Caro parada junto a Angélica responde "si">.⁵⁵

Pero no solamente se juegan papeles diferentes, si no que estos se acoplan a diferentes circunstancias, dando lugar a diferentes maneras de relación con diferentes personas. Logrando con ello un juego individual en donde se asumen los papeles que se quieren y que el mismo niño inventa, al mismo tiempo que el juego se socializa y se convierte en un espacio de relación con los otros. De esta manera nos damos cuenta también de que "La imaginación de cada quién es única y personal, al mismo tiempo que se comparte".⁵⁶

54.- Lebovici S. y Soulé M. op. cit. pág. 105.

55.- OBS. XIX

56.- Georges Jean. LOS SENDEROS DE LA IMAGINACION INFANTIL. pág. 74

Por otro lado, no sólo se comparten en los juegos las experiencias y la imaginación, si no que también se comparten en él los deseos incumplidos de los niños dándoles una oportunidad de salida. Como el juego de representación de la escolta en el grupo que observamos.

<Hace apenas unos minutos que los niños han salido a recreo. En el pasillo frente al salón 006, Jessica brinca, aplaude y se sale hacia el extremo del pasillo. Concepción trae un suéter doblado sobre sus dos manos (como si fuera la bandera) y marcha en medio de Lizbeth y una niña de primero, cruzan el patio, se detienen frente a Jessica y le dan el suéter, Jessica lo toma, lo desdobra y se los regresa a las niñas que lo sostienen de los hombros extendido, dan la vuelta y marchan otra vez de regreso hacia el aula de usos múltiples cruzando el patio.>⁵⁷

El ser representante de la escolta es un privilegio que no todos los niños han gozado, la elección para su realización depende de los docentes, siendo así que no siempre, cuando se quiere pasar a representar al grupo se puede. Pero este privilegio está al alcance de la mano en el juego de representación que realizan los niños cada vez que lo deseen.

Asumiendo de esta forma diferentes roles, también se asumen reglas de un juego compartido que crea responsabilidades hacia otros; lo que auxilia mucho en ocasiones donde la autoridad docente no está presente y son los mismos niños los que tienen que controlar la conducta de sus compañeros, resultando más sencillo y menos impositivo.

<Hoy el privilegio de jugar en la casita es compartido por dos niñas que se encuentran de visita de primer grado, y Caro. Caro recoge los muebles pequeños que las niñas de primero habían sacado y los guarda en la casita de madera mientras le dice a Asunción (de primero "A") "¡déjame ahí!", la niña deja el portafolios que Caro había sacado de la cómoda y se sale de la casita. La otra niña de primero cuelga el teléfono y va hacia la cómoda. Asunción regresa

y baja de una repisa que esta arriba a un lado del espejo, un castillo de juguete; para alcanzarlo se ha tenido que parar de puntitas y estirar los brazos, lo pone en el suelo y comienza a sacar muñequitos de adentro, se sienta ella también en el piso. Caro volteo y la ve, se dirige hacia ella y se para con las manos en la cintura, mientras le dice "¡no!" Asunción protesta "eso es mío", Caro baja las manos ... La otra niña de primero Susy, saca los mueblecitos otra vez de la casita y los pone en la mesa, Caro guarda el portafolios y cuando lo dobla, jala el mantel y tira los muebles, entonces le dice a Susy "les dije que ya no sacaran nada", se para, guarda los muebles otra vez y empuja suavemente y despacio a la niña diciéndole "ya se iban al cine".⁵⁸

Representando el papel de mamá, Caro puede entonces controlar a las niñas pequeñas sin que ellas se sientan ofendidas, aunque a decir verdad si se sienten presionadas y protestan. Pero este juego dramático les permite seguir explorando con otros materiales y continuar su juego, lo que no siempre sucede en otras circunstancias cuando el docente interviene.

