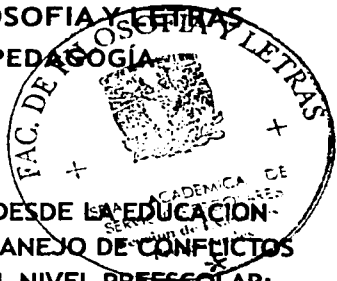


01025
12



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA



ANALISIS PEDAGOGICO DESDE LA EDUCACION-
PARA LA PAZ, SOBRE EL MANEJO DE CONFLICTOS
INTERPERSONALES EN EL NIVEL PREESCOLAR:
UN ESTUDIO DE CASO DEL CENTRO DE
DESARROLLO INFANTIL COMUNITARIO
INDIGENA "DALLO YABINEKI"

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS



COLEGIO DE PEDAGOGIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGIA

PRESENTA:
PAOLA ARTEAGA MARTINEZ

ASESORA: DRA. SARA GASPAR HERNANDEZ

Dirección General de Bibliotecas de la
Universidad Nacional Autónoma de México
en formato electrónico e impreso en
de su trabajo excepcional.

MEXICO, D.F. 2003.

Paola Arteaga Martínez
15/ agosto / 03
al. [firma]



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

*A mi madre y a mi padre
quienes me han brindado
en todo momento confianza y amor*

Agradecimientos

Primero que nada agradezco de todo corazón a mis padres y a mi hermana por el gran apoyo que me han dado en todo el proceso de la tesis, y a lo largo de mi vida.

A Jaime por permitirme aprender en acciones de qué manera un trabajo comunitario en la Mixteca Alta de Oaxaca contribuye a la construcción de una cultura de paz.

Por supuesto, agradezco profundamente a mi asesora, la Dra. Sara Gaspar Hernández quien orientó y enriqueció mi visión con su vasta experiencia y siempre con una actitud de apoyo, de manera abierta y flexible, facilitando así que llegara a mi propia construcción de este trabajo.

La realización de este estudio también fue posible gracias a que Lola Aviega y Marcia Rojas me permitieron entrar al Centro de Desarrollo Infantil Comunitario Indígena "Dallo Yabineki" y de manera especial al grupo de preescolar en el cual, tanto las educadoras como los niños, me abrieron su espacio y contribuyeron significativamente a mi formación como pedagoga.

Así mismo, mis sinceras congratulaciones a la Lic. María de los Angeles Alba y a la Dra. Sonia Comboni por su apoyo y orientación para el desarrollo de la investigación.

Por último, mi reconocimiento a cada una de las profesoras que integraron el Jurado revisor por sus observaciones puntuales las que ayudaron a mejorar la forma y contenido del presente documento.

Índice

	pág.
Introducción.....	4
Capítulo 1. Educación para la paz, un campo para educar en la resolución del conflicto	7
1.1 Una aproximación conceptual de la educación para la paz.....	7
1.2 Educación para la paz, una perspectiva educativa para formar en valores	16
1.3 Educación para la resolución de los conflictos interpersonales.....	18
- Una concepción positiva del conflicto	19
- Elementos de análisis del conflicto	21
- Tipos de resolución entre las partes implicadas	25
- Modelos de intervención de una tercera persona	29
Capítulo 2. El desarrollo del niño de preescolar, condición para abordar los conflictos interpersonales.....	34
2.1 El desarrollo cognitivo.....	34
- El pensamiento.....	35
- El lenguaje.....	40
2.2 El desarrollo socioafectivo	41
- La construcción de lo social.....	42
- Las emociones y los sentimientos.....	44
2.3 El desarrollo moral.....	45
- El plano moral y la convención social.....	45
- La moral heterónoma.....	47
- La presencia de conductas prosociales: un debate.....	51
Capítulo 3. Caracterización de la población y metodología de investigación.....	54
3.1 Contexto institucional.....	54
- Antecedentes y objetivos.....	54
- El método nezahualpilli.....	56
3.2 Características de la población del grupo de preescolar: un estudio de caso.....	60

- El contexto familiar de la población	63
3.3 Metodología de la investigación	68
- Revisión y análisis bibliográfico.....	68
- Observaciones	69
- Cuestionario.....	71
- Entrevista.....	73
Capítulo 4. Descripción y análisis de los resultados	76
4.1 Las causas de los conflictos interpersonales.....	76
- Las causas entre el grupo de pares.....	76
- Las causas entre las educadoras y los educandos.....	84
4.2 Las formas de resolver los conflictos interpersonales	87
4.2.1 Las formas de resolver los conflictos entre las partes implicadas.....	87
- Entre el grupo de pares.....	87
- Entre las educadoras y los educandos.....	100
4.2.2 Modos de intervención de una tercera persona.....	104
- La intervención de las educadoras.....	104
- La intervención del educando.....	109
Conclusiones finales.....	111
- El manejo de los conflictos Interpersonales en el grupo de preescolar.....	111
- Los alcances y las limitaciones de la investigación.....	116
- Las aportaciones e incidencias al campo de estudio.....	117
Bibliografía y fuentes consultadas.....	120
Anexos	
- Anexo 0. Simbología	
- Anexo 1. Guía de bitácora	
- Anexo 2 Guía de observación	
- Anexo 3a. Cuestionario cerrado	
- Anexo 3b. Cuestionario semi-abierto	
- Anexo 4. Guía de entrevista	

Introducción.

El presente trabajo se adentra en un problema de investigación vinculado a la Educación para la Paz, a partir de un estudio de caso, donde se analiza el manejo de conflictos que se dio dentro del grupo de preescolar, del Centro de Desarrollo Infantil Comunitario Indígena (CEDICI) "Dallo Yabineki"¹, durante el ciclo escolar 2001-2002, para lo cual se parte de dos preguntas de investigación: por un lado, ¿cuáles son las causas de los conflictos interpersonales que surgen entre los educandos y las educadoras del grupo de preescolar?, y por otro, ¿cuáles son las formas en que los educandos y las educadoras del grupo de preescolar abordan los conflictos interpersonales dentro del espacio escolar?

En relación al problema planteado, se desarrollan cuatro capítulos y un apartado de conclusiones finales, los cuales tocan los siguientes aspectos:

En el primer capítulo se hace una delimitación conceptual de la educación para la paz, así como la acotación del enfoque socio-crítico del cual se parte, donde se reconoce la tarea de educar para la resolución de los conflictos, así como su relación con la violencia. Por otro lado, se abordan sus implicaciones dentro de un proceso educativo a partir de la formación de valores, lo cual no sólo es una tarea sino el fin mismo de este campo. Por último, se profundiza en la educación para la resolución del conflicto, como una rama que se desprende de educación para la paz, y la que está directamente relacionada con el manejo del conflicto. En este apartado se reconceptualiza el conflicto como un elemento intrínseco en las relaciones humanas y con ello es un aspecto clave en la educación, además de reconocer los elementos de análisis del conflicto, la tipología sobre formas de resolución del conflicto y los modelos de intervención.

En el segundo capítulo, se hace una revisión de la psicología del desarrollo del niño en el nivel preescolar, a través de las distintas esferas que engloban: el aspecto cognitivo, socioafectivo y moral, elementos claves para comprender las maneras en que el niño responde ante un conflicto interpersonal, como parte de la interacción con su medio social con otros niños y adultos, que en este caso llega a ser la educadora.

¹ El nombre de este centro educativo está en mazahua y significa "Nuevo amanecer". Este CEDICI se encuentra ubicado en el mercado de frutas, la llamada "nave mayor", de la Merced, en la Delegación Venustiano Carranza.

El tercer capítulo se centra en el marco empírico del estudio; en un primer apartado, se contextualiza la institución educativa en la cual se encuentra el grupo de preescolar, es la estancia infantil "Dallo Yabineki", su método pedagógico desde donde se promueven implícita y explícitamente, en los espacios y recursos, ciertas maneras de regular los conflictos interpersonales. En otro de los apartados se caracteriza a la población del grupo de preescolar a partir de contextualizar, no sólo dentro de su espacio escolar, sino también desde su ámbito familiar, con miras a tener una visión más amplia de la población misma. Por último, se puntualiza la metodología que sustenta este trabajo, en este caso es la cuasi-etnografía, la cual responde a la naturaleza del problema desde un análisis de corte cualitativo, se explica y justifica cada una de las herramientas utilizadas para la recabación de la información necesaria utilizada en el análisis e interpretación de los resultados que se presentan en el cuarto capítulo.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados, producto del análisis de la información recabada. Estos resultados dan una amplia respuesta a las interrogantes del estudio, pues se profundiza en las causas de los conflictos del grupo de pares y entre la educadora y los niños, y en la forma de regularlos; desde las maneras en que las partes implicadas abordan la disputa, y los modos de intervención de una tercera persona.

El apartado final presenta las conclusiones del trabajo; en un primer momento y a manera de síntesis, se da una respuesta puntual a las dos preguntas de investigación a partir del desglose de los siguientes puntos medulares:

- Tanto las causas como las formas de resolver los conflictos interpersonales entre los niños estuvieron influenciados por el proceso egocéntrico en el que se encuentran, al darse una centración de puntos de vista, situación que se manifestaba a través de la polarización de posturas.
- Lo anterior no fue tan determinante al identificarse, aunque en menor proporción, indicios de actitudes prosociales en los niños, como la cooperación o capacidades empáticas, lo que en algunos casos posibilitó una resolución noviolenta² del conflicto.

² Este término es propio del enfoque socio-crítico de educación para la paz, y se refiere a la transformación del conflicto de manera propositiva y creativa, esto se ahonda en el primer capítulo.

- En las maneras de afrontar los conflictos en el grupo de pares fue común el uso de la violencia directa, es decir, de agresiones físicas al intentar hacer valer sólo los intereses propios; dichas formas se relacionan no sólo con el estado egocéntrico, sino también con relaciones de dominación, desequilibrio de poder, y en algunos momentos hasta de discriminación, de unos niños hacia otros, lo cual tiene que ver con estereotipos, prejuicios y contravalores adquiridos dentro de su proceso educativo. Si bien se ve implicada la escuela, la familia también juega un papel central.

- A pesar de que las educadoras tienden a tener actitudes y conductas no violentas cuando resuelven los conflictos interpersonales con los niños, así como cuando intervienen en éstos, no dejan de recurrir a formas violentas al actuar de manera autoritaria; esto trae consigo una dinámica ambivalente en su práctica docente.

El segundo aspecto en las conclusiones se refiere a las limitaciones y alcances de este estudio, que está restringido al contexto escolar y se sitúa dentro de un grupo específico, quedando fuera otros aspectos que por su importancia podrían ser abordados en futuras investigaciones, como el manejo del conflicto en el contexto familiar y en los medios de comunicación, y su marco de influencia dentro de la educación formal impartida por la escuela.

Por último, se identifican las aportaciones del problema al cual se dirige este trabajo. Al respecto, la escuela como institución formadora tiene que intencionar una educación para la resolución del conflicto, en todos niveles. Esto se vuelve un tema emergente cuando prevalece una cultura de la violencia y un pensamiento etnocentrista en las sociedades contemporáneas.

Capítulo 1. Educación para la paz, un campo para educar en la resolución del conflicto.

En este primer capítulo el eje de discusión es la educación para la paz como un campo educativo, visto desde tres aspectos. Por un lado, se conceptualiza términos como paz para poder entender lo que implica ésta dentro de un proceso educativo y su correlación con el conflicto, por otra parte, se pretende entender que la educación para la paz es a su vez una formación de ciertos valores que sustentan las relaciones interpersonales dentro de instituciones como la escuela. En el tercer apartado, se profundiza en la educación para la resolución del conflicto la cual deriva de educación para la paz, aunque esto último está directamente relacionado a las preguntas de investigación todos los demás apartados también brindan elementos para indagar en este mismo sentido.

Se contextualiza cada aspecto sin dejar de centrarse en los referentes teóricos que permiten sustentar el análisis de las formas en que los niños y las educadoras abordan los conflictos interpersonales, las maneras de intervenir una tercera persona, así como las causas por las que surgen tales conflictos dentro del espacio escolar.

1.1 Una aproximación conceptual de la educación para la paz.

Con el fin de delimitar el concepto de paz se retoman las investigaciones realizadas por Lederach (2000) quien analiza cómo este término en distintas culturas antiguas toma diferentes connotaciones que siguen siendo vigentes, esto no sólo brinda los elementos para entender los distintos enfoques de educación para la paz y su relación con la violencia sino además permite ver qué papel juega el conflicto dentro de ésta, lo cual se relaciona de manera directa con el tema central del presente trabajo.

Este autor se centra principalmente en la visión grecolatina, la cual sigue dominando hasta nuestros tiempos, en este sentido para la cultura griega se utilizaba el vocablo "eirene", el cual se relacionaba con la tranquilidad entendida como pasividad y serenidad con uno mismo, por lo que la paz se suscribe al ámbito personal, intimista y dicho estado era visto como ausencia de conflictos.

Por otra lado, para los romanos se utilizaba el término de "pax" que significaba "ley y orden" dentro del Estado, un orden social en donde no existen conflictos armados, es

decir guerras, al respecto este autor dice que "(...) la paz era vista como la unidad interior contra una amenaza exterior por lo cual el orden social era alcanzado a través de la imposición del ejército" (Lederach, 2000, p.19, citando a Galtung). Estas dos definiciones coinciden en ver a la paz sinónimo de ausencia de conflictos, por lo que se le considera un concepto negativo, el cual tiene relación con una concepción popular de la paz en la actualidad.

Cascón (2000;b, 2002;a, 2002;b), quien ha retomado los planteamientos de Galtung y Lederach para hacer aportaciones enmarcadas, en la mayoría de los casos dentro de lo educativo, se refiere a tres expresiones comúnmente utilizadas en las relaciones humanas, como "estar en paz" la que se asocia con tranquilidad y pasividad; en ésta se puede identificar la influencia de la paz griega, la expresión "déjame en paz" que implica una no asociación e interacción con el otro que puede transgredir este estado, de igual manera, se puede relacionar tanto con el concepto de "eirene" por implicar un nivel personal como de "pax" al reconocer que del exterior viene la amenaza. Por último, la expresión "esté en paz" que comúnmente se escucha cuando un educador les dice a los niños que dejen de hacer alguna actividad, que generalmente se le relaciona con el juego, por ser una amenaza a la "tranquilidad" o el "estado de pasividad" que se busca en el ambiente del salón, en esta última expresión este autor identifica una mayor influencia de la concepción griega.

Asociación Pro Derechos Humanos (APDH) (2000), Cascón (1997, 2000;b, 2002;a), Fisas (1998), Galtung (1997, 1998), Hicks (1999), Jares (1991), Lederach (1995, 2000), entre otros autores, coinciden en que la paz vista desde el concepto contemporáneo y dominante se define como la ausencia de conflictos, principalmente bélicos al extremo de carecer de contenido palpable si no se le relaciona con la guerra, esto significa que la educación para la paz para muchos sólo tiene sentido en un contexto de guerra.

En nuestros días, con la influencia de las investigaciones sobre la paz, realizadas desde finales de los sesentas y principios de los setentas, entre uno de los precursores se encuentra el sociólogo sueco Galtung, que comenzó a analizar este concepto de manera interrelacionada al fenómeno de violencia lo cual vino a cambiar no sólo lo que se entendía por paz, sino además por violencia, donde ésta última se definió como el "uso o amenaza de uso de la fuerza (...) abierta u oculta con la finalidad de obtener de uno o varios sujetos algo que no consienten libremente (por medio) de algún tipo de mal

físico, psíquico o moral, (la violencia por tanto) es solamente un determinado tipo de acto, sino también una determinada potencialidad" (Fisas, 1998, p.22).

Para Lederach (2000) es importante remarcar que la violencia o los comportamientos violentos no son producto de procesos fisiológicos o neurológicos sino más bien de los modos de socialización o de los patrones culturales de crianza³, que se relacionan a su vez con el ejercicio de poder, aunque los efectos de la violencia pueden ser o no visibles se manifiestan en la convivencia cotidiana, lo cual habrá que considerar para explicar la dinámica dentro de las relaciones interpersonales.

En la teoría de la violencia de Galtung (1998), se identifican tres formas de violencia: la *violencia directa*, se refiere a la agresión física o verbal que se manifiesta por medio de actitudes y conductas, las cuales trasgreden la integridad de los sujetos; según, Lederach (op.cit) y Cascón (2000;b) este tipo de violencia en la mayoría de la gente es vista como reprochable aunque la ejerza, pero como plantea Galtung sólo es la punta del iceberg, al sostenerse en los otros dos tipos de violencia: la *estructural* y la *cultural*, las cuales se hacen invisibles para muchas personas por lo que se mantienen ocultas al tener mecanismos sutiles y no identificables.

