

31961 2



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES IZTACALA

LA IMPORTANCIA DEL PERSONALISMO INFANTIL EN LA CONQUISTA DE SUS DERECHOS HUMANOS.

2302/00

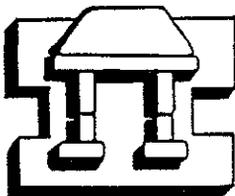
T E S I S

PARA OBTENER EL TITULO DE:

MAESTRA EN MODIFICACION DE CONDUCTA

P R E S E N T A :

ALMA BEATRIZ GUTIERREZ GARCIA



IZTACALA

LOS REYES IZTACALA, MEXICO.

JUNIO, 2000



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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 esta 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.

## DEDICATORIAS.

A **Carolina** mi madre,  
a **papà** Francisco,  
que con su infinito **amor**  
me ayudaron hombro a hombro  
abriendo los caminos  
dejando de lado los obstáculos  
para la culminación  
de este trabajo.

A mi pequeño hijo **Lenin**,  
por los tiempos que te he robado,  
porque me has ayudado  
ha construir las ideas de este trabajo;  
porque cuando desfallecía  
con tus palabras ¿ hoy no vas a estudiar ?  
me dabas fuerzas para seguir adelante,  
porque eres tú el motivo más  
grande de lucha cotidiana de mi vida.  
**Recuerda siempre cuanto te quiero.**

A mi esposo **Rafael**,  
por la admiración profunda en lo académico  
y el tiempo compartido a su lado.

A **Jorge y Carolina**  
ya que siempre han tenido para mí  
palabras de **amor** y aliento.

A mi hermana **Angélica**,  
por su incondicional ayuda.

## AGRADECIMIENTOS.

La culminación de este trabajo sólo fue posible por la participación de varias personas. En un primer momento quiero agradecer al **Jardín de Niños Quetzalcóatl**, a su directora, a los niños y padres de familia con los que realicé las observaciones por su disposición; sin su apoyo no hubiera sido posible este trabajo.

En un segundo momento, quiero destacar la participación de la **DRA . MARIA SUAREZ CASTILLO** no sólo en el ámbito de lo académico sino por el interés profesional a mi persona, lo que me permitió terminar la Maestría más fortalecida, además de brindarme la valiosa oportunidad de acercarme a la teoría walloniana que hoy forma parte de los proyectos de investigación y docencia que desarrollo. Asimismo quiero manifestar el respeto profundo y la admiración profesional que me merece.

De manera muy especial a mis sinodales a la **Mtra. Ana Maritza , Mtro. Justino Vidal, Mtra. Patricia Suárez y Mtra. Nora Hilda Trejo** que con sus sugerencias, aportaciones y lecturas permitieron que este trabajo llegara a su término.

A la **ENEP / Acatlán /UNAM** y a mis alumnos de la **carrera de Pedagogía** que han motivado con sus preguntas y cuestionamientos el seguirme formando. Y muy especialmente a la **Lic. Lucía Herrero** por las aportaciones teóricas a este trabajo que permitieron el tránsito de un trabajo de corte cuantitativo a la riqueza metodológica cualitativa.

Quiero dejar referido en este documento el apoyo que he recibido del Instituto Superior de Ciencias de la Educación , División Ecatepec especialmente al **Mtro. Ignacio Pineda** y a la **Profra. Catalina Solórzano** por brindarme la oportunidad de desarrollar este proyecto de investigación contando con los tiempos y los apoyos necesarios para su culminación y tener siempre palabras de aliento a mi trabajo. Asimismo una mención especial a mis alumnas **Pilar e Isabel** ya que con nuestras disquisiciones en clase y el apoyo a sus trabajos de investigación me han permitido ampliar el sentido de mi formación y dar lo mejor de mi para sus trabajos de tesis.

## ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN.....	1
I.MARCO TEORICO PARA EL ESTUDIO DEL PERSONALISMO INFANTIL ....	4
II. PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA.....	24
A. JARDÍN DE NIÑOS QUETZACÓALT Y SU GESTIÓN ESCOLAR.....	40
III CONQUISTAS DEL PERSONALISMO INFANTIL.....	52
IV.CONCLUSIONES.....	87
BIBLIOGRAFIA.....	96

## INTRODUCCIÓN.

El propósito de este trabajo es analizar la forma como se construye la afectividad infantil sobre la base de expresiones sincrético diferenciadas e indiferenciadas, las cuales, como sabemos a través de la psicología, son parte de la formación de la persona y que también constituyen la conquista social de sus derechos. Para desarrollar este objetivo se tomó como estudio de caso al Jardín de Niños Quetzalcóalt, ubicado en la colonia San Juan Ixtacala Plano Norte, perteneciente al municipio de Atizapán de Zaragoza, Estado de México.

El desarrollo de la investigación se da en tres apartados, el primero hace referencia al marco teórico conceptual para aproximarnos al estudio del personalismo infantil. El segundo apartado presenta las particularidades de la investigación, es decir, cómo se realizó metodológicamente. En un tercer momento, se presentan los principales hallazgos de la investigación realizada sobre el personalismo infantil y la noción de los derechos y deberes en el niño. Identificadas con categorías específicas como lo son: la simpatía, los celos, el personalismo, el pensamiento cuplesco y sincrético y la conquista de los derechos en el niño, interpretadas a la luz de las narraciones infantiles que a través de su lingüística dan cuenta de su afectividad lo que fue determinante para las interpretaciones y discusión en este trabajo.

El estudio de la infancia para la Psicología es un acontecimiento que florece en este siglo pasado, ya Wallon mencionaba su importancia, diciendo que la infancia constituye en la vida del individuo un valor fundamental en tanto organiza a la persona y la especie, por ello, continúa diciendo, ha tenido que dejar los encuadramientos abstractos para observar en el niño lo que ante nuestros ojos pareciera inexplicable (Secadas: 1984).

La propuesta teórico metodológica que sustenta el tratamiento de la presente investigación es la escuela psicogenética, la cuál permite una visión amplia de la investigación, de corte cualitativo interpretativo, así como una definición clara del papel del investigador en el proceso.

Por otra parte, al utilizar el método genético damos cuenta de la formación de la persona, a través del estudio del desarrollo del niño en sus aspectos afectivo – cognitivo, biológico – social, como ciencia que se encarga del estudio del psiquismo en formación y transformación (Vila:1986), integrado al método de las comparaciones entre el niño y el adulto. Asimismo, a través del método dialéctico podemos considerar que el desarrollo de la infancia a la adultez sólo se puede entender en el marco social que lo define.

Las narraciones y sus mínimas expresiones lingüísticas de los pequeños como ejes analíticos e interpretativos de lo existente en del niño son producto de su pensamiento, siendo el lenguaje su instrumento (Wallon:1979) demostrando que a través de sus diálogos el niño prepara, proyecta, controla y ordena su propia conducta permitiéndonos conocer sus emociones, es decir, su afectividad. La validez de los resultados lo constituyen tanto la cotidianeidad como la objetividad en la que vive y se desarrolla (Escobar :1997).

Los resultados que aquí se presentan dan cuenta de un tipo de trabajo de corte cualitativo interpretativo, desde esta perspectiva la investigación es un proceso y producto de una unidad que se construye y cuya metodología nos lleva no sólo al acopio de la información, fase previa al análisis de la realidad, sino en un segundo momento al acercamiento de la realidad que nos ordena y objetiva las prácticas cotidianas que se estudian.

Con expresiones de los pequeños como “no es justo”, “mi mamá me cuida desde el cielo” y “Javier bombero” nos acercamos a sus emociones sincrético diferenciadas e indiferenciadas como parte de su vida afectiva, a lo cuplesco de su pensamiento y al “yo” como embrión en el ejercicio de sus derechos humanos: sus grandes conquistas.

Socialmente el estudio tiene alcances relevantes, ya que permite resaltar la importancia de la vida afectiva en el desarrollo armónico de la persona (Shapiro:1997). Además, de sensibilizar a los padres de familia, educadores (Steiner:1998) y a profesionales de la conducta, sobre la importancia de la vida emocional del niño y el respeto a sus derechos humanos (Decálogo para una convivencia de respeto ,crecimiento personal y afectividad en la familia:1996)

El interés por el desarrollo de este tipo de trabajos es colectivo para todos aquellos preocupados por la explicación más clara y completa de la construcción de la infancia, personalmente me permitió enriquecer la formación recibida en la Maestría de **Modificación de Conducta** de la UNAM, lo cuál fue el aliciente más importante para dedicarme con toda entereza a su estudio y tratamiento.

## I. MARCO TEÓRICO PARA EL ESTUDIO DEL PERSONALISMO INFANTIL

La psicología de mitad de siglo ha mostrado un marcado interés por el estudio de la infancia desde diferentes escuelas y niveles de aproximación (Freud: 1900, Wallon: 1930, Piaget: 1949, Secadas: 1983, Netchine: 1991, Davidson: 1992, Domínguez: 1995, Shapiro: 1997 y Steiner: 1998). La importancia del tema como una feliz concurrencia de circunstancias y condiciones complejas que ordenan y combinan en el sujeto un campo más estable en su persona, de la participación total de su persona al medio que posteriormente delimita su “yo” fecundado por la absorción de los demás

La **infancia** es la evolución de los progresos, cada momento cada circunstancia vivida es *adición que se construye día a día*, es la infancia la etapa de la vida que hace posible nuevos ordenamientos de los hechos, apareciendo como formas diferentes de regular y dirigir su vida. Estas transformaciones de la edad no son improvisadas, son la razón misma de la infancia, que tiende a la realización del adulto como ejemplar de la especie, están inscritas en sus momentos, en el desarrollo que debe llevar a ese fin (Wallon: 1975)

Señala Wallon (1977) que para estudiar al niño hay que llegar a su alma, **el estudio de su afectividad, descubrir los motivos de su vida**. El niño vive su infancia conocerla le *compete al adulto*, en el sentido de explicar como se convierte en su igual. A través del diálogo y de sus narraciones es que el niño podrá expresar, aunque en formas discontinuas, los motivos y circunstancias de su vida, ya que sus sentimientos los expresa sin inhibición. El adulto debe reconocer las diferencias entre él y el niño, asimilando al niño, pretendiendo penetrar en su alma, en sus emociones (Ibídem)

Hablar de la afectividad es uno de los temas más interesantes en la psicología y aún más cuando su estudio se centra en la infancia. Sin embargo, ha permanecido hasta ahora muy descuidado y su estudio se ha reducido al terreno de las emociones. La complejidad de la temática presenta una deficiente integración teórica y las aproximaciones teóricas son amplias, las cuales se contradicen o ignoran mutuamente, pero la falta de una noción sobre lo que es la afectividad se hace evidente.

No obstante el tema, la afectividad y la emoción son unos de los conceptos peor definidos en la psicología (Wengwe y cols. cit. pos. Schmidt Lothar- Atzert: 1981) La emoción es una extraña palabra, casi todo el mundo piensa y entiende qué significa pero hasta que intenta definirla es cuando nadie afirma ya entenderla. Las reacciones emocionales como el embrión de la vida afectiva del sujeto participan con los sentimientos y las pasiones en niveles más elaborados.

La separación de la psicología de la filosofía trajo como consecuencia que otras disciplinas científicas contribuyeran al estudio de las emociones (Schmidt:1981) centrando la atención en el estudio fisiológico y dando origen a la psicología de las emociones Filósofos como Aristóteles señalaban que el amor estaría vinculado a la amistad mientras que la envidia al malestar. Juan Luis Vives establece una doctrina acerca de las pasiones y admite que son las que mueven el alma e influyen sobre nuestras percepciones y sobre nuestro comportamiento. Maine de Biran describió emociones concretas y las diferenció de las activas y pasiva. Spinoza en su Ética en 1774 diferencia entre las tres pasiones fundamentales, el deseo, la alegría y tristeza. Nietzsche (1884) afirma en La voluntad del poder, los afectos (emociones son construcciones del intelecto, son el motivo de sentir de una u otra manera en cuanto personas, vivencias ( Helman 1963 cit.pos. Schmidt .1981)

A principios del siglo XIX, Darwin, sintetizando de manera genial las ideas de Lamarck y Malthus, recoge este legado evolucionista en su *Origen de las Especies* (1859) y aporta dos ideas cruciales para la futura psicología evolutiva: la idea misma de evolución (proceso complejo y variado que garantiza cierta continuidad entre formas de diferente complejidad) (cit pos. Martí: 1991 en Gruber, H 1982 *The cognitive developmental psychology of James Baldwin: Current theory and research in genetic epistemology* NJ)

Paralelamente en la idea de continuidad de la especie se establece un nuevo paradigma, el niño no puede ser visto, ni estudiado como un adulto pequeño sino que es la infancia con la aparición progresiva de una serie de circunstancias y momentos lo que lo van diferenciando progresivamente del adulto

Además de las aportaciones de Jean Jacques Rousseau en el ámbito de lo pedagógico que contribuyen a sostener que el niño debe ser considerado como tal, con sus particularidades y diferencias y que la niñez sea vista como una etapa crucial y necesaria para el hombre

En cambio, James Mark Baldwin (1861-1934) considera al niño como un ser social, siendo un teórico del desarrollo que contribuye a presentar un punto de vista genético para el estudio de la construcción de la persona, de su "yo". Amigo y colega de Claparède ejerce gran influencia en Piaget y sobre todo en Janet, Wallon y frecuentemente es citado por Vigostky.

Este autor, estrecha los lazos entre psicología y epistemología y nos presenta una visión amplia del ser humano y nos permite a la comunidad académica convivir con el debate evolucionista de la infancia entre Freud, Wallon, Piaget y Vigostky, sus tesis centrales se sustentan en las experiencias sociomorales y estéticas del individuo. Algunos de sus conceptos pueden ser encontrados en las obras del triunvirato anteriormente referido.

Dejando aparte el caso del psicoanálisis que constituye una teoría con una clara independencia de métodos y planteamientos (Martí 1991) pero que contribuye con grandes aportaciones sobre **la sexualidad del niño**.

Wallon en el ámbito del desarrollo moral y social del individuo defiende las tesis de la complementariedad entre lo biológico y lo social y la idea del papel esencial que juega el diálogo y la interacción social en el desarrollo del niño.

Es a principios de siglo que los trabajos de Henry Wallon en Francia sobre las emociones (1930) y Jean Piaget (1940) dentro de la escuela psicogenética merecen una atención especial. Hoy en día ha tomado fuerte impulso esta temática para la psicología de fin de siglo con los trabajos de Shapiro (1997) sobre la inteligencia emocional y Steiner (1998) relativos a la educación emocional del niño desde la perspectiva norteamericana.

Desde la escuela psicogenética el desarrollo psíquico del sujeto está dado por el equilibrio progresivo en el terreno de la vida afectiva, equilibrio de los sentimientos conforme la edad aumenta, la forma final de equilibrio no es estático sino móvil y cuanto más flexible más estable, ya que podemos responder a diversas situaciones de vida de forma más uniforme y cuando se llega a la vejez el sujeto da cuenta de los progresos espirituales que en nada contraponen el equilibrio interior sino explican las dificultades superadas por la vida

Este equilibrio da cuenta de la flexibilidad y la movilidad de la afectividad en el sujeto y nos permite significar como una de sus fuentes a las necesidades biopsicosociales del sujeto en el entendido que la necesidad es una manifestación de desequilibrio, en nosotros o fuera de sí y que necesita un ajuste con el medio, este mecanismo continuo de ajuste es la acción del hombre con su medio.

La vida embrionaria y fetal está ligada a la biogénesis (encuentro y formación del embrión) que es afectiva y social (la biogénesis implica procesos de afectividad en la pareja dentro de una cultura específica). Con el nacimiento queda liberado el cuerpo del niño e inician los procesos de psicogénesis por edades, caracterizados por el lazo afectivo que le dio origen y por los límites que la cultura le atribuye a su persona.

Al inicio de las manifestaciones afectivas están limitadas a la satisfacción de necesidades básicas como el hambre y el sueño, su diferenciación en los primeros meses de vida es lenta, es la participación total con el otro (lo social) lo que posteriormente permite diferenciar su persona. En sus etapas iniciales la afectividad infantil implica un sincretismo biológico, las impresiones vividas no se ligan a la conciencia, ni objetos considerados como exteriores, sino son un estado de indiferenciación absoluta con el medio o como desplegadas en el mismo plano, al unísono.

El primer año de vida comienza con la actividad sensoriomotriz, pero al caminar y posteriormente con el uso del lenguaje, en el segundo año de vida, llega a nuevos patrones de comportamiento.

El pequeño puede dirigirse de un lado a otro con la conquista de la marcha, manipula una serie de objetos que no tenía a su alcance, se vuelca al exterior. La independencia lograda en el plano motor le brinda una amplitud de relaciones con todo lo que le rodea y hace posible una mayor afirmación de su persona.

La evolución de la afectividad en los tres primeros años de vida del infante establece el estudio de actitudes motrices y cognitivas, así como, el de las emociones y sentimientos del niño y una afectividad interior que organiza la vida del niño permitiéndole entrar en el plano de lo social objetivando sus actitudes expresadas a través de la palabra como instrumento con el cual el humano realiza su especie (Tran - Du- Thao 1982 ) y le permite poner de manifiesto los intercambios que hace con su medio a través del lenguaje, lo que constituye la socialización de sus actitudes, dejando de lado las reacciones desordenadas emotivamente y dirigiendo su espíritu a sus intereses y motivos propios con los que actúa socialmente, intereses que se multiplican y lo diferencian progresivamente, los motivos que antepone a sus acciones dan cuenta que su vida afectiva ha progresado.

**Para el niño su vida afectiva implica una conquista continua de sus estados afectivos desorganizados a situaciones ordenadas que le permitan una actitud frente a la vida.**

Pero faltaría anotar que entre la afectividad, las emociones y los sentimientos existe una gran diferencia. La afectividad dinamismo energético y móvil que lleva al sujeto a una serie de actitudes sociales comunicadas a través de la emoción. Esta última, como una serie de reacciones organizadas en el sujeto y de formas de actividad postural y tónica, organizador psicológico del sujeto, sistema que prepara la representación mental y exige una defensa de los sentidos asignados a la situación, mientras que los sentimientos no son más que formas de valoración que hace el sujeto de las situaciones en que se encuentra

En este orden de ideas, se puede atribuir a **la afectividad infantil una parte de organizador psicológico del niño**, pero sin disociarla, como una condición de vida del sentido social de sus actitudes permite construir su autonomía como persona. De esta manera el niño es un ser social genéticamente hablando, la afectividad lo construye como persona, la emoción lo diferencia y los sentimientos le permiten el respeto a los demás y así mismo en el ejercicio pleno de sus derechos humanos.

Wallon (Martí:1991) sostiene la tesis de que el niño es genéticamente hablando un ser biológico y social y que su constitución como persona obedece al predominio de la afectividad sobre otros niveles funcionales como el cognitivo, motor y social durante la etapa que domina el personalismo infantil.

Sin embargo, la emoción tiene en la obra de Wallon un lugar importante y más aún el sincretismo afectivo del niño. La emoción regula la vida psíquica del niño, son las emociones un sistema de reacciones organizadas, controladas por los centros nerviosos específicos, y con canales determinados de su propagación (Vila:1984) y su manifestación es motora expresada en una serie de actitudes posturales, sentimientos y narraciones siempre dirigidas al otro (s) como protagonista de nuestra afectividad. Pero es en la función postural que engloba todas las reacciones tónicas, viscerales o motrices de la vida afectiva del pequeño.