<Roxana sale de la casita y regresa al área de construcción, Nayeli al verla entrar le pregunta "¿ya nos vamos a dormir?", Alejandra a su vez le pregunta a Nayeli y a Roxana "¿dónde nos vamos a dormir?" Roxana contesta "en el suelo", pero Alejandra comienza a sacar sillas y Roxana le ayuda a juntarlas, Nayeli observa sentada en una mesa, juntan 4 sillas realizando un cuadro con los asientos, Alejandra se acuesta, se para otra vez, Roxana indica "Nayeli, tu Nayeli", Nayeli se baja de la mesa y se acuesta del otro lado sobre las sillas, Alejandra y Roxana van por más sillas a gráfico-plásticas y las ponen junto a las otras en construcción, ahora forman un rectángulo con los asientos. después de un rato de estar jugando, la maestra del grupo volteo a construcción y regaña a las niñas por poner tantas sillas juntas, Roxana, Nayeli y Alejandra, se paran y regresan las sillas a su lugar interrumpiendo su juego>.⁵⁹

Mientras que Caro en el ejemplo anterior, utiliza su imaginación para desviar el interés de las niñas que le provocan problemas, la maestra imponiendo una orden sin una causa que lo justifique, interrumpe el juego de otras niñas que aprovechaban el material de manera diferente a la

58.- OBS. II

59.- OBS. V

cotidiana. Las niñas no saben por que, pero tienen que deshacer lo hecho con su imaginación y acabar con un juego que les estaba permitiendo organizarse de manera conjunta para lograr algo juntas, siendo que estos logros son los que la maestra alguna vez ponderó.

Por otro lado, nos damos cuenta que aunque el área de la casita es el espacio privilegiado para la dramatización, existen otros espacios, como el de construcción que también pueden servir a este propósito infantil. Esto se presenta un poco, por el prejuicio del docente hacia el área de la casita, como vimos anteriormente, siendo así que los niños buscan otras alternativas de espacio donde puedan realizar estos juegos sin presiones.

Pero también se debe a que el espíritu lúdico de los niños esta presente en todo momento, pues como mencionábamos al inicio de este trabajo, el juego es uno de los principales motores de la actividad del preescolar, pues constituye algo más que una actividad simplemente placentera, ya que al haber satisfacción en él se involucran emociones y afectos que nos permiten tener mayor disponibilidad para el aprendizaje y la creación. De esta manera, cuando la imaginación es libre y espontanea, se da pie a juegos donde los niños aprenden a convivir y a compartir. Veamos un ejemplo:

<En construcción hay varias bandejas en el piso, unos botes de plástico transparentes y un cajoncito con matatenas dentro, todo esta acomodado, las bandejas estan juntas unas a otras formando un cuadro grande y los botes estan acomodados en una sola hilera junto a las bandejas. Johny y Erika estan sentados en el piso con las piernas dobladas, cruzadas y encogidas, entre los dos esta el cajoncito de matatenas, Elizabeth esta parada frente a ellos. Johny le dice "Eliz que ya cerrábamos", Erika mueve su cabeza de un lado a otro diciendo "no, no" (como entre ruegos). Elizabeth se inclina y le da un cajoncito a Johny con material de plástico, Johny grita "¡yo, yo, yo, estos son los billetes!" y toma el cajón, Erika toma algunas de las tablillas de plástico que hay dentro, Johny pone el cajón en el suelo mientras dice "bueno son de todos",

después se dirige a la niña que continúa parada y le pregunta "¿Elizabeth, qué venías a comprar?".⁶⁰

Pero si nos damos cuenta, en este juego los niños no solamente aprenden a compartir, sino que también están poniendo en práctica otros conocimientos, como sus criterios de clasificación al ordenar el material. Y si seguimos observando, nos damos cuenta que también en este juego consideran ya al dinero como algo valioso y necesario.