En el caso de la *violencia estructural* como su nombre lo dice tiene que ver con "la suma total de todos los choques incrustados en las estructuras sociales (...) solidificadas de tal manera que resulten injustas y desiguales" (Galtung, 1998, p.15). Este tipo de violencia pasa inadvertida al no observarse de manera directa, sólo se evidencia a través de sus efectos como es la pobreza y marginación; en sí, en todo aquello que impide a las personas disfrutar de "una vida mínimamente humana, que garantice la satisfacción de las necesidades básicas para vivir dignamente: alimentos, agua y aire (en cantidad y calidad suficientes); vestido y vivienda, un trabajo digno y remunerado, un nivel

³ Cfr. Cascón (2000;b) y Ortega (1997), estos autores tampoco ven como términos análogos a la agresividad y la violencia, por ser este primero un componente natural (biológico) que sirve como medio de supervivencia y este último se ve como un comportamiento social destructivo, producto de la cultura; aunque sí existe una relación en el momento en que el instinto de agresividad propia del ser humano puede canalizarse de manera negativa y promover conductas violentas. En relación a esto, Jares (1991) habla de que las conductas violentas no están genéticamente determinadas en la naturaleza humana, éstas son una forma de responder ante una serie de percepciones o valores. Existen investigaciones médicas que han identificado a sujetos extremadamente violentos por causa de problemas neuronales pero estos casos son muy aislados.

razonable de salud; educación de calidad y una comunidad donde se puedan satisfacer las necesidades sociales y psicológicas de las personas (relaciones, afecto, el compartir, etc.)" (Alba, 2001, p.4).

Por su parte, la *violencia cultural* es la que justifica, posibilita, reproduce y legitima la *violencia directa* a través de mitos, comportamientos, estereotipos, creencias e instituciones, lo cual da más elementos para negar que la violencia es inherente a la naturaleza del ser humano, para Fisas (1998) ésta no sólo ha sido interiorizada sino también sacralizada en la sociedad contemporánea sus expresiones actuales son: el machismo, la incapacidad para resolver los conflictos sin utilizar la violencia, etnocentrismo, sexismo, racismo, relaciones desiguales, entre otras.

Lederach (1992, 2000) al profundizar en esta teoría de la violencia, ha analizado la forma en que ésta se desarrolla, particularmente la violencia directa; por principio, se presenta una dinámica de "continuidad", es decir, en donde se ve como única manera de actuar ante cualquier situación, en segundo lugar, se llega a dar una "reciprocidad" en el que la propia violencia genera violencia y en muchas ocasiones en mayor nivel, y por último, una "reproducción" al ser justificado el uso de la violencia ante la violencia del "oponente", por ello no puede objetarse ante tal respuesta.

Si bien, el objetivo de este estudio no se centra en la manera en que se manifiestan los tres tipos de violencia en la población del grupo de preescolar, constituida por niños y educadoras, provenientes, en su gran mayoría, de familias migrantes, con raíz indígena, que se dedican al comercio ambulante. Se considera importante reconocer que esta población dentro de su contexto familiar y social⁴, vive una *violencia estructural* desde el momento que la causa de su migración a esta gran metrópoli fue por situaciones de pobreza y aunque no viven en extrema pobreza sí se encuentran en una situación de marginación, como la gran mayoría de este país, al no gozar con los servicios básicos para una vida digna, situación en la cual es frecuente que se den ambientes donde la violencia directa permea las formas de convivencia. Además, de una *violencia cultural* especialmente hacia la discriminación que son objeto la población indígena.

⁴ En el capítulo tres se presenta un mayor análisis de la caracterización de esta población con el fin de mirar de manera más integral y contextualizada a este grupo.

Por lo antes mencionado, la teoría de la violencia de Galtung aporta elementos de análisis para el problema que aquí compete, al permitir centrarse en la dinámica de este grupo e identificar si la resolución de los conflictos interpersonales está permeada de estos tipos de violencia. Al respecto Girard y Koch, (1997) señalan que dentro de un espacio escolar se genera una cultura propia a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual trae consigo una serie de valores y normas predominantes que influyen en el manejo de conflictos, por su parte, Burguet (1999) analiza que este conjunto de elementos culturales incluyen la etnia, la edad, sexo y las culturas familiares de las partes involucradas.

Al retomar los planteamientos de Galtung (1997,1998), entre otros autores, la paz es concebida desde un concepto positivo en donde ésta ya no se ve como la ausencia de conflictos. Cascón (1997, 2000;b), Fisas (1998), Jares (1991) y Lederach (2000) coinciden en que la paz se alcanza al disminuir todo tipo de violencias, lo cual no tiene que ver con el mantenimiento del status quo, lleno de injusticias y desigualdades, por tal motivo. para entenderla no se parte del fenómeno de la guerra sino de la violencia, y se debe cimentar, como lo dice Galtung (1998), desde la cultura y estructura. A partir de esta nueva concepción, la paz es vista también como un proceso dinámico en donde se da “un estado de relaciones humanas con una dinámica que permita o genere una elevada justicia y una reducida violencia entre las sociedades y dentro de ellas”⁵ (Lederach, op.cit, p.27).

La APDH (2000) y Jares (op.cit) parten de las concepciones de paz negativa y positiva, para identificar tres distintos modelos de educación para la paz que implican una manera de ver y abordar las diferencias; al primero se le denomina *conflictual violento*, éste se reduce a abordar los conflictos bélicos, la carrera armamentista, es decir sólo a la violencia directa y centrándose en un nivel macro, el fin es evitar modelos o formas de interacción y convivencias que se catalogan como “conflictivas” por ser generadoras de guerras, en este sentido, el conflicto es visto como un aspecto negativo y sólo se

⁵ Para este autor el concepto de paz positiva tiene sus orígenes en algunas culturas antiguas como la hebrea en donde se definía como “shalom” que tenía que ver con bienestar material y el respeto al otro o el término de la cultura hindú “ahimsa” , adoptado por Gandhi, que se relaciona también con el respeto hacia el otro no sólo como un deber personal sino también una obligación social la cual permita alcanzar la justicia y bienestar social (Idem).

circunscribe a una disputa de tipo bélico, la paz es por tanto la antítesis de la guerra (Cfr. Greaux, 1993, Ramírez, 2000, Vidal, 1994, White, 1999)⁶.

Al segundo enfoque se le define como *intimista* porque sólo hace alusión a la paz consigo mismo, llegando en algunos casos a delimitarse en el plano espiritual, se busca aprender a resolver los conflictos personales sin relacionarlos al contexto sociocultural de los sujetos, al igual que el anterior enfoque se ve al conflicto como algo negativo, muchas veces éste se relaciona con cuestiones terapéuticas o de desarrollo humano (Cfr. Chavaria 2000).

Por último, se identifica un tercer enfoque llamado *socio-crítico*, en el cual la educación para la paz es vista como un proceso educativo dinámico y permanente fundamentado en los conceptos de paz positiva, en donde el conflicto más que un elemento negativo debe evitarse o negarse se ve como un motor de cambio y de aprendizaje, en la medida que se aprende a regularse de manera creativa y constructiva desde tres dimensiones que están relacionadas entre sí: "(...) consigo mismo y con los otros, con y desde las interacciones y estructuras sociales creadas por los propios sujetos y con el medio ambiente". (Jares, 1991, p.121).

El enfoque *socio-crítico*, es desde donde se mira el problema que aquí compete; en éste la educación para la paz no es sólo informativa, sino además formativa y transformadora⁷ porque genera una cultura de paz; de la *noviolencia*.

La *noviolencia* no es un término que supone la simple negación de la violencia, es en si una forma propositiva de afrontar los conflictos cotidianos sin transgredir la dignidad ni integridad física y emocional del otro, a su vez, es un estilo de vida que se sustenta en valores como la cooperación, el respeto a las diferencias, igualdad, equidad y justicia; el

⁶ Al respecto se habla de reflexionar y cambiar una "educación belicosa" por un pensamiento antimilitarista (Vidal, op.cit, p.337).

⁷ Como señala Yuren (1992), la educación formativa y transformadora se entiende como un proceso en donde no sólo se da la socialización, en la cual se transmite un bagaje sociocultural a partir de la red de interacciones del ser humano, propiciándose la conformación de un ser social; sino que además abarca la formación de los propios sujetos, en donde se demanda una actitud crítica y transformadora, creadora de su propia realidad. Esto no es posible sin la interacción ni la intervención de otros seres humanos, tanto unos como otros son partícipes del acto de enseñar y aprender de manera continua, a lo largo de la vida, no sólo entre ellos mismos sino también a través de su medio natural y social.

uso de una sola palabra para referirse a este concepto significa que ésta tiene un contenido propio (Jares, 1991, Judson, 2000, Lederach 1992, 1995, 2000,).

Una cultura de paz en la cual se busca actuar de manera *noviolenta* deberá sustituir a una cultura de violencia que a lo largo de la historia del ser humano, se ha asimilado como algo dado de manera natural. Esto se refleja en ciertos comportamientos, prejuicios y costumbres, no sólo en los sujetos sino también en sus instituciones, según Fell (1999) y Montes (1995), como pueden ser los mismos centros educativos, en los cuales se dan relaciones desiguales y de abuso. También se justifica de manera velada y oculta la violencia de todo tipo, cuando se fomenta una serie de valores antagónicos a la paz como la competencia, el individualismo, el conformismo, la pasividad, el dominio, el autoritarismo.

En relación con lo anterior, Lederach (2000) considera que en la propia educación informal y formal, es donde se legitiman valores como la competencia, la cual tiene una connotación de "buen desarrollo", esto trae consigo relaciones de exclusión entre los propios sujetos que se evidencian cuando los aprendizajes sólo se alcanzan con formas y actividades de trabajo que implican eliminación y superación de unos por otros. En este sentido Bezzina (2000) se pregunta si la cooperación sigue aún vigente ante el espíritu de *ganar-pierdes*, en las actividades escolares donde se dan consignas como "a ver quien es el primero en terminar".

Al analizar la competencia en un nivel internacional e interpersonal, Lederach (op.cit) concluye que ésta sigue una misma dinámica en la cual se suele dar por sentado que en las interacciones humanas, la plena realización no puede producirse sin "ganar" y en donde la cooperación se ve desdibujada o suplantada. La dinámica de competencia está directamente ligada a un pensamiento *etnocentrista* que sustenta a su vez actitudes individualistas, en donde no se logra reconocer las diferencias de personas, cultura y pueblos, al sólo centrarse en lo propio y verse como preferible o mejor a lo de "otro" u "otros"; generalmente, es en este momento cuando la violencia es aceptada y justificada para "defender" e imponer "lo mío" o "lo nuestro", es decir para regular tales diferencias.

Este tipo de pensamiento Lederach lo refiere a sujetos en edad adulta, algo interesante es que de cierta manera, tiene similitud con el estado *egocéntrico* en el que se

encuentran los niños de nivel preescolar, propio de su etapa de desarrollo, y el cual también influye en la manera de abordar los conflictos que surgen con otros.

Fisas (1998), al retomar los planteamientos de autores como Galtung, considera que una educación para la paz debe tener como principal contenido educar sobre el conflicto, en donde se adquieran los medios y recursos necesarios para resolver las diferencias de manera creativa, sustentada en la negociación, cooperación y mediación. Tanto para Cascón (2000;b) como para Jares (1991) esta educación articula al conflicto dentro del proceso educativo en tres niveles: como finalidad y objetivo, caracterización del propio concepto de educación para la paz y como un componente, medio y herramienta educativa.

En suma, los ejes claves de la educación para la paz son la violencia y los conflictos, y su objetivo principal es fomentar el respeto mutuo, la comprensión, cooperación, la capacidad de abordar los conflictos de manera creativa, educar en y para una convivencia solidaria, equitativa y basada en la justicia (Schmelkes, 1997, p.p.21-22, citando a APDH)⁸.

Dentro de un proceso educativo intencionado, desde la educación inicial, educar para la paz implica el aprendizaje de una serie de conocimientos actitudinales, es decir conductas y actitudes, a distintos niveles, congruentes con el respeto al otro, aceptación del diferente, disposición al diálogo, aprecio, cooperación, tolerancia, solidaridad y justicia. Así como conocimientos cognoscitivos, al desarrollar habilidades como la asertividad, la escucha activa empatía y creatividad, y conocimientos procedimentales en donde el educando sea capaz de utilizar estos conocimientos en diversas situaciones y contextos, aunque se puede decir que los valores engloban lo anterior, al ser éstos los principios que regulan la forma de pensar, sentir y actuar.

Este tipo de educación requiere de un replanteamiento del propio proceso de enseñanza-aprendizaje coherente con estos valores para la paz, y con ello habrá que rechazar todo tipo de estructura y relaciones autoritarias donde exista un desequilibrio de poder o se adopten estereotipos de status de superioridad e inferioridad en la convivencia cotidiana que reproducen una cultura de violencia. Al respecto, Lederach (2000) enfatiza la necesidad de estar en constante autocritica sobre las formas y los

⁸ Cfr. Fisas (op.cit), Jares (op.cit), Judson (2000) y Lederach (2000).

medios de educar, lo cual, como se dijo anteriormente, implica una articulación entre el contenido, la forma y los objetivos.

Se busca que las relaciones entre educador-educando y educando-educando sean con equidad, esto no significa que no sea reconocido el rol de autoridad de la educadora, pues la tarea de ésta es facilitar un proceso de aprendizaje, en donde el educando pueda resignificar el material cultural que trae de sus experiencias en su entorno familiar, social y las que se generen en el espacio escolar (Cuba, 2000); por ello, es importante diferenciar entre autoridad y autoritarismo, al ser dos cosas distintas. La autoridad se da cuando la educadora es consciente del poder que se le otorga por el papel que juega, lo cual le permite establecer una relación dialógica con el educando, y se da el autoritarismo cuando la aplicación de este poder avasalla y violenta los derechos de los demás, es decir de los educandos.

Las relaciones humanas recíprocas, justas y equitativas, según Fell (1999), se deben alcanzar desde lo interpersonal, es decir, en un nivel micro, hasta lo internacional, un nivel macro. Al respecto, Jares (1991) coincide con Fell, al ver la interrelación entre estos dos niveles, pero además considera que los conflictos interpersonales deben ser vistos como un contenido de aprendizaje porque la educación para la paz empieza en la convivencia con el otro. Así mismo, se debe superar la dicotomía entre estos dos niveles, pues aunque se intervenga desde una realidad de un "micro medio" como puede ser en un espacio escolar, éste se debe entender en relación con el macro nivel, es decir actuar localmente y pensar globalmente.

En definitiva, la educación para la paz busca por un lado, desarrollar la capacidad de análisis sobre las causas que obstruyen alcanzar el orden social de elevada justicia y reducida violencia y por otro, adquirir conocimientos y formar valores y capacidades que permitan edificar un proceso que conlleve a la realización plena de la paz, por ello, Schmelkes (1997) ubica este tipo de educación como una puerta de entrada para la formación en valores, en este sentido el siguiente apartado ofrece más elementos esclarecedores.

1.2 Educación para la paz, una perspectiva educativa para formar en valores.

Para hablar de *formación en valores*, es necesario delimitar lo que se entiende por valores; al respecto, Alba (1997) y Alonso (1999) lo definen como todo aquello que es culturalmente considerado valioso o preferible, un ejemplo de ello es la *justicia*, ésta en sí misma puede ser un ente abstracto pero se tangibiliza, de alguna manera, a través de las ideas, sentimientos, actitudes, cosmovisiones, en las acciones y las formas de integración social. En este sentido, los valores no existen por sí solos sino que "son adjetivos que siempre están vinculados con un sustantivo (...) tienen una gran relevancia ya que el sujeto transcurre en un contexto de relaciones que emanan valores a lo largo de la vida" (Casals, 2000, p.18).

En pocas palabras los valores son los que regulan nuestras actitudes y conductas con nosotros mismos, con los otros y con el ambiente, son elementos intransferibles ya que cada quien se los apropia de manera individual aunque sean producto de la relación con el entorno.

En relación con lo antes dicho, la formación en valores, según Yuren (1992), no sólo se refiere a la transmisión y el cultivo de esquemas valorales establecidos sino además implica una apropiación de cada sujeto; en el caso de la educación para la paz, Alba (2001), Jares (1991), Salcido (1999), al igual que Schmelkes (1997), consideran que tiene como tarea fundamental formar un sistema de valores los cuales posibiliten la paz, desde un concepto positivo, esto significa, potenciar en los sujetos la práctica de su libertad de manera responsable, las relaciones equitativas, justas, cooperativas, tolerantes, solidarias y dialógicas con los demás, desarrollar la capacidad de ponerse en el punto de vista del otro, conseguir que el pensamiento sea coherente con la acción, en suma, promover la transformación y mejoramiento de las formas de convivencia en el entorno social y natural.

En el caso de los niños, que aquí ocupa, al encontrarse en la primera infancia reciben continuamente influencias cargadas de aspectos valorales de los sujetos que los rodean, como son los padres y educadoras, quienes llegan a ser modelos y referentes claves en esta etapa, por esta razón se dice que las dos instituciones formadoras de valores más

importantes son la escuela y la familia⁹ (Casals, 2000), por ser las encargadas de acercar a los niños a estos elementos culturales imprescindibles para la vida en sociedad, los que además son socialmente compartidos e implican la construcción de la identidad y la manera particular de relacionarse con los otros, esto sucede cuando los valores son vividos, interiorizados y experimentados en su entorno a partir de la interrelación entre los mismos niños y su medio, ello depende del tipo de educación que reciban de dichas instituciones.

Delfis y Jubete (2000) señalan que los mayores ponen al alcance de los pequeños ciertos valores para resolver las diversas situaciones en que ambos participan de manera cotidiana, como pueden llegar a ser los conflictos interpersonales en que se ven implicados; tales situaciones en las que los niños pequeños participan en la familia y la escuela les propician una gran variedad de experiencias, "(...) esto les permite elaborar sus ideas sobre las cosas que ven y las que suceden a su alrededor e inciden directamente en un progresivo conocimiento de su entorno" (Idem, p.56).