Wallon consciente de la importancia de los factores biológicos y sociales en el desarrollo psíquico del infante sostiene en sus trabajos sobre la emoción y apoyándose en Sherington que la sensibilidad es el elemento que permite ligar las primeras manifestaciones afectivas del infante a su persona.

Distingue entre la sensibilidad interoceptiva, propicioceptiva e exteroceptiva, sensibilidades que le permite la relación con el medio y son la expresión de él mismo en relación con los demás, Wallon hace reposar la emoción en las reacciones tónicas alimentadas por las sensibilidades que provocan variaciones y que en los primeros años de vida del pequeño son dinamogénicas (poco controladas) y que expresan la diversidad emocional del infante.

El desarrollo del niño dista mucho de ser la suma de progresos, por el contrario presenta oscilaciones, obstáculos, regresiones, adquisiciones que explica lo complejo del proceso, pero también implica la formación de la persona, el aspecto psicológico del sujeto.

El desarrollo del niño además de explicarse en el plano de lo biológico, lo tenemos que hacer genética y dialécticamente como propuesta walloniana de integración de niveles funcionales entre lo biológico y lo social, de lo afectivo a lo cognitivo. Sin lugar a dudas entre el medio ambiente y la persona subsisten una serie de relaciones, contactos, circunstancias que lo constituyen dominado por las necesidades biológicas y psicológicas

Hemos insistido que en la etapa del **personalismo infantil** de los 3 a los 5 años constituye una etapa de gran importancia, ya que permite la toma de conciencia en el niño y define su naturaleza y su ser social. El niño en su proceso de constitución de su "yo" va objetivando sus acciones por medio de la afectividad, a las circunstancias exteriores pueden oponer un mundo de motivos que descubre de sí mismo.

Wallon emplea el término **crisis del personalismo** para explicar el momento, en torno a los tres años, en que se prepara la distinción entre el yo y el otro. A partir de entonces, la pareja yo – otro permanece en el sujeto evolucionando conjuntamente de modo que a medida que el yo afirma su propia fuerza, el alter ocupa un lugar secundario, objetivándose en la multitud ( Wallon: 1941).

Es el estadio de orientación centrípeta, constituida de tres momentos. El primero de ellos es la oposición e inhibición. El pequeño desarrolla actitudes de rechazo como si quisiera proteger su autonomía de su persona recién conquistada. El segundo momento se denomina período de gracia en esta etapa el infante busca la aceptación de los demás mediante la seducción. Al final del estadio se da el período de la representación de roles, el niño deja de reivindicar su yo frente al otro para apropiarse de su entorno e incorporarlo a su propio yo, apareciendo la imitación como medio para incorporar a su yo.

En lo que refiere a su persona, la actividad de exploración e investigación le permite al pequeño la toma de conciencia, la conciencia del otro y la conciencia de los objetos, estas conquistas en relación con lo corporal y lo social que son el soporte de la toma de conciencia.

El niño es incapaz de tomar el punto de vista del otro y adopta su punto de vista de forma exclusiva y unilateral. Se opone a las personas que lo rodean como el único objeto para afirmar su persona, empleando a través de su lenguaje el uso abusivo del pronombre personal "yo", además de emplear sistemáticamente el término "no" ante las propuestas del adulto. Ello trae como resultado, la idea de exterioridad del otro y la total integración de su persona.

Los cuatro años representan una etapa de expansión y exteriorización personal, en la medida que el niño es admirado por los otros, sus movimientos adquieren una ejecución perfecta y el pequeño ya parece prestar más atención a sus movimientos que a sus motivos, él mismo se constituye como objeto. El escudo que protegió su persona de los demás, le ocupa su propia realización estética.

Se agrada a si mismo y a los demás, requiriendo de su aprobación por parte del otro para su participación íntima. Siente la necesidad de afirmarse y temor de hacerlo Interioriza sus méritos y las cualidades del otro, pasando a su representación y lo exterioriza como su personalidad, este doble movimiento de interiorización y exteriorización le permite la representación de los roles.

La **imitación** de los personajes, ha sido fuente para esta representación , seleccionando a las personas que tienen mayor importancia en el niño, que están cerca de sus sentimientos y ejercen una atracción, están en sus afectos (Wallon: 1941). La imitación no se limita a las personas sino se extiende a los objetos objetivándose cada vez mejor el mundo exterior.

Pero todo ello pasa, en un conjunto de enorme importancia para él, su foco de interés, de sentimientos, de exigencias, de decepciones (Wallon:1977) la constelación familiar que delimita su persona. El niño pertenece a una familia donde no es el único niño, puede haber varios hermanos y así sea el mayor, menor y/o intermedio, se encuentra encajado en un conjunto que tiene para él extrema importancia, porque ese conjunto delimita su persona y determina de manera amplia su vida, su destino además de ser centro de su interés, de sentimientos, de exigencias, de decepciones, por el lugar ocupado en ella

La **familia** no sólo satisface sus gustos y deseos sino en forma simultánea le permite la toma de conciencia y su autonomía. Se empieza a formular la pregunta de su "yo" sensible las relaciones diversas que pueden existir al interior de la familia de la cual forma parte.

En lo que refiere a su pensamiento sólo existe lo que introduce de las cosas y las situaciones, tratándose de estructuras muy elementales, como lo es la **cupla**, es decir, molécula del pensamiento de forma binaria y de elementos apareados.

Para 1946, Wallon da a conocer su teoría sobre el problema del otro (Le role de l'autre dans la conscience du moi) afirma como tesis central el que el problema del "otro" como un problema del "yo". Para 1956, en su trabajo sobre de la complementariedad (Niveaux et fluctuations du moi) emplea fórmulas de complementariedad para explicar que el "yo" de la persona se constituye psíquicamente a través del "otro", es decir, la personalidad como un progreso integrado en la vida social.

La teoría del otro aparece poco tiempo después de la teoría de la emoción y señala que desde el momento en que el niño nace por sus incapacidades se apoya en el otro, gracias a los progresos de su maduración nerviosa despierta al mundo y sus primeras manifestaciones emotivas definen su naturaleza social, sin embargo, el otro es nebuloso en la conciencia del niño, esta en un estado de simbiosis afectiva.

**El pensamiento del niño es ambivalente**, no puede ofrecer su punto ni diferenciar las cosas de acuerdo a una perspectiva coherente, por lo que yuxtapone temas en un solo plano sin relación alguna.

Para todo término de su pensamiento existe otro apareado o complementario, con respecto al cual se diferencia y al cual puede serle opuesto (Wallon:1976) La cupla es de diversos tipos: analogía, adherencia, disociación, circular, asonancia, automatismo de significación, contraste u oposiciones.

La cupla es entonces la molécula intelectual, en la que se encierra el pensamiento en su forma más simple e indiferenciada, el objeto o situaciones pueden ser pensadas por **desdoblamiento**, y es anterior al objeto, este no puede existir sino a través de aquella, **apareciendo al mismo tiempo la conciencia social : yo – otro.**

También utiliza la antinomia, es decir, remonta al niño como autor del mundo ubicándose en ese mundo. Pero el niño pequeño llega a deformar la realidad y doblegarla a sus deseos a través de su pensamiento reconociendo legítimo que se le sancione por el incumplimiento de la norma o la mentira a sus mayores, a su grupo de pares nada tiene de reproche. La mentira es una fantasía, es el alejamiento de la realidad en el pequeño, lo que Wallon llama la fabulación infantil. No existe un pensamiento punitivo, sino por el contrario, es tautológico, es decir, identifica al objeto por sí mismo y posteriormente lo relaciona con una categoría.

Estamos ante la presencia de un pensamiento global – sincrético formado de impresiones en las que se confunde lo afectivo con lo objetivo, sin embargo, el sincretismo nace de la vida práctica y afectiva.

Plantea que en nuestra vida psíquica la relación entre el “yo” y los “otros” esta mediada por el “otro” que todos llevamos al interior de nosotros, un parteneire, que no es más que el otro complementario de la vida psíquica, que es otro real con el que vivimos vinculados, casi siempre rechazado, domesticado, ignorado pero que revela su existencia y refuerza el papel de las fluctuaciones y las dudas del yo. Su origen, continúa diciendo Wallon es un réplica abstraída de las relaciones habituales que el sujeto ha podido tener con las personas reales (Wallon:1941).

El “alter” o “socios es producto del ambiente, él es la primera forma del “yo”, las personas son ocasiones y motivos de su formación, es una forma íntima y larvada. El “alter” no es uno solo sino también están los “otros”, es decir, los “alhis ”

El otro “socios” es un compañero perpetuo del yo en la vida psíquica, el cual es ignorado por la integridad que acompaña al yo, con el cual se establece un diálogo íntimo, que en el niño son diálogos con él mismo que aparecen cuando el yo comienza a afirmarse. La conciencia de sí y la del mundo remiten a representación, cuyo origen genético es histórico común es de naturaleza social ( cit.pos.Vila;1986:65 en Tran- Thong,1978).

Las variaciones de intensidad que sufre ese fantasma son las que regulan el nivel de nuestras relaciones con los otros y ellas mismas son reguladas por factores diversos entre los íntimos y orgánicos y de ellos depende el equilibrio fundamental de nuestras relaciones con los otros, adaptándonos a las circunstancias que exige una actividad normal.

Las personas que nos rodean no son más que ocasiones y motivos que tiene el niño para expresarse o realizarse, pero en el momento que puede darles vida fuera de él mismo es que se da la toma de conciencia a través del otro. Resultando una afirmación de identidad ya es uno consigo mismo y el otro resume lo que es preciso expulsar de esa identidad para conservarla, es decir, de la indiferenciación primitiva del psiquismo a su diferenciación progresiva.

Esta edad ha sido señalada por los psicólogos de diferentes escuelas como de profundo trabajo afectivo y moral (Wallon:1977).

Estamos ante la presencia de una afectividad infantil que considera el desarrollo de emociones poco diferenciadas (simpatía y celos) ligado a la socialización de las acciones y la aparición de los sentimientos morales surgidos de las relaciones entre el niño y el adulto regulando intereses y estableciendo ciertos valores.

A los sentimientos y valores se ligan los sentimientos de autovaloración, es decir, todos los éxitos y fracasos de la actividad propia que se circunscriben en la escala de los valores.

Los valores condicionan las relaciones afectivas del niño, ligadas al lenguaje y a la existencia de los signos verbales de la cultura, constituyen una serie de intercambios entre individuos de una sociedad, así también los sentimientos espontáneos de persona a persona nacen de intercambios cada vez más rico de valores .

Por regla general, la **simpatía** como sincretismo y/o emoción diferenciada y cuyo origen se encuentra en el mimetismo afectivo, desde que aparece la simpatía se manifiesta algo de objetividad. En la simpatía la participación afectiva entre el niño y el otro es total y puede expresarse de manera centrífuga y centrípeta.

En el primer momento el niño transfiere al objeto, situación y personas sus propios deseos e intereses y supone valoración mutua con una escala de valores comunes. En la forma centrípeta reacciona a lo que le interesa o amenaza al otro como si se tratara de él mismo.

En cambio, los celos como una rivalidad el conflicto entre la contemplación de otro que ocupa su lugar y el deseo de acción, refugiándose como simple espectador, no puede apartar de él la figura del otro, la mantiene confundida con su propia existencia y se siente desposeído de aquello que esa imagen le muestra como de una parte esencial de sí mismo. Persiste una confusión entre sí y el otro que la rivalidad resuelve y reemplaza (Wallon: 1979).

Las antipatías nacen de la desvalorización y a menudo por la ausencia de valores comunes, de un estado emotivo ambivalente entre odio y la agresión ante una persona amada que muestra simpatía a otro.

De ahí que el niño poco a poco se forme un juicio sobre sí mismo lo que repercute en la esfera de sus deberes y derechos humanos, desde el punto de vista de la psicología genética.

La base del fundamento del ejercicio de sus derechos humanos está en la construcción del “yo” que es social. El cual surge a través un sentimiento particular de valoración del amor a los padres o también llamado respeto unilateral, compuesto de afecto y temor (Piaget: 1992) y es precisamente el temor el que marca la desigualdad de la relación afectiva, es el resto el origen de los primeros sentimientos morales en el niño.

La **moral** de la obediencia y el criterio del bien que la envuelve, son las primeras reglas de su vida social y civil. Una moral heterónoma (que proviene del otro) que gracias al mecanismo del respeto unilateral reconoce la norma, la verdad y la naturaleza de la mentira.

Para que el niño organice sus valores basta que los seres respetados den cuenta del cumplimiento de la orden y consignas para que estas se conviertan en obligatorias y se engendren, embrión en la construcción del “yo” en la esfera de los deberes y el ejercicio de sus derechos humanos del niño.

Los referentes como hábitos, normas, costumbre y valores incorporados desde la constelación familiar son importantes debido a que le permitirán al pequeño la convivencia social y poner en juego sus valores éticos.

Sobre esta base **los derechos humanos** se conciben como un conjunto de prerrogativas asignadas a un individuo simplemente por el hecho de ser miembro del grupo al que se aplican los derechos (Barba:1997) son derechos debido a que formalmente son un conjunto de normas de vinculación obligatorias, imperativas, bilaterales y coercitivas (Burgoa:1989 cit. pos. Ibidem).

Los derechos del niño son los privilegios fundamentales que el pequeño posee por el hecho de serlo, por su propia naturaleza social y su dignidad como persona humana. De ahí que **el trabajo que se presenta sostenga como tesis que la construcción psíquica de los derechos humanos del niño se da sobre la base de la personalidad, la afectividad y una vida social que de cuenta de ello. Familia , escuela y sociedad como contextos socioculturales que enfrentan grandes tensiones y conflictos en el ejercicio pleno de sus derechos de los niños y las niñas.**

**La familia como fuerza moral** (fuente de normas) crea posibilidades de objetivación en el niño y las expresa en su vida cotidiana. Desde que el niño es pequeño se le va transmitiendo como enfrentar la vida, a través de los primeros valores (las acciones valiosas) que el niño ve en su casa, lo que implica que éstos pueden cambiar. Así la familia es la principal institución social responsable de la formación de los valores en el niño.

**Los valores** constituyen una diversidad de factores que necesitan considerarse para dar cuenta de la actitud del sujeto, en ellos está presente el organismo, la persona, la sociedad y la cultura (Hirsch:1998) formando parte de su contexto social y operando en lo individual y colectivo. Los valores no son sinónimos de necesidades y deseos aunque pueden ser su fuente, los valores son las representaciones y transformaciones cognitivas de las necesidades individuales y demandas sociales e instituciones (Ibidem).

Los valores pueden ser positivos o negativos con relación a cada cultura, lo que se valora puede ser una serie de situaciones, estados de ánimo y objetos de evaluación. Para el ámbito de la filosofía Risierri Fronmdozi (1990) la acción de dar valor a cualquier objeto, selección, elección, aprecio, deseo guía o norma lo objetivo y subjetivo de los valores

La moral en cambio, trata del bien y el mal en la conducta en donde las reglas son fundamentales. La autonomía moral aparece como el respeto mutuo suficiente para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado, entrando en el ámbito de los derechos y deberes. El respeto es esencial para la autonomía moral del niño, respetado por la forma de pensar y sentir respeta la forma que siente y piensa el otro.

La simpatía a las personas que lo valoran y con los cuáles se diferencia suponiendo una valoración mutua de respeto a sí y al otro, es decir, una escala de valores que permita los intercambios y la convivencia social en el ejercicio pleno de sus derechos humanos. La antipatía como base de la desvalorización, ausencia de gustos comunes y valores afines Esta valoración unilateral trae consigo la aparición del sentimiento de respeto como uno de los primeros sentimientos morales en el niño y su primera moral la obediencia.

Para que pueda adquirir cierta autonomía de su “yo” y como consecuencia de ello la autonomía de su vida afectiva es necesario que precisamente la noción de respeto al “otro”, surgida del desdoblamiento de su “yo”, le que permita el sentimiento de igualdad entre compañeros y la conquista de su vida afectiva propia de ese nivel de desarrollo. En el terreno de la vida afectiva (Piaget: 1986:11) se observa muchas veces cómo el equilibrio de los sentimientos aumenta con la edad y tienden a un equilibrio y se le permite la conquista de sus deberes y derechos humanos que tiene como base el contexto social.

Wallon al igual que Vigotsky coincide que las conductas del adulto a las primeras manifestaciones infantiles son decisivas para el progreso psíquico del niño, donde el papel del otro es fundamental. Además de las contribuciones de este último autor que considera lo **social** como parte de la constitución psíquica del individuo, es decir, la **socialización** como el conjunto de interacciones del niño y su contexto **sociocultural** mediatizadas por el uso de herramientas como son: el **signo** y el **lenguaje**.

Instrumentos que le permiten al pequeño la **interiorización** progresiva de los signos que regulan y controlan su conducta como parte constitutiva de su **pensamiento** y **aprendizaje**. En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual: primero entre personas **interpsicológica**, y después, en el interior del propio niño **intrapsicológica** (Baquero: 1995)

Las **similitudes** con la obra walloniana y la vigotskiana es la tesis del papel del otro, lo sociocultural como parte del desarrollo psicológico del niño. El uso del lenguaje como instrumento social que da cuenta del pensamiento del niño y la explicación genética de que solo se puede abordar los procesos psicológicos superiores (pensamiento y habla) tiene un origen histórico y social.

El **lenguaje del niño** expresa su vivir, sus sentimientos, alegrías, sufrimientos, sus fantasmas, sus deseos. A través de su voz puede decir cuáles son sus necesidades reales, puede expresar sus capacidades intelectuales y emotivas que el adulto es capaz de transmitir y enseñar al niño, lo potencializa socialmente (Cantoral: 1995)

Es el **lenguaje** el que mediará entre él y la gente manifestando sus deseos. El sistema lingüístico que el niño usa lo aprende del medio social siendo el instrumento intelectual más elaborado del hombre, ya que de las palabras y los conceptos se nutren la comprensión diaria del mundo.

La **palabra** en el niño dará cuenta de las capacidades prácticas que han marcado su desarrollo y su uso le permitirá transformar en conocimiento los medios y su acción con ellos que se resuelve en experiencia y ser el instrumento para el desarrollo del pensamiento.

El lenguaje da la representación de las cosas e integra lo ausente en lo presente, le permite expresar, fija y analizar, con el uso de signo individualiza lo que estaba confundido, lo representa gracias al signo y lo ayuda a delimitar la oposición entre lo propio y lo del otro, entre lo semejante y los diferente, lo unitario y lo múltiple, lo permanente y lo efímero.

**Wallon sostiene que los diálogos y conversaciones de los niños muestran que su pensamiento está formado por temas interrumpidos, a veces contradictorios, de su pensamiento, mostrándose por islotes, parcelado revelando la discontinuidad, troceado.** En estas edades el niño realiza la sucesión de ideas yuxtaponiendo elementos muchas veces contradictorios, que responden a los eventos sucesivos de las cosas y las situaciones y se ocultan entre sí en lugar de ser una unidad, permanece en el objeto y las situaciones con sus cualidades o relaciones.