<Johny pregunta "¿Elizabeth qué venías a comprar?", la niña estira la mano frente a Johny y le reclama "pues dame dinero ", Erika le alcanza unos cilindros de madera y Johny le da unas tablitas de plástico, Elizabeth toma todo y alejándose un poco lo pone todo junto sobre una mesa. Johny señala hacia el piso del otro lado de donde están las bandejas y exclama "¡una manguera!", Erika dirige su vista hacia donde el niño señala "¿dónde?" Verónica sentada en el piso recoge la manguera, Elizabeth se le acerca y se la arrebató muy seria, Verónica baja la cabeza triste. Elizabeth se para de nuevo frente a Johny que le pregunta "¿cuántos Eli?" Elizabeth responde "diez", estira su mano y se la enseña a Jonathan, colocándosela a la altura de los ojos. Ahora le da un puño de matatenas a Erika, ella le dice "billetes no vendo" mientras se hinca en el piso con unas tablitas de plástico en la mano y negando con la cabeza, deja el material en un pequeño cajoncito junto a ella>.⁶¹

Sin embargo, el pequeño incidente con Verónica podría hacernos pensar que Elizabeth no está aprendiendo a compartir y por el contrario, está marginando a una de sus compañeras de manera grosera. Si bien esto es cierto, Elizabeth sí está compartiendo con sus otros dos compañeros, lo que pasa es que no hay que olvidar que el egocentrismo aún está presente de manera muy preponderante en la personalidad del niño preescolar, además de que Verónica es una niña que apenas hace unos cuantos días ha entrado a la escuela, y Elizabeth aún la ve como una intrusa dentro de su grupo común de compañeros de juego. Al respecto nos comenta Winnicot: "El niño que juega

60.- OBS. XVIII

61.- OBS. XVIII

habita en una región que no es posible abandonar con facilidad y en la que no se admiten intrusiones".⁶² Y creo que Elizabeth no deja entrar a Vero por que teme ser sustituida o que se interrumpa un juego que le gusta.

Otra cosa sucede cuando los niños se complementan en el juego compartiendo y asumiendo papeles, entonces la dramatización espontanea puede dar lugar a un juego que estreche la relación entre dos amigos, dejando a un lado las rivalidades que otros juegos pueden causar.

<Lizbeth pega con su codo en la mesa diciéndole a Sergio "yo más fuerte", Sergio sonríe y pega también con su codo en la mesa, pero lo encoge y abrazándolo con su otro brazo se queja "pido, aú", Lizbeth entonces, le sopla en la cara a Sergio varias veces, él agacha la cabeza, Lizbeth da vueltas a sus manos frente a Sergio y dice "voy a amarrar mi globo">.⁶³

Aunque parece ser que en realidad la finalidad del juego que realiza Lizbeth con su compañero no es precisamente estrechar esos lazos de amistad, sino divertirse. El obtener placer al jugar, es pues, el interés central del niño, y así como Lizbeth, otros niños aprovecharán hasta los últimos y más pequeños momentos del día para hacerlo, aunque termine por ser un juego solitario que sólo les divierta a ellos mismos.

<La maestra del grupo abre la puerta y comienza a llamar a los niños, Raimundo se pone su suéter sobre la cabeza, lo jala de una manga y de la otra frente a Sergio, estirando los labios cerrados, Sergio y Raimundo se ríen. Ahora Raimundo se pone el suéter en el pecho y lo sostiene con la barbilla inclinando la cabeza diciendo "soy Santa Claus, jo, jo, jo", Sergio se ríe, pero la maestra lo llama, se levanta y se va. La maestra platica con un señor en la puerta, lo saluda dándole la mano. Mientras, Raimundo toma su suéter de las mangas "otra vez la ancianita" se pone el suéter en la cabeza, lo jala de las mangas, mueve hacia los hombros su cabeza "soy una ancianita" y se ríe solo>.⁶⁴

62.- Winnicot D. W. REALIDAD Y JUEGO. Argentina, 1990 pág.