A la escuela habrá que ubicarla como un sistema complejo de convivencia de una cultura más amplia que el de la familia, este sistema es producto de las relaciones interpersonales que se dan en el quehacer cotidiano, desde la forma en cómo el educador se dirige a los niños, el ejercicio de su autoridad, los mecanismos de sanciones, el tipo de juegos entre el grupo de pares (Ortega, 1997). Es en la cotidianidad del espacio escolar donde los niños pequeños pueden ubicarse como personas pertenecientes a una sociedad, aprender el conjunto de comportamientos, actitudes, formas de razonar que han de dominar en sus relaciones con los otros (Altimar y Balaguer, 2000).

Otro aspecto fundamental a considerar, es que todo proceso educativo como el que se da en la escuela forma en valores sin proponérselo por ser lo valoral algo propio de la educación. Para Schmelkes (1991,1998) es erróneo pensar que el espacio escolar es neutral, desde el momento de existir en toda institución educativa un otorgamiento valoral, explícita o implícitamente, en el qué, para qué y cómo se educa. Cuando la escuela no se propone intencionar esta tarea, es decir objetivarla, o como dice Guerrero

⁹ Esta autora también incluye a los medios de comunicación como una institución que ha ido ganando terreno en estos últimos años, sólo que no se ahondará en este sentido por la naturaleza del tema de investigación que se está abordando.

(1994) hacerla un acto deliberado, corre el riesgo de formar en lugar de valores para la paz, una serie de valores antagónicos a éstos, ya antes mencionados, como injusticia, inequidad, intolerancia, competencia, entre otros, y con ello actitudes, formas de pensamiento y sentimiento como el individualismo, exclusión, discriminación, marginación o sumisión, todas estas son a fin de cuentas distintas manifestaciones de la violencia.

El hecho de que los valores promovidos en la escuela, pueden corresponder o no a los principios de la paz y con ello de la resolución *noviolenta* del conflicto, depende de la cultura escolar, particularmente en el tipo de interacciones que se den dentro de la institución.

Para Judson (2000) es importante poner especial atención en la dinámica que se genera en las relaciones interpersonales por ser un elemento central; en relación a esto, Cuba (2000) plantea que al tener esta institución una influencia social sobre los educandos, es un agente con una gran potencialidad para formar en valores a corto, mediano y largo plazo, además de ser un espacio privilegiado para la conformación de los propios sujetos a partir de la interacción social. Por lo cual es innegable que en un espacio escolar como el del CEDICI "Dallo Yabineki" se promueven ciertos valores que regulan determinadas actitudes, conductas y formas de pensamiento ante los conflictos y los cuales son considerados elementos de análisis de las preguntas de investigación.

1. 3 Educación para la resolución de los conflictos interpersonales.

La educación para la resolución de los conflictos, como ya se sabe, es el tema central del presente estudio, el cual se aborda desde distintos aspectos. Por principio, se profundiza en la conceptualización del conflicto a partir de su relación con la educación para la paz; de igual manera se identifica la estructura del conflicto que permite el análisis de las causas del mismo, así como una tipología sobre las formas de resolución y los modelos de intervención de una tercer persona propuestos por Lederach (1992, 1995, 2000). Cabe señalar que los planteamientos teóricos de este autor se sitúan dentro del contexto escolar y se complementan y enriquecen con los de otros autores.

Con la intención de tener elementos más cercanos a las características del problema que aquí compete, se retoman investigaciones realizadas o citadas por Girard y Koch (1997),

Judson (2000), Vega (1992), entre otros, con niños de nivel preescolar, y los estudios de Guerrero(1994) donde se profundiza la relación entre educando y educador en el espacio escolar, la cual influye en el tipo de conflictos y la manera de regular los mismos.

- Una concepción positiva del conflicto.

Para acordar lo que se entiende por conflicto, se parte de la relación que Jares (1991) y Lederach (2000) establecen con las distintas definiciones de paz. Dentro del imaginario colectivo, al conflicto se le da un sentido negativo al asociarlo con violencia¹⁰, por esta razón en el espacio escolar también se tiene la idea de que el conflicto debe evitarse, al ser visto como un perturbador de la clase y obstáculo para un buen aprendizaje. Al respecto, APDH (2000) y Lederach (1995) plantean la necesidad de resignificar el conflicto desde una perspectiva positiva, en la cual éste es un proceso interactivo inherente a la condición humana porque entre los seres humanos existen diferencias de pensamiento, valores y creencias que llegan a contraponerse en toda interacción, esto quiere decir que los objetivos de los sujetos implicados llegan a ser antagónicos y refleja un desacuerdo sobre cuestiones diversas, por su parte, Danno (2000) ubica que los conflictos en una institución como la escuela son indicadores de desacuerdo entre los sujetos que la integran.

Galting (1998) considera que el pensar la ausencia de conflictos es sinónimo de eliminar toda diversidad natural en el ser humano y esto es imposible, así como dice Casals (2000), al encontrarse delante de otro sujeto "(...) en él existe una serie de elementos y características propias las cuales pertenecen a todas las influencias que pueden haber recibido de sus diferentes agentes socializadores y de su experiencia..." (Idem, p.20); lo cual está directamente relacionado con la propia naturaleza del grupo de preescolar en donde coexisten niños y educadoras provenientes, en su gran mayoría, de familias migrantes de distintas culturas y regiones del país, además de estar conformado por niños de entre tres y seis años, un rango de edad significativamente amplio.

La perspectiva negativa del conflicto para Cascón (2000;b) es producto de la confusión entre la naturaleza del mismo con la forma de responder a éste. En este sentido, la

¹⁰ El significado etimológico en latín de conflicto, viene de *confligere*, en el cual *con* es juntos y *fligere* es golpear, esto quiere decir una pelea entre dos lo que implicaba un "encuentro violento" (Gómez, 1988, p.182).

relación entre conflicto y violencia no es subsecuente; hay que diferenciar que la violencia surge cuando la forma de regular el conflicto es impositiva, existen relaciones desiguales y se vive una dinámica de exclusión, en donde alguna de las partes cubre sus intereses y necesidades a costa de la otra parte por lo que es justificada la violencia como medio para alcanzar un fin; sin embargo, esto significa que al analizar los conflictos interpersonales del grupo de preescolar, se ve a la violencia como una forma de regularlo y que puede o no presentarse, pero no como un elemento intrínseco del mismo. Por ello, según Fisas (1998), puede haber conflictos sin violencia pero no violencia sin conflictos, la cual se produce cuando fracasa la posibilidad de transformar los conflictos de manera constructiva.

Muchas veces es la misma educación, brindada en las distintas instituciones educativas, en donde al conflicto se le relaciona como una experiencia negativa al regularse a partir de actitudes y conductas cargadas de ira, odio y enojo (Girard y Koch, 1997), esto coincide con lo que Barreiro (2000) ha encontrado en el desarrollo de programas de resolución de conflictos, en donde es común que para los educadores el conflicto sea un elemento negativo al impedir su desempeño en el espacio escolar.

Esta concepción negativa no permite entender que el conflicto es un elemento necesario para la vida social, que puede llegar a ser una fuerza motivadora y elemento que posibilite un cambio constructivo en la medida en que la forma de resolverlo sea propositiva y no violenta; para Fisas (op.cit) esto quiere decir, como ya se mencionó, que se puede y deben evitarse las maneras violentas de dar respuesta a éste, pero no al conflicto en sí. En el caso de este trabajo, se sustenta en una perspectiva positiva del conflicto en la cual éste es además una herramienta y situación de aprendizaje dentro de un proceso educativo como el que se da en un espacio escolar.

Para varios autores como Alba (1997,2001), Alzate (1999), Cascón (1997, 2001;b, 2002;b), Galtung (1997), Girard y Koch (op.cit), Judson (2000) y Lederach (1992, 2000) el conflicto que surge a nivel interpersonal, en la relación de dos o más personas dentro de un grupo específico, o a un nivel internacional en donde intervienen dos o más naciones, en distintas culturas, edades y contextos, es una temática esencial en educación para la paz; por tal motivo, ésta implica una educación para la resolución del conflicto en donde la escuela juega un papel central como institución formadora, por ser, como dice Burguet (1999), una microsociedad donde se generan lógicas y dinámicas

de convivencia similares a las que se dan dentro del contexto familiar y social en su conjunto.

Como se dijo anteriormente, es importante estar consciente de estas dimensiones, aunque la presente investigación sólo se aboca al conflicto interpersonal y de manera particular el que se genera dentro de un espacio escolar, el cual nunca deja de tener relación con lo social al formar también parte de este ámbito, Judson (2000) considera que esta educación se debe centrar en la búsqueda de procedimientos para su solución, desde lo interpersonal a lo global, al igual que Lederach (2000), las pautas y dinámica de los conflictos interpersonales e internacionales en esencia son las mismas, lo que varía es la escala y los actores involucrados lo cual determina el nivel de complejidad; esto no quiere decir que se pasa por alto los conflictos internos de cada sujeto, sólo que éstos deberán ser reconocidos y abordados desde un plano terapéutico. En el caso de una intervención pedagógica debe centrarse en los conflictos interpersonales que se viven en la cotidianidad.

- Elementos de análisis del conflicto.

APDH (2000), Cascón (2000;b), Jares (1991) y Lederach (1992) plantean que la educación para la resolución del conflicto tiene que comprender a fondo los elementos que entran en juego e identificar las distintas manera de resolverlo, a esto se le llama *análisis del conflicto*, elemento central para este estudio, dicho ejercicio permite reconocer la dinámica existente; en este sentido la primera tarea es diferenciar que un *conflicto interpersonal* es un proceso en donde existe una divergencia real de intereses y valores que tiene como base un desequilibrio de poder en la relación; esto puede confundirse con otro tipo de situación, en la cual se llega a generar una disputas pero realmente no existen tales diferencias, pero las partes involucradas las perciben a causa de una mala comunicación y desinformación, lo cual sucede a menudo, a esto Lederach (op.cit) le llama *pseudoconflicto*, esto último sucede a menudo.

Para Lederach (1995) de manera subsecuente, se deben reconocer los grados o momentos del conflicto, cuando éste no se hace evidente se le llama *latente*, pero cuando la diferencia aflora y llega a su crisis de manera violenta o noviolenta se dice que el conflicto es *real*, éste puede llegar a tener distintos niveles de intensidad, los cuales habrá que identificar para entender su proceso. A partir de los planteamientos de

este autor, lo que aquí interesa son los conflictos reales que surgen en la relación y dinámica del grupo y no los pseudoconflictos.

Por otro lado, Lederach (1992) plantea el análisis de la estructura de un conflicto interpersonal, la cual está íntimamente ligada con todo lo anterior, desde tres componentes: *personas*, *proceso* y *problema*, que deben ser entendidos desde una visión de conjunto.

En el caso de las *personas*, se refiere a los sujetos involucrados, a esto Girard y Koch (1997) también le llaman *fuerza*, así como el papel o rol que juegan, a pesar de que en este grupo existan dos roles formalmente definidos por el propio espacio escolar, como es el de los educandos y las educadoras, la intención es indagar cómo los adoptan y los diferentes matices que se dan entre una educadora y otra, y entre los propios niños, partiendo del hecho que cada uno juega un rol particular, tiene una manera de relacionarse, de verse afectadas por lo sucedido, así como cada uno percibe el conflicto desde distintos ángulos y manifiesta sus emociones y sentimientos de diversas formas.

Lederach (1992, 1995) plantea que frecuentemente los sujetos en conflicto entremezclan sus sentimientos de ira o enojo hacia el otro y esto lo confunden con las causas del conflicto, llegando a percibir a la otra parte como el problema, por lo cual utilizan términos como "personas conflictivas" o "grupos conflictivos", lo que generalmente permite y justifica agresiones al poner en tela de juicio la integridad de la persona. Se cae en la llamada *cultura del menosprecio* al denigrar al otro a partir de la comparación y encasillamiento en una serie de estereotipos y prejuicios, esto desvía de las causas reales del conflicto; por lo que es necesario ver a los sujetos implicados como iguales que comparten la responsabilidad de solucionarlo y no como contrincantes que tienen como objetivo "ganar" la disputa.

De manera interrelacionada, se encuentra el *proceso*, el cual se refiere al desarrollo del conflicto desde el momento en que empieza, se desarrolla y termina, aunque cada momento puede ser o no ser un acontecimiento específico, por otro lado, la comunicación y lenguaje en que se expresan las partes, es decir la manera de resolverlo. Un elemento clave para analizar el *proceso* es el ejercicio del poder en la relación lo cual determina quien tiene o no tiene voz para tomar decisiones, si existe una relación de reciprocidad o desigual en donde una de las partes no reconoce al otro como tal, se

da una manipulación y el control de unos a otros. Las maneras culturales en que se concibe la autoridad y obediencia, también pueden llegar a tener una influencia importante en la forma de abordar el conflicto, y en general los patrones socioculturales que como dice Girard y Koch (1997), permean la manera de relacionarse.

Algunos estudios rastreados por estas autoras han llegado a detectar que los conflictos interpersonales surgidos entre niños pequeños, desde los tres a cuatro años, tienen pautas muy similares a la de los adultos; tanto en unos como en otros, existe un origen, se desarrollan eventos y reacciones y finalmente se resuelve de alguna manera, a pesar de que los motivos llegan a ser diferentes y el grado de complejidad aumente significativamente a medida que se madura, con el tiempo en lugar de que se genere un conflicto en donde dos niños disputen la posesión de los juguetes, los adultos se confrontan por influencias y control. Otro aspecto que estas autoras indagaron fue sobre la duración del *proceso*, a esto le denominaron *marcos temporales*, los cuales identificaron que son más cortos en los niños de edad preescolar en comparación con los de adolescentes y adultos.

En las investigaciones de caso que realizó Lederach (1992) en países de Centroamérica con población adulta, se encontró que generalmente en el *proceso* de un conflicto, los sujetos implicados buscan el apoyo de un tercero para que les ayude a resolver el problema, aunque, en muchos casos tratan de que abogue sólo por sus intereses, esto es muy similar a lo que pasa con los niños pequeños, entre los cuatro y seis años, sucede casi lo mismo, según Delval (1989) recurren a la maestra, a la mamá o algún adulto para que funjan como "jueces" en el conflicto donde están implicados para que el adulto determine lo justo e injusto, aunque a partir de su pensamiento egocéntrico, cada niño busque se aprueben sus acciones personales y desapruében las acciones de su otro compañero, es decir, intentan moldear sus deseos a lo que la autoridad manda o bien distorsiona tales mandatos conforme a sus deseos.

Como se puede ver estas investigaciones dan cuenta de que existen similitudes en el proceso de un conflicto interpersonal con niños y adultos, lo cual brinda elementos de análisis muy interesantes, desde el momento en que el presente estudio no sólo se centra en una población conformada por niños de nivel preescolar y las educadoras, sino además en la interacción de ambas partes tomando en cuenta las diferencias culturales, de edad y niveles de madurez.

Por último, el tercer elemento de la estructura de un conflicto es el *problema* en el cual se debe considerar las *posturas, intereses y necesidades* de cada una de las partes, es decir, las diferencias esenciales y valores que les separan, esto conlleva a delinear y especificar el conflicto.

Por *postura o posición* se refiere a la solución que quiere cada una de las partes, éstas tienden a centrarse en resultados específicos que sólo atienden a sus demandas lo cual no posibilita un punto de encuentro al estar en polos extremos. Los *intereses* son los que fundamentan las demandas de cada una de las partes, es decir el porqué desea cada quien que así se solucione el conflicto, y las *necesidades* son la raíz del conflicto al ser fundamentales en el desarrollo del ser humano, la gran mayoría de las veces no están explicitadas por lo que son elementos que deben ser develados. Girard y Koch (1997), al igual que Lederach (1992), plantean que las necesidades son las mismas en cualquier contexto aunque con distintos matices, éstas se engloban en tres tipos: las necesidades de seguridad, de ser estimado y de elementos básicos como el alimento, la vivienda, el trabajo y el vestido.

Cabe considerar los estudios retomados por Girard y Koch (op.cit) en los que se ha visto que los niños pequeños tienen posturas, intereses y necesidades igual que los adultos, la diferencia es que los niños todavía no son capaces de diferenciar sus posturas de sus necesidades, pero al ir madurando, entre los seis y siete años, pueden comenzar a hacerlo para lo cual, como señala Guerrero (1994) hay que buscar propiciar tal ejercicio en el niño a través de la educación, pues puede llegar a suceder que esto no se logre no sólo en esta edad sino también en una edad adulta.

En el caso del espacio escolar, según Guerrero (op.cit), muchas veces los conflictos surgen cuando chocan los intereses y necesidades del niño con la propuesta de trabajo de la educadora, que de alguna manera representa los intereses de éste último, esto se manifiesta a través de determinadas conductas que llegan a transgredir los límites de las actividades propuestas, por ello para los educadores y en general para cualquier adulto la voluntad del niño es vista como una amenaza; al respecto, para este autor se puede estar en desacuerdo con los intereses del niño y cómo los manifiesta pero lo que no se puede hacer es desconocer la legitimidad de su derecho a expresarlos.