En el comienzo de la vida psíquica del pequeño el nivel afectivo predomina sobre el cognitivo, motor y social, alternando entre ellos y dando origen a la aparición de la persona. **Con las relaciones individualizadas en sociedad se diferencia y sus valores le permiten establecer el respeto mutuo y deberes a cumplir, se termina la infancia como la etapa de preparación para la vida (Wallon:1975) y como parte importante de la vida afectiva son las conquistas del niño dentro del personalismo infantil que son a su diferenciación que es de naturaleza genética y que le permiten el ejercicio de sus derechos humanos.**

El tercer apartado de este trabajo presenta los hallazgos producto del trabajo de campo a través del análisis funcional empleado por Henry Wallon, los diálogos y la narrativa de los niños que participaron en el estudio. La interpretación se da a partir del Marco Teórico antes expuesto y que permite plantear una discusión profunda no solo de la actualidad de la obra walloniana sino de los aportes del método genético al estudio de los deberes y derechos del niño conquistados en la etapa del personalismo infantil.

## II. PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA.

Henri Wallon (1941,1979) trabajó sus investigaciones con el método **psicogenético**, el cual se caracteriza por rechazar las parcializaciones en el estudio del individuo y utilizó el método integrativo a fin de estudiar en su totalidad y en sus particularidades, la significación de la conducta con relación a los otros que lo constituyen. En este sentido parte del supuesto de la indivisibilidad de la persona concreta. A esta forma de trabajo metodológico en la psicología se le llamó de conjuntos ya que sostiene que una simple suma de rasgos aislados no puede dar más de lo que cada uno aporta, no es de las partes al todo como hay que proceder, sino de todo hacia las partes (Wallon:1985).

La principal herramienta que utilizó Wallon fue **la observación del niño** en situaciones y contextos naturales de su desarrollo y sostenía con gran certeza que es imposible reproducir la realidad con todos sus matices y variaciones debido a que siempre se corre el riesgo de introducir factores subjetivos del observador (Suárez:1995) por lo que la observación no es una copia de la realidad e implica elección y relación que ante los ojos del observador de las situaciones que frente a sí se conocen.

Cuando observamos un hecho y lo registramos para fines de investigación, lo percibimos bajo un marco de referencia, que hasta cierto punto es necesario y los datos obtenidos de la observación directa están sostenidos por la teoría, por lo que es imposible observar al pequeño sin cederle algo de nuestros sentimientos o nuestras intenciones.

Inclusive la misma elección del tema a investigar da cuenta de los motivos personales y profesionales para su estudio. El testimonio del observador por más que se oriente únicamente a la explicación y análisis con fines de conocimiento, implica una disposición es afectiva debido a que la neutralidad del investigador con un control exacto de variables y protocolos establecidos con fines de neutralidad es imposible, ya que desde el inicio, la elección de la población los sujetos a observar, los métodos e instrumentos para hacerlo toman partido ya sea por el esfuerzo de aprender y/o explicar el acontecimiento.

Asimila los detalles de las circunstancias, ideas, principios o teoría que suelen tener un valor afectivo para él aunque no le inspiran preferencias o prejuicios. Fijar un recuerdo y explicarlo efectivamente y comprobar su efecto en los demás, cada uno de estos pasos compromete al investigador y define que **quehacer científico**

El método walloniano es difícil pero hoy en día se reconoce más que nunca que la validez científica no se encuentra sólo en protocolos rígidos y definidos objetivamente como lo muestra el autor en varias de sus obras: Los orígenes del pensamiento en el niño (1976), Tomo I - II, y en Estudios sobre psicología genética de la personalidad (1965) es donde de manera brillante utiliza el método genético para el estudio con pequeños

Aquí nos muestra **el empleo de técnicas estadísticas para clasificar al individuo** en categoría como frecuente o medio y su análisis se centro en el grado de constancia referido a verificar lo observado (Wallon:1985) Aunque Wallon utilizó el test como simple instrumento indicativo para el caso de la inteligencia, hizo hincapié en sus limitaciones considerándolos como instrumento de certificación pero nunca como el fin para averiguar su significación intrínseca (Vila 1991) por el contrario sostuvo siempre el estudio del todo a la comprensión de las partes

La búsqueda de correlaciones para Wallon significa el método de análisis y comprobación, siendo preferible hablar de correlación cualitativa, ya que ninguna noción de causa nos explicaría la noción de desarrollo psicológico en el pequeño sin duda otra explicación frenaría el sujeto y lo estancaría en una etapa determinada de desarrollo llevándonos por caminos diferentes de los planteados por el desarrollo evolutivo del infante

Wallon al igual que Piaget utilizó el método clínico; Jean Piaget lo estudió en la clínica psiquiátrica de Zurich y fue ahí donde lo vió aplicar por primera vez, ya en sus manos se convertiría en una de las técnicas privilegiadas de la psicología genética. Uno de los principales objetivos es conocer el pensamiento del sujeto que se estudia, hacerse una imagen precisa de él, seguir sus desvíos y sus recovecos en el pequeño. Consiste de manera fundamental en un interrogatorio; este puede darse en situaciones puramente verbales o bien formular preguntas que permitan seguir el pensamiento del niño, cada una de las respuestas provoca nuevas preguntas siempre guiadas por la doble preocupación de hacerlo explicar todo aquello que sea capaz y que provenga de él (Zapata:1991).

Piaget señala que el método clínico sólo se aprende por una práctica larga para salir de los tanteos inevitables del inicio. ¡ Es tan difícil no hablar cuando se pregunta a un niño, sobre todo si se es pedagogo! ¡ Es tan difícil no sugerir! ¡ Es tan, sobre todo, tan difícil evitar a la vez la sistematización debida a las ideas preconcebidas y a la ausencia de toda hipótesis directriz! El buen experimentador debe reunir dos cualidades con frecuencia incompatibles: saber observar, es decir, dejar hablar al niño, no agotar nada no desviar nada y al mismo tiempo, saber buscar algo preciso, tener en todo instante un supuesto de trabajo, alguna teoría, justa o falta, que comprobar (cit. pos. Zapata).

Sin embargo, Wallon con su estilo propio utilizó el método clínico indagando en el pensamiento del niño las deficiencias y mecanismos que emplea para resolver problemas. Wallon haciendo uso de los diálogos con el niño, retomó sus expresiones desde diferentes puntos de vista para sacar de ellos sus múltiples significaciones, esto lo hizo poniéndole al niño obstáculos planteando las contradicciones en las que se enreda su pensamiento, poniendo en duda su experiencia contra su conocimiento, oponiendo lo real y su significación que son los motivos que llevan su vida.

Wallon al igual que Vigotsky comparte que el uso de los signos que los niños internalizan de los medios sociales constituye una herramienta fundamental en el desarrollo de su pensamiento, es decir, de las funciones psicológicas superiores. A cierta edad los niños amplían los límites de su comprensión integrados por símbolos socialmente elaborados. Finalmente Vigotsky demuestra que es el lenguaje, el medio a través del cual se realiza la elaboración de la experiencia es un proceso dialéctico, es decir, personal y social.

El lenguaje humano sostiene el autor es la conducta más importante relativa al uso de los signos en el desarrollo infantil, libera las limitaciones inmediatas de su entorno y una vez internalizada se convierte en un importante elemento de los procesos psicológicos superiores **El lenguaje actúa para organizar, unificar e integrar los distintos aspectos de la conducta del niño, de manera que el niño internaliza su experiencia social y define su propia dinámica presente en su vida (Gutiérrez y Mercado:1998).**

El niño que va creciendo internaliza el lenguaje social, convirtiéndolo en algo personal (Ibidem: 1998). Las palabras son sus herramientas y los signos verbales proporcionar los esfuerzos de adaptación y resolución de problemas propios de una cultura, el uso mismo de los signos constituyen una herramienta psicológica importante para el dominio de él mismo, en donde lo biológico y lo social, lo individual y lo cultural se entrelazan dialécticamente.

Y el procedimiento que el niño utiliza para sus explicaciones es la forma **narrativa**. Sus **relatos son más en enumerativos** que organizados y utiliza un sin fin de locuciones en sus expresiones lingüísticas **.Pero cuando al que se interroga sobre algo, a menudo utiliza una sustitución de relatos en algunos casos de manera inconexa, solo describe una serie de circunstancias**, la unidad, el equilibrio que harían de ellas un conjunto, un todo lógico y explicativo o meramente narrativo (Wallon: 1976)

Las construcciones narrativas de los niños forman parte de las realidades que se crean resultado en un discurso, es por ello que estas realidades narrativas poseen principios propios (Bruner: 1997). En las narraciones los niños segmentan el tiempo a través de una serie de acontecimientos cuya importancia viene dada por los significados asignados a los hechos ya sea como protagonista o como narrador.

Las narraciones tratan de casos particulares, fragmentos y expresiones lingüísticas que toman su significado sobre la estructura de misma del discurso infantil. Lo que la gente hace en las narraciones está motivado por creencias, deseos, teorías, valores u otros estados intencionados, que dan cuenta de su afectividad. Los significados de la narración son imputables, son en principio múltiples ( ... ) ya que los significados de las partes de un relato son en función del relato total, una narración siempre está abierto a cuestionamiento por mucho que comprobemos sus hechos.

El eje horizontal lo da el lugar de una palabra y el papel en la oración. Wallon había apuntado hacia ello, diciendo que **las palabras del niño son una gramática no gramatical**, en el sentido de los usos de las palabras en la oración, que no había sido dada al niño de manera formal, pero que por imitación al adulto había sido adquirida y utilizada.

La narrativa permite una negociación cultural que en el caso de los pequeños da muestra que el entendimiento social empieza tempranamente. A través de la narrativa construimos una vida creando un yo para conservar la identidad .

En este mismo orden de ideas, autores contemporáneos tanto en psicología (Corzaro: 1990) como en pedagogía (Ezgan:1991) los niños como método de trabajo en reconocen la importancia que tienen las narraciones en la investigación psicológica y pedagógica, para dar cuenta de los procesos que suceden en el niño.

Ezgan (1991) sostiene que la narración es la unidad lingüística que puede en último término fijar el significado afectivo de los hechos que la componen. De las narraciones de los pequeños se derivan cuestiones de aprendizaje y formas de elaboración del carácter cognitivo del pequeño. En las narraciones los pequeños ubican de manera desconectada los hechos que la componen en una unidad de algún tipo, así fijan el significado y éste a su vez tiene un sentido afectivo.

Un aspecto importante de los relatos es que a través de ellos se orientan nuestra afectividad, frente a los acontecimientos. En los relatos de los pequeños se encuentran comprometidas sus emociones, el tipo de significado propio en el sentido estricto pudiendo organizar su significado en el niño.

El significado afectivo debe tratar de diferenciar la complejidad de hechos cotidianos que el niño vive. Las narraciones no se agotan o detienen en un punto arbitrario, sino por el contrario se convierten en historias ya al finan completan lo que al inicio se planteo y fue elaborándose en el transcurso (cit. pos. Kemode 1980).

Los relatos del niño fijan su significación y nos muestran cómo siente ante los hechos, sin embargo, estos relatos tienen varios contextos y facetas: se puede hablar de lo que pasa en la familia, de lo que se vive en la escuela, de lo visto en las series televisivas, de situaciones concretas que han vivido. La narración al igual que el juego reduce a la realidad le proporciona al niño comodidad para tratar con ella, atracción y satisfacción en donde los significados son claros y están determinados, proporcionándole un refugio respecto al universo comprensible de la experiencia cotidiana (Ezgan:1991).

Aunque las narraciones de los pequeños parecieran más sencillas que las del adulto comparten con ellos su objetivo centrar la atención y fijar la forma de sentir al respecto de los hechos, hablando de la forma más sencilla de los pequeños: sus diálogos.

Ezgan afirma que el tipo de significado que los niños dan a sus relatos más sencillos es afectivo y apoyándose en Piaget menciona que la herramienta más importante con la que cuenta para dar sentido a las cosas es lo afectivo y moral sobre todo. Las nociones del bien y el mal, amor y odio son oposiciones que suelen ser utilizados por los pequeños. Bettelheim (cit. pos.) menciona con respecto a los cuentos de hadas, que el niño en ellos no busca tanto lo correcto frente a lo equivocado como quienes suscitan sus simpatías y antipatías

Los niños captan la realidad de manera afectiva y es la narración su principal herramienta. Rosen (cit. pos.) nos recuerda que las narraciones infantiles son una forma primaria e irreductible de la comprensión humana de lo que le rodea y de las situaciones que se le presenta. Todorov (cit. pos.) afirma que la relación entre lenguaje y narraciones discursivas no sólo es funcional, sino genética, ya que implican formas lingüísticas.

Hasta aquí podemos decir, que en las narraciones de lo pequeños encontramos los argumentos afectivos, los motivos de su existencia que con el apoyo del pensamiento constituyen relatos con significado, organizados de una manera lingüística.

**En este sentido podríamos concluir (cit. pos.) que las narraciones nos permiten conocer las experiencias vividas por los pequeños y plantean cómo es el mundo, permitiéndole al niño separar lo que es real de que él cree, lo afectivo. En las narraciones se determinan sus valores, el respeto se vuelve estable y las relaciones de la cultura permanecen en el orden de lo genético.**

Las narraciones también son un importante agente de socialización Fuller (cit. pos.) que el valor de las narraciones es de cohesión como interlocutor y posteriormente preparan para el desarrollo cognitivo del niño.

Autores como Margaret Donald en *Children's Minds* (cit. pos.) indica que hay una urgencia humana por dar sentido al mundo y ponerlo bajo control consciente. En cambio los pequeños muestran una inteligencia práctica, aún cuando de repente parezcan tontísimos cuando tienen que realizar tareas intelectuales y sencillas. Los pequeños presentan capacidades culturales orales muy estructurales, sin haber desarrollado aún la capacidad de un pensamiento más universal.

**Las narraciones** de los pequeños pueden ser tomadas de exploración de los significados de la vida de los pequeños, ya que encierran la fuerza emocional que les permite sentir con los otros, el niño puede ver el mundo con los ojos de los otros y a través de las respuestas emocionales a los acontecimientos.

El valor de las narraciones de los niños como autores de sus relatos es crucial ya que les proporciona un ambiente cómodo para dar significado a las cosas, estableciendo fronteras y límites en los contextos donde la experiencia cobra significado, es por ello que el niño a través de sus innumerables preguntas se muestra impaciente por aprender y atribuir significado.

Es por ello que en la tercera parte de esta investigación, se hace un análisis utilizando las pequeñas expresiones lingüísticas y pequeños fragmentos en ocasiones incomprensibles, de los relatos que fueron tomados de ellos, lo cuál nos pudiera aproximar no sólo sino de manera parcial a las formas de construcción de su afectividad y el ejercicio de sus derechos humanos sino dar cuenta de la preponderancia de lo afectivo sobre el cognitivo en la etapa del personalismo infantil en el entendido de ser una lectura desde una mirada específica, la afectiva, con limitaciones propias y no una explicación teórica totalizadora.

Con todo el fundamento teórico- metodológico anterior describiremos cómo se utilizó el método genético para la realización de la investigación.

El estudio se realizó durante el ciclo escolar 1997- 1998, en el Jardín de Niños Quetzalcóatl durante 6 meses los días jueves, dos horas por semana. Por las mañanas, al mediodía y al final de las clases, de lo cual se obtuvieron 25 narraciones de los niños, 2 entrevistas semi- estructuradas profundas de final abierto con la directora del plantel y una con el informante clave que fue la conserje de la escuela, con el objetivo de conocer el contexto en el cual se desarrollaba la investigación.

Los criterios para determinar el escenario, **muestra por conveniencia** (Goetz y Le Compte:1984 ) fueron el estudiar al niño en el contexto que se desarrolla, la escuela como el espacio de interacciones importantes en donde no sólo se adquieren conocimientos, sino elementos de la cultura y que le permiten el desarrollo de su persona y la edad que determina un estudio de corte transversal.

La selección basada en criterios requiere únicamente que el investigador confeccione un listado de atributos esenciales que debe poseer la unidad seleccionada para su estudio. A continuación localiza en el mundo real alguna que se ajuste a ello( *Ibidem*).

Otro criterio para la elección de la población es que debía estar conformada por pequeños de **4 años de edad** cumplidos a la fecha de la investigación por lo que se hizo oportuno visitar las escuelas de preescolar dentro del perímetro de la colonia San Juan Ixtacala plano Norte. En el recorrido por la zona se encontró que había tres Jardines de Niños de tipo privado con un total de alumnos matriculado de 190 alumnos, prestando el servicio desde hacía 10 años en el turno matutino.

Al interior de los grupos de cada escuela pude notar que los grupos no serían tan homogéneos como se requería, ya que la edad de algunos pequeños oscilaba entre los 3 y 5 años en primero de kinder.

Asimismo, pude percibir que sería difícil mi entrada debido a que las personas con las me entrevisté de manera informal para gestionar el acceso eran sólo las encargadas y que tenían que solicitar la autorización necesaria al dueño de la escuela, por lo que no consideré conveniente realizarlo en este tipo de institución.

Posteriormente, ubique los Jardines de Niños de carácter público encontrando dos, pero uno de ellos salía de la demarcación geográfica de zona establecida en un inicio, por lo que acudí al Jardín de Niños “ Quetzalcóatl”. **En la negociación de entrada** me entreviste con la directora y le hice la solicitud verbal del interés de mi parte para el ingreso a su escuela con el fin de realizar una investigación sobre afectividad infantil, específicamente sobre expresiones de simpatía y celos en los pequeños de cuatro años de edad. Le informe también mi situación estudiantil de la Maestría en Modificación de la Conducta de la ENEP IZTACALA/UNAM.

Desde el inicio la profesora mostró un gran interés por el apoyo al trabajo a realizar y me solicitó las identificaciones correspondientes que dieran cuenta de lo señalado por mi parte y el proyecto que iba a elaborar. También insistió que cuanto tiempo estaría realizando las observaciones, ya que ella tendría que notificar a la supervisión de la Zona mi presencia en el plantel.

En una segunda entrevista, después de revisar mi identificación y el proyecto de investigación se acordó podía asistir a la escuela, los días jueves desde las 9:00 a 11:00 A.M., el grupo de observación sería el suyo, primero de kinder, ya que eran los niños que por su edad, cuatro años cumplidos se ajustaban a los requerimientos del estudio. Me notificó de manera verbal que sólo podía estar seis meses, debido a la carga administrativa que en los meses de junio y julio se genera en la escuela, me aclaró que en su ausencia no podía llevar a cabo la observación sino hasta que ella estuviera presente debido a cuestiones de seguridad y la responsabilidad que con los alumnos del plantel tenía por lo que prefería que así fuera.

La escuela presentaba ciertas características notables:

- **Es una institución oficial donde la edad de los pequeños es uno de los criterios fundamentales de ingreso.**
- **La escuela era de nueva creación (1996) y de gestión a cargo de la directora del Jardín de Niños, antes solo hubo otra administración.**
- **La disposición de la profesora a la investigación.**

Ningún compromiso se adquirió de mi parte con la escuela ya que mis posibilidades eran solo las de la investigación. El objetivo era el analizar la forma de cómo se construye la afectividad infantil sobre la base de las expresiones sincrético – indiferenciadas y sincrético – diferenciadas en niños de 4 años.