76

63.- OBS. XVII

64.- OBS. XIX

De esta manera los mismos niños crean sus propios momentos de libertad para así mismo, crear dentro de sus juegos, y al hacerlo, no sólo podemos identificar los usos que le dan a estas actividades lúdicas, sino que también en su forma de hacerlo proyectan su personalidad, lo que puede constituir una oportunidad de observación para el docente y una manera de identificar los intereses infantiles, que son según el programa, el foco de atención de la educación preescolar.

Así cuando se conjuntan en las actividades educativas el juego, la creatividad, la imaginación y el interés de los niños, se llega a lo que llamamos en el primer capítulo juegos creativos, a cerca de los cuales nos comenta el docente:

"Hay un fichero, no sé si lo conozcas, de actividades, de juegos creativos. Ese está buenísimo, la verdad es que te, te, sabes que sales de lo estático, sales de lo, de lo, ¿cómo lo digo? De lo normal, o sea sale de toda regla, aquí no hay reglas, aquí el que quiere jugar se va a divertir como niño, y como tal lo va a disfrutar. Lleve a cabo con los niños algunos juegos, no sabes, ¿no sé si te tocó verlos? Como lo disfrutaron, por que te da muchas oportunidades".⁶⁵

Podríamos completar lo dicho por el docente mencionando que les da a los niños, como lo hemos visto, muchas oportunidades de "disfrutar" y de aprender sin limitaciones. Pero desgraciadamente estas limitaciones no siempre se pueden dejar de lado, pues como el mismo docente continúa en su discurso:

"Pero te tienes que quitar completamente tu status de educadora, o de maestro, de dirigente, o de líder, completamente. Y eso consiste (la dificultad para hacer lo anterior), yo creo que también en cierto complejo que tenemos de dirigentes. Que deberíamos de quitárnoslo por completo, e involucrarnos de tal manera que seamos partícipes del grupo, y que no seas la dirigente, sino que

seas uno más del grupo, y como tal los demás te tomen en cuenta".⁶⁶

El papel de autoridad del docente es entonces, no sólo en el discurso si no en los hechos como ya lo hemos visto, uno de los principales obstáculos para que el juego se de en un ambiente de libertad que permita la obtención del placer, al mismo tiempo que fomente el aprendizaje. Pero cuando este obstáculo se logra salvar, aunque sea un poco cuando el docente comparte y fomenta el juego como otro miembro del grupo, surgen actividades donde se conjuntan todos los elementos de los llamados juegos creativos. Al respecto...

<Los niños entran al salón después de tomarse su agua, dejan su cantimplora en la bandeja de la entrada y van a sentarse a gráficas-plásticas, la maestra trae una silla pequeña de biblioteca y se sienta frente al grupo, les explica que van a ir a un día de campo imaginario "primero" les dice "estamos dormidos", los niños se recuestan en sus mesas sobre sus brazos cruzados, imitando a la maestra que lo hace en el aire, la maestra continúa "¿cómo suena el despertador?" niños "ring", los niños se levantan, se estiran con los brazos hacia arriba imitando a la maestra que ahora pregunta "¿qué vamos a comer?", Sergio contesta "sandwiches", la maestra los dirige, estira una mano y les explica a los niños que es el pan, con la otra mano embarran entonces las "tapas de mayonesa"... y por último los cierran, juntan las manos dando un aplauso con los dedos extendidos, después la maestra pregunta "¿agua o refresco?" algunos niños responden "refresco", mientras que Abigail y otros contestan "agua", el docente se inclina por esta última, hacen un círculo con sus brazos frente a ellos, después con una juntan los dedos y aprietan como si exprimieran limones y después con esa misma mano dan vueltas como si movieran una cuchara en una olla, se acercan a la mesa y se inclinan un poco, como si dejaran ahí el recipiente con el agua, después pasan una mano de un lado a otro con el índice y el pulgar juntos, como si abrieran el cierre de una mochila, imitando el ruido que este hace. Ahora paran las manos a la espalda alternándolos como si cargaran la mochila y dicen "nos vemos al rato mamá", sacuden una mano frente a ellos despidiéndose y jalan la mano hacia ellos como si cerraran la puerta. Caminan sentados en sus sillas, pegándose en las piernas con las manos abiertas alternándolas, sorpresivamente la maestra exclama "¡cuidado un oso!" corren sentados en sus sillas, la maestra continúa