El ejercicio de identificar tanto los intereses como las necesidades dentro de los conflictos interpersonales del grupo que aquí interesa, son elementos necesarios e imprescindibles para poder entender las causas de los mismos, que se relaciona con la primera pregunta del estudio.

- Tipos de resolución entre las partes implicadas.

Tanto Fisas (1998), Galtung (1997), como Lederach (1992, 1995, 2000) coinciden que otro aspecto fundamental en el análisis del conflicto son las distintas maneras de resolverlo, lo cual está directamente interrelacionado con la segunda pregunta de investigación, que se refiere a las formas en que el grupo de preescolar aborda sus conflictos. En el caso de Lederach (op.cit) adopta un modelo de resolución, en donde se ponen en juego dos elementos: el nivel en que es importante el otro, o mejor dicho la relación, y el nivel en que los objetivos de uno mismo, como parte implicada, son importantes, al conjugar estos dos aspectos se presentan las siguientes formas:

- *Competencia*: dinámica ya abordada anteriormente, algunos autores dicen que es la más predominante, en la cual se tiene preocupación por los deseos y objetivos propios y muy poco por los del otro, además de no importar la relación, sino por el contrario, el otro es visto como un contrincante a eliminar generándose así un *gano-pierdes*.

- *Sumisión o acomodación*: en donde una de las partes no ve por sus necesidades o intereses o motivaciones por la presión que ejerce el otro, quien busca satisfacer las suyas, es todo lo contrario a una dinámica de competencia pues en esta se da un *ganas-pierdo*.

Por su parte, Ortega (1997) en los estudios realizados sobre los conflictos entre grupos de pares dentro del espacio escolar¹¹, encontró que comúnmente se da una dinámica de sumisión por el niño que se considere más débil o vulnerable y esto está ligado a una relación dominante por parte del niño, el cual se siente más fuerte o con mayor habilidad para ejercer su poder sobre el otro; como producto de un tipo de socialización que trastoca la educación.

¹¹ A pesar de que estos se centran a nivel primaria y secundaria, la autora plantea que se han tenido indicios similares a nivel preescolar.

- *Evasión*: es la que se da cuando una de las partes evita el conflicto a toda costa, esto lo lleva a no afrontar directamente los problemas, no importa ni los objetivos propios ni la relación con el otro, en este sentido se da un pierdes-pierdo.

- *Negociación*: en la que se busca llegar a un punto medio entre las partes, por lo que cada una de ellas tiene que ceder ante sus intereses. Cascón (2002:b) y Fisas (1998) hablan de la existencia de una *negociación competitiva* en la cual se pretende sacar el máximo provecho del proceso y encontrar soluciones en las que se cubran los intereses y necesidades de las partes pero de manera desigual, siempre beneficiando al que ejerce en la relación un mayor poder; aunque se parezca a la dinámica de competencia, al buscar satisfacer antes que nada los intereses propios, se llega de manera utilitarista a convenir, hasta cierto nivel, el beneficio del otro.

Guerrero (1994) mira que dentro del espacio escolar este tipo de negociación sigue siendo contradictoria porque prevalece una situación autoritaria de convivencia en donde también se legitima el predominio de unos sobre otros. En contraparte, se puede dar una *negociación colaborativa o cooperativa*, en donde se busca resolver el conflicto teniendo como principio una solución justa con equidad, en la cual se reconozcan las circunstancias en las que se encuentra cada uno de los sujetos y busca equilibrar las oportunidades porque importan tanto los objetivos propios como la relación. Para autores como Lederach (1992), si se pretende alcanzar este tipo de regulación, las necesidades deben ser cubiertas al significar la médula del conflicto, así como, se tiene que negociar a partir de los intereses y no centrarse en las posturas que son en muchos casos soluciones totalmente antagónicas e inflexibles.

- *Cooperación*: según los autores antes mencionados, este tipo de resolución podría verse como utópica porque es muy difícil que se dé dentro de las relaciones, en ésta existe una consideración tanto por los intereses propios como ajenos, y se intenta encontrar una solución que posibilite satisfacer en su totalidad a las dos partes implicadas, lo que no es nada fácil, se da un ganas-gano.

Para que se de la *negociación cooperativa* y la *cooperación* debe generarse entre las partes una buena comunicación que posibilite el diálogo y favorezca relaciones más cercana y abiertas; contrariamente a una comunicación unidireccional que no permite la expresión de lo que piensan y sienten alguno de los implicados, se generan niveles de

interacción y participación muy bajos dentro de la relación, cuando no se tiene la disposición de escuchar al otro; el conflicto interpersonal se cerrará en las posturas y/o se propiciará la malinterpretación de lo que cada parte exprese.

Para Guerrero (1994) es frecuente ver en la escuela un tipo de comunicación autoritaria, en la cual generalmente el educador aumenta el tono de voz, utiliza el grito o ciertas expresiones para inhibir a los educandos; esto aunado con el estado egocéntrico en el que se encuentran los niños pequeños, es difícil establecer una comunicación bidireccional con la educadora o entre el grupo de pares; más aún, cuando el diálogo, como dice Fried y Schnitman (2000), no se refiere a "dos" sino "a través de", esto alude a la co-creación de significados, por ello no es una suma de monólogos ni una transmisión de mensajes sino la expresión y comprensión de pensamientos y sentimientos.

Para algunos autores como Turiel (1989), el pensamiento egocéntrico no es del todo determinante porque entre los cuatro y cinco años el niño comienza un proceso de descentración, es decir un reconocimiento del otro como diferente, lo cual le posibilita establecer de alguna manera indicios de un diálogo con otros, así como actitudes cooperativas, esto se profundizará en el siguiente capítulo.

Es interesante ver que la tipología que Girard y Koch (1997) retoman de las investigaciones realizadas por Kreidler sobre los conflictos interpersonales entre educandos y educador, a nivel preescolar, de alguna manera coinciden con las que Lederach plantea, en ésta también existe el modo de "ignorar" o evasión, en el cual se evade el conflicto de una u otra manera; de "nada de tonterías" en la que los educandos sólo se acomodan a los intereses del educador. El de "transigencia" en la que se disputa los intereses de unos y otros a manera de competencia, y el modo de "resolución del conflicto", en el que se respetan los objetivos de las dos partes, y en donde el educador propicia la negociación de manera que él no se imponga sobre los educandos. Al igual que los otros autores, para Kreidler es muy raro que esta dinámica se dé al existir frecuentemente una relación desigual y avasalladora entre educador y educandos.

Al reflexionar alrededor de las distintas tipologías en la resolución de los conflictos, se puede percibir que en todas se pone en juego la capacidad de reconocer los motivos del

otro o lo que se llama adopción de perspectiva, ya antes mencionada, y el ejercicio de poder que existe en la relación, al influir en la dinámica que caracteriza a cada una.

En varias ocasiones se ha hablado de la relación de poder en el conflicto, entendiendo por *poder* la posibilidad que cada una de las partes tiene de tomar decisiones y hacer valer el reconocimiento de sus intereses y necesidades ante el otro, según Lederach (2000), también es necesario para la autoafirmación a partir de sentirse significantes en el contexto social, es por ello un factor crucial que determina la dinámica de la relación y la manera de resolver el conflicto. Para Williamson (1999) al poder frecuentemente se le da una connotación negativa y se relaciona con el poder público que tiene funciones de gobierno y no se reconoce el poder que cada sujeto tiene; en la actualidad se le ha empezado a considerar dentro de la educación cívica cuando se habla de un ciudadano empoderado, es decir, quien hace valer sus derechos y participar en el ejercicio de los mismos

Algunos autores como Cascón (2000;b, 2002;a) y Williamson (op.cit) la gran mayoría de las veces en un conflicto existe desequilibrio de poder lo cual permite una situación de desigualdad que evidencia una relación de sumisión y dependencia o competencia, en este momento cuando la violencia es el medio para resolver el conflicto. En relación a esto, Guerrero (1994), como se dijo anteriormente, piensa que en el espacio escolar es usual el ejercicio de poder por parte del educador de manera autoritaria, al fundirse en la necesidad de control sobre el educando, esto va acompañado del uso de mecanismos coercitivos ante los conflictos que se producen con los educandos, causados por la violación de reglas o normas escolares, como es el caso de los castigos de tipo expiatorio.

Los castigos expiatorios, no tienen una relación real con el daño generado y la gran mayoría de las veces son un medio violento en la medida que doblegan al niño a partir de provocarle miedo o dolor, permitiendo así la adopción de una manera de actuar, pensar y sentir que satisfaga los intereses del educador. Guerrero (op.cit) considera que en esta dinámica el niño aprende a sacar ventaja a través de la fuerza o la violencia ante la contraposición de objetivos, si no quiere ser avasallado por otros.

Mujina (1990) ha analizado que la asimetría de poder también se llega a dar entre el grupo de iguales, la mayoría de las veces por los líderes del grupo, quienes desempeñan

un papel principal al organizar los juegos y designar roles, terminan por mandar a los otros hasta el punto de imponer sus demandas recurriendo a la violencia. Los estudios retomados por Vega (1992) coincide con lo planteado por Mujina (1990), en ellos se ha detectado relaciones asimétricas, basadas en redes de dominio y cohesión, en grupos estables de nivel preescolar donde se da la sumisión de unos u otros. Por este motivo, además de analizar el tipo de convivencia que se da en la escuela y los valores que sustentan ésta, Cascón (2000;b, 2002;a, 2002;b), Cuba (2000) y Lederach (1992, 2000) ven necesario que también se someta a un análisis en el uso o ejercicio de poder.

En conclusión, los planteamientos de la educación para la paz desde un enfoque sociocrítico y la educación para la resolución del conflicto, vista desde una perspectiva positiva del conflicto, deben adoptar como formas de resolver los conflictos interpersonales a la negociación colaborativa y cooperación porque implican el reconocimiento de una relación con iguales oportunidades y por ello, un equilibrio de poder que posibilita medios *noviolentos*. Para Fisas (1998), estas dos formas permiten transformar el conflicto de manera que se limite la violencia de cualquier tipo, en este sentido, Lederach (op.cit) dice que esto se puede alcanzar cuando se tiene un análisis real del conflicto, lo cual se debe traducir en una transformación de las relaciones; sin dejar de considerar que esto también depende, según Girard y Koch (1997), de la percepción del conflicto de cada sujeto involucrado y la relación de poder como se dijo anteriormente.

A pesar de que no se tiene la intención de desarrollar una propuesta pedagógica sobre el manejo del conflicto, todo lo anterior son los elementos teóricos necesarios a considerar en su planteamiento.

- Modelos de intervención de una tercera persona.

En varias ocasiones, las educadoras o educandos del grupo de preescolar intervienen como terceras personas en el conflicto, que ha surgido entre dos o más educandos, lo cual también influye en la manera de solucionarlo, es por ello que se aborda este tema como parte de la construcción de un marco referencial, en el cual es importante identificar formas de intervención ante un conflicto interpersonal, sin el fin de encasillar las acciones de alguna educadora o educando del grupo de preescolar en uno de estos modelos, se retoman ciertos elementos que permiten entender el referente empírico.

A partir de los planteamientos de varios autores como Cascón (2000;c, 2002;a, 2002;b), Fried y Schitman (2000), Lederach (1992), entre otros, se ha identificado, dejando a un lado el ámbito legal y centrándose en el campo pedagógico, a la *facilitación*, la *mediación* y el *arbitraje* como los tres tipos de intervención, a partir de la relación que se establece entre el tercero y las partes involucradas.

En primer lugar, la *facilitación*¹² se genera cuando el tercero ayuda a que las partes involucradas se reúnan y dialoguen con el fin de llegar por ellos mismos a soluciones acordadas, esto significa que el apoyo de un facilitador se limita a generar un clima de confianza y establecer la comunicación directa, o lo que Cascón (2000;a) llama "cara a cara", para propiciar un acercamiento entre los educandos, quienes serán los que vivan y determinen por sí solos el proceso a seguir es decir, la forma de regular el conflicto y la solución. Cabe señalar que las educadoras del grupo de preescolar, así como las de toda la estancia infantil, no tuvieron dentro del programa de capacitación algún taller formal en este tema, ellas mismas comentaron que las asesoras del proyecto promovían la *facilitación*, como la forma de intervención ante los conflictos, en algunas visitas de observación y reuniones de evaluación y a través de pláticas informales.

Cascón (2002;a, 2002;b) considera que este tipo de intervención en comparación con los otros modelos contribuye en mayor medida a la generación de sujetos autónomos, aunque según Girard y Koch (1997) los niños pequeños no tienen la madurez suficiente para que por sí mismos, logren resolver el conflicto de manera dialogada y no violenta y requieran del apoyo más directo por parte de la educadora.

Otro modelo de intervención es la *mediación*, en la cual la tercera persona o sea el mediador, desde un principio debe ser aceptado por los propios sujetos implicados, éste tiene que acompañar a las partes en todo el proceso de resolución del conflicto apoyándolas a determinar las condiciones y dinámica que les posibilite establecer y generar el diálogo, por lo que el mediador debe tener la capacidad de suavizar los momentos de tensión, generar ambientes de confianza y cooperativos que permitan identificar y clarificar la razón del conflicto, tanto los motivos propios como los de la otra parte para así llegar a un acuerdo negociado, el cual debe ser propuesto y asumido por los sujetos implicados de manera deliberada. En este caso el mediador debe

¹² Para Fisas (1998) este tipo de intervención la llama *conciliación*.

intervenir de manera activa y positiva sin llegar a determinar el contenido y las decisiones que deben tomar las partes.

Según Cascón (2000;c, 2002;a) y Lederach (1998) consideran que la *mediación* sólo debe utilizarse cuando las partes involucradas se muestren incapaces de resolver por ellas mismas el conflicto, en este caso la tarea del mediador es promover un proceso justo, donde se reestablezca la comunicación, se crea un espacio y clima idóneo para poder abordar el conflicto.

Drake y Dohohue (2000) y Lederach (1992) ven a la comunicación como un elemento clave a considerar dentro de este modo de intervención, en este sentido, es el mediador quien debe propiciar las habilidades comunicativas, estar atento en cómo las partes se relacionan a través del lenguaje verbal y no verbal¹³ para saber en qué momento intervienen y de qué manera dentro del proceso. Por su parte, Guerrero (1994) considera que el educador, al tener el rol de mediador, tiene la obligación de hacer que se escuchen los niños involucrados, no sólo se queden en la percepción, sino amplíen y aclaren sus intereses y desarrollen su capacidad empática, tanto las partes como el mismo mediador.

Algunos autores como Danno (2000), Folger y Baruch (2000), Fried y Schnitman (2000), entre otros, consideran que el mediador debe ser neutral, en este sentido, Cascón (2000;c, 2002;a, 2002;b) hace una crítica interesante con respecto a la neutralidad al decir que ésta no es posible ni es positiva, por ser necesario tomar parte en el proceso, lo cual no quiere decir tomar partido por alguna de las partes. Al tener la responsabilidad de ayudar a lograr soluciones que satisfagan mínimamente las necesidades de ambas partes. El mediador no media sólo para llegar a un acuerdo, sea cual sea, si no además está comprometido en que la solución que se tome sean justa y equitativa para todos los implicados y evitar así acompañar un proceso en donde el

¹³ Este último se refiere a los gestos, posturas, movimientos corporales, la inflexión de la voz. En relación a esto, Danno (op.cit) ha planteado que el mediador debe identificar no sólo el contenido del conflicto sino además las formas en que éste se manifiesta y el patrón de interacción entre las partes.

acuerdo perpetúe la desigualdad¹⁴. Por esta razón, es quien debe reconocer si existe o no un desequilibrio de poder y a qué nivel.

Con respecto a lo anterior, Lederach (1992) piensa que el papel del mediador debe propiciar que las formas de abordar el conflicto sean cooperativas y negociaciones colaborativas y no competitivas, evasivas o donde se de la acomodación para que se alcance una solución justa.

Al analizar las características que debe asumir el papel del mediador, para autores como Burguet (1999) y Girard y Koch (1997), es difícil pensar en la formación de niños de nivel preescolar como mediadores por el estado egocéntrico en el que se encuentran, por lo que este rol es más factible que pueda ser asumido por el educador. En el caso de las educadoras que participan en este estudio, tampoco hayan tenido una formación en este sentido, pero de antemano, en el análisis de los resultados no se descarta la posibilidad de llegar a presentarse este tipo de intervención.

Para Cascón (2002;a) y Brandoni y Marfary (1999) la *mediación* es una herramienta pedagógica porque crea pautas de comportamiento y es un proceso formativo que fomenta maneras constructivas y no violentas de resolver los conflictos, donde la escuela es vista como un lugar en el que se aprende a convivir con los demás. En la actualidad dicho modelo se encuentra en boga o como dice Corbo (1999) existe un "furo mediandis" al verse como una innovación educativa, en este sentido, según Cascón (op.cit) paradójicamente debe evitar verse como la única herramienta para abordar los conflictos porque esto refuerza la dependencia permanente de terceras personas.

Evidentemente ni la *facilitación* ni la *mediación* pueden llevarse a cabo cuando las partes se encuentran en una cerrazón, están muy enojados o en el caso de los niños pequeños se encuentran en el llanto, pero tampoco cuando no se tienen los recursos necesarios tanto por parte de las terceras partes como de los sujetos implicados.