**El supuesto de investigación que orientó el trabajo fue cómo las emociones en el niño de 4 años son el medio que tiene para la construcción de su “yo” y sus derechos humanos en la etapa del personalismo infantil y mis constructos o categorías de análisis fueron: la simpatía, los celos, el personalismo y derechos humanos la intención era presentar el trabajo de investigación con niños del primer año de preescolar de escuela pública que daría a conocer la forma que ellos construyen su afectividad y que conquistan sus derechos humanos.**

En la primera rutina de observación ubiqué la zona geográfica del Jardín “ Quetzalcóatl”, las avenidas por las que podía llegar, las calles aledañas, vías de comunicación y el transporte público de acceso a la zona y el aspecto exterior de la escuela. En este sentido sostiene Goetz y LeCompte ( 1981) la entrada al campo por parte del investigador va acompañada de un proceso inicial de vagabundeo, a veces acompañado por la diagramación o mapping que sirve de base para las observaciones siguientes y que nos permitió en una etapa posterior, lo siguiente:

- Reconocer el terreno o foco de la investigación,
- Familiarizarme con los participantes
- Trazar planos de lugar y aula que servirían para sistematizar mi observación

Las primeras cuatro sesiones de observación fueron de **mappíng**, debido a que las otras profesoras de los otros grupos me miraban con desconcierto, además de lo difícil que era registrar los diálogos y expresiones lingüísticas de los pequeños. Los investigadores que son están familiarizados con este tipo de investigaciones suelen mostrar una consternación ante la perspectiva de tener que registrar todo lo que sucede en una situación social, en una escena cultural o un grupo institucional (Ibidem).

Por lo que el **rapport** se dio en dos niveles, **lo institucional** y en un segundo momento el **registro de las narraciones**. Para sistematizar las observaciones y la toma de registros **diagramé** la escuela y el aula. La primera se dividió en 6 cuadrantes, con el fin de facilitar y sistematizar el contexto en que se daba las observaciones, esto me permitió sistematizar más mis observaciones para la descripción de lugares y personas de los registros tomados. El aula se dividió en tres cuadrantes para la toma de narraciones. Desde el inicio me quedó muy claro que no sería juez de los procesos observados y/o vividos sino era una observación con propósitos definidos.

Posteriormente, ubiqué la **infraestructura** de la escuela en su interior; en esa misma rutina de observación pude inferir quiénes, cuáles y cuántas personas laboraban en la escuela y las funciones que realizaban, el registro una vez concluido, posteriormente se reconstruía a fin de recuperar con mi diario de investigador lo que en el momento se me había escapado y era importante para situar el contexto de la investigación

Después de ello, centré la atención en el **grupo foco**, lo primero que rescaté fue la distribución en el aula, el mobiliario y la ubicación de la profesora. Cabe aclarar, que ella misma me cedió su lugar para que desde ahí tomara las narraciones de los niños, además que era difícil que pudiera desplazarme de ese lugar por lo reducido del espacio en el salón. Pero con el paso del tiempo mi presencia se hizo más familiar que en las primeras sesiones con ellos e inclusive con el personal que labora en la escuela, ya que las observaciones ya me mostraban una actitud de simpatía.

El grupo estaba conformado por **30 pequeños de los cuáles 16 eran niñas y el resto 14 niños** y que se encontraban sentados en orden de lista, además pude conocer su nombre y apellidos. Es en este momento me percaté de que las rutinas escolares me podían ofrecer información valiosa de lo que se hace en la escuela.

La rutina escolar mostraba la manera en que se emplea y distribuye el tiempo en el aula era así:

A las 9:00 hrs. A.M. se pasa lista y se pone en el calendario el estado del tiempo: sol, lluvia, frío o nublado.

De 9:15 a 10:30 se realiza actividad de aprendizaje previamente planeada en el programa

De las 10:30 a las 11:00 se desayuna y posteriormente salen al recreo

De las 11:00 a las 12:00 se canta, se lee un cuento, se pone el material ocupado en su lugar, y si se requiere en la puerta de la escuela se notifica a los padres de familia, por medio de una cartulina los avisos correspondientes.

A las 12:00 los niños se despiden y vuelven a casa.

También se establecen **normas de interacción** rutinaria entre el grupo que son las formas en que se construye el **deber** de los alumnos normas de interacción en el aula, inicio de la construcción de sus derechos humanos destacando que los :

Los pequeños al entrar al salón de clases dejan sus pertenencias en el perchero.

Se sientan en el lugar asignado.

Saben donde se encuentra el material de trabajo, mismo que tienen el deber de dejarlo en su lugar, al terminar la clase.

Solicitan permiso a la profesora para ir al baño y avisan cuando ya llegaron, uno por uno.

La profesora indica las formas de trabajo y determina los tiempos necesarios de realización.

Para participar en clase levantan su mano derecha.

Cuentan con material sonoro y visual principalmente.

**Ubiqué** que cada rincón del aula tiene una **distribución de espacios** y aprovechamiento de los mismos. El mobiliario a pesar de no ser nuevo se conserva en buenas condiciones, limpio y ordenado. Las sillas eran insuficientes, cuando asistía a la rutina de observación la profesora se quedaba parada. Hay tres mesas largas, paralelamente ubicadas y enumeradas de la 1 a la 3 en cada mesa se ubicaban 10 pequeños.

En lo referente a la parte pedagógica, en los recursos didácticos hay carencias importantes pero la profesora trata de optimizar los mínimos para el aprendizaje de los pequeños como sería el pizarrón, un calendario, un herbario, el perchero, la biblioteca, algunos ejemplares de cuentos infantiles y una grabadora con cintas de audio de canciones infantiles, en el mejor estado posible.

Esta ubicación me favorecía al ver a los pequeños de frente a mí, pero a la vez propició que las rutinas de observación sólo se centraran en los seis pequeños que tenía más cercanos a mí. Alexa, Javier, Jesús, Ernesto, Cristina y Luis Alberto que constituyeron el foco de observación y que se convirtieron en **informantes foco**, ya que el análisis de las edades de los 30 niños que integraban el grupo dio como promedio 4.3 años lo que permitió enfocar la mirada a estos alumnos sin que la **representabilidad** y la **validez de la muestra** se alterara.

Las 25 narraciones de los seis pequeños que visualmente tenía más cerca constituyeron las notas ampliadas y reconstruidas más tarde por razones de claridad y estilo. Los registros cuentan con fecha, hora de entrada y salida, y principalmente las narraciones de los pequeños y las estructuras lingüísticas que expresan de forma espontánea. Esto no fue una tarea fácil debido a la rapidez de sus narraciones y a que la transcripción era manual

Su ubicación en la mesa # 1 me permitió percibir que sus interacciones obedecían a su proximidad en el lugar, pero también me di cuenta la tendencia de ellos mismos a agruparse por género niñas con niñas y varones también en horas que compartían su recreo como una manera muy propia de establecer relaciones sociales

A partir de este momento pude empezar a tomar sus diálogos y me percaté que el contenido de los temas es la constelación familiar principalmente, los programas de televisión, la sexualidad y que implican aspectos de su afectividad. En este momento los registros ya iban dando no sólo las categorías de análisis de este estudio y nos aproximaban a otras propias del contexto en que se desarrollaban los niños, además daban cuenta que su afectividad se construye sobre la base de los que les agrada y desagrada, de sus acciones con el medio y que se expresan no solo a través de movimientos y gestos sino del lenguaje que tiene que ver con su medio familiar y cultural.

La actividad general del grupo y comportamiento de la profesora si bien no eran objeto de registro, se tomaron como una necesidad para ambientar las situaciones narrativas de los pequeños lo cual más tarde nos permitiría conocer su significación

Se hizo necesario conocer los elementos de orden institucional, para lo cuál consideré pertinente realizar algunas preguntas abiertas de tipo exploratorio a la profesora. Traté de ubicar quién sería un buen informante clave, en dos sentidos, en el aspecto institucional ( la profesora/ directora ) y de manera informal ( alguna persona que conociera la dinámica propia de la escuela) para lo que la señora del aseo fue un elemento clave.

La profesora poseía la información de carácter oficial que se requería, como exploración pormenorizada de los hechos y la señora del aseo conocía las prácticas de rutina del plantel, además de su disposición a colaborar.

**Las preguntas eran carácter de tipo exploratorio- indagatorio y su propósito era el conocer el contexto en que se realizaba la investigación con el fin de ambientar las narraciones e interpretar los diálogos y expresiones lingüísticas en el contexto y hacer una interpretación de la particularidad como una forma de generalidad .**

Se conoció el origen de la fundación de la escuela y las administraciones anteriores a la gestión de la actual directora, las historias profesionales de las profesoras y el tipo de población infantil que acudía al plantel sus características económica y su constitución familiar y la participación de los padres de familia en la escuela, su comunidad.

Como instrumento útil de indagación fueron un elemento valioso, ya que mi preocupación radicaba en que no fuera un interrogatorio formal, sino que a través de la espontaneidad de la situación pudiera obtener los datos que requería. Para el caso del informante clave la recolección de datos fue de manera informal pero con propósitos de exploración bien definidos, ubicando la información al tema que daba respuesta.

En esta etapa pude ubicar puntos de acuerdo en dos niveles: lo institucional y lo vivido **cotidianamente** en temas como la historia de la escuela, la participación de los padres de familia, el trabajo de las profesoras, la colaboración del municipio. Apoyé el trabajo con la toma de fotografías, elaboración de esquemas del estado físico del plantel y los dibujos de los pequeños como técnicas indirectas. Lo cual me permitió, para el caso específico de los dibujos la significación posterior de los datos obtenidos para las categorías buscadas.

La información que obtuve de ellas sirvió para la elaboración del siguiente punto de este apartado intitulado : Jardín de Niños Quetzacoatl y su gestión escolar.

## A. JARDÍN DE NIÑOS QUETZALCÓATL Y SU GESTIÓN ESCOLAR.

Para que la escuela recupere y transforme la capacidad de transmitir cultura significativa debe tener la oportunidad de leer su cotidianeidad, de ahí que el investigador deba acercarse a su realidad con el propósito de dar cuenta de los procesos psicológicos que se viven y se construyen en ella, ya que hoy en día se requiere de personal académico que dé gran peso al conocimiento psicológico del niño, al manejo pedagógico del conocimiento, a la renovación curricular, al logro de una educación integral en el educando, a nuevas formas de convivencia democrática, al ejercicio de los derechos humanos de los implicados en el proceso de enseñanza- aprendizaje e involucrar a la comunidad en el aprendizaje de sus miembros.

La naturaleza del trabajo es la recuperación de la cotidianeidad escolar con la finalidad de impulsar un conocimiento que genere desde las prácticas escolares mismas el análisis de las formas de construcción de la afectividad infantil y el ejercicio de los derechos humanos, desde la perspectiva genética.

Es indudable que la comprensión y explicación de temas como la infancia se convierte en una de las preocupaciones más importantes de todos aquellos interesados en las ciencias humanas, que hoy más que nunca se tornan sociales.

La revisión de las formas de gestión escolar va indisolublemente ligada a la revisión del funcionamiento pedagógico del plantel Quetzalcóatl y al desarrollo de las prácticas escolares que se generan.

La gestión pedagógica es la forma de organizar la vida de la escuela y el principal elemento para transformar las condiciones objetivas y subjetivas en que se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje, aunque indudablemente bajo múltiples determinaciones que provienen del sistema institucional y de la propia sociedad, es en este sentido, la gestión escolar es el enclave que define las políticas académicas y administrativas que regulan el conjunto de actividades personales de toda escuela.

La definición de las responsabilidades de actos pedagógicos (gestión escolar) constituye el punto de partida y convergencia de este estudio, ya que abre la posibilidad de una lectura sobre la dinámica educativa donde se lleva a cabo la investigación del estudio de las formas de expresión emotivas del infante y la construcción de su afectividad y el ejercicio de sus derechos humanos.

La gestión escolar de la escuela Quetzalcóatl se encuentra determinada por la “ Ley de Trabajadores al Servicio del Estado” la que prescribe los derechos y obligaciones de los trabajadores en su carácter general y primario. Determina asimismo las actividades y formas que adquiere el trabajo, lo que constituye el trabajo cotidiano de las escuelas. Ambos elementos permiten una definición más clara de la normatividad y acciones que la escuela realiza.

A partir de las observaciones realizadas al trabajo de la escuela Quetzalcóatl, se destaca su organización, formas de instrumentación o rutinas escolares, división y forma del trabajo, programación y evaluación de las actividades, caracterizadas por:

1. El personal docente de la escuela el cual está conformado por cuatro profesoras. De las cuales tres de ellas atienden los grados de 1º, 2º y 3º del nivel preescolar y la profesora, que es de Educación Física asiste, sólo los jueves para trabajar con los tres grupos del plantel y es enviada de la Escuela Normal Superior de Educación Física de Toluca. Todas realizan funciones de programación, instrumentación y entrega de informes referidos sobre los alumnos a su cargo, mismos que son requeridos por la directora del plantel.
2. La edad aproximada de las profesoras la cual es de 24 a 26 años. Asisten a la escuela con pantalón de mezclilla y bata de color azul, el día jueves llevan su coordinado deportivo color azul marino y tenis blancos.
3. Su participación destacada en reuniones pedagógicas, fiestas conmemorativas y ceremonias determinadas por el calendario escolar anual. Así mismo, se dedican a planear, instrumentar y evaluar el trabajo del grupo que atienden y presentan información requerida por la directora del plantel en las fechas y tiempos previstos en su Programa Operativo Anual.
4. La directora del plantel es Lic. en Pedagogía egresada de la Universidad del Valle de México y toma posesión de la escuela en Julio de 1996. Las otras profesoras son Licenciadas en Educación Preescolar y actualmente se encuentran cursando Carrera Magisterial en diversas disciplinas del programa de Actualización Docente.

1. La directora se encarga de recibir la visita de las autoridades de la Zona escolar, así como, de autorizar en ingreso a personas a las instalaciones del plantel. Su principal actividad consiste en tramitar la certificación al término del nivel educativo de los pequeños y elaborar, tramitar y otorgar la documentación requerida para tal efecto.
6. Atiende al grupo d 1º “A”, al mismo tiempo realiza actividades de elaboración de informes y entrega de documentación requerida por las autoridades administrativas de la supervisión escolar de la zona. Atiende a la Sociedad de Padres de Familia, y en casos particulares, se ocupa de las situaciones problemáticas que los niños presentan en su conducta y/o aprendizaje.
7. La dirección de la escuela tiene como una de sus funciones más importantes la organización y el manejo del personal, en este sentido, el puesto de director “ obliga a sostener la cuestión administrativa, la laboral vinculada a la docente y las relaciones simultáneas con los padres de familias, alumnos, supervisores, con el municipio y la comunidad aledaña al plantel ”(la directora).
8. Existe la Sociedad de Padres de Familia cuya función es apoyar las actividades de la escuela cuando así se solicita, establecer las necesidades más inmediatas y en algunas ocasiones gestionar solicitudes al municipio.
9. Dentro del personal de la escuela se encuentra la Señora del aseo misma que se encarga de mantener las instalaciones limpias del plantel, no es trabajadoras propiamente de la escuela, ya que su sueldo es parte de la cooperación de los padres de familia. Realiza actividades de portera, en el sentido de supervisar el ingreso al plantel y salida de persona ajenas al mismo.

Lo antes descrito constituye las bases de gestión sobre las que descansan las tareas del Jardín de Niños Quetzalcóatl

En otro orden de ideas, la población infantil que asiste a la escuela tiene características socioeconómicas semejantes, lo que constituye un grupo más o menos homogéneo, de donde se destaca que son hijos de familias de escasos recursos económicos, los padres de familia manifiestan tener ocupaciones de obreros, comerciantes, herreros, mecánicos, albañiles, plomeros, zapateros y una persona con estudios de licenciatura.

Por referencias verbales de la directora del plantel, los alumnos asisten con carencias en su uniforme, algunos no lo poseen todavía por lo que asisten con su ropa de diario, tienen serias limitaciones económicas para contar con una buena alimentación, por esta razón la escuela se dió a la tarea de realizar los trámites correspondientes ante el DIF municipal para ofrecer desayunos escolares, mismos que a la fecha se proporcionan. Además, se les dificulta mucho disponer de presupuesto para la compra de materiales escolares necesarios para su formación.

Por otra parte, siguiendo con la información proporcionada por la directora, el número de miembros que componen a las familias de los alumnos que asisten a la escuela tiene una media de tres a cuatro hijos, asimismo, gran parte de las familias no cuentan con vivienda propia, y cuando llegan a tener casa de su propiedad, es de infraestructura sencilla y pequeña. Independientemente de la propiedad o no de su casa, se destaca la carencia de los servicios públicos indispensables, con la que toda casa habitación debe de contar.

La población original matriculada es aproximadamente de 69 niños que en la actualidad cursan su educación básica. Para abril de 1997, fecha en que se recogieron los datos de la investigación, la escuela cuenta con el turno matutino, dividido en tres grados, los cuales se distribuyen de la siguiente manera: un grupo de 1° "A" con un total de 30 alumnos de cuatro años de edad cumplidos a la fecha de su inscripción, un grupo de 2° con 20 alumnos de cinco años de edad y por último y grupo de 3° con una población de 19 niños de seis años de edad.

Los niños que en su momento demandan el servicio educativo, tienen la edad requerida por la Secretaría de Educación Pública para su ingreso, además poseen su esquema de vacunación completo y cuentan con acta de nacimiento.

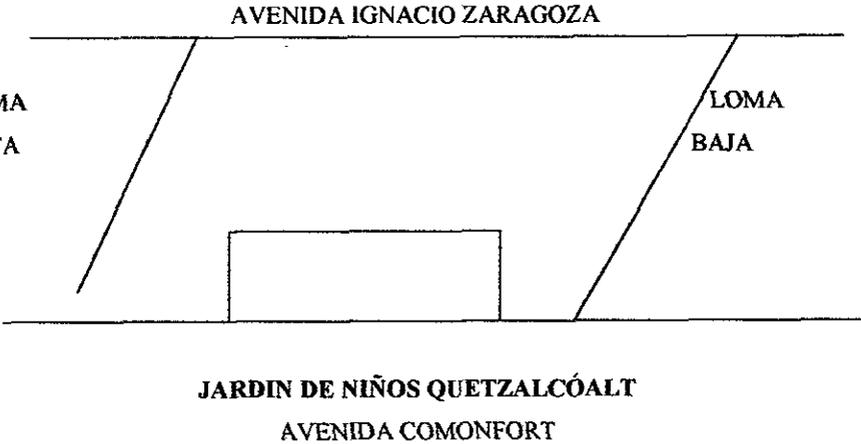
En lo referente al Programa Educativo se instrumenta en que entrega la SEP, mismo que es elaborado por el departamento de Planeación Educativa y Control Técnico de la Dirección de Educación Pública del Estado de México. Su principal meta lo constituye:

Estimular y fortalecer en el niño comportamientos adecuados que rebasen los límites de un simple entrenamiento y desarrollen su creatividad y sociabilidad y capacidad de utilizar adecuadamente todas sus posibilidades.