"¡súbanse a ese árbol!" mueven las piernas y los brazos en forma de círculo arriba y abajo, y continua el juego...la maestra "comemos un sandwich, ahm, ahm", con una mano frente a su cara abren y cierran la boca, Verónica exclama "¡maestra ahí viene un perro!", corren otra vez, algunos niños gritan y siguen el juego...".⁶⁷

Si bien en esta ocasión el docente no pierde su papel de dirigente e impone en un principio la actividad, los niños se incorporan a ella sin problemas y de manera inmediata, lográndose con ello un ambiente de "alegría" y participación entre el docente y los alumnos. La imposición inicial se pierde así a medida que va avanzando el juego, dando pie una actividad que conjunta la imaginación y la creatividad de manera divertida en un ambiente de confianza, atendiendo a su vez los intereses lúdicos de los niños. Ayudándolos también a comprender y transformar el mundo que los rodea, canalizando sus temores y simbolizando sus angustias, como en este caso sus temores a los animales, la relación con sus padres, o el conflicto de poder ser autónomos.

Podemos concluir entonces que el juego dramático, a igual que los otros aspectos de la literatura infantil retomados en este análisis, tienen dentro del aula diferentes usos, así como diferentes significados, determinados por las circunstancias y los sujetos que los llevan a cabo, que son en este caso alumnos y docente. Pero a pesar de la diferencias que se puedan tener, las diferentes actividades tienen en común una posibilidad lúdica, que si es aprovechada, dará pie a un ambiente de aprendizaje y socialización que auxilie el proceso educativo de la educación preescolar, tomando en cuenta siempre que "la vida imaginaria es, pues, mucho más que una necesidad de la vida: es una necesidad fundamental y contemplar el mundo, percibirlo y comprenderlo mejor no es perder el tiempo".⁶⁸ Por el contrario, al incrementar la

67.- OBS. XIV

68.- Georges Jean, 1990 op. cit. pág. 210

vida imaginaria de manera constante, nos permitirá crecer como seres humanos y desarrollar nuestras potencialidades hacia una vida más plena, donde el arte, como en este caso la literatura infantil, este presente de manera cotidiana. Y corresponde a la escuela, junto con la familia en los primeros años de vida fomentarla y enriquecerla.

NOTAS FINALES

Durante el tiempo de elaboración del presente trabajo nos hemos dado cuenta de la complejidad que implica el proceso educativo en el aula. Esta complejidad radica en la transformación continua que vive el fenómeno educativo a través del paso del tiempo en el accionar continuo y cambiante de los sujetos que le dan vida, así como de los factores internos y externos que influyen en su realización.

Dentro de estos factores de influencia encontramos los programas que toda educación sistematizada realiza. En nuestra investigación partimos del programa de educación preescolar y analizamos diferentes aspectos que consideramos fundamentales para su implementación cotidiana. Elementos que son retomados por el docente y los alumnos y que en el proceso enseñanza-aprendizaje son transformados.

De esta manera, encontramos que la creatividad y el juego son vistos en el programa como aspectos fundamentales que constituyen medios de expresión y aprendizaje dentro del proceso educativo. Pero dentro del aula, la concepción de juego del docente parece "chocar" con la del programa, pues el juego para él es considerado contrario al trabajo y es visto como un obstáculo para el aprendizaje. Sin embargo, el juego es una necesidad del hombre que a pesar o con el consentimiento del docente, e incluso con su participación sigue presente en el aula, y continúa siendo un medio de expresión donde puede observarse el proceso creativo y social de los niños.