La tercera forma de intervención dentro del espacio escolar es el *arbitraje*, en éste la persona que interviene toma el rol de árbitro, al escuchar a las demandas, percepciones

¹⁴ Para este autor esta neutralidad en la mediación de un conflicto social esconde consciente o inconscientemente posturas que sustentan el status quo.

de cada una de partes, quienes sólo establecen un diálogo con él, y después determina un acuerdo que las partes implicadas se vean obligadas a cumplir; este modelo se parece a un juicio legal por ser el árbitro quien toma las decisiones en todo el proceso.

La escuela generalmente adopta el arbitraje, Masnou y Thío de Pol (2000) piensan que en muchos casos es la educadora con el papel de árbitro la que se limita a regañar a los niños en conflicto y a definir quién tiene o no la razón, además de determinar una serie de castigos como medidas punitivas para las partes o alguna de ellas, es común que tengan expresiones como “este lápiz es de María” o “ya no se peleen” (Johnson y Johnson, 1999; a, p. 111).

La principal herramienta es el “sermón” lo cual refuerza la presencia de la educadora y la necesidad de controles externos, limitando así el desarrollo de la autorregulación en los niños. De alguna manera, este tipo de intervención, no sólo puede darse en niños pequeños a causa de la moral heterónoma en la que están, sino también es producto de las relaciones de dependencia que existen entre los adultos y los niños; relaciones que en las investigaciones realizadas por Lederach (1992), también se presentan entre los mismos adultos.

Todo lo antes dicho en este capítulo señala que la educación para la paz vista desde el enfoque socio-crítico, en el cual se sustenta este trabajo, no ve a la paz como estado estático e idílico sino como un proceso que tiene implicaciones sociales y políticas, y es desde aquí donde se sitúa el aspecto educativo. Es así como una de sus ramas nodales es la educación para la resolución del conflicto, donde se aterriza en el problema que aquí interesa y se ahonda en los elementos de análisis de las causas y las formas de regular los conflictos interpersonales; sin perder de vista que la formación de sujetos capaces de abordar sus conflictos de manera no violenta permite construir una cultura de paz.

Hasta este momento se ha tocado la dimensión sociocultural del problema de investigación, pero para poder tener mayores elementos que posibiliten una mirada más integral del problema. Por ello, en el siguiente capítulo se profundiza en la población que aquí compete desde el aspecto psicológico, particularmente, los aspectos que trastocan a los conflictos interpersonales que surgen entre los niños pequeños, sin olvidar la relación medular con los adultos.

Capítulo 2. El desarrollo en niños de preescolar, condición para abordar los conflictos interpersonales.

Una lectura indispensable sin duda es el desarrollo del niño, desde el plano de la psicología, a través del cual se puede entender la manera en que en la edad preescolar se percibe el entorno social que le rodea. Esta etapa es relevante para la conformación de las actitudes, conductas y formas de pensar, como respuesta a una serie de valores que influirán en los motivos de los conflictos con los otros y la forma de regularlos.

El hecho de no abordar la dimensión físico-motora no significa que se le considere menos importante; por el contrario, se piensa que esta forma parte de un desarrollo global e integral, pero al intentar delimitar el problema que aquí se estudia, este capítulo se centra en la esfera cognitiva, socioafectiva y moral.

2.1 El desarrollo cognitivo.

Dentro de la teoría psicogenética de Piaget (1989) el ser humano desde niño es visto como un sujeto biopsicosocial, el cual está en constante relación con su entorno físico en donde se encuentran los objetos que le rodean y social en el que se relaciona con otros sujetos. A partir de estas interacciones, el niño conforma dentro de un proceso interno y de manera creciente una serie de aprendizajes que le permiten entender y actuar ante lo que vive en estos dos entornos, es así como se apropia de las nuevas experiencias que se le presentan y construye su conocimiento, algunos autores como Turiel (1989) concluyen que las estructuras cognitivas, así como las socioafectivas y morales, al conformarse y organizarse mediante la relación con el medio, significa que éstas no están dadas por una disposición biológica o psicológica del individuo ni tampoco surgen directamente del entorno, sino de la interrelación de unas con otras.

A la par se producen conflictos en el razonamiento del niño, o lo que le llaman "conflictos cognitivos" al no poder comprender la realidad desde sus esquemas, esto da como resultado un proceso dinámico, gradual y continuo en la acomodación de estructuras cada vez más elaborados. En el presente apartado se aborda el pensamiento y el lenguaje por ser los dos cimientos en el proceso de desarrollo de esta dimensión, es así como estos aspectos influyen en la construcción del conocimiento social.

- El pensamiento.

Los niños de este grupo de preescolar, que oscilan entre los tres y seis años, se encuentran en la etapa preoperatoria que es el puente entre un nivel de desarrollo en donde el niño conocía su medio a partir de funciones sensoriomotoras y la etapa de operaciones concretas, en donde las funciones que se ejercen son ya de manera conceptual y figurativa (Delval, 1999, Piaget, 1989); es por ello que en este período aunque sigue dominando el aspecto "físico-observable", comienza a presentarse indicios de un conocimiento lógico-matemático a través del cual el niño empieza a establecer relaciones entre los objetos y sujetos le rodean; a este proceso cognitivo algunos autores como Piaget le llaman "pensamiento prelógico".

Este tipo de pensamiento permite a su vez la generación de distintas clases de representación, las cuales en orden de aparición son: la imitación, el juego simbólico¹⁵, dibujo, fantasías mentales, el lenguaje hablado y hasta el final la conformación de reglas a partir del juego colectivo (Wasworth, 1992, p.63), estas formas de representación surgen cuando el objeto y/o sujeto o lo que es llamado "significante" son simbolizados en un proceso de abstracción a partir de una serie de objetos u acontecimientos que es el "símbolo" o "signo" ¹⁶. Como se habló en el primer capítulo, se considera que a esta edad las formas de abordar los conflictos están influenciadas por los esquemas conductuales que reciben a partir de la imitación de los adultos que le rodean, en este caso, el juego es el continuo ordenador de los símbolos por ello éste le permite al niño incrementar su comprensión del mundo.

Por otro lado, la realidad para el niño, según Delval (op.cit), es un ente difuso, y al no lograr separar claramente entre el juego¹⁷ y la realidad concreta, estos planos convergen de manera interrelacionada sin tener límites muy bien establecidos entre uno y otro, en

¹⁵ Este implica una representación a través de la imitación del objeto o sujeto ausente, el cual simboliza intereses, miedos, etc. Con la adquisición del lenguaje los esquemas simbólicos se van haciendo más complejos (Ancona, 1989, Masnou y Thio de Pol, 2000). Un ejemplo de este tipo de juego es la "casita", donde los niños asumen el rol de "papá", "mamá" o "hijo" e interactúan entre ellos.

¹⁶ El "signo" no guarda semejanza con lo que representa, en cambio el "símbolo" sí lo hace al ser más figurativo.

¹⁷ Guerrero (1994) piensa que el juego va más allá de una actitud ocasional o distractiva, representa una actitud inherente a la identidad misma del niño y es un rasgo de nuestra propia condición humana.

relación a esto, Cañeque (1993) ubica al juego como la unión entre lo imaginario, la realidad y la fantasía; esto se puede observar cuando, principalmente, los niños (varones) desde pequeños juegan a las "luchitas" e imaginan que son "luchadores" o "superhéroes", la mayoría de las veces se sobrepasan en los golpes o empujones que se dan entre unos y otros, lo cual ocasiona que surja un conflicto real al salir alguien lastimado.

El pensamiento prelógico se caracteriza como "intuitivo" porque tiende a hacer afirmaciones sólo a partir de lo concreto, por eso, sus pruebas o argumentaciones no sean tan elaboradas. También se le considera "transductivo" al ir de lo singular a lo singular, aunque en sus procesos cognitivos puede relacionar dos cosas, la gran mayoría de las veces esto se reduce a un plano visual al centrarse sólo en un aspecto o rasgo, es decir, cada fase o elemento de la relación lo ve fragmentado (Delval, 1999). Lo anterior se relaciona con los planteamientos de Girard y Koch (1997) para quienes el niño sí percibe el conflicto pero no lo ve como el resultado de un proceso, tal parece que sólo lo ubica cuando se hace evidente en una confrontación física y/o verbal, lo cual impide que no puedan detectarse los conflictos latentes.

Marchesi (1992), quien coincide con Piaget (1989), relaciona este tipo de razonamiento con dos aspectos del conocimiento físico: la incapacidad para adquirir el sentido de conservación, en el que el niño puede llegar a percibir dos formas o dimensiones de un mismo objeto, pero no es capaz de razonar acerca de ellas de manera simultánea, ni tampoco de reconocer que algunas veces los cambios en una dimensión compensan los de la otra.

Por otro lado, la falta de sentido reversibilidad en el que si bien puede seguir la secuencia de una serie de situaciones de un conjunto no tiene la capacidad cognitiva de regresar por sí mismo al punto de partida, porque como ya se dijo no tiene la madurez para entender el proceso de cualquier fenómeno. Este "centramiento" al traspolarlo a la "cognición social", es decir, a la manera de entender un evento o ambiente social (Leighton, 1992), coincide con la dificultad que tiene un niño pequeño al intentar analizar por sí solo las causas de una rencilla; situación que ha detectado Cascón (2002;a) en la evaluación de programas de resolución de conflicto; aunque, según Marchesi (op.cit) a partir del apoyo de un educador, pueda recordar una serie de sucesos

referentes a un contexto que le sea familiar, esto indica que se presenta la capacidad para codificar y retener la información de tal manera que pueda reconocerla cuando se le presenta de nuevo, y así posibilitar la conformación de estructuras primarias las cuales influirán a futuro en la reflexión causal de un conflicto.

La centración, según Piaget (1977,1989), se relaciona directamente con el estado egocéntrico que caracteriza a esta etapa de desarrollo, por el cual, se le dificulta al niño reconocer y entender puntos de vista diferentes al suyo, esto significa que sus estructuras cognitivas se encuentran "centradas" en su propio "yo", al no diferenciar entre experiencias objetivas y subjetivas, a esto Leighton (1992), al igual que otros autores, le llama "centramiento egocéntrico". Como se puede entender, el egocentrismo no quiere decir que el niño sólo se fije en un aspecto, sino más bien se refiere a la incapacidad de definir distintos puntos de vista a la vez, y esto es el puente entre las conductas puramente individuales a las socializadas.

Por lo anterior, este estado no sólo permea la forma de entender el conocimiento físico, al existir un centramiento en una sola característica principalmente de relevancia perceptual sino también en el conocimiento social al centrarse en el "yo" sin considerar los puntos de vista de otros; es por ello, que autoras como Girard y Koch (1997), Harris (1992), Judson (2000) y Porro (1999) hayan detectado que en los niños pequeños son muy recurrentes los conflictos que surgen por disputa de algún material, al ver la imposibilidad de compartirlo o intercambiarlo con la otra parte y sólo ver las propias demandas.

Piaget (1977) en sus investigaciones infirió que a lo largo del periodo preoperatorio el niño tiene un proceso gradual de "descentración", en el cual el pensamiento egocentrista se va transformando de tal manera que le permite hasta los siete u ocho años, aproximadamente, adoptar la perspectiva de otros o en otras palabras poder "(...) distinguir entre su percepción y la situación misma, (darse cuenta) que una situación en la que están implicados él y otras personas puede parecer muy diferente desde diversas perspectivas" (Amor y Abello, 1998, p.97, citando a Piaget), por tal razón el concepto de egocentrismo se asume como un punto clave para comprender el proceso de "adopción de perspectiva" y "descentración".

La adopción de perspectiva como producto de la descentración, se vuelve una habilidad para entender la naturaleza de las relaciones entre la perspectiva propia y la de otras personas, para Selman (1989) esta habilidad se encuentra entre el pensamiento moral y el lógico, como se dijo en el primer capítulo es un elemento clave en las conductas prosociales para la resolución de conflictos interpersonales, por lo cual, se abordará a lo largo de este capítulo.

A partir de los estudios de Piaget y de la naturaleza en la adopción de perspectiva, Leighton (1992) ha identificado tres variables o aspectos: una "perceptual" la que se refiere a la capacidad del niño para inferir la perspectiva visual o auditiva de otra persona, "cognitiva" o "conceptual" en la que se refiere a la habilidad de inferir lo que la otra persona sabe acerca de una situación dada y "afectiva", definida como la destreza para identificar las emociones y sentimientos del otro, ésta última se abordará con más detalle en el siguiente apartado.

Algunos autores han divergido en relación a la edad en la que Piaget reconoce la adopción de perspectiva, este es el caso de Amor y Abello (1998) quienes a partir de un estudio con niños en poblados rurales y suburbanos de Colombia, quienes se encontraban en situaciones de marginación, determinaron que entre los cuatro y cinco años pueden llegar a dar indicios de adopción de perspectiva, particularmente en el área comunicativa y afectiva.

Por su parte, Leighton (op.cit) quien analizó distintas investigaciones realizadas en diferentes contextos socioculturales, aunque en su gran mayoría en países de occidente, identificó que éstas coinciden en que los niños entre los tres y cuatro años comienzan a adoptar la perspectiva de otros, este mismo autor realizó un estudio en donde integró ítems provenientes de algunas investigaciones que documentó, sus resultados arrojaron que los niños entre cuatro y cinco años no sólo llegan a tener evidencias de la perspectiva perceptual y cognitiva sino además afectiva; es así como llega a conjeturar que los niños desde los cinco años no son totalmente egocéntricos, y para su descentración es fundamental la tarea educativa.

Estos supuestos como ya se comentó, se encuentran en debate con los planteamientos de Piaget y otros autores como el mismo Selman (op.cit), quien piensa que el hecho de predecir o descifrar una acción observable no quiere decir que el niño tenga la

capacidad de "ponerse en los zapatos del otro", comprender razones y motivos, reduciéndose a simples asociaciones a partir de experiencias o situaciones semejantes, al encontrarse en una "perspectiva egocéntrica". En síntesis, el punto en que coinciden unos y otros, es el de reconocer que a esta edad el niño está en un estado egocéntrico, la diferencia es que algunos de los autores mencionados, como Leighton (1992), consideran que el proceso de descentración comienza a dar indicios a una edad más temprana, en promedio a finales del preescolar, y otros autores, como Piaget (1977), dicen que esto se da sólo en el periodo operacional.

Turiel (1989), al igual que Leighton (op.cit), además de partir de investigaciones propias retoman a varios autores que estudiaron este tema, entre ellos se encuentra Flavell quien propuso tareas más simples en un estudio donde se ponía en juego la percepción espacial, en el cual identificó que los niños de tres a cuatro años eran capaces de adoptar la perspectiva del otro. En otro momento, puso tareas de mayor complejidad y vio que no sólo eran incapaces los niños más pequeños sino hasta los de doce y trece años. Posteriormente, el propio Flavell observó que en tareas relacionadas con adivinar la respuesta del otro a partir de ciertas características, sólo niños de diez y once años lo pudieron realizar, DeVries hizo una versión más sencilla donde niños de cinco años pudieron llevar a cabo las actividades propuestas.

Para Turiel (op.cit) los resultados arrojados confirman que los niños a edades tempranas "(desarrollan) la adopción de perspectiva, (y ésta) depende del nivel de conocimiento conceptual del individuo en el dominio con el que está asociada esta actividad" (idem, p.56), porque el "ponerse en los zapatos de otros" supone conceptos por parte del sujeto los cuales son independientes a esta habilidad y serán los que determinen la precisión y el alcance de la misma.

Si bien, las características de la población estudiada por Amor y Abello (1998) son muy parecidas a la población del grupo que aquí ocupa, no se busca polemizar entre la teoría de uno u otro autor, se piensa que las consideraciones de cada uno permite la construcción de un marco de referencia más amplio, en los siguientes apartados de ahondará al respecto.

- El lenguaje.

El desarrollo del lenguaje es el enlace del niño con su entorno y un elemento fundamental para la construcción de su pensamiento, así como este último es una condición para la conformación del lenguaje mismo. Delval (1999), influenciado por los planteamientos de Piaget, infiere que este elemento tiene una relación más directa con las funciones simbólicas las que posibilitan, como se dijo en el anterior apartado, la representación de los objetos, acontecimientos y sujetos en ausencia de ellos; esto a su vez facilita la elaboración progresiva del pensamiento, a partir del entorno familiar y social, los cuales serán dos contextos que lo estimularán a través de la interacción oral. Será esta etapa decisiva no sólo para la adquisición del lenguaje sino también para la producción y comprensión de este.

El lenguaje para Piaget (1989), tiene dos consecuencias en el desarrollo cognitivo:

- La posibilidad del intercambio verbal con otras personas en situaciones concretas, como principio de socialización (cuando se da una comunicación verbal entre el adulto y el niño, esto será muchas veces un conjunto de presiones sobre el pensamiento infantil)
- La internalización del lenguaje mismo, en una especie de signos, influyendo en su pensamiento al convertirse en un planificador y regulador de la conducta.