Su organización curricular es por áreas entre las que se encuentran Español, Matemáticas, Ciencias Sociales, Educación Física, Artística y Tecnológica. Los objetivos de la educación preescolar son estimular de manera integral el desarrollo biopsicosocial de los niños de 4 a 6 años de edad y dar oportunidad de que sus funciones senso perceptivas se desarrollen, favoreciendo en conocimiento de sí mismo y de su medio de manera segura e independiente a través de formas de expresión verbal que permitan proyectar sus imágenes mentales y propiciar experiencias con la comunidad logrando la madurez necesaria para su integración al siguiente nivel del sistema educativo.

Es a partir del trabajo de los padres de familia, docentes y comunidad de San Juan Ixtacala que la escuela abre sus puertas para brindar el servicio de educación preescolar público en su turno matutino.

El Jardín de Niños “ Quetzalcóalt ” tiene una reciente historia, se constituye oficialmente en agosto de 1994 en una superficie de 60 mts<sup>2</sup>, ubicado entre Loma Alta y Av. General Ignacio Zaragoza al Norte, en la colonia San Juan Ixtacala Plano Norte, municipio de Atizapán de Zaragoza

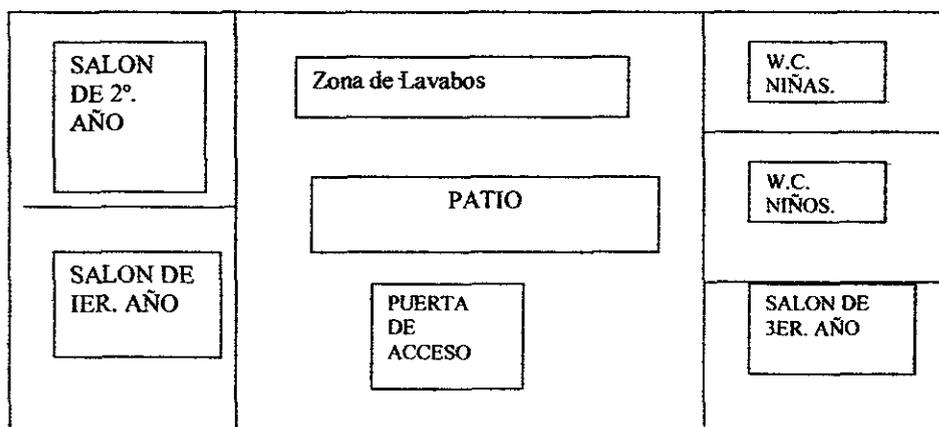


La escuela inicia actividades con un salón, el cual estaba construido con tabique rojo sin acabados y techo de lámina de asbesto, así como sanitarios para niñas y niños, cuyo piso no fue terminado de inmediato y se encontraba en servicio en tierra firme. Los baños al no contar con servicio de agua en sus instalaciones es que se utiliza un tambo para abastecer el suministro de agua.

La escuela cuenta con su correspondiente barda perimetral, lo que permite marcar los límites con respecto a las casas que la rodean, asimismo posee una reja que es la puerta del acceso al plantel, misma que se encuentra pintada en color gris y blanco, respectivamente. La pared principal donde se localiza la reja tiene acabados sencillos y pintada de color blanco.

En lo que corresponde a la pavimentación de calles y banquetas que rodean al plantel se encuentran terminados, sin embargo, el plantel carece de servicios de alumbrado, áreas verdes y estacionamiento.

La parte interior de la escuela está integrada por tres salones, baños para niñas y niños, zona de lavabos y el patio de recreo, mismos que ya se encuentran terminados de manera total.



La infraestructura de los salones cuenta con buena iluminación de la ventana, mobiliario, ventanas, cortinas, pisos, techos y acabados en concreto y terminados en su totalidad.

El interior de cada uno de los salones se encuentra equipado de la siguiente manera: al centro del salón se ubican tres mesas de trabajo largas, mismas que son utilizadas por un total de 10 alumnos en cada una de ellas.

La puerta de acceso se localiza al costado izquierdo del salón; en la parte trasera de la puerta se ubica un perchero que lo niños utilizan para dejar sus pertenencias; en la prolongación de la misma pared izquierda se encuentra la audioteca, la cuál cuenta con una grabadora y diversas cintas de audio infantil, que se utilizan para actividades diversas.

En la pared derecha del salón en su parte central se localiza el pizarrón, así mismo al final de dicha pared se ubica la biblioteca, la cual dispone de cuentos infantiles para uso de los pequeños; el escritorio y el estante de la profesora se encuentran en la parte inicial de esta pared. Esta distribución la encontramos ilustrada en la siguiente figura.



Cabe destacar que la actual infraestructura y equipamiento de la escuela se debe a un trabajo arduo y activo de las autoridades de la escuela, asociación de padres de familia y la comunidad, también con el apoyo del municipio que realiza la labor de equipamiento, tal como apunta la directora del plantel: “ el equipamiento ha requerido no sólo de la gestión ante la supervisión de la zona para dar solución a las necesidades más apremiantes, y a la participación de la asociación de Padres de Familia y de la comunidad a fin de buscar el bienestar de sus hijos “ (la directora).



El estado físico del plantel y su equipamiento en su totalidad para el mes de abril de 1997, fecha en que se realizan las observaciones requeridas para este trabajo. La escuela presenta un aspecto limpio y ordenado para la realización de las actividades escolares, como lo muestra la siguiente fotografía, en donde la Directora del plantel se encuentra realizando una plática con los Padres de familia del Jardín de Niños Quetzacóalt.



### III. CONQUISTAS DEL PERSONALISMO INFANTIL.

En esta última parte presentamos los hallazgos producto del trabajo de campo realizado. Su análisis e interpretación se centró en las 25 narraciones y 3 entrevistas semi- estructuradas abiertas y profundas. Las **categorías** que nos permitieron la recolección de datos y el análisis de los mismos fueron: **celos, simpatía, afectividad, personalismo y derechos humanos** a través de las pequeñas narraciones, diálogos tomados de los niños y estructuras lingüísticas simples y espontáneas de los pequeños.

Después **triangulé** los datos recogidos de las observaciones contrastadas con el marco teórico, lo que me permitió su análisis e interpretación. En el transcurso de la toma de registros **examiné** los temas que arrojaban y que se referían: a la sexualidad, la influencia de los medios de comunicación, sus interacciones y que no habían sido consideradas como categorías, pero que me arrojaban datos de valía para la interpretación.

Posteriormente, **trabajé en los registros las categorías de la investigación y establecí las relaciones entre ellas y el grado de frecuencia con que aparecen como expresiones lingüísticas de los niños, ubicando los diálogos que mejor ejemplificaran la categoría . Contrastando el referente empírico (la narración) con el marco teórico que permitió significar e interpretar lo encontrado. Para el proceso de categorización fue fundamental la determinación de propiedades y atributos de las unidades en una categoría. Para hacerlo se reunieron los datos y se realizó un análisis sistemático de su contenido (Goetz y LeCompe: 1984).**

Su **significación** se centró en el análisis funcional propuesto por Wallon a través de las explicaciones tomadas de la forma narrativa de los niños. La exploración de los significados se apoyo en los diálogos más representativos para cada categoría y su interpretación.

A medida que se registran y clarifican los fenómenos sociales se le compara en las distintas categorías en que han sido integrados. Así, el descubrimiento de las relaciones o generación de hipótesis comienza con el análisis de las observaciones iniciales, perfeccionado continuamente con los procesos de recogida y análisis de datos y retroalimentando la codificación de categorías. Al compararse constantemente los acontecimientos detectados con otros anteriores, se pueden descubrir nuevas dimensiones tipológicas y nuevas relaciones (Ibídem).

Las emociones sincrético indiferenciadas y sincrético diferenciadas (categoría que apoya el supuesto de investigación), las oposiciones y desdoblamientos determinan su diferenciación y permite la conquista de su persona y el ejercicio de sus derechos humanos, asimismo su pensamiento sincrético y la cupla como molécula central de su cognición. Por último, las alternancias de su persona a través de la fórmula de complementariedad: “alter, allis y socios” permiten al niño poseer una base moral para vincularse con el otro sobre una serie de valores que le permiten en este momento el ejercicio pleno de sus derechos y la diferenciación de su persona. **Comprobando el supuesto de investigación de este trabajo.**

## **AFECTIVIDAD Y EMOCION.**

La emoción juega un papel central en la obra walloniana .A través de ella el niño accede a la vida psíquica. Su función principal es la de la comunicación con el otro por medio de una serie de reacciones orgánicas íntimas experimentadas en un primer momento en el niño como simbióticas (unidas al otro) y seguidas más tarde de oposiciones y desdoblamientos en la etapa del personalismo infantil. Pero para que la emoción se vuelva un medio de expresión del niño hace falta la maduración y la influencia del medio, la afectividad se expresa en forma de reacciones organizadas y de significación para el otro.

A continuación, se presenta una estructura lingüística mínima de expresión de Alexa, ¿ es posible que tenga una significación de su **afectividad**? ¿ qué sus **motivos** se expresen así? Los jueves los niños del 1er año del Jardín de Niños “ Quetzalcóatl “ tienen su clase de educación física y una pequeñita en voz alta comenta a sus compañeros

Alexa : “ me gusta hacer deportes con la maestra,  
Me gusta jugar,  
y me gusta tener pants ”.

Wallon consciente de la importancia de los factores biológicos y sociales en el desarrollo psíquico del infante sostiene en sus trabajos sobre la emoción y apoyándose en Sherrington que la sensibilidad es el elemento que permite ligar las primeras manifestaciones afectivas del infante a su persona. Distingue entre la sensibilidad interoceptiva, propioceptiva y exteroceptiva sensibilidades que le permiten la relación con el medio y son la expresión de él mismo en relación con los demás. Wallon hace reposar la emoción en las reacciones tónicas alimentadas por las sensibilidades que provocan variaciones y que en los primeros años de vida del pequeño son **dinamogénicas (poco controladas)** y que expresan la diversidad emocional del infante.

La emoción es inseparable de la **motricidad**, es una expresión exteriorizada. El movimiento tiene dos elementos: el primero, en cuanto acción conlleva una acción con el mundo exterior y en cuanto tonicidad es expresión de uno mismo y vinculación con el otro (Martí: 1991) Esta doble naturaleza del movimiento, afectivo y cognitivo es un componente genético primordial y se funda sostiene Wallon (ibidem) en una psicología diferencial y de un individuo a otro, las funciones motrices cambian, lo que origina diferentes tipos motores, reveladores de su emotividad y de su relación con otros.

La profesora del grupo de 1° da cuenta de la importancia de lo motor en los pequeños en la siguiente frase “ es difícil para los niños permanecer quietos en sus lugares, los pequeños son movimiento constante, se sientan, se acomodan, se paran, dejan su material, toman otro, se agachan, piden permiso de ir al baño, es por ello que hay que tener cuidado con las actividades que se realizan y los materiales que se utilizan ”.

La emoción además de ser un componente esencial de la afectividad del niño es prerequisite para la representación que va del acto al pensamiento. Las emociones son contagiosas, son consonancia, confusión con el otro y tienden el punto de placer y displacencias que conformarán su vida afectiva.

La **persona** progresa en la alternancia y predominio de lo afectivo sobre la inteligencia, el tránsito a la construcción de su yo es un discontinuo, también es llamado periodo ascensional ya que es la conquista e integración de la persona del pequeño a través de sí mismo.

**Con la integración de su persona, desaparecen las situaciones entre las que se ha visto mezclado ( sincrético) y arrastrado en su vida, dicha integración se alimenta de los motivos que impone a su vida ( afectividad), lo que implica integración firme, exclusiva y rigurosa.**

Las emociones que caracterizan a la etapa del personalismo infantil son los **celos** y la **simpatía**, ésta última como un estado de comunión con el otro. A través de esta emoción expresa la preferencia por las personas que satisfacen sus necesidades y deseo. Si una persona le procura placer desea volver a ella para estrechar los vínculos. Ello explica el apego del niño por sus padres en tanto éstos satisfacen sus necesidades, lo alimentan, le dan afecto (Alberoni 1998).

La **simpatía** como sentimiento diferenciado se presenta como una explosión entre dos desconocidos y de una familiaridad recíproca. Es un encuentro agradable que refuerza nuestra necesidad con el otro, el sincretismo está presente en forma menos densa.

La **simpatía** apunta Wallon (1979) procede de un mimetismo y del altruismo. Este último es la existencia del otro que llega a ser razón de actuar y a veces, de sacrificarse así mismo con la plena conciencia de ello. El niño en la simpatía se integra y reacciona de manera complementaria al unísono e implica individuación de sí y otro, que permite comunicar entre sí motivos y diferenciación.

En el siguiente fragmento ¿podremos observar cómo la **simpatía** se integra al unísono? Los alumnos de la escuela del 1er. Año de kinder que se encuentran en la última mesa del salón, sentados en sus butacas conversan:

Sonia: “ vamos a cantar, todos”: les dice a sus compañeros que se encuentran junto a ella en su mesa.

Luis Arturo contesta con agrado: “ sí cantemos todos”

Los niños en coro y rítmicamente se mueven de acuerdo a las estrofas de la canción y empiezan a contar uno, dos y tres para introducirse a cantar:

“ cinco ratoncitos  
de colita gris  
mueven sus orejas  
mueven su nariz “

Se toman de las manos y balanceando sus cuerpos terminan la estrofa

“ 1,2,3,4

corren al rincón

los pequeños en este momento empiezan a moverse juntos corren a diversas partes,

“porque viene el gato”

uno de ellos grita. “hay viene el gato”

todos los demás gritan,

“a comer ratón ”

vuelve a gritar todos ¡ ay ¡.

Por el contrario, los celos infantiles constituyen uno de los sentimientos más privativos de la intimidad del niño y cabalgan con su indiferenciación y la necesidad de diferenciarse. Los celos en la infancia se explican en el complemento contemplación- exhibición (Wallon;1945) integrados los dos en el mismo niño y la necesidad de concentrarse sobre uno de los dos polos y cristalizar alrededor del otro un personaje diferente a él.

En los celos el niño discrimina las personas presentes y quisiera estar presente él mismo en el lugar de la atracción pero incapaz de ello se pone celoso, se frustra Sin embargo, los celos con los progresos de la edad adquieren formas y motivos, el conflicto está entre la contemplación que el niño hace y el deseo de acción se inhibe dando lugar a la angustia. El otro se vuelve el rival y su ronroneo es lo que hace sufrir al pequeño, se convierte en espectador de las mortificaciones de la situación.

Su actitud celosa está dada por el éxito del otro, no aparta de su pensamiento la imagen del otro, la mantiene confundida con su propia existencia y se siente desposeído de una parte de sí mismo. Persiste un estado sincrético entre sí y el otro que es el rival que lo llega a remplazar.

La situación que a continuación se presenta ¿ podría ser una **actitud de celos** en Adriana?

Profesora: “ Adriana (4.6) siempre había sido una de sus alumnas que no generaban problemas, pero de un tiempo a la fecha se mostraba demasiado callada, como centrada en sí misma. Preguntando a su mamá sobre su comportamiento tan extraño, ella respondió que estaba embarazada y que la niña se mostraba muy huraña, ante ella.

Los celos los vive el niño como desplazo de una parte esencial de sí mismo que lo constituye psíquicamente y puede conducir a actos en donde intente aniquilarse a sí mismo. El celoso no ve otra salida a la situación más que destruir aquello que le quita lo que es suyo sin poder apropiárselo en exclusiva, la confusión entre él y el otro son los celos. El espectador pasivo que es se vuelve activo, sin dejar de ser espectador, es una situación afectiva de complementariedad. Él “ yo” inicial que se elige había desaparecido como consecuencia de transmutación y metamorfosis en él “tú”, que le ocasiona celos y teme que el “alter” ame al “ tú”.

Dos pequeños que se encuentran platicando mientras trabajan en la clase comentan:

Javier ( 4:1) “¿ verdad ? que Chucho es muy llorón, no le hables”

Ernesto (4:3) “ sí le voy a hablar, porque está chiquito”

Javier “ entonces ¡ vete de aquí! Le vas a hablar al chillón ( y lo trata de sacar con todo y butaca del salón).

¿ Podremos observar aquí como en ocasiones los pequeños les agrada **diferenciarse**?

¿ es que **quisiera ser él** mismo? o simplemente ¿ no le agrada ser igual al otro?

La **comparación** con los demás es factor común, tanto para diferenciarse como para no distinguirse y estas comparaciones son las que lo apartan y hacen estallar los celos (Polaino: 1990).

Cuando la simpatía y los celos dejan de fundarse sobre la comunidad o el antagonismo la persona autónoma nace y se abre paso a la vida afectiva más equilibrada del sujeto. Ser emocionalmente inteligente significa conocer las emociones propias y ajenas, su magnitud y su causa. Poseer habilidades emocionales significa saber manejar las emociones a partir de su conocimiento ( Steiner 1997)

La **conquista** es a él no es a su persona que lo ignora, la emotividad en ocasiones le obnubila la conciencia de si pero finalmente puede **desdoblarse**. En esta fase el yo se **conquistó, estabilizándose los límites del contenido de las personas, las cosas y más tardíamente sus motivos, pensamiento y actitudes**. Largo tiempo pasa, pero por fin con mayor seguridad atribuye plena autonomía a su persona, toda huella de sincretismo parece haberse eliminado, su conquista es una persona del todo cerrado, el límite psicológicamente ideal se alcanza.

El siguiente diálogo entre Javier y Ernesto ¿ nos podría explicar la **conquista de su yo?** o ¿ será simple elemento de **fabulación?**

Javier y Ernesto que se encuentran jugando en el patio de la escuela y sostienen el siguiente diálogo:

Javier (4:1) “ yo soy Power Ranger ” saltando sobre sus dos pies y alzando sus brazos en expresión de poder,

Ernesto contesta (4:3) “ Yo soy dragón Boall Z ” ubicándose frente a Javier en posición de pelea.

Javier contesta con señal de defensa: “ jamás tendrás el pelo amarillo como yo, es mi fuerza”,

Ernesto: “ que importa, si yo soy el más poderoso, mis brazos, mi poder” cruzando los brazos y poniéndoselos sobre su pecho.

Los niños ejemplifican tirarse golpes uno al otro,  
finalmente Javier dice  
“ ya me cansé ”  
terminando así su juego.

## **PERSONALISMO INFANTIL.**

Es importante considerar que Wallon nombra al estadio del desarrollo del **personalismo**, como el momento de construcción progresiva de la persona en dos funciones primordiales, la **afectividad** vinculada a las sensibilidades internas y orientada al mundo social (centrífuga) y la **inteligencia** relacionada a la sensibilidad externa y orientada al mundo físico para la construcción del objeto ( Wallon 1985).

Wallon plantea que antes de los 3 años todo lo que accede a la conciencia del niño permanece confuso o por lo menos las delimitaciones que pueden hacerse no son, en un principio, las del yo y los otros, las del acto personal y el acto exterior. La unión entre la situación o el ambiente y el sujeto parece ser global e indiscernible.

Aquí nos aproximamos a la segunda tesis de importancia en la obra walloniana “**el papel del otro en la conciencia de yo**”. El modelamiento del yo del niño por el medio y por el ambiente colectivo es fundamental para la toma de conciencia, las ineptitudes prolongadas a las cuales está condenado el niño por la extrema lentitud de su desarrollo, lentitud que por otra parte es posible por la institución de una sociedad organizada que le presta ayuda (Wallon, 1945:12)

Jesús y Javier que se encuentran en la parte izquierda del patio escolar en la hora del recreo, establecen un pequeño diálogo, terminado éste regresan a su salón de clases ¿quizá ésta situación podría representar la camaradería propia del **personalismo** infantil?