Por otro lado, para que el aprendizaje creativo y social pueda realizarse, es necesario, según el programa, crear un ambiente de respeto y confianza por el trabajo del niño para que exprese lo que piensa, siente y sabe del

mundo que lo rodea. Es necesario entonces, fomentar para ello el diálogo del niño y el intercambio de opiniones que permitan la reflexión y comprensión del docente y los alumnos. Sin embargo, nos damos cuenta que el niño es poco escuchado y que la mayoría de las veces se convierte en un escucha del docente que decide lo que hay que hacer en base a las disposiciones institucionales y sus propios conceptos de aprendizaje. En este caso también descubrimos como el docente interpreta ese ambiente de confianza y respeto, y lo transforma en un ambiente "alegre y divertido". Este ambiente creado por el docente no siempre deriva en confianza y respeto, sino en convencimiento, seducción e incluso imposición de la autoridad docente.

Se habla también dentro del programa de una actitud facilitadora del docente que es considerado orientador y guía para la construcción del aprendizaje individual del niño a través de la reflexión. Pero esta "actitud facilitadora" esta influenciada por la personalidad e interpretación que de ella haga el docente, que podríamos decir, también es un "controlador" de conductas de los niños, de manera que estas no lleguen al desorden y al peligro de verse lastimados o lastimar a los demás. Sin embargo, nos damos cuenta que este "control" de conductas muchas veces, no pasa por el proceso de reflexión del niño, sino que de nuevo es impuesto por la autoridad docente, lo que priva al alumno de la construcción de su propia opinión.

Pero no podemos decir que el docente esta solo en la carga de la responsabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Su papel como autoridad es bastante complejo y ésta investidura no surge espontáneamente. Como analizamos, este papel es dado al maestro por la institución educativa, la sociedad, la familia y los alumnos; estos últimos son lo que extienden la autoridad familiar en el aula sustituyendo a sus padres por el

docente, poseedor del saber y conocedor del "bien" y del "mal". El docente entonces, es para los niños el juez en el aula, el que permite o no, el que da la razón a lo "bueno" y el que decide el quehacer propio y el de los alumnos, permitiendo en diferente medida la participación de los niños según las circunstancias y sus intereses y necesidades.

El docente, es también un organizador de actividades que fomenta el respeto de los espacios y los tiempos para dar lugar al desarrollo de dichas actividades. Sin embargo en algunas ocasiones, el respeto a dicho orden va más allá de los intereses y necesidades de los alumnos, y aún de los docentes, cuando tiene que someterse a su vez a un orden institucional que determina tiempos y horarios para las actividades, y que impone reglas para el cumplimiento de sus propios objetivos, como en el cumplimiento de tareas administrativas o de inspección.

Por otro lado, el objetivo del docente al hacer cumplir a los alumnos sus indicaciones y sugerencias es, además de mantener el orden y cumplir con sus obligaciones institucionales, proporcionarles a los niños las posibilidades para la construcción de su propio conocimiento alcanzando así su aprendizaje y desarrollo. Sin embargo, el aprendizaje no siempre es resultado de dichas indicaciones y sugerencias, y podríamos decir que en ocasiones es bloqueado por ellas o logra subsanar sus condiciones, es decir, que el niño aprende a pesar de la imposición del docente. Con ello, nos damos cuenta que la clave del resultado de dicho aprendizaje no se encuentra en las evaluaciones o en los exámenes, sino en las formas cotidianas que tienen docentes y alumnos de interrelacionarse con el conocimiento. Donde el docente tiene un difícil papel de autoridad dentro de la cual cumple con obligaciones y deberes institucionales e intenta cubrir las necesidades e intereses de los niños.