Según Marchesi (1992), en la primera etapa de la educación preescolar (alrededor de los tres años) es posible observar los rasgos egocéntricos que se presentan cuando el niño habla para sí mismo, los cuales median entre el lenguaje interno y el externo:

- la repetición o ecolalia, a partir de la cual el niño repite sílabas o palabras por el simple hecho de estimularse y que en ocasiones están dotadas de significado para el niño.
- el monólogo, que se da cuando el niño habla sin dirigirse a alguien en específico.
- el monólogo colectivo o "pseudo conversaciones", en donde los niños hablan para sí pero sienten la necesidad de tener cerca un interlocutor que les sirva de estimulante (Idem, p.122).

Será a partir de los cuatro a cinco años cuando para Marchesi (op.cit) y Mujina (1990), se comienza a desarrollar la capacidad de tener en cuenta a su interlocutor aunque todavía no llega a comprobar el efecto de su mensaje, esto son características de su estado egocéntrico, pero gradualmente se dan formas más complejas y los usos pragmáticos

más complicados característicos de un lenguaje socializado, éste principalmente aparece en niños de seis años y en contextos de juego cuando intentan explicar a otro compañero las reglas. Es fácil que en este momento los mismos niños sean impacientes con sus otros compañeros al no llegar a entender y malinterpretar sus explicaciones, esto con frecuencia provoca el disgusto mutuo por ambas partes.

Para Corsario (1989), el juego entre iguales es fundamental para el desarrollo de las habilidades comunicativas por medio de la utilización de información y su organización que les permitirá tener una interacción más elaborada con el medio.

Delval (1989) conjetura que cada palabra o idea a la que el niño le es significativa, pueden representar cosas distintas y remitir a experiencias anteriores en cada sujeto; a pesar de esto, según Amor y Abello (1998) el lenguaje no deja de ser un proceso de intercambio de significaciones que implican el uso de signos y códigos compartidos social y culturalmente, aunque el niño en la incorporación a sus esquemas cognitivos pueda darles un significado muy particular. La comunicación que se puede llegar a dar entre los niños y la educadora, requiere del esfuerzo e intencionalidad de ésta última, para así lograr la comunicación más efectiva, además de la promoción gradual de habilidades comunicativas que posibiliten conversaciones más reales donde se intercambien opiniones.

Sin duda, el desarrollo del lenguaje en los niños es de suma importancia, por ser un elemento clave para la conformación del diálogo, el cual como se dijo anteriormente es el medio por el cual se puede llegar a soluciones no violentas en un conflicto y ser uno de los principales recursos en la intervención de una educadora.

2.2 El desarrollo socioafectivo.

El niño desde que nace, según Delval (op.cit) y Enesco (1989), adquiere el conocimiento de lo social, el cual se refiere a los sujetos mismos, las interacciones entre un sujeto y otro, los diferentes roles sociales a adoptar, los sistemas de valores y creencias, entre otros, todos estos aspectos son de suma de importancia para continuar de entender el desarrollo del niño de manera global.

- La construcción de lo social.

La dimensión social se desarrolla en la medida en que el niño interactúa con su medio, siendo fundamental en esta etapa el proceso de socialización, el cual ya se abordó en el primer capítulo, cabe señalar su importancia en la conformación de un sujeto social que en menor o mayor grado adoptará el sentido de pertenencia a un grupo. Aunque al igual que el mundo físico e inanimado, como se dijo anteriormente, el egocentrismo afecta al mundo social y a la comprensión de sus procesos, según Piaget (1977), en la medida en que el niño reconozca al otro podrá desarrollar una mayor identidad social.

En este sentido, Corsario (1989) plantea que en los niños pequeños este conocimiento de lo social se construye a través de la relación con otras personas significativas, como pueden ser sus iguales o adultos, sus padres o educadores. A partir de esta interacción los niños aprenden a construir lazos sociales desde las exigencias de su contexto y sus necesidades personales. Turiel (1989) al igual que Delval (1989,1999), ubican dentro de este plano, la apropiación una serie de prescripciones respecto a cómo deben ocurrir dichas relaciones o de qué manera se deben comportar en distintas situaciones sociales, esto último se conoce como normas sociales, las cuales están encaminadas a preservar la integridad de los sujetos y la convivencia, en sí a la organización social.

Por lo anterior, Turiel (op.cit) concibe a las reglas sociales como "convenciones" al ser uniformidades de conducta, son convencionales en el momento en que se vuelven un conocimiento compartido, aunque este autor reconoce que también existen conductas y formas de interacción de los sujetos que no implican tales convenciones. También hay reglas las cuales responden a principios morales y van más allá de lo convencional, esto se desarrolla en el siguiente apartado a través de autores como Kohlberg (1989), Piaget (op.cit) y Turiel (op.cit).

Las normas están íntimamente relacionadas con la adquisición de los valores sociales, al identificar lo deseable o preferible, es decir, "(...) se indican las acciones que son socialmente apreciables y otras que no lo son (por tanto) la valoración de determinadas conductas establecen ciertas reglas de comportamiento social." (Delval, 1989, p.259). Estas reglas en un principio provienen del adulto y van regulando acciones muy concretas en un momento determinado pero posteriormente se ven generalizadas no sólo en un sujeto sino en un grupo, en este momento, como lo dice Mujina (1990), son

los propios sujetos quienes comienzan a valorar su actitud de acuerdo a las reglas, dando paso al desarrollo de actitudes "autorreguladoras". Además, hay que considerar que los niños son seres sociales que disfrutan de la compañía de otros y es por ello que de alguna u otra forma sus acciones se ven limitadas por estas normas de convivencia.

Los niños pequeños adquieren las normas y valores de manera "pasiva" al tener que adoptar acciones ya dispuestas, posteriormente comienza a tener ciertas nociones y explicaciones de porque son de tal o cual manera, esto requiere de un trabajo más elaborado lo cual depende en gran medida de un proceso de descentración, pero dicha pasividad, para Delval (1999), es un tanto relativa al considerar que cualquier sujeto toma una posición "activa" en la interrelación con su medio, es importante entender que el conocimiento no sólo es una actividad social sino también requiere de un trabajo individual de interpretación y apropiación que realiza el sujeto a través de la violación y el restablecimiento de las propias reglas.

Según Delval y Enesco (1994) y Piaget (1977) estas reglas al igual que otras, podrán ser remarcadas en la escuela y transmitidas por los educadores y padres, pero esto no asegura que realmente sean cumplidas por los niños, el estado egocéntrico influye muchas veces en el no tener conciencia de la trasgresión de estas normas en la práctica, a veces no pueden llegar a entender su esencia o "espíritu, esto aunado a las formas de interacción con los adultos y actitudes, quienes llegan a actuar contradictoriamente con las propias reglas promovidas. Al respecto, los resultados de investigaciones realizadas por Schmelkes (1991) y Vega (1992) han encontrado que en las instituciones sociales como la familia y la escuela, se promueven patrones de comportamiento antagónicos a las normas de convivencia, como la agresión física y verbal y las desaprobaciones.

Algunos autores como Guerrero (1994) le dan una gran importancia a las reglas establecidas en un grupo escolar porque son motivo de conflictos entre los niños y la educadora o hasta los propios niños, en el momento en que se ven infringidas.

A través del juego colectivo, el cual muchas veces surge del juego simbólico al despojarse de su contenido imaginativo y al "someterse" el yo a la realidad colectiva, los niños de cinco años van incorporando de manera gradual y progresiva su abanico de normas que le permiten descubrir los códigos de las relaciones sociales. Cabe señalar que el juego por si mismo, tiene una implicación social desde el momento en que es un

medio para actuar sobre el mundo exterior y permite asimilarlo e incrementar su comprensión del mismo¹⁸. Aunque, Piaget (1977) encontró en sus investigaciones que el juego de reglas aparece entre los siete y ocho años, como se puede ver este debate está directamente relacionado con las divergencias que existen en relación al momento o rango de edades en el cual se presenta la adopción de perspectiva.

Por último, dentro de la construcción del mundo social, se va construyendo de manera simultánea su autoconcepto, en relación a esto, Duczek (1999) y Vega (1992) afirman que a partir de este reconocimiento de sí mismo se va adoptando un rol sexual, en donde más que el aspecto biológico influyen los patrones socioculturales y modelos imperantes aprendidos en su entorno familiar y escolar a partir de la imitación y los mensajes verbales y no verbales. Esto se puede ver claramente cuando los niños prefieren juegos característicos del sexo masculino, como foot-ball, "luchitas", entre otros, y las niñas por su parte juegan a la "comidita" o a las "muñecas".

- Las emociones y los sentimientos.

La conformación del autoconcepto, a esta edad, es un elemento fundamental que le permite al niño reconocerse a sí mismo, identificar sus emociones y sentimientos, lo que a su vez se relaciona con la autoestima y confianza, además de ser la base de la conformación de su personalidad; "se adquiere a través de interacciones con sus padres y maestros en sí con su entorno social, (conforma) un marco de referencia para interpretar sus experiencias y aprender a negociar con los significados (...) de las demandas de la cultura" (Amor y Abello, 1998, p.133 citando a Bruner). Por tanto, es innegable que el concepto de sí mismo no sólo se construye a partir de la imagen corporal sino también a través de las relaciones sociales y afectivas que se establecen con su grupo de iguales y adultos de su entorno¹⁹. Aunque, en esta construcción de su identidad personal predominará como referente sus características físicas externas.

Dentro de esta esfera, las actitudes, conductas, intereses y necesidades están impregnadas en gran medida por la afectividad, la cual se consolida principalmente en el ambiente socioafectivo en donde el niño se encuentre inmerso, es por ello que para

¹⁸ Cfr. Ancona (1989) y Amor y Abello (op.cit).

¹⁹ Cuando el niño " (...) es aceptado su autoconcepto se fortalece mientras que el rechazo o la exclusión de los otros hace que se debilite" (Vega, op.cit, p.199)

Mujina (1990) el estado emocional del niño tiene una gran influencia en la forma en que interactúa con otros sujetos, esto se relaciona con lo planteado por Cascón (2000;b) y Lederach (1992) cuando reconocen la importancia del papel que juegan las emociones y sentimientos en un conflicto .

Con respecto a lo anterior, Harris (1992) habla de la necesidad de estar conscientes de la red de relaciones afectivas que se tejen a partir de las relaciones interpersonales en las cuales los niños pueden lograr la diferenciación con los demás, en los sentimientos intrapersonales e interpersonales, esto se comprueba en estudios que realizó el autor donde descubrió que los niños pequeños son suficientemente sensibles para identificar estados emocionales causados por la agresión física hacia otros.

También Leighton (1992) y Marchesi (1992), han encontrado en algunos estudios, indicios de conciencia empática²⁰ en situaciones concretas y cuando los sujetos involucrados le son familiares, al llegar a reconocer en otros los sentimientos primarios como la alegría, tristeza, enojo y miedo, lo cual se considera como un elemento necesario para la adaptación social, por tanto, estos resultados confirman que el proceso de descentración comienza a dar indicios, dentro del plano socioafectivo, en promedio a partir de los cinco años.

2.3. El desarrollo moral.

Esta dimensión es parte de un orden social en el cual el niño construye un sistema de principios que orienta sus acciones en relación con los otros y con su ambiente natural, pero también está intrínsecamente relacionado al juicio moral, el cual depende del desarrollo de estructuras cognitivas.

- El plano moral y la convención social.

Podría parecer que lo moral es sinónimo de convención social, pero para autores como Harris (op.cit), Kohlberg (1989), Piaget (1977) y Turiel (1989) el plano moral no se refiere a acciones arbitrarias ni susceptibles de ser modificadas por medio de un consenso, por tal razón, éstas son independientes a la presencia o ausencia de las regla

²⁰ Habilidad que como ya se dijo anteriormente, se refiere a la disposición de adoptar la perspectiva del otro.

misma, un ejemplo de esto, es el dolor infringido a otros sujetos, en cambio las convenciones sociales son determinadas para regular la organización social, como se dijo en el apartado anterior, y son relativas a un contexto social, un ejemplo, que se daba dentro del grupo de preescolar era el 'platicar a la hora de la comida'.

El concepto de moral puede aclararse aún más con los planteamientos de Latapi (1999), al referirse por orden moral a un marco de libertad del sujeto de actuar responsablemente, aunque la intención no es profundizar en el aspecto filosófico, cabe señalar que este autor explica que las reglas morales se encuentran en el *orden moral en sentido estricto*, en donde lo prohibido y permitido, tiene que ver con una repercusión sobre otros, al estar en juego la dignidad humana y sus derechos, un ejemplo son los valores compartidos como la justicia, igualdad, solidaridad, entre otros, los cuales se pueden ver infringidos con el acto de robar, mentir o golpear.

Aunque Piaget (1977) considera que a esta edad no se llega a diferenciar entre las reglas morales y las convenciones sociales, algunos otros autores como Turiel (1989) sostiene, en base a resultados de estudios posteriores, que desde los cuatro años los sujetos son capaces de hacer esta distinción entre el plano moral y el de convención social, dándoles un mayor valor y gravedad a la trasgresión de las reglas morales.

Lo anterior se confirma con lo que dice Harris (1992), cuando los niños de tres a cuatro años llegaban a reprobar a partir de adjetivar como "muy mal" la agresión de un niño hacia otro, y como "un poco mal" cuando un niño no acomodaba los juguetes en su lugar, a pesar de que el adulto no establezca una diferencia clara entre un tipo de norma y otra.

En cambio, en otros estudios realizados con los docentes, se observó que ante una violación a una regla convencional como trabajar en un lugar equivocado, o una regla moral, como no compartir material, tenían reacciones similares y muchas veces eran más duros con la infracción de tipo convencional. Por otro lado, el niño llega a ver mayor gravedad en la violación de las reglas de otros, que si él llegara a infringirlas, y a adjudicarle una mayor sanción.

- La moral heterónoma.

La tesis piagetiana considera que hay dos tipos de moral: una heterónoma, en la cual se encuentran inmersos los niños en edad preescolar, en ésta se presenta de manera espontánea el llamado "realismo moral" en el cual se ven los deberes y valores como entes externos, los cuales al igual que la regla deben seguirse "al pie de la letra" sin considerar la naturaleza o su "espíritu", es así como las reglas dadas por el adulto son vistas como absolutas e inamovibles.

El otro tipo de moral es la autónoma, la cual se alcanza ya avanzada la etapa de operaciones concretas, las conductas y juicios morales de los sujetos son conscientes y libremente asumidos, según Delval y Enesco (1994) y Piaget (1977) este tipo de moral sólo se desarrolla en el niño a partir de la interacción con otros sujetos, de manera especial con su grupo de pares porque con ellos parte de condiciones iguales dando la oportunidad de poder confrontar perspectivas distintas, del yo y los otros, permitiendo así la experimentación de la reciprocidad y la justicia; pero también, el adulto puede ayudar al niño a desarrollar paulatinamente un juicio moral autónomo en la medida en que se esfuerce en establecer relaciones más igualitarias.

Kohlberg (1989) reconoce estos dos tipos de morales, las cuales son hasta cierto punto dependientes del desarrollo cognitivo, al ser éste un elemento necesario, más no suficiente, para el juicio moral. En relación a esto los niños pequeños, según su teoría, además de encontrarse dentro de una moral heterónoma, se ubican en el nivel llamado "preconvencional"; de manera particular, están dentro del primer estadio "orientación de castigo y la obediencia", en el cual se tienen razonamientos y actitudes heterónomas, determinadas por experiencias agradables o desagradables que el sujeto vive en una acción específica.

Los niños más grandes, entre los cinco y seis años, parece que empiezan a tener ciertas características del segundo estadio denominado "individualismo", en donde se siguen las reglas desde una orientación instrumental-relativista, es decir, se adecuan a las normas cuando está de por medio el interés propio, y deja a los demás hacer lo mismo; en este momento reconoce no sólo sus intereses sino también comienza a identificar los de otros sujetos.

Este autor coincide con Piaget, al analizar que las consignas provenientes de la figura de autoridad, de los padres y la educadora, son tomadas por el niño como reglas que deben seguirse sin considerar argumentos y sin ponerlas en tela de juicio.

El motivo principal por el cual las reglas son respetadas es sólo para evitar el castigo y el poder superior de la autoridad, no es raro que la justicia se le asocia con el mandato y posición del adulto, aunado a esto, en esta etapa no se tienen los elementos necesarios para realizar un razonamiento analítico de fondo. Este tipo de pensamiento no es innato, a pesar de estar influenciado por un estado egocéntrico, para Kammi (1995) quien también retoma a Piaget, la presión exterior por parte de los adultos, que algunas veces se convierte en autoritarismo, generalmente obstaculizan la adquisición de las reglas sociales en el niño, al serle transmitidas por coerción y a través de la obediencia.

En realidad, en la relación de la justicia con la obediencia se generan distintas situaciones, por un lado, algunos niños consideran que la obediencia está por encima de la justicia y aunque no estén de acuerdo del todo al verse directamente afectados, prefieren la sumisión, y por otro lado, hay que señalar la dificultad de diferenciar lo que es justo y no lo es, al no tener propiamente un concepto de justicia. Esta moral se ve reforzada por el adulto que no busca establecer relaciones de igualdad sino por el contrario, ejerce su poder de manera autoritaria.