Jesús (4:6): “ Javier jugamos al Rey ”

Javier (4:1): “ ¡sí! ” contestando con gran entusiasmo

Jesús : “ pero yo era el amo y tú el esclavo ”

Javier : “ sí, sígueme ” los pequeños se ubican en la sombra.

Jesús: ¡ súbdito, traedme ese perrito, sostenerlo bien para que no escape ¡

Javier: “ sí, amo ” imaginariamente se lo entrega a Jesús.

Jesús: ¡ el perrito desapareció de mis manos, buscadlo y entregadme lo,  
pronto¡

Javier: con paso firme acude a buscar al perro imaginario y una vez encontrado, lo toma en sus brazos y dice: “ mi amo, aquí está el perro, pero que no se escape ”

**La primera etapa del personalismo es la oposición (4 años) desarrollando una actitud de rechazo para proteger su persona recientemente conquistada. La conquista de su persona es la conquista de un derecho humano a ser él, oponiéndose a los otros y a la vez uniéndose.**

Una crisis de oposición, es decir, el niño desea manifestarse como diferente a los demás y muestra un marcado interés por defender sus deseos y necesidades en aras del otro. Pero con los cuatro años inicia su afirmación, conoce su nombre edad y domicilio lo que implica la imagen de sí, puede realizar cualquier tarea comenzada con tranquilidad y perseverancia, se contempla en sus trabajos ya que ellos lo representan, se afirma comparándose con él mismo. Se abochorna, se burla, los chisten le gustan, ríe y le agrada ver reír, nace la rivalidad y aparece la camaradería en el cual ocupa el lugar de jefe o seguidor.

En el diálogo que se presenta ¿ podría ser un ejemplo de **diferenciación**? o ¿sólo muestra las **oposiciones** de los niños?

Los pequeños que se encuentran trabajando con barras de plastilina y forman figuras dicen.

Javier (4:1) - ¿ me das plasti roja?

Jesús (4:6) - no, es mía

Javier (4:1) – si me das la roja te doy la verde,  
está grande y mucha

Jesús (4.6) – que se encuentra moviéndose constantemente le dice que “no”.

Y acude al baño rápidamente, mientras que Javier toma la plastilina roja y se esconde parte de ella en el bolsillo de su pantalón.

¿ Será adecuado pensar en este momento que su yo psicológico se **condensó** y también un satélite el “ sub- yo ”o el otro? o ¿ el socios no es constante puede variar de acuerdo a los individuos, según su edad e incluso ante situaciones de la vida psíquica?

La pequeña expresión lingüística entre Javier y Jesús que a continuación se refiere podría dar cuenta: ¿ de las **oposiciones** a una situación dada ? ¿ representarian frases imperativas propias de la edad? o ¿ será simple **fabulación** de los pequeños?

Jesús : “ mañana compre pepino”

Javier . “ no lo compres

Tú no, no lo compres

Luego te muerde y tú mamá se preocupa

Porque vas a estar muerto ”

La frontera entre él “yo” y el “otro” puede tenderse a oscurecer o obnubilarse, lo que es atribuido al otro puede ser absorbido por él yo y la preponderancia del yo puede pasar al otro.

En este momento, su yo se condensó y también su satélite el “sub- yo ” o el otro, el socios. La repartición de la materia psíquica no es constante puede variar de acuerdo a los individuos, según su edad e incluso ante situaciones de la vida psíquica. La frontera entre él “yo” y el “otro” puede tenderse a oscurecer u obnubilarse, lo que es atribuido al otro puede ser absorbido por él yo y la preponderancia del yo puede pasar al otro

La segunda etapa es el período de **gracias**, es una etapa en donde el niño busca la aceptación de los demás mediante la seducción y la necesidad de aprobación por parte del otro es la supervivencia a la participación primitiva que le unía de origen. Sus movimientos son casi perfectos, imita, baila agrada al otro y le hace reír ya que a él mismo le gusta que lo admiren jactándose de sí, busca su propia realización estética, prestando importancia a sus movimientos y a sus motivos. La necesidad de aprobación del otro es la supervivencia de su yo.

Entre él y los demás se lanza a la tarea de distinguir entre lo tuyo y lo mío, aprendiendo a discernir su reciprocidad a sí mismo. Las fórmulas en que habitualmente estaba amalgamado se desvanecen, reconoce lo mío y lo tuyo, en ocasiones a manera de capricho de resistencia, **su persona es un escudo ante los demás, la conquista más grande es su persona, exteriorizada y expandida.**

En el período de **alternancia** termina por hacer posible que tome conciencia de sí frente al otro y enfrenta una verdadera crisis de personalidad. El niño en sus narraciones hace un uso indiscriminado de la fórmula mi – yo, se opone a todos. Sus “yo” y el del “otro” permanece complementarios. El niño busca a menudo la propiedad de la cosa, propiedad fundada en el deseo que lo hace competir se trata de apropiarse de lo que es reconocido como perteneciendo a otro, por violencia, engaño, astucia se satisface en la medida en que el rapto es flagrante cuando implica una diferenciación entre lo mío y lo tuyo, lo que implica una diferenciación.

Es la edad de inserción al Jardín de Niños, la escuela lo prepara para la separación que habrá de vivir. Encajado en la constelación familiar donde sabe distinguir mal su persona, de manera global y confusa.

En la escuela se encuentra con otros niños de su misma edad, se mezcla en una pequeña comunidad de niños parecidos a él, cuyas relaciones son rudimentarias y de disciplina que permiten normar las relaciones de orden personal directo, casi de manera maternal entre maestras y compañeros. La época siguiente está preparada para que él niño se encuentre con otros, ya no diría en competencia, sino en vastas **colectividades** (Wallon.1985)

En el siguiente dibujo “ Javier bombero” expresa su **diferenciación como persona** pero toma del bombero lo que puede afirmar de su “yo” y ensaya sus derechos y su persona. Se habla por su propio nombre, pero aún no sabe convertir él “yo” en “ tú ”, dialoga con su persona.



Javier expresa a la profesora con relación a la figura de Javier bombero Javier : “ te gusta mi dibujo” dirigiéndose a la profesora y mostrándolo Profesora. sí es bonito, ¿quién es? Javier: contesta con gran presunción “ Javier bombero”

### **LA FAMILIA.**

En el ámbito de la constelación familiar descubre una realidad exterior independiente a él y se da cuenta de lo que requiere para lograr sus fines Pero en el nivel afectivo es donde se sitúan las experiencias fundamentales (Osterrieth 1983) reconoce en su madre individualidad y existencia propia

La madre con la que se ha confundido tiene que compartirla con su padre y hermanos, asimilando de ellos el cariño, la protección y la tranquilidad que le otorgan. La narración que a continuación se ejemplifica esta situación

Alexa que se encuentra platicando en el salón de clases con dos de sus compañeros Cristina y Ernesto expresa:

Alexa (4:2) “ mi mamá me tiene a mi

Pero va a tener un bebé,

Y a mí,

¿ Les digo cómo se llama mi hermanito?

Cristina y Ernesto que la escuchan con atención, se miran uno a otro y moviendo la cabeza le dicen que sí

Alexa. “ chiquitín”

¿ por qué pregunta Ernesto?

Alexa responde “ porque mi papá le dice pollito,  
porque mi hermanito está chiquito  
y yo soy grande ”

El niño puede **pertenecer a una familia y comprende el lugar que ocupa**, no como uno más sino ubicado en un lugar para él de extrema importancia, porque ese conjunto delimita su persona haciéndolo centro de intereses, sentimientos, exigencias y decepciones que tienen lugar en el puesto ocupado por él en la constelación familiar

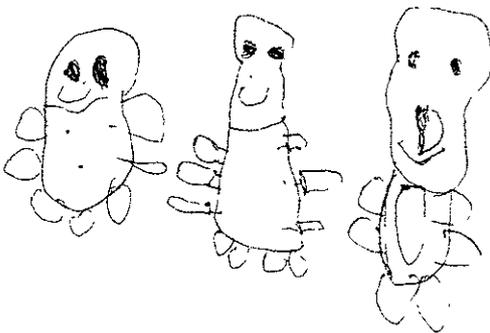
El niño **se vuelve sensible a la estructura** o constelación familiar, sabe que pertenece a una familia y comprende que no es el único, pero él será el mayor o el menor, es decir, se encuentra inserto en un conjunto que tiene extrema importancia para él, ya que le permite delimitar su persona, siendo el centro de intereses, sentimientos, exigencias, decepciones que tienen lugar en el puesto ocupado por él en la constelación (Wallon: 1985)

El niño en esa estructura puede satisfacer sus gustos, deseos, experimenta el amor como faceta de lo emocional al interior de la colectividad y de un yo naciente, establece vínculos afectivos fuertes, que se construyen en su infancia entre hijo y los padres, entre hermanos, son vínculos exclusivos

La familia determina los motivos de su vida comenzando a preguntarse acerca de su yo con relación a los otros que forman parte de la constelación, tornándose afectivo ante las situaciones que ahí subsisten.

En ella actúa con reglas y normas de acuerdo al lugar y rol que ocupa, se siente solidario con su familia y necesitado a la vez de autonomía. Es tal la importancia de la familia en el desarrollo de la personalidad del niño que puede quedar fijado a las impresiones vividas en el seno de la constelación

El siguiente dibujo de Javier nos muestra su lugar en la constelación a la que pertenece.



## SU SEXUALIDAD

En el aspecto sexual **descubre** sus genitales, sé **automanipula** y **siente placer**. La inclusión a un sexo determinado se da y establece diferencias entre ellos, las destaca y su pertinencia a uno u otro determina su papel social. También es **presa de querer saber** **¿quiénes somos ?** y **¿de dónde venimos?**

Javier de manera insistente pregunta a su profesora, en un día de clases:

Javier : “**¿ de dónde** vienen los bebés?”

Profesora: “ se forman de dos semillas, que papá y mamá ponen “

Javier: “ las ponen en la panza de mamá”

Profesora: “ sí, así es y crecen formando un bebé “

Javier. “ ¿ pero cómo salen, se empujan fuerte con sus pies?”

Profesora: ¡sí, exactamente!

Javier “ yo ya quiero que salga mi bebe”

En otra pequeña expresión lingüística de Javier al salir de la escuela le dice a su mamá:

Javier ( 4:1) “ las niñas dicen que los niños somos feos y las niñas bonitas

¿ verdad que no es cierto mamá?

los niños si somos bonitos ”

Nuevamente Javier le expresa a su profesora.

Javier “¿ verdad que los niños tenemos pene?”

Profesora: sí, Javier así es.

Javier “¿ las niñas tienen vagina?”

Profesora: ¡ Muy bien Javier, es lo correcto!

## CUPLA Y PENSAMIENTO

En lo que se refiere a su pensamiento **el aspecto moral** se hace presente que da cuenta de la noción del otro, dos niñas que se encuentran platicando en el patio de la escuela, a la hora del recreo dicen:

Cristina (4:2) – “jugamos a las brincadas”

Alexa (4 4) – “no, me tengo que portar bien porque mi mamá está en el cielo, cuidándome ”.

Se puede decir que aquí se encuentra la relación entre las personas exteriores a él y el niño como complementario en la formación de su estructura psíquica. Pero en esa relación parece tener un intermediario al fantasma de los otros que cada uno lleva en sí el “**alter**”.

El diálogo que el niño establece de manera inconexa y confusa representa lo que **siente** y **piensa**, es el instrumento de su pensamiento sincrético. Las narraciones, preguntas y suposiciones que el niño es capaz de hacer corresponden a sus experiencias y referentes adquiridos en su proceso de conocimiento, por ello la revalorización de su dignidad es un hecho que se construye viviendo e intentando hablar de ese vivir.

En sus narraciones el niño muestra, después relata, antes de poder explicar. Pero sus actitudes y expresiones parecen **dinamogénicas**, las presenta como teatro en el que quiere apropiarse de sus gestos, es al que escucha a quién quiere incitar, sin embargo, el **relato** se rompe o se enreda en un obstáculo.

Las primeras frases de los pequeños son hechas con una sola palabra y a menudo con la misma sílaba repetida, su sentido **optativas o imperativas** puede variar de acuerdo a la situación, son pues elípticas y polivalentes, es decir, están definidas por las circunstancias. expresan el estado afectivo del niño.

Javier que se encuentra junto con Ernesto dibujando y coloreando, expresa con enunciados **optativos e imperativos** sus solicitudes personales.

Javier: “préstame esta crayola **verde –limón**, para pintar mi árbol, la necesito”

Jesús. “no la ocupes es mía”

Javier: “¿si, me la prestas?”

Jesús: “no”

Javier: “vete ya”.

A menudo son necesarios lentos tanteos para que penetre en el sentido y acomode la significación propia. A continuación el siguiente fragmento lingüístico ¿ nos podrá presentar como Alexa utiliza **frases elípticas**? o ¿ expresa sincretismo postural al tomar de la mano a su madre? o ¿evade sus preguntas con un no sé?

Al salir de la escuela, entregada por la maestra a su madre, Alexa exclama:

“ ¡ me ... me . .comí todo,

La mamá la recibe y caminan a su casa, la mamá de Alexa revisa su mochila verificando si se comió en verdad todo y le pregunta

“ ¿ qué hiciste en la escuela?

Alexa contesta – no sé.

Mamá de Alexa: ¿ cómo que nada, jugaste, dibujaste o qué?

Alexa contesta nuevamente – no sé

Alejándose cada vez más a su casa

En sus narraciones utiliza el “**ahora**” porque no ha fijado el signo y no encuentra que oponerle, no se lo ha representado. Emplea el “antes” y “después” porque todavía se le escapa la noción de las cosas y no puede poseerlas. Los términos de **mañana, hoy y ayer**, no los puede utilizar de manera adecuada, ya que su uso correcto presupone el preludio del desdoblamiento y significa una evolución mental elevada.

Utiliza el “**ahora**” porque no ha fijado el signo y no encuentra que oponerle, no se lo ha representado. Emplea el “antes” y “después” porque todavía se le escapa la noción de las cosas y no puede poseerlas. Los términos de “mañana, hoy, ayer” no los puede utilizar de manera adecuada ya que los supone el preludio del desdoblamiento y significa una evolución mental elevada.

En el pequeño fragmento del diálogo de Javier ¿ se podrá observar un uso inadecuado de los adverbios de tiempo? o ¿ preludia su evolución psíquica?

Javier ( 4:1) que se encuentra con sus compañeros de la escuela en su lugar de trabajo y les comenta:

Javier: “ se acuerdan cuando yo era bebé, **antes**,

hoy son grande y poderoso

y **mañana seré** un piloto (con sus manos ejemplifica como sí tomará en sus manos el volante de su auto).

Los niños se ríen y siguen trabajando.

Sin embargo, hay en el niño una preponderancia persistente (Wallon 1975) su **aparato motor** está disputado entre la idea frágil y la excitación repentina que no controla, que es **dinamogénica**, por lo que las narraciones del niño no son consistentes sino expresan la viscosidad mental del pequeño que no es más que una adherencia del pensamiento del objeto y su consecuencia es una simple yuxtaposición de los momentos intelectuales, de tal suerte, que su ubicación en el punto correcto es fugaz, con variaciones y una defectuosa relación con el objeto, el pensamiento del niño es sincrético propio del personalismo infantil.

Jesús y Javier se encuentran en la parte central del patio jugando, donde el sol resplandece y agobia con su calor:

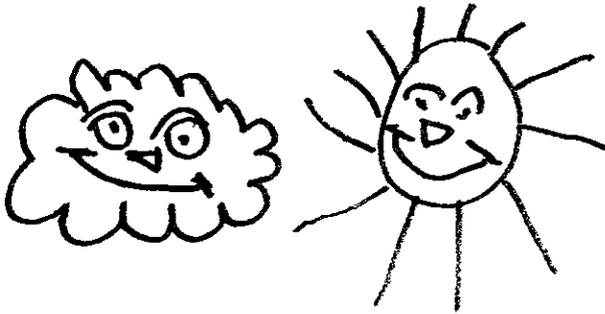
Jesús encorvado y caminando con sus pies y manos sobre el suelo, se aproxima a Javier maullando como gato

Cuando Javier ve aproximarse a Jesús se cae al suelo y dice: “ estoy dormido”, pero de manera sorpresiva Javier se levanta y exclama “ jugamos al gato y al ratón ”

Los pequeños empiezan a jugar.

El **pensamiento** es el que permite acercarnos a un conocimiento real del mundo por lo que es necesario la tendencia a estabilizar la representación de las cosas con imágenes constantes y normativas de las cosas. En el niño apunta Wallon (1976) existe una discontinuidad de las imágenes de la realidad son múltiples y la identificación de las cosas se efectúa por **islotes**, es por ello que sus representaciones son menos adecuadas, es hasta ahora incapaz de acomodarlas y toma del objeto invariabilidad de aspectos anteponiendo de manifiesto lo que él sabe con lo que ve

Este dibujo de Javier que aquí se presenta expresa que le da vida a las imágenes que acomoda y con ello da cuenta de la **cupla día – noche**, y lo manifiesta diciendo “ mira aquí está el día y la noche”, lo cual lo dibuja de manera inversa primero la nube y posteriormente el sol, expresándolo de manera contraria



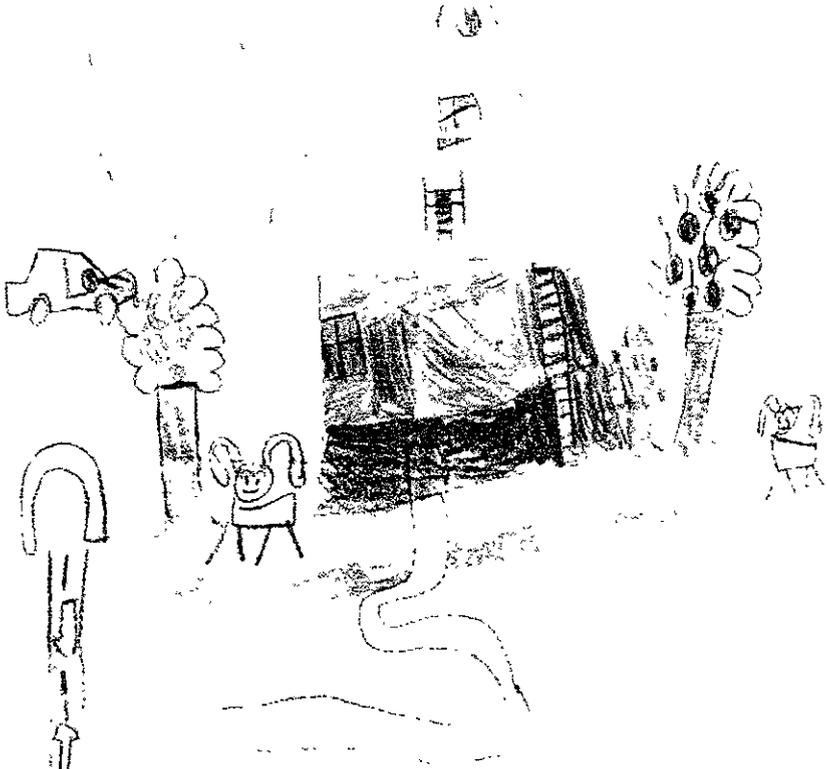
En el dibujo de Javier ( fig de la casa) lo hace como lo ve y a medida que recuerda los objetos los **yuxtapone** en el interior como en el exterior. Se encuentra en el dibujo el día, la noche, la lluvia yuxtapuestas como si se dieran en el mismo tiempo. A uno de los árboles le pone plátanos mientras que al otro manzanas y sobre el último árbol un automóvil. La puerta conduce a la carretera y al exterior e interior de la casa ubica escaleras y ventanas. El trazo del color del dibujo expresa su inestabilidad, sin embargo, presenta formas estables y bien ubicadas como son los árboles y los perros. Yuxtapone un árbol de navidad junto al de manzanas. Ubica de manera correcta el pasto, suelo y caminos de acceso

En la figura del “ monstruo” el **trazo de color muestra inestabilidad del pensamiento**, se sale del contorno, sin embargo, ubica bien sus ojos, manos, pies, e inclusive le da forma circular a la boca

Podemos observar hasta aquí, que **la inteligencia práctica** del niño está en el plano sensorio- motor, sus esquemas son demasiado frágiles, aún su espíritu forma parte de ellas **Su pensamiento es afectividad y su inteligencia emoción**, la cual es expresada por sus narraciones, dibujos, posturas, actitudes a las situaciones que vive.