Nos damos cuenta así, que el docente tendrá que establecer un equilibrio de su autoridad tratando de tomar en cuenta al programa educativo, a la institución y a sus propios alumnos, de manera que los intereses, necesidades y obligaciones de cada uno de estos elementos se vean cubiertos sin estorbarse entre sí; creando momentos creativos y lúdicos que favorezcan el intercambio y expresión de sentimientos y concepciones que lleven a la reflexión hacia la construcción individual del aprendizaje y a un desarrollo armónico del alumno. Desentrañar estos momentos mágicos descubriendo sus secretos, es lo que nos puede llevar a una fundamentación más real de la tarea educativa y a mejorar de manera continua el proceso enseñanza-aprendizaje, así como a construir una teoría basada en la realidad y que como tal esta en continua transformación.

Después del análisis de algunos elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, llegamos al análisis de cómo este proceso se da en relación a las actividades de literatura infantil y a desentrañar los significados en acción que le imprimen docente y alumnos.

Podemos decir entonces, que en el caso que investigamos, la literatura infantil se encuentra presente como una serie de actividades diversas que se encuentran condicionadas a las circunstancias de cada situación. De esta manera, algunas actividades literarias son consideradas por el docente como vehículos para el logro del aprendizaje, mientras que para los alumnos se puede convertir en una actividad con poco significado e inclusive en una obligación a cumplir. Pero también existen actividades literarias que son consideradas como divertidas por el docente y los alumnos y que pueden llevar a la adquisición de habilidades y aprendizajes importantes y auxiliar en el desarrollo de su personalidad.

Es decir, que cuando la literatura infantil es retomada como el vehículo para el cumplimiento de un objetivo educativo diferenciado y alejado del juego y la emotividad, pierde su sentido artístico y rompe el equilibrio entre las expectativas docentes, las del programa y las de los alumnos, sin cubrir en consecuencia sus intereses y necesidades, y transformándose en un recurso que no cumple tampoco las expectativas del proceso educativo.

En cambio, cuando es retomada dentro del interés de niños y docentes, conservando su esencia lúdica y creativa, se convierte en un medio que nos lleva a la interpretación individual, donde se experimentan sentimientos, afectos y opiniones, que al ser expresadas conducen al intercambio de opiniones y experiencias que fomentan la reflexión en la construcción del aprendizaje.

Pero aunque los resultados de esta investigación se detienen aquí, esperamos que con ello se ponga un grano de arena en la transformación de las concepciones que de la literatura infantil se tienen en el aula, así como del inicio y continuación de investigaciones posteriores más profundas al respecto de este tema y de otros aspectos de la educación preescolar; tomando en cuenta los diferentes elementos que conforman el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula y el papel que desempeñan sus actores: docentes y alumnos, para su desarrollo. Pues consideramos que dentro de la investigación de un fenómeno educativo, como puede ser la literatura infantil, no puede considerarse aisladamente de los elementos que determinan su desempeño y evolución.

Por otro lado como docente, la presente investigación me ha permitido analizar más de cerca la práctica educativa y llevar la reflexión a mi propia labor para tratar de

mejorarla y enriquecerla cotidianamente, siendo más consciente de mi propio papel y de las circunstancias que rodean igualmente a los alumnos para la realización de las actividades cotidianas en el jardín de niños. Pero sé, que para realmente analizar mi práctica educativa, me es necesario contar con el apoyo y la retroalimentación de un investigador, que pueda analizar el proceso enseñanza-aprendizaje de manera más objetiva e imparcial.

Es aquí entonces, donde entra la labor del pedagogo como investigador. Pero no sólo en eso, también será necesaria su labor profesional para hacer llegar su análisis y reflexión a la elaboración de programas más cercanos a la realidad de la labor educativa. Así como para trabajar como asesor de manera conjunta con el magisterio, auxiliando en su formación y actualización permanente, en bien del enriquecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje, del desarrollo de la práctica profesional magisterial y del desarrollo integral del alumno.