Ante la trasgresión de una norma los niños pequeños al encontrarse en una moral heterónoma, generalmente apoyan la justicia expiatoria, a la que también recurre muchas veces el adulto, como Piaget (1977) señala esta es a su vez llamada "retributiva" al existir una misma proporción entre el acto trasgredido y la sanción, por esta razón se busca devolver el daño a quien infringió. Generalmente se utilizan castigos de naturaleza "expiatoria", los cuales son coercitivos y arbitrarios al no tener relación con el daño causado, muchas veces entre más severos sean son considerados más justo por parte de los pequeños, principalmente cuando se les asigna a otros niños. Al respecto, Harris (1992), al igual que Piaget, observó que es más fácil para el niño juzgar "psicológicamente" los actos de los demás con una actitud dura, que a los propios.

Como puede verse, dichas sanciones son producto de la influencia individual, necesidad de venganza e influencia social al buscar que la autoridad adulta determine la última palabra. Además, al ser prescritos y de cierta manera estar ajenos a la conciencia del

sujeto no llegan a transformar verdaderamente su conducta, es por ello que el niño considera sagrada a la regla aunque no la lleve a cabo realmente; esto coincide con el hecho de que los niños se centran en los resultados materiales y dejen a un lado las causas del suceso e intenciones de los sujetos, al igual que la sumisión "ciega" a las reglas, "más que un fenómeno espontáneo de la psicología del niño es producto de la presión del adulto y del respeto unilateral" (Piaget, 1977, p.109).

En distintos estudios realizados por Piaget (op.cit), identificó que al niño llega a parecerle obligatoria la sanción cuando busca restablecer la relación con sus padres o en su caso con los educadores, para el tema que aquí interesa la sanción es un aspecto importante porque en muchas ocasiones se ve implicada en la manera de regular un conflicto escolar.

Para este autor, al igual que Mujina (1990), este tipo de justicia coincide con la presencia de la "venganza" la cual llega a darse cuando en una disputa los niños a un golpe recibido responden con otro golpe, la lógica es contestar una destrucción irreparable con otra destrucción del mismo tipo, en otras palabras se da la ley del talión; a pesar de esto el niño ve "malo" responder con una agresión física y llegue a considerar como medio más legítimo recurrir al adulto, por la presión de éste. Por su parte, Harris (1992) ha observado en el entorno familiar, algunos padres que a pesar de reprobar las peleas en los niños ellos mismos las tienen con otras personas, esto coincide con la doble moral planteada por Schmelkes (1991), lo cual fomenta esta dinámica.

Piaget (op.cit) plantea que de manera paralela se da la justicia "inmanente", principalmente en los niños más pequeños, quienes piensan que la sanción emana de las cosas, este tipo de pensamiento proviene de la presión de adulto quien da a entender que ante una infracción se presenta la sanción de manera espontánea. En el grupo una de las educadoras hacía alusión al cuento de "Pinocho" cuando les decía a los niños que les crecería la nariz por decir mentiras, promoviendo al fin y al cabo una moral heterónoma.

También se dan las llamadas sanciones "por reciprocidad" que tienen una relación entre el hecho infringido y la naturaleza de la sanción, ésta busca compensar la falta y hacer consciente al niño de que ha roto los lazos de la relación con los otros afectados. Para

Piaget (1977) este tipo de sanciones son un recurso muchas veces necesario en la crianza del niño mientras al estar encaminadas a “reparar el daño”.

Este autor identificó seis distintas clases:

- la exclusión momentánea del grupo al que pertenezca, esta sanción es aplicada de manera natural entre los niños más grandes cuando alguno de ellos hace “trampa” dentro del juego.
- consecuencia directa y material de los actos o como se dice “atenerse a las consecuencias”.
- privar al culpable de algo que haya abusado, un ejemplo recurrente es no dejar utilizar los juguetes al niño cuando éste los ha roto.
- sanciones por “reciprocidad simple” la cual se refiere a devolver a quien infringió el mismo trato que ha dado, aunque esta puede llegar a volverse expiatorias en el momento en que sólo buscan devolver el mal por el mal.
- “retributiva” o remplazar el objeto que se roto o robado, esto se puede ver cuando un niño repara algún objeto que rompió.
- la simple censura verbal encaminada a hacer consciente al niño de la consecuencia de sus actos. (Idem, p.175).

La aplicación de este tipo de sanciones posibilita el desarrollo de una moral autónoma, además de ser, de alguna forma, herramientas no violentas en la medida que se busca reparar el daño y trasformarlo de manera creativa y propositiva.

Si bien en este estadio no puede identificarse un sentido de reciprocidad real, si comienza a presentarse rasgos de conductas prosociales como la cooperación, situación que afirman autores como Leighton (1992) y Turiel (1989). Estos supuestos no son planteamientos de Kohlberg ni son aceptados en la tesis de Piaget y sus colaboradores, por el contrario ellos consideran que hasta los siete u ocho años puede presentarse la cooperación, porque en este momento el sujeto es consciente de su “yo” y puede situarlo en relación con el pensamiento común; ésta última parte del presente capítulo se sitúa en dicha divergencia con el fin de tener un criterio más amplio para el análisis del problema de investigación.

- La presencia de conductas prosociales, un debate.

Uno de los indicios de la existencia de una conducta cooperativa es la presencia del juego de reglas entre los niños, como ya se dijo en el apartado anterior, es resultado de la descentración que posibilita el consenso entre los niños y el respeto, al darse un consentimiento mutuo, situación que no puede llegar a presentarse mientras el sujeto no sea capaz de coordinar sus intereses con los de otros para un objetivo común.

A partir de los planteamientos de Piaget (1977), no existe ninguna evidencia de cooperación en el niño en edad preescolar y apoya esta tesis a partir de una serie de observaciones en niños de diferentes edades sobre la práctica y conciencia de las reglas en el "juego de canicas"; en éstas se identifica que a la edad entre cuatro y cinco años, a pesar de que el niño experimente una gran necesidad de jugar con sus demás compañeros y de sentirse parte del grupo, se encuentra en el "estadio egocéntrico" porque "juega (...) con otros niños, pero sin intentar dominar sobre ellos ni por consiguientes uniformizar las distintas formas de jugar. En otros términos los niños de este estadio, incluso cuando juegan juntos, siguen jugando cada uno para sí (todos pueden ganar a la vez) y sin preocuparse por la codificación de las reglas." (Idem, p.21).

Como se puede ver la ausencia del sentido de competencia es interpretado como un estado egocéntrico total, por este motivo, a esta edad sólo se siguen las reglas por simple imitación a los mayores, lo cual no significa una cooperación real, a si también no existe una reciprocidad real al compartirse un juguete o alimento por ser resultado de la presión del adulto.

Posteriormente, al observar los juegos de niños en etapa de operaciones concretas, hasta los siete u ocho años, considera el nacimiento del "estadio de cooperación" porque en este momento "(cada jugador) intenta vencer (y) se esfuerza ante todo por luchar con sus compañeros *observando reglas comunes*. De este modo el placer específico del juego deja de ser muscular y egocéntrico para convertirse en social." (Idem, p. 34). Según este autor una dinámica competitiva en el juego trae por consiguiente una conducta cooperativa a partir de la búsqueda de un conjunto sistemático de reglas que aseguran una mayor reciprocidad en la interacción.

Si bien las investigaciones de Piaget (1977) sobre el criterio moral del niño, en general, y la presencia de conductas prosociales, producto de una descentración, en particular, son trabajos con una gran riqueza y parteaguas en el tema, algunos autores en los que se apoya este trabajo identifican ciertas contradicciones, como se ha mencionado anteriormente, y que ahora se desea puntualizar:

Por principio, aunque tanto en la competencia como en la cooperación se requiere tomar en cuenta las acciones de los otros, estas conductas tienen dinámicas antagónicas. En los juegos donde se da la cooperación, como dice Lederach (1992, 2000), todos los participantes buscarán juntos alcanzar un objetivo en común sin llegar a dominar unos a otros, en cambio en los juegos competitivos cada sujeto de manera individual, siguiendo las reglas grupales, busca alcanzar una meta y/o un objetivo determinado impulsados por el deseo de dominar a los otros; como resultado se tendrán “ganadores” y “perdedores”.

Para Cascón (2000;b, 20002;b) y Judson (2000), entre otros, una dinámica de competencia da pie a jerarquizar a los participantes del juego en sujetos que pueden ser mejores que otros y en donde el éxito de llegar a alcanzar el objetivo sólo lo podrá hacer un individuo o unos cuantos pero nunca todos, lo cual propicia individualismo y exclusión; esta dinámica es divertida, no tanto por el juego mismo, sino por la recompensa que lleva el “ganar”, lo cual puede tomar forma de aprobación hacia los demás, mayor status, etc.. Por lo antes mencionado, estos autores consideran que la cooperación requiere de una mayor conciencia social que la competencia y es contradictorio ver estas dos actitudes como consecuentes o sinónimos.

Por su parte, Judson (op.cit), en el trabajo con docentes y grupos de nivel preescolar y Leighton (1992) en sus estudios²¹, además de haber encontrado que el juego de reglas se comienza a dar en niños de cinco y seis años, al hacerse más frecuente el establecimiento y la coordinación de sus propias normas ²². También han identificado que en niños de esta edad así como en niños mayores, se da un grado significativo de

²¹ Investigaciones que buscaron centrarse aún más en los esquemas conductuales que en los verbales. Cabe señalar que el mismo Piaget reconoció el sesgo que existe entre estos dos terrenos, al practicar las reglas mejor de lo que podían verbalizarse por estar en un proceso de construcción del lenguaje, particularmente en los primeros años.

²² Aunque coinciden con Piaget en que no son del todo conciente cuando se violan.

cooperación cuando la actividad en sí misma requiere de una dinámica cooperativa o puede presentar una dinámica competitiva cuando el propio juego así lo requiere, como un dato interesante se ha observado el incremento de conductas competitivas e individualistas en niños en etapa operacional, esto coincide con la tesis de Fisas (1998) y Galtung (1998), entre otros, cuando consideran que tales conductas son un constructo cultural más que un proceso natural.

De alguna manera, el supuesto de que en niños de nivel preescolar, a partir del proceso de descentración, se llegan a presentar conductas prosociales, concuerda con algunas reflexiones del mismo Piaget (1977), como " (la no existencia de) estadios globales que definan el conjunto de la vida psicológica de un sujeto en un momento determinado en la evolución de los estadios (...)" (idem, p.72). Por otra parte, la regla motriz, egocéntrica y cooperativa no son absolutas, pues en cada conducta del niño unas permean a la otra y viceversa, a pesar de tender a una dosificación gradual que estará encaminada a la conformación de esquemas más elaborados.

En síntesis, se considera que a esta edad pueden presentarse rasgos de conductas prosociales, que si bien son producto de un proceso de descentración donde influyen aspectos psicobiológicos, también se encuentran directamente relacionados a aspectos socioculturales, como se dijo en el capítulo anterior son actitudes, conductas, formas de pensar, en sí, valores que son promovidos dentro de un entorno social determinado. Todos estos aspectos se articulan en el análisis e interpretación del problema de estudio, que se desarrolla en el capítulo cuatro.

Capítulo 3. Caracterización de la población y la metodología de investigación.

En este tercer capítulo se desglosa el marco empírico del estudio, en primer lugar, se ahonda en el contexto institucional en el cual se encuentra el grupo de preescolar, esto enmarca el ámbito escolar desde donde se sitúa este trabajo; en segundo lugar, se hace una contextualización de la población, lo que permite tener un referente más amplio para el análisis, el que se presenta en el siguiente capítulo; por último, se presenta la metodología de investigación que se adoptó y se da cuenta del proceso del desarrollo de esta tesis.

3. 1 Contexto institucional.

- Antecedentes y objetivos.

El Centro de Desarrollo Infantil Comunitario Indígena (CEDICI) "Dallo Yabineki" se constituyó en octubre de 1999; hasta el ciclo escolar 2001-2002, en el cual se circunscribe la presente investigación, los organismos gestores del proyecto fueron el Centro de Atención del Indígena Migrante A.C (CATIM) junto con la Mansión Mazahua A.C, organización de mujeres indígenas migrantes, y con el apoyo económico del gobierno del Distrito Federal.

Desde su creación, este CEDICI se planteó como principal objetivo, atender a niños desde ocho meses hasta los seis años, que fueran hijos de padres y madres indígenas migrantes, de escasos recursos, a quienes " (..) se les garantizara la atención de aspectos básicos como educación, alimentación y salud, con miras a propiciar que estos niños alcancen un buen desarrollo, (...) además de asumir formas de crianza alternativas ante la desprotección y el maltrato que pudiera existir en sus familias" (CATIM, 2000, p.23). Aunque, realmente, este servicio también se brinda a niños provenientes de familias mestizas, y en especial a quienes viven en condiciones económicamente no tan favorables; además de aceptar a niños que carecen de documentos personales, como el acta de nacimiento o la cartilla de vacunación.

Este CEDICI, al tener poco tiempo se encuentra en un proceso de consolidación de una propuesta educativa que responda a las necesidades de una comunidad tan diversa. Aunque en su gran mayoría son familias que se dedican al comercio ambulante y

trabajan tanto el padre como la madre, en jornadas largas, por lo que este centro da servicio en un amplio horario que cubre el turno de la mañana y el de la tarde.

Hasta este ciclo, la propuesta educativa de este CEDICI seguía el método nezahualpilli, el cual se sustenta en educación comunitaria y popular; donde se tiene como fin el construir un proyecto educativo autogestivo a nivel maternal y preescolar, en donde la escuela y la comunidad no están desvinculadas una de otra, pretendiendo así influir en la transformación de las condiciones de vida de la comunidad (Aviega, 1999), para ello una de las características principales es que madres y jóvenes solteras, indígenas migrantes y mestizas se formen como educadoras.

El desarrollo de esta propuesta tiene como directrices generales un conjunto de metas, las cuales buscan permear la práctica educativa de las educadoras, la formación tanto de éstas como de los educandos, las familias y la comunidad que participa en el proyecto. Estas metas son las siguientes:

"- Identidad: (que permite) ser nosotros y no otros (...) determinar por nosotros mismos nuestros valores más queridos o los mundos que anhelamos (...) reconocernos diversos y al mismo tiempo que pertenecemos a un mismo grupo humano (...).

- Autoestima: (...) nos permite conocernos, aceptarnos, querernos: con cualidades y defectos (...).

- Seguridad: (es la confianza en sí mismos), ayuda a conocer nuestros límites y sabernos capaces de múltiples acciones, una persona con seguridad dice su palabra frente a los otros, pide apoyo, pregunta y propone.

- Creatividad: (...) nos permite imaginar nuevas relaciones entre las cosas de la naturaleza y entre las personas. Una persona creativa es capaz de imaginar un mundo nuevo, de intentarlo, ensayarlo y probarlo.

- Capacidad de crítica: una persona con capacidad de crítica puede buscar información, analizarla, reflexionarla, formarse una opinión y actuar de manera consecuente, es decir, de acuerdo con lo que siente, piensa y valora.

- Inteligencia y actitud ante los problemas: una persona inteligente no lo sabe todo, pero es capaz de observar el mundo, de formular preguntas, de ubicar problemas y buscar soluciones (...).

- Responsabilidad: una persona es capaz de dar razón de sus actos (...) no sólo se compromete ante los demás sino también ante sí misma.

- Tolerancia: una persona tolerante es capaz de vivir las diferencias (de color de piel o rasgos físicos, pensamiento, estilo de vida, o edad, entre otras) no como algo que hay que destruir sino como algo que puede ser complementario y enriquecedor. "(Aviega, 2000, p.p 20-22)

Como se puede ver, estas metas educativas son en sí una serie de habilidades, conductas y actitudes, que coinciden con algunos valores promovidos en la educación para la paz, y de manera específica, en la educación para la resolución del conflicto. Estos aspectos se confrontan con las observaciones y entrevistas realizadas en el grupo, las cuales además de especificarse en el apartado de metodología, se retoman a manera de análisis en el siguiente capítulo.

- El método nezahualpilli.

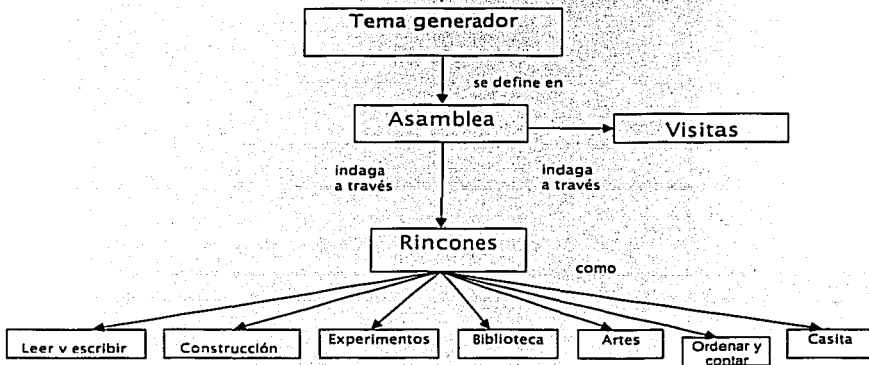
Dentro del CEDICI, este método parte del reconocimiento y promoción de los saberes de la comunidad, es decir, de la cultura popular, para poder así incidir en sus problemáticas reales con miras a contribuir en posibles soluciones. Dichos saberes son los contenidos educativos, que se abordan a partir de la problematización de un *tema generador*, en el cual se ahondará más adelante, éste se define y platica en la *asamblea* inicial, a partir de ciertas interrogantes que la educadora plantea en el grupo o que son generadas por los propios niños.

Posteriormente, se proponen las actividades que permitan seguir indagando sobre tal tema, en los distintos *rincones* o espacios dentro del salón, donde se agrupan de acuerdo las diferentes áreas del conocimiento, y en otros espacios del mismo centro, como la cocina, el patio, etc, o a través de visitas a lugares de interés, ubicados en la colonia u otro lado.

Por último, todas las experiencias producidas en las actividades son vertidas en una *asamblea* final, donde se socializa lo vivido, tratando de retomar los diferentes puntos de vista del grupo, esto llega a generar más interrogantes o intereses, los cuales se retoman por medio de nuevos *temas generadores*.

Cada sesión se organiza y planifica a través de la llamada *rutina de trabajo*, la cual se conforma por las actividades más específicas, que se van cambiando conforme el desarrollo del tema generador, y por actividades cuya su realización no depende del tema visto, como las relacionadas con el aseo personal o de alimentación.

Con la intención de tener una mayor claridad sobre los componentes de este método, se desglosan en el siguiente esquema:



- **Tema generador**

Este es el contenido educativo a abordar, el tema generador surge de una situación comunitaria y de la realidad e interés de los propios niños, éste se trabaja a través de un proceso de investigación en donde el conocimiento se construye de manera colectiva y con una visión multidisciplinaria e integradora, es abordado a través de los diferentes espacios educativos, aunque a veces se deriva de una situación de aprendizaje muy concreta y dentro de un espacio educativo específico.

- *Asamblea*

Es el espacio en donde se inicia y se cierra la rutina de trabajo; aquí se dialoga sobre el tema generador a trabajarse. La intención de la asamblea es propiciar la discusión entre niños y educadora en donde se reflexione de manera colectiva e individual, se platica la problemática a nivel interpersonal e intragrupal; así como la organización de las actividades en los diferentes espacios educativos y se llegue a una recapitulación de las actividades hechas en todo un día. La asamblea es el espacio al cual recurren las educadoras con frecuencia, para intervenir como una tercer persona en los conflictos interpersonales que se producen en un día, por ello, en las observaciones se puso especial atención a este espacio.

- *Visitas*

Son actividades que se realizan fuera de la estancia infantil, tanto dentro de la colonia como fuera de ésta, generalmente con el objetivo de investigar sobre el tema generador o para propiciar un acercamiento de la escuela con la comunidad, al permitir reconocer las costumbres y los saberes populares e incorporarlos como contenidos de aprendizaje.

- *Rincones*

Son los espacios educativos dentro del salón de clases, en los cuales se lleva a cabo parte de la rutina de trabajo, ya sea de manera individual, en pequeños grupos o con todo el grupo en su conjunto.

Cada rincón contiene materiales educativos brindar al niño la posibilidad de ubicar áreas de exploración y trabajo a partir de la naturaleza del conocimiento a abordar y permiten acercarse a un tema a través de las diferentes perspectivas que da cada uno de estos espacios.

Los rincones están organizados de la siguiente forma (Aviega, 1989):

- Rincón de *ordenar y contar*

El nombre dado a este rincón de trabajo no se limita a la clasificación y seriación. En este espacio se pueden elaborar las relaciones que el niño realiza con los materiales y significados dados por él. Principalmente aquí es donde se busca desarrollar el razonamiento lógico-matemático, el cual es fundamental en el proceso de abstracción.

- Rincón de *construcción*

El tipo de juego que se propicia en este rincón es similar a las actividades en el de *ordenar y contar*. En ambos el niño tiene oportunidad de manejar múltiples relaciones con los objetos: ordenarlos por forma, color, tamaño, en torres verticales, en paredes horizontales, etc, se desarrolla además del razonamiento lógico-matemático, la creatividad, imaginación, el juego simbólico, la motricidad, ubicación espacial, entre otros.

- Rincón de *experimentos*

En éste se realizan experimentos de dos tipos: en donde el niño cumple un papel de actor y en donde asume el rol de observador. En el primer caso se ubican la mayor parte de los experimentos físicos y en el segundo los químicos, posibilitando un acercamiento a las ciencias naturales.

- Rincón de *leer y escribir*

Aquí se busca promover experiencias en donde los niños entren en contacto con el mundo letrado y vivan la utilidad de la lecto-escritura como una forma de expresión y comunicación.

- Rincón de *biblioteca*

En este rincón el niño puede dar respuesta a las interrogantes surgidas del tema generador, a partir de la consulta de libros, periódicos, revistas, tareas hechas por padres y hermanos; por otra parte, estimula el desarrollo del lenguaje a través de la exploración de los libros, de contar e inventar cuentos, narraciones, historietas, noticias, etc, y de decir rimas, adivinanzas, trabalenguas, etc.

- Rincón de *artes*

Los materiales contenidos en este espacio son utilizados para propiciar distintas formas de expresión artística en los niños, en donde puedan plasmar sus ideas, sentimientos, recuerdos, etc. Este rincón busca desarrollar la creatividad, cultivar la sensibilidad y estimular la imaginación.

- Rincón de casita

Aquí los niños realizarán libremente el juego simbólico; serán el papá, la mamá, el doctor, la comadre, el hijo, etc, jugarán a la comidita, a la escuela, al mercado, dependiendo del tema generador que se esté trabajando.

De acuerdo con las observaciones realizadas en el desarrollo de las actividades dentro del espacio escolar, los conflictos interpersonales se producían en todo momento y espacio, como parte de la cotidianidad, es decir, del currículo vivido. Con cierta frecuencia las dos educadoras llegaban a retomar los conflictos sucedidos, de manera intencionada y de dos formas:

- En menor medida, al relacionarlos con un tema generador, como cuando se trató sobre 'el salón de preescolar', y se hizo alusión a los conflictos surgidos por la trasgresión de las reglas del grupo.

- Lo más común, fue abordarlos en la asamblea como acontecimientos significativos, que si bien se producían en las actividades no se relacionaban directamente con el tema visto.

3.2 Caracterización de la población del grupo de preescolar: un estudio de caso.

La población con la que se desarrolló esta investigación es el grupo de preescolar del CEDICI Dallo Yabineki²³. Este grupo está a cargo de dos educadoras: Lupe, quien es la responsable del turno de la mañana, ella tiene treinta y cinco años y es originaria del D.F, parece que esto influye en que ella se sintiera más mestiza, aunque con cierta raíz indígena pues sus abuelos fueron huastecos provenientes de San Luis Potosí; su esposo es mazahua, por esta razón vive en el predio de "Mesones", ubicado en el Centro Histórico, donde se concentran puras familias mazahuas migrantes.

Lupe lleva ya diez años como educadora, cursó una carrera técnica de asistente educativo lo que le ha permitido trabajar en distintas estancias infantiles. En el ciclo escolar 2001-2002 se incorporó al CEDICI, por lo tomó cursos sobre el método nezahualpilli y cursó un diplomado en educación preescolar comunitaria.

²³ Cabe señalar que en esta estancia infantil sólo existe un grupo por grado.

Mari era la otra educadora, responsable del turno de la tarde, ella tiene veinte años y también nació en esta capital; su padre es mazahua y su madre es mestiza, al igual que Lupe, ella ya se considera más mestiza aunque con raíz indígena²⁴.

Esta educadora se incorporó al CEDICI, desde su apertura; hace tres años aproximadamente, sólo tiene la secundaria concluida pero se ha ido formando como educadora a través de los talleres y cursos impartidos por las asesoras de este proyecto.

A lo largo del ciclo escolar 2001-2002 el grupo de preescolar estuvo conformado, en promedio, por trece educandos: ocho niños y seis niñas, a esto se le denominó "población estable". Cabe señalar que en esta pequeña población había dos parejas de hermanos. Las edades de estos niños iban de los tres a los seis años; una cuarta parte oscilaron entre los tres y cuatro años y medio, la mitad se encontraba entre los cuatro años y medio y cinco años y medio, y la otra cuarta parte tenían entre los cinco años y medio a los seis años y medio; por lo que se puede ver este grupo tiene un rango amplio de edades y con ello existía una diferencia significativa, como ya se ha mencionado en los niveles de descentración.

Por otra parte, nueve educandos son hijos de padres indígenas migrantes, de diferentes etnias, y cuatro son de padres mestizos, la gran mayoría también migrantes, con excepción de uno de ellos²⁵: Esta situación se traducía en una composición pluricultural, aunque en el espacio escolar parecería ser que esta diversidad se limitaba, por no decir homogeneizaba²⁶, al sólo reconocer la cultura mestiza pues sólo se hablaba en español, ningún tema generador abordó dicha diversidad, entre otras cosas. Aunado a esto, algo que caracterizaba a la gran mayoría de la población, sino es que a toda, era que las familias se dedican al comercio ambulante²⁷, en esta zona de la Merced y Centro, y que

²⁴ Cuando en una plática informal se le preguntó si ella se sentía mazahua, ella respondió: "(...) en parte sí siento que lo soy al tener padre mazahua y haber aprendido tradiciones de su pueblo, como saber cómo curar con hierbas, mmm... cómo se festejan todos los santos y así..., pero en parte no, ya no lo soy tanto porque mi mamá no es indígena y yo nací aquí (refiriéndose al DF) y toda mi vida he estado aquí y he adquirido otras costumbres, además mi papá ya no me enseñó la lengua (...) para que yo aprendiera bien el español".

²⁵ Todos estos datos se muestran en una tabla, al final de este apartado.

²⁶ De manera contradictoria a los fines de este centro.

²⁷ También se les denomina "toreros" por quitarse o "torear" a los operativos de granaderos cuando los intentan desalojar.

eran migrantes que ya se habían establecido en el D.F una o dos generaciones atrás, lo cual formaba parte de la identidad colectiva de este grupo.

A lo largo del año escolar, aunque principalmente en los primeros seis meses, hubo una población fluctuante de siete niños que se incorporaron en un momento al grupo, algunos de ellos sólo una semana y otros hasta cerca de cuatro meses; cabe señalar que de estos niños sólo se pudo realizar observaciones participantes a través de una bitácora, pero ya no estuvieron el último bimestre cuando se hicieron observaciones más dirigidas, no participantes, ni tampoco se les pudo aplicar un cuestionario a sus padres, todos estos instrumentos se puntualizarán en el apartado de metodología .

La mayoría de estos siete niños se encontraban entre tres años y medio y cuatro años, sólo una niña ya iba a cumplir los seis años, tres de ellos son hijos de padres indígenas migrantes y dos son de padres mestizos, aunque a ciencia cierta no se sabe si también eran migrantes.

Las educadoras manifestaron que las causas principales de deserción en los niños fueron dos: la primera, porque algunos padres veían la posibilidad de que algún familiar o conocido cuidara a su hijo todo el día, lo cual les permitía trabajar hasta en la tarde-noche ininterrumpidamente, y la segunda, fue que las familias de algunos niños se regresaban a su pueblo de origen o migraban hacia otros estados del país.

A manera de síntesis, se muestran los datos generales de los niños que permanecieron a lo largo del ciclo, es decir de la llamada "población estable" en la siguiente tabla:

	Nombre	Edad (oscilaron)	Sexo	Familia de pertenencia	Familia DF / migrante	Habla lengua ind.
1	Carmen	3.2 - 4	F	mestiza	migrante	-
2	Manuel	3.3 - 4.1	M	zapoteca	"	si
3	Rodrigo	3.5 - 4.5	M	mestiza	originaria del D.F	-
4	David	3.5 - 4.5	M	mestiza	migrante	-
5	Cecilia	3.7 - 4.7	F	mazahua	"	-
6	Laura	3.7 - 4.7	F	mestiza	"	-
7	Juan	3.7 - 4.7	M	zapoteca	"	-
8	Armando	3.9 - 4.9	M	mazahua	"	-
9	Gerardo	4 - 5	M	nahuatl	"	-

10	Angeles	5.1 - 6.1	F	otomí	"	-
11	Alberto	5.3 - 6.3	M	zapoteca	"	sí
12	Bertha	5.3 - 6.3	F	nahuatl	"	-
13	Sergio	5.6 - 6.6	M	mazahua	"	-

- El contexto familiar de la población.

Para conocer el caso particular de las once familias de estos niños, se aplicó un cuestionario (véase anexo 3a. y 3b.) a las madres y /o padres o en su caso a algún pariente cercano, para ahondar, principalmente, en las condiciones socioeconómicas en que viven y en los aspectos socioculturales que los caracteriza, información que permite tener un panorama más general e integral del contexto en el que se encuentra esta población.

De todas estas familias, el núcleo familiar de siete niños, está conformado por la madre y el padre, los hijos y en algunos casos también por los abuelos y parientes cercanos; en cuatro casos el núcleo familiar sólo se compone por la madre y los hijos, a quienes se les considera "madres solteras", tres de ellas viven y comparten responsabilidades en la crianza de sus hijos con los abuelos o tíos, por lo que estos niños se encontraban dentro de un tejido familiar articulado.

La mayoría de las madres de familia oscilaban entre los veintidós y veinticuatro años y los padres tienen entre veintiséis y veintiocho años, por lo que podemos ver son parejas o madres jóvenes. Dos de las madres indígenas migrantes externaron que en su generación ya se casaron de mayor edad, y no como sus padres que lo hacían a los quince o dieciséis años.

Por otra parte, casi todos estos padres y madres de familia migraron de distintos estados de la zona sur y centro del país a la Ciudad de México con excepción de una familia que es mestiza y originaria de esta capital. Esta ciudad "ha sido en las últimas décadas una gran urbe que ha atraído el destino para la migración, tanto temporal como permanente, aunque en gran medida este fenómeno ha disminuido, todavía sigue siendo un enclave migratorio" (CATIM, 2000, p.7, citando a Velásquez).

De estas diez familias migrantes, siete son indígenas, tanto la madre como el padre, en su caso, provenientes del Estado de México, Oaxaca y Puebla y las otras tres son

mestizas en donde la madre y el padre, en su caso, son provenientes del Estado de México, Tlaxcala, Puebla, Veracruz y Chiapas.

De los trece niños del grupo de preescolar sólo dos, es decir un poco menos de la cuarta parte nació en el lugar de origen de uno de los padres, si no es que de los dos, como es el caso de dos niños zapotecas (los cuales son hermanos), provenientes de la zona del Istmo de Oaxaca, ellos apenas tienen un año de haber migrado junto con sus padres a la Ciudad de México, algo interesante es que estos niños son los únicos hijos de padres indígenas que hablan la lengua indígena, en este caso el zapoteco.

Cuando ellos llegaron a la estancia el más chico tenía tres años y medio y el otro cinco años y meses y sólo hablaban y entendían en su lengua materna por lo que el primer mes les fue muy difícil adaptarse a la dinámica de la estancia, donde sólo se habla español, pero por su corta edad en pocos meses aprendieron a hablarlo, principalmente el niño más grande, en el caso del más pequeño aunque todavía no lo habla perfectamente ya lo entiende.

Cabe señalar, que en esta estancia no se tiene un programa formal para la adquisición de la lengua indígena; sólo se usa el español, además de que casi ninguna educadora habla una lengua indígena²⁸. En el caso de los niños, aunque sus padres sí la hablan ya no se las enseñan, porque, como lo manifestaron los mismos padres, la lengua indígena no se usa en la ciudad para comunicarse con otras personas que no son indígenas, y que son la mayoría, por otro lado sus hijos ya no quieren aprender la lengua por ser causa de burla para mucha gente, motivos que son a fin de cuentas por cuestiones de discriminación, una expresión de la violencia cultural.

Es muy variable la cantidad de los años que estas familias tienen de radicar en esta gran metrópoli, la diferencia o rango entre las que tienen menos tiempo con las que tienen más tiempo es de 24 años, aunque se puede decir que la mayoría tiene menos de doce años de haber migrado. Las causas por las que migraron estos padres y madres de familia son coincidentes y reiterativas, todos ellos expresaron que en sus lugares de origen no existen las suficientes fuentes de trabajo, y las existentes tienen bajos salarios o ya no les son redituables económicamente, como el trabajo agrícola u otros oficios como albañilería, plomería, costura u obreros en maquiladoras.

²⁸ Con excepción de la responsable del grupo de maternal uno, quien habla mazahua.

Actualmente las dos terceras partes de estas familias viven en la zona Centro, unas en el Centro Histórico, perteneciente a la Delegación Cuauhtemoc y otras en la Merced, varios de ellos viven en predios y/o edificios, estas construcciones son antiguas y no tienen un mantenimiento, lo cual hace a estas viviendas inseguras; cabe hacer notar que la mayoría de las familias indígenas migrantes son las que viven en estos predios²⁹, en donde se agrupan otras familias provenientes del mismo pueblo, región o en su caso de la misma etnia³⁰, las otras dos familias viven en la delegación de Iztacalco y en Chimalhuacan, Estado de México.

La actividad productiva predominante, como ya se dijo, es el comercio ambulante³¹, excepto dos familias, en una de ellas, la madre es educadora del grupo de maternal dos en esta estancia infantil y también es instructora comunitaria de Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE), dentro de un predio triqui, y la otra es una familia, de origen zapoteca, que tiene un local de hierbas, junto con otros familiares, en el mercado de Sonora; aunque, de alguna u otra forma estas dos familias tienen relación con el comercio ambulante por medio de otros parientes cercanos que a eso se dedican. Las familias que se dedican a esto, venden varios artículos³², desde juguetes, trastes, bolsas de