Su pensamiento es **fijo, rígido**, tiene puntos de vista de lo que percibe de acuerdo a sus motivos, lo que le impide selección, identificación y simbolización (Wallon,1979) No percibe más lejos de sus motivos y los describe con los medios que cuenta, narraciones, canciones posturas y dibujos Es un realismo intelectual que está rígido en el niño y que hace dispersa la representación

Reconoce lo esencial de las situaciones, viviendo las cualidades del objeto que lo motiva, lo **transduce**, es decir, lo pasa de un objeto a otro, de una situación a otra, sin establecer entre ellos una relación quedando en el orden de lo subjetivo. Transfiere de un objeto a otro vía analogía, es decir, que asocia sustancialmente objetos entre sí, pero no como ejemplares del mismo tipo, sólo percibe cualidades pasando de lo individual a lo individual ( **yuxtapone**).





Asimila de manera grosera sin clasificar, cada vez que transduce inventa, le atribuye a lo nuevo todo lo que sabía del otro objeto o situación, agrega porque según él no está incluido allí El pequeño fragmento de diálogo que a continuación Ernesto y Javier presentan nos permite ver como el pequeño **inventa** y atribuye a las situaciones sus motivos personales, sus anhelos.

Ernesto y Javier se encuentran en el salón de clases, uno al lado de otro y comentan

Javier “ no tengo hermanos, pero mamá va a tener seis

Y serán más grandes que yo

Y podré jugar con ellos”

¿ tú tienes hermanos y niñas?

Ernesto. “ sí, tengo una hermanita

Pero mi mamá me quiere más a mí

Porque si obedezco ”

Su imagen de las cosas es espontánea y adquirida por las circunstancias del momento, es global y personal por ello sincrética Se opone al análisis y síntesis de los objetos y situaciones permaneciendo ajeno a la disociación y recomposición. Uno de los factores que percibe puede **eclipsarlo y luego conducirlo al resto**, aquí se mezclan sus afectos y su experiencia. El niño tiene una idea confusa de los cambios propios de las cosas, cree en la fijeza del todo absoluto y estático.

La profesora que se encuentra dando su clase sobre los colores, muestra a sus alumnos un rehilete y pregunta:

Cristina: ¿Cuáles son los colores del rehilete?

Cristina contesta afirmando: “verde”

La profesora le insiste, mostrando nuevamente el rehilete

Cristina contesta nuevamente: “verde”

La profesora le insiste. “fíjate bien en los colores”

Cristina: “es verde” a lo que la profesora indica.

“es verde, amarillo, azul y rojo”

¿Qué colores son Cristina?

Cristina: “verde, rojo – azul, amarillo”

Aquí se puede observar, **la fijeza del pensamiento** de Cristina cuando solo ve el rehilete de color verde y se encuentra una dupla: rojo – azul. ¿es que la profesora pedagógicamente trata de mover la estructura de pensamiento mostrándole los otros colores del rehilete? ¿la labor educativa a nivel preescolar es la de **flexibilizar la estructura cognitiva para el aprendizaje?**

En el **pensamiento sincrético** del niño las **contaminaciones** son tales que muestra lo débil de la actividad psíquica y lo frágil de la discriminación, es contaminante ya que la fuente de discriminación está dispersa y recae en una serie de disgregaciones, es decir, contradicciones e incoherencias. Sus contradicciones son manifiestas pero no dejan de expresar su solidaridad y complementariedad con el otro.

La **reminiscencia**, es decir, los recuerdos fragmentados, son triviales. La **fabulación** y la **tautología** consecuencia de la primera están presentes. Con la **fabulación** el niño desea asombrar, fanfarronear y bromear es intencional en la medida que él cree y hace creer al que lo mira, lo que permite credulidad y complicidad con el “otro” y con un no sé ignora y escapa fácilmente de la situación. En lo **tautológico** presenta una serie de repetición exacta de los hechos como preludio a la coherencia intelectual y del pensamiento discursivo propio de la etapa posterior. La tautología supone un hecho subjetivo que indica el inicio de la toma de conciencia, ya que supone la causa o los motivos que ordenan el objeto presente. El niño expresa lingüísticamente la tautología con esto es lo implica al objeto y la situación.

Empieza desdoblado entre el efecto y la causa vía identificación estática y no repetitiva. Los roles se intercambian y se definen por reciprocidad. El niño está dividido entre la necesidad de coherencia, cuya forma más elemental consiste en la identificación del objeto consigo mismo y su impotencia para encontrar el orden y la unidad de un proceso cuyos términos son múltiples (Wallon:1975).

Javier expresa a sus amigos deseando asombrarlos y **fanfarronear** con ellos, es decir, confabulando: “**allá** yo soy él más fuerte, miren mi poder ” mostrando su musculatura torácica que lejos de ser robusta es flacucha.

En sus relatos utiliza el “aquí” y el “allá” como lo que no es localizable. Mientras que la expresión “algunos” sirve para expresar lo falso de la situación y significa eventualidad. A menudo en sus relaciones y parlamentos y explicaciones se le ve mezclarse. El niño más que explicar relata, las palabras de vinculación preferidas son “y después”, “a veces”, “érase una vez ” falta en él la relación entre las partes de los relatos o las obras tiende a la improvisación que impresiona.

Así su vida se va fragmentando con las diversas situaciones en las cuáles se confunde, pero a la inversa están inhibidas de sustancia afectiva que a menudo es más semejante a los acontecimientos (Wallon 1975). La fusión de lo objetivo y subjetivo se transfiere a las relaciones a la representación de sus narraciones y en las palabras que expresa no distingue él “yo del otro” arrastrando una distinción deficiente entre los “otros”

Cuando utiliza “en todas partes” y “varios” indica una confusión de lugar, el empleo de “siempre” da cuenta del plural y “mucho” plantea defimitaciones estables. En ocasiones el niño utiliza en el sentido de oposición “algunas veces” y “siempre” da constancia y sentido a las ideas. Encuentra una dificultad en las preguntas y responde fácilmente “por qué” lo que expresa causa, motivo y consecuencia. Con el cómo se encuentra ligeramente embarazado y expresa relaciones heterogéneas y en lugar de “cómo” dice “dónde” y sus respuestas son finalistas y subjetivas.

La profesora se encuentra dando su clase sobre la importancia del medio ambiente, se dirige a Javier y le muestra la siguiente lámina

Profesora : ¿te gustan las flores?

Javier : “ sí, son rosas, verdes, margaritas, de navidad ”

Profesora ¿ por qué te gustan?

Javier: “ porque sí, las quiero para mi mamá  
porque me gustan para mi mamá ”



¿ es que aquí se observa la **cupla** de varios elementos cuando el niño afirma “ rosas, verdes, margaritas, de navidad ” ? o ¿ es **yuxtaposición**, como característica de un pensamiento mezclado con el otro, su madre, **motivo** que impone a su vida en una serie de respuestas automáticas?

La **tautología** lo lleva a la objetividad y apoyándose en la **cupla** se desdobla. La **cupla** es un acto intelectual en el que existe identificación y diferenciación, lo idéntico es lo desdoblado, lo diferente es reducido a la unidad (cit. pos, Vilal 1986 Wallon 1975)

La profesora trabaja con los pequeños e indica lo siguiente

-“ tendrán que construir una casa, con techo, ventana y puerta”

La profesora pregunta a Ernesto: ¿ cómo construirán la casa?

Ernesto responde: “ con casa, cocina y puerta”.

Podemos observar, la **cupla** circular en el pensamiento de Ernesto, al enlazar la **cupla** casa, secuencia elementos como cocina y puerta y así objetiva el mundo exterior, afinado a su cualidad y relación con otros elementos. **Yuxtapone** cocina como un elemento que ha asimilado de su realidad

El niño con un pensamiento sincrético utiliza la **cupla**, tiempo después, para objetivar en el plano de la representación lo dado ante sí como una fórmula estabilizada. La conciencia que acompaña a la actividad empieza a dar representación a las palabras que expresa. La fase de individuación es la que le permite sacar de sí lo que ha estado confundido, es decir, sincrético y lo representa a través del signo el cuál le ayuda a delimitar lo propio y lo del otro.

En la siguiente expresión lingüística de Cristina y Luis Alberto ¿podremos decir que hay indicios de un pensamiento **cuplesco** manifestado en agua de naranja, piña y/o frutsi? O tal vez ¿ pueda ser un pensamiento contaminado con disgregación e incoherencia propia del personalismo infantil?

Cristina “ ¿ sabes Luis? a mí me gusta Serloir Monn ” (serie televisiva)

Luis Alberto: “ pero a mí me gusta el agua de naranja, piña y fruts”.

La construcción del conocimiento en el niño implica un progreso en el plano de lo social, de esto depende su actuación en el mundo, pero además nos permite dar cuenta del valor de los lazos afectivos que establece, como una forma de comunicarse con los otros. En el conocimiento del niño se va construyendo un pensamiento que le permite realizar acciones concretas, desde las diferentes nociones que va adquiriendo en su conciencia que lejos de ser individual es social y es por medio de la afectividad que le brindan los adultos que va agudizando su memoria y conciencia, lo cual le permite la solución a los problemas más inmediatos y a las exigencias cognitivas de su medio.

## **CONQUISTAS Y DERECHOS HUMANOS .**

Javier que camina con su mamá rumbo a casa, expresa.

“¿ Verdad que soy un niño bueno, porque obedezco a la maestra  
y me porto bien? ”

En esta etapa del personalismo infantil se desarrollan sentimientos interindividuales (simpatías y antipatías) ligados a la socialización que genera la aparición de los sentimientos morales surgidos de las relaciones con los otros y la regulación de intereses, la afectividad y los valores. El interés implica una serie de valores y sentimientos de autovaloración, todos los éxitos y los fracasos se inscriben en la escala de los valores en el niño y repercuten en su equilibrio psíquico. Los valores condicionan las relaciones afectivas del pequeño desarrollándose el juego de simpatías y antipatías que habrá de diferenciar los sentimientos elementales en el niño.

Con la toma de **conciencia**, se da la **conquista de su persona, conquista de sus derechos humanos** al ser él oponiéndose a los otros y a la vez uniéndose, es decir, sincretismo – diferenciado. En el siguiente fragmento se muestra una clase de derechos humanos que la profesora da a los pequeños.

La profesora da la clase sobre los deberes en el hogar pregunta a los pequeños:

¿Qué hacen ustedes para ayudar a su mamá en casa?

Javier: “yo pongo mi ropa sucia en el bote”

Profesora: y ¿tú Alexa?

Alexa. “a veces recojo mis juguetes”

Profesora. “¿y tú Luis Alberto?”

Luis Alberto “no sé”

Profesora: “recuerden que todos debemos ayudar a mamá a conservar limpia la casa, porque ahí vivimos todos y para que ella no se canse debemos colaborar en casa ¿de acuerdo pequeños?”

Alumnos “sí, maestra” contestan en coro.

Educarlo en sus derechos forma parte de su proceso de socialización, siendo la familia, la escuela y el medio los agentes que se encargan de guiar al niño mediante el proceso que delinea su personalidad.

En el comienzo de la vida psíquica del pequeño el nivel afectivo predomina sobre el cognitivo y social, alternando entre ellos y dando origen a la aparición de la persona. Con las relaciones individualizadas en sociedad se acepta como diferenciado y los valores le permiten establecer respeto mutuo y deberes a cumplir. Se termina la infancia que es la preparación para la vida (Wallon 1975) y como parte importante de la vida afectiva las **conquistas del niño dentro del personalismo infantil son a su diferenciación que es de naturaleza genética.**

A Javier pequeño de 4 años de edad y con relación a la indicación de su madre de que haga el dibujo que la maestra le indicó, expresa su opinión ¿ en el ejercicio pleno de sus derechos humanos?

Mamá de Javier: “ hijo realiza el dibujo que la maestra te dejó?

Javier: “ pero mamá en mi día de descanso y quiero jugar”

Mamá de Javier: “ juega un rato y después de dedica una hora a realizar el dibujo”

Javier: “ sí, mamá” expresa con aceptación

Una vez que logró diferenciarse, la conquista más próxima es el ejercicio de sus derechos humanos sobre la base de los deberes, sobre la base del respeto mismo que llevará al plano de lo familiar ( individual) al social lo que le permitirá conducirse con las normas y valores propios para cada situación. En el ámbito de lo escolar la colectividad será fundamental para el ejercicio pleno de sus derechos humanos y la importancia del otro y de sí mismo en las interacciones que vive.

El análisis de los datos que aquí se presenta nos permite inferir que si bien las categorías a observar como fueron celos, simpatía, personalismo, afectividad y derechos humanos están presentes a lo largo de las narraciones de los niños de cuatro años como parte de sus conquistas personales.

Se comprueba que a través de los diálogos de los pequeños se puede inferir como vive el niño las situaciones cotidianas de su vida, de agrado y desagrado principalmente, los motivos de su vida, su afectividad

También podemos sostener que para ello es necesario la **oposición, la cupla, la fabulación, la yuxtaposición, la reminiscencia y la contaminación** propia de su pensamiento sincrético del niño como construcción psíquica fundamental para el desdoblamiento de su yo .

Construye las relaciones que vive con el otro en su pensamiento y lo expresa por medio de afectividad, niveles funcionales que alternan pero es lo afectivo el predomina sobre el cognitivo como sostiene Wallon. Una vez **conquistada** su persona por desdoblamiento y oposición puede ejercer sus derechos humanos sobre la base del respeto al otro, mismo que le permitirá dar valor a su personalidad.

Asimismo el tema de **la sexualidad** aparece como un tema constante en los diálogos de los pequeños y se manifiesta en las interacciones del aula ya que los niños se vinculan por la proximidad de sus lugares y por género en los espacio de recreo. La desvalorización al género opuesto entre ellos es común y explica de algún modo cómo vive y construye su sexualidad. Le interesa conocer de **dónde vienen los niños y cómo nacen**, pero también cómo parte de sus identificaciones desea saber **sobre su genitalidad**

El tema de las **series televisivas** y en particular de los personajes de las caricaturas es retomado en sus diálogos, a través de ellos se identifica, opone, fábula y construye su personalidad.

Relacionándose para ello con el otro, con la cultura de la cual forma parte y que de alguna manera determina una serie de aprendizajes sociales y determina sus interacciones, sus valores, sus conductas, su afectividad e inclusive sus derechos humanos. Esto nos permite comprender los efectos de los medios de comunicación en la conducta de los niños y nos da pie para revisar como en una sociedad tan violenta los aprendizajes culturales y sociales que construyen los pequeños del contexto son determinantes.

Esta lectura es una mirada parcial entre muchas otras que pueden dar elementos de análisis, el estudio de los sucesos que se presentan al investigador acerca de la realidad que investiga son los motivos que lo llevan a su estudio y que permiten referirlos como posibles lecturas de la afectividad infantil .

Se cumplió el propósito central de la investigación pero también nos permitió dar cuenta de temas que son importantes para los niños concluyendo que **las conquistas del personalismo infantil son a su diferenciación y a sus derechos humanos.**

#### IV. CONCLUSIONES.

**1** En esta investigación se encontró que la **afectividad** que caracteriza al niño de cuatro años se da entre el placer y el displacer, es sincrética. Sus emociones comunican sus motivos personales y producen efectos en sus esquemas de comportamiento. El niño de esta edad es **sincrético**, es decir, tiene una percepción global de sus emociones, poco diferenciado de sí mismo y de su familia dependiendo de ella para constituir su “yo”

En sus narraciones encontramos como tema recurrente a su familia, sus emociones y reacciones se condensan. En este reducido grupo de vínculos afectivos, conquista su personalidad a través de **desdoblamientos y oscilaciones** de su “yo”, la ensaya en colectividades como en su grupo escolar

Autores como Secadas (1984) sostienen que se le dificulta combinar los integrantes de su familia toda vez que se pasan de tres miembros, sin embargo, en este trabajo se **obtuvo** que ubica el lugar que ocupa en ella, diferencia bien quién es su madre y su padre, y los roles de cada uno de ellos, pero se dibuja encajado en ella. En la familia pasa de ser altamente **cooperativo** a la más tajante **oposición** ante consignas que le obligan a cumplir negándose a obedecer las órdenes que el adulto le da. Todo para **sentirse distinto del ser que tiene adelante**, sin embargo, le falta la vivencia que le proporciona la propia intimidad de su persona.

**Respeto de manera unilateral** (Piaget 1992) a los adultos que se encuentran cerca de él, sus padres, sus abuelas a la maestra del colegio. Este despegue está respaldado por su maduración, el niño domina mejor su cuerpo, controla más sus movimientos, posee gran agilidad física con menos ayuda de un mayor. Pese a todo, sigue atado al grupo familiar en un sincretismo afectivo – emotivo que da cuenta a través de desdoblamientos alternantes del preludio de la conquista de su “yo”, lo cual le permite la representación más diferenciada de las situaciones vividas.

Por otra parte, **encontramos** en el niño de esa edad una enorme **fabulación** que lo hace emitir de manera casi automática respuestas basadas en consideraciones de índole afectivo - emocional. Está situado en estimaciones exteroceptivas, no aparta el rumbo de sus ideas al curso de los hechos, es decir, incoherente en sus narraciones posee cierta **embolia verbal**, **expresa los hechos tal como le vienen a su mente, se defiende y vuelve a los hechos** en ocasiones de manera inconexa.

De igual manera ocurre en el plano de su pensamiento, ya que no controla su pensamiento y utiliza la cupla como elemento de representación del símbolo y que se identifica en sus expresiones lingüísticas como **sustantivo adjetivado**. Un posible ejemplo que ilustra esta situación es el siguiente:

Javier se prepara para asistir a la escuela en un día frío, su madre insiste en ponerle un abrigo tipo borrego a lo que Javier dice

“ese no lo quiero (se mueve para no ponérselo) porque parece de vaca ( es de color blanco, quiero éste **de osito** ( señalando el abrigo que quiere)”  
y finalmente se lleva su abrigo afelpado color **café**.

Es quizá el desdoblamiento en alternancia con el uso de la cupla vaca – osito que preludia en Javier la noción del “yo” lo que permite al niño alternar el valerse de sí y no de lo que su madre le ofrece

En la fantasía de su mente asoman nociones de color, forma tamaño, tiempo y número que suministran en él cierta comprensión del mundo y las cosas Pero no sólo aparecen llenos de **arbitrariedad** y **fantasía** sino representan lo **sincrético** de su pensamiento, de su relación con el otro, de su relación con el mundo exterior, es como si se desdoblase del **alter** que le dio origen

La gran **conquista** del niño está en su persona, su “yo” en la toma de conciencia al finalizar la etapa del personalismo, la génesis del ejercicio de sus derechos humanos y la palabra como instrumento de su pensamiento que a través de sus narraciones, diálogos y expresiones nos permite conocerlo Su lenguaje es el instrumento de su pensamiento sincrético (**cuplesco y contaminado**), comprende las palabras, las usa en sus monólogos, juega con ellas, ha alcanzado una gramática “no gramatical”(contaminación), es decir, añade o **yuxtapone** elementos significativos y vividos en otros momentos sin importar su relación, empieza a inventar formas del habla

La vida afectiva del pequeño es sincrética, en lo más profundo de su condición humana los vínculos afectivos representan la necesidad del otro para la subsistencia personal, se alimenta de las vivencias sociales y el desarrollo mental El sincretismo a la madre y a la familia no es más que efecto de su constitución genética, propia del ser que no ha terminado de desarrollarse El infante sale de un estado interioceptivo del dominio de lo visceral para pasar a desarrollar contactos exteroceptivos centrífugos poniéndose de relieve una clara tendencia de la separación de la mamá, es decir, su diferenciación

Javier que intenta ponerse los zapatos, cuando su madre trata de ayudarlo el pequeño contesta de manera inmediata y en **tono imperativo**. “¡ déjame!, yo solo ”. Sin embargo, al no poderlo hacer es finalmente con su ayuda que se coloca sus zapatos. Quizá Javier esté en un momento de acción alternante y desdoblada de la génesis de su diferenciación.

**El personalismo infantil representa una etapa de transición y de conquistas a una afectividad más integrada y activa**, en ocasiones puede dar la impresión de insensible. La teoría walloniana es el punto de partida para explicar que en el paso de lo orgánico a lo psicológico, está la afectividad y que ésta última constituye el embrión de sus derechos humanos.

Se sostiene apoyados en Wallon que la toma de conciencia, el “ yo” psicológico, es el resultado de la relación social con el otro, relación que trasciende el plano de lo **familiar** y nos lleva a considerar el ámbito de lo **escolar y cultural** propiamente dicho. El logro de su **autonomía personal** como meta implica un sentido moral y una serie de valores con respecto a su actuación social.

En el aspecto de la vida moral y civil de su vida el niño tiene sentido de lo **justo e injusto** y acepta que se le **sancione** por haber cometido una falta como mentir, pegar y robar ante los ojos del adulto, padres y maestra pero sólo en lo que a él se refiere. Más tarde con la conquista de su “yo” la autonomía de la persona aparece y abarca el sentido de justicia que ampara a **los demás**. Conquista su ser social y el embrión de sus derechos como niño: “ **ni me grites**”, “ **no es justo**”, “ **quiero jugar**”, “ **me gusta ese ...**”etc.

Sus sentimientos son fugaces, tiene presente la alegría y el sufrimiento, adquiere mayor conciencia de los sentimientos, pero sólo pueden esperarse manifestaciones afectivas que nacen del contagio, sin que medie la comprensión y expresen lo sincrético de sus sentimientos. La maduración y las experiencias obtenidas a través de sus medios le ayudan para diferenciar paulatinamente sus emociones.

Los celos y la simpatía son emociones particulares de la etapa. Los celos representan la **indiferenciación** del niño en relación al otro (madre, objeto, situación) en la posesión o disfrute tranquilo del afecto. El origen de los celos es de constitución eminentemente social y se expresan no de manera verbal sino con ciertas actitudes, como requerimiento de afecto por parte del niño: **se orina, hace berrinche, travesuras, se muestra con disimulo, se vuelve huraño, no acata órdenes**, etc. En cambio en la simpatía, el pequeño parece encontrarse al otro al unísono con el que **puede jugar, competir, perder, compartir, negociar, acertarlo y encontrar en sí mismo “su yo”**.

Un error muy común que se comete con los pequeños es dar por sentado que piensan como nosotros. Suponemos, cómodamente que, para comprenderlos, **basta con entender lo que dicen y saber lo que piensan**, pero quizá no exista un genuino conocimiento mientras no sepamos cómo siente, es decir, cuáles son sus limitaciones o sus luces, su afectividad.

El trabajo sostiene **como tesis central y comprueba** que la construcción de la afectividad infantil y la expresión de sus emociones, **es la actitud con la que el pequeño enfrenta las situaciones de vida que se le presentan y su inicial expresión emotiva se identifica a través de los celos y la simpatía como emociones que dan cuenta de su grado de diferenciación de su persona y es por medio del lenguaje, de sus narraciones y sus expresiones verbales lo que permite aproximarnos al sincretismo que él vive no sólo en el ámbito de la vida afectiva sino de su pensamiento y de su vida social.**

**2** La riqueza de este trabajo lo constituye el método psicogenético, enriqueciendo el objeto de estudio epistemológicamente con una mirada interdisciplinar en el entendido de estudiar los aspectos de la conducta humana en solidaridad con otras disciplinas como la sociología, epistemología, pedagogía, la ética y el derecho, demostrando que, desde la teoría genética, se puede leer la cotidianidad del niño

Apoyarse en la teoría genética de Wallon parecía una tarea ambiciosa y complicada, pero dos razones han conducido a su validez, la primera los matices que ofrece para el estudio de lo afectivo; su método próximo a la observación pero sin el rigor ni control abiertamente explicitados, su aversión a todo tipo de sistematicidad o reducción y el énfasis en la unidad de la persona.

**La discusión central** de nuestros análisis van dirigidos a la evolución del psiquismo, en tres niveles, el individual, lo afectivo y social que da cuenta de la riqueza filosófica del método. Y en este sentido, su filosofía de ciencia es útil y contemporánea, permitiendo como investigadores ir de lo abstracto a lo concreto y de lo concreto a lo abstracto, de la cotidianidad del pequeño a su afectividad y de sus narraciones a la explicación teórica

Desde esta perspectiva epistemológica es que se nos permite en la tercera parte de este trabajo analizar las narraciones de los pequeños en el ámbito de lo escolar y escuchar frases como: “ me gusta el color limón”, “ mi mamá está en el cielo cuidándome”, “ no sé”, etc.

Asimismo nos permitió conocer que el tema de la sexualidad forma parte de sus relatos permitiéndole la conformación de su identidad y su definición de género. Al respecto Prieto (1994) afirma que la infancia, a la que se le considera asexualada, tiene mucho más riqueza sexual que mucha de la vida en otros momentos, porque en ella se prepara el edificio de la vida adulta y se integra el conjunto de elementos con los cuales enfrenta los retos de la sexualidad. Kholberg (cit. pos. Prieto) dice que el niño a través de sus experiencias con su cuerpo y con su medio social constituye conceptos, valores y actitudes sexuales, desarrollando su identidad sexual, esquemas de género y estereotipos sexuales

**3** En **contraste** el desarrollo de esta investigación en el **ámbito educativo** permitió en lo pedagógico reafirmar que las prácticas de la escuela expresan de modo concreto la vida familiar y social que ha constituido al infante y las diversas condiciones sociales que definen su personalidad.

Se **reconoce** que los procesos de construcción en un espacio definido y tejidos por los sujetos y actores pedagógicos permiten **la comprensión y formas de explicación de cómo se expresan las emociones de los pequeños**. Ya Rosaura Galena (1997) señala que la relación entre maestros y alumnos en el salón de clases es profundamente **afectiva**, ya que no sólo se ponen en juego conocimientos sino también **afectos, emociones y deseos**. El discurso del aula no es sólo un discurso de saber académico, sino un discurso **relacional** de carácter afectivo y personal (cit. po. Ortega: 1990) lo que deja sentada la discusión del papel de la afectividad dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Lo que implica que la gestión escolar sea entendida como las formas de organizar las prácticas escolares vividas y relacionadas con las condiciones históricas de la cultura, en independencia relativa del plantel de potencializar la infraestructura con la que cuenta y la búsqueda de una mejor organización para el mejoramiento del trabajo pedagógico.

La gestión escolar centralizada y unidireccional puede ser una estructura particular construida por maestros y directivos que con las condiciones materiales e instituciones limitan el desarrollo de la institución educativa. Sabemos que el estilo directivo engrana la organización escolar y define la tarea pedagógica de la escuela y lo presenta como un proyecto político- pedagógico al interior de la institución. Hoy más que nunca nos interesa a los psicólogos y pedagogos la capacidad de la escuela para lograr aprendizajes significativos a partir de las diferencias de la población destinataria, educar en el respeto a la persona y para el ejercicio de los derechos humanos, implica un conocimiento profundo de la psicología infantil.

**4** El trabajo que hoy se presenta afianza la vocación del estudio psicológico de la afectividad como una actitud ante las situaciones de vida desde la perspectiva genética y plantea el reto como profesional de las ciencias sociales y humanas de aproximar futuras investigaciones a temas como: “La educación emocional del niño”, “La educación para la paz y el ejercicio de los derechos Humanos” de la población más vulnerable de nuestro país, los niños, mujeres, ancianos e indígenas.

En este orden de ideas se plantea la **discusión centrada en el papel que la familia, la escuela y la comunidad** tienen en la formación de una nueva actitud ante la vida, respeto al otro y el ejercicio pleno de los derechos humanos.

La **familia** tiene el compromiso de ayudar a sus miembros a tener confianza en sí mismos, superando los fracasos y desventajas de la vida, manteniendo expectativas de esfuerzo para el logro de los fines personales de sus miembros, pero esto sólo puede hacerse sobre la base de una vida **afectiva plena** constituida en su seno.

La escuela, por otro lado, deberá de incluir la noción integral de la formación del educando, no sólo a nivel curricular sino en las prácticas cotidianas de la escuela. Debe ayudar al educando a expresar sus sentimientos, formar su carácter, construirlo con independencia, formarlo en la simpatía y tolerancia a los demás, en la amabilidad y el respeto al otro. **Los docentes han olvidado que el proceso de instrucción, trae consigo mismo, la construcción psíquica del infante que más tarde será la persona y el ciudadano de la Nación.**

A la **comunidad** le concierne revisar los valores que promueve a través de los medios de comunicación, las series televisivas ( caricaturas) y la influencia que ejercen en la personalidad del niño, ya que él toma de ellos elementos para construir su persona como vimos en algunas narraciones. La televisión rocía a la población ( maestros, educandos y personas no escolarizadas) de una serie de mensajes simbólicos, además de ser los vehículos de la agencia cultural de la educación informal MacLuhan (cit.pos.Córtes:1986) y señala con razón que la escuela ha sido desplazada por ellos.

El niño para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto de seguridad moral y material, salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre (Derechos del niño:1996)

## BIBLIOGRAFÍA.

- Alberoni, Francisco (1997) *Te Amo* Gedisa.
- Alonso Palacios, Ma, Teresa (1991) *La afectividad en el niño* Trillas
- Baldwin, James (1962) *Interpretaciones sociales y éticas del desenvolvimiento mental* Madrid, Daniel Jorro.
- Baquero Ricardo (1995) *Vygotsky y el Aprendizaje escolar (s/e)*
- Bitti Recci Pio E (1986) *La comunicación como proceso social.* Grijalbo/CONACULTA.
- Bruner, Jerome (1997) *La construcción narrativa de la realidad en La educación puerta de la cultura.* Madrid Visor.
- Barba, Bonifacio (1999) *Educación y derechos Humanos.* FCE.
- Castorina, José Antonio (1996) *La Psicología Genética como una tradición de investigación: problemas y apreciación crítica en “De Cabeza” No Especial,* UAEM.
- Cantoral Uriza, Sandra (1995) *La constitución del niño como sujeto histórico en Revista Especializada de Educación 3ª Epoca. Vol.10. Núm.3 UPN.*
- Clanet y cols. (1984) *Dossier Wallon – Piaget.* Gedisa
- DGAPA (1997) *El análisis cualitativo aplicada a la investigación educativa Ponente:* Lic. Lucía Herrero ENEP Acatlán. Programa de Pedagogía
- Cortés Rocha, Carmen (1986) *La escuela y los medios de comunicación masiva.* SEP / Caballito.
- Coll y Derek Edwards (1996) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula Aproximaciones al estudio del discurso educacional.* Colección Cultura y Conciencia.
- Decálogo para una convivencia de respeto, crecimiento personal y afectividad en la familia* (1996) *La Jornada.*
- Declaración de los derechos del niño*(20 de Noviembre de 1959) *El Correo de la UNESCO.*
- Domínguez Castillo, Carolina (1995) *El sujeto psicológico en el ámbito escolar en Revista Especializada de Educación 3ª. Epoca. Vol.10. Núm. 3 UPN.*
- Egan K (1991) *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria.* Morata

- Ferreiro, Emilia (1985) *Psicogenésis y Educación*. DIE
- Hernández Ochoa, Ma.Teresa y Fuentes Rosada, Dalia (1991) *Hacia una cultura de los derechos humanos CNDH. Serie Folletos Núm. 23 México*.
- Hirsch Alder, Ana (1998) *México Valores Nacionales Visión Panorámica sobre Investigación de Valores Nacionales*. Gernika.
- Galeana Cisneros, Rosaura ( 1997) *La infancia desertora*. SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A C.
- Goetz y LeCompte (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa*. Morata.
- Guevarra Nieves, Sanjuanita (1998) *Desarrollo de Valores Castillo*
- Gutiérrez García, Alma Beatriz (1997) *La importancia de la obra de Henry Wallon*. Ponencia presentada para Líneas de investigación en la Maestría de Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México. División Ecatepec (Documento interno del Seminario de Investigación / La afectividad infantil y sus derechos hmanos. una perspectiva psicogenética)
- Heller, Agnes (1994) *Sociología de la vida cotidiana*. Península
- Landeros G. y Uribe (1999) *de El desarrollo del juicio moral en niñas y niños de primer año primaria en V Congreso Nacional de Investigación Educativa 1999*. Aguascalientes.
- Madrazo Cuellar, Ma. de Jesús (1998) *Autoestima*. <http://www.nipediatria.com.mx.autoestima.htm>
- Martí Sala, Eduardo (1991) *Psicología Evolutiva. Teoría y ámbitos de investigación*. Barcelona Anthropos.
- McEwan y Egan Kieran ( 1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y a la investigación*. Amorrortu.

- Merani, Alberto (1979) Diccionario de psicología Grijalbo
- Montes Sosa, Gabriel ( 1999) Los valores que viven los niños y las niñas en la familia y en la escuela en V Congreso Nacional de Investigación Educativa 1999 Aguascalientes
- Netchine-Grynberg, Gaby (1991) The theories of Henri Wallon from Act to Thought en Human Development,34.
- Secadas, Francisco (1984)Psicología Evolutiva 3 Años. CEAC
- Suárez Castillo María ( 1996, 1997,1998) . Asesorías sobre Afectividad.
- Osterrieth, P (1984)Psicología a la psicología Infantil (De la edad de bebé a la madurez infantil ) Morata.
- Packer Martin (1994)Cultural Work on the Kindergarten Playground. Articulating the ground Play en Human Development,37.
- Palacios, Jesús (comp ) ( 1998) Desarrollo psicológico y educación Tomo I y Tomo II. Alianza.
- Philip Davidon Genevan (1992) Contributions to characterizing the Age 4 Transition.Special Topic:The Age 4 Transition en Human Development ,35.
- Piaget, Jean (1932)El juicio moral del niño en Implicaciones de la teoría de Piaget. “ La autonomía como finalidad de la educación. Dra. Constance de Illinois, Círculo de Chicago UNICEF (s/f)
- Piaget, Jean (1992) Seis Estudios de Psicología. Ariel.
- Prieto López Isaura María ( 1997) Sexualidad Infantil. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Polaino- Lorente, Aquilino (1990) La educación del niño celoso en Revista Española de Pedagogía. Año XLVII no.187 septiembre- diciembre.
- Programa de Educación Preescolar (1991) SEP
- Ricoeur Pierre ( 1996) Entre describir y prescribir y narrar . Siglo XXI.
- Shapiro E. Lawrence (1997) La Inteligencia Emocional de los niños. México. Vergara.
- Schmidt -Atzert Lothar (1981) Psicología de la Emociones Biblioteca de Psicología # 133.

- Steiner Claude y Perry Paul (1998) *La Educación Emocional* México Vergara
- Taylor&Bogdan (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires Paidos
- Tran- Duc- Thao (1982) *La dialéctica del movimiento animal como devenir de la certeza sensible* En *Fenomenología y Materialismo Dialéctico* Buenos Aires. Nueva Visión
- Tran- Duc- Thao (1969) *El acto de indicación como origen de la toma de conciencia en Investigaciones sobre el origen del lenguaje y la conciencia*. Dordrecht / Boston / Lancaster.
- Trang-Thong (1971) *Qué ha dicho verdaderamente Wallon* Madrid. Doncel.
- Ramírez, Gloria y Ramírez, Rodolfo (1994) *La escuela y los derechos humanos en Cero en Conducta* Año 9, Núm 36-37. Enero- Abril.
- Velasco y Díaz, Angel ( 1997) *La lógica de la investigación etnográfica Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Trotta.
- Vila Ignasi (1986) *Introducción a la Obra de Henri Wallon*.Anthopos.
- Wallon Henry (1941) *Estudios sobre psicología genética de la personalidad*. Argentina Lautura.
- Wallon Henry (1979) *Del Acto al Pensamiento. Ensayo de psicología comparada*. Buenos Aires, Psique.
- Wallon Henry (1976) *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Tomo I Buenos Aires. Nueva Visión.
- Wallon Henry (1976) *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Tomo II. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Wallon Henry (1977) *La Evolución Psicológica del Niño*. México Grijalbo
- Wallon Henry (1979) *Los orígenes del carácter en el niño*. Argentina. Nueva Visión
- Wallon Henry (1975) *Psicología de la infancia y método genético* España. Marfil.
- Wallon Henry (1985) *La vida mental*. España. Grijalbo.

- Wallon, Henry (1981) *Psicología y Educación .Las aportaciones de la Psicología a la renovación educativa.* Madrid, Pablo del Rio
- Wertsch J. (1995) *The need for action in sociocultural research en Sociocultural Studies of Mind* Cambridge University
- Vygotski, Lev ( 1996) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica.
- Zapata, Oscar (1996) *La transición de la etapa preescolar a la primaria (s/d).*
- Zazzo, René (1976) *Psicología y Marxismo.* Pablo del Rio
- Zazzo, René (1977) *La Vinculación.* Marfil
- Zazzo, René (1975) *Avances y Novedades en la Psicología Infantil.* FCE