BIBLIOGRAFIA

Bleger John TEMAS DE PSICOLOGIA (ENTREVISTAS Y GRUPOS), México, D.F., Nueva Imagen, 1986

D.G.E.P. AREAS DE TRABAJO (UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE), México, D.F., S.E.P., 1992

D.G.E.P. DESARROLLO DEL NIÑO EN EL NIVEL PREESCOLAR, México, D.F., S.E.P., 1992

D.G.E.P. GUIA METODOLOGICA DE EDUCACION FISICA PARA EL DOCENTE DE PREESCOLAR, México, D.F., S.E.P., 1988

D.G.E.P. LECTURAS DE APOYO, México, D.F., S.E.P., 1992

D.G.E.P. PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR, Libro 1 Planificación General, Libro 3 Apoyos Metodológicos, México, D.F., S.E.P., 1983

D.G.E.P. PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR, México, D.F., S.E.P., 1992

Diagonal Santillana DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION, México, D.F., NUTESA, 1983

Durivage Johanne EDUCACION Y PSICOMOTRICIDAD, México, D.F., Trillas, 1989

Erickson Frederick METODOS CUALITATIVOS EN LA INVESTIGACION DE LA ENSEÑANZA, Michigan, Michigan State University, Mimeo, sin fecha

Ferreiro Emilia y Gómez Palacio Margarita NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA, México, D.F., Siglo XXI, 1982

Flavell John H. LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA DE JEAN PIAGET, México, D.F., Paidós, 1990

Geertz Clifford LA INTERPRETACION DE LAS CULTURAS, México, D.F., Gedisa, editorial, 1991

Georges Jean LOS SENDEROS DE LA IMAGINACION INFANTIL, México, D.F., F.C.E., 1990

Glazman Raquel LA DOCENCIA: ENTRE EL AUTORITARISMO Y LA IGUALDAD, (Antología), México, D.F., S.E.P./Caballito, 1986

Held Jaqueline LOS NIÑOS Y LA LITERATURA FANTASTICA, Barcelona, Paidós, Tercera Edición, 1987

Jacob Esther ¿COMO FORMAR LECTORES? Col., Troquel Educación, Buenos Aires, Editorial Troquel, 1990

Jackson Ph. W. LA VIDA EN LAS AULAS, Madrid, Morata, Segunda Edición, 1991

Levovici S. y Soulé M. EL CONOCIMIENTO DEL NIÑO A TRAVES DEL PSICOANALISIS, México, D.F., F.C.E., 1973

López Tamés Román, INTRODUCCION A LA LITERATURA INFANTIL, Murcia, Universidad de Murcia, 1990

Malinowsky Branislaw LOS ARGONAUTAS DEL PACIFICO OCCIDENTAL, Barcelona, Ediciones Peninsula, 1975

Merlo Juan Carlos LA LITERATURA INFANTIL Y SU PROBLEMÁTICA, Buenos Aires. El Ateneo. Tercera Edición, 1985

Mussen, Conguer y Kagan DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN EL NIÑO, México, D.F., Trillas, Segunda Edición, 1985

Nobile A. LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL, Madrid, Morata, 1992

Pérez López Cuauhtémoc EL NIÑO Y EL LIBRO. UNA OBLIGACION O UN PLACER, (ponencia mimeografiada), México, D.F., Seminario Lectura y Sociedad FILIJ, Diciembre, 1992

Piaget Jean LA FORMACION DEL SIMBOLO EN EL NIÑO, México, D.F., F.C.E., 1987

Ramos del Río Carmen ENTRE LA REALIDAD Y LA FANTASIA, México, D.F., S.E.P./D.G.E.P., 1976

Sartre Jean Paul LO IMAGINARIO, Buenos Aires, Losada. 1971

T.E.T.L.I/D.G.E.P. FICHERO DE JUEGOS CREATIVOS, México, D.F., S.E.P., 1990

Tort César EDUCACION MUSICAL EN EL JARDIN DE NIÑOS, México, D.F., U.N.A.M., Segunda Edición, 1982

Tucker Nicholas EL NIÑO Y EL LIBRO, México, D.F., F.C.E., 1985

Winnicot D.W. REALIDAD Y JUEGO, Buenos Aires, Gedisa Editores, 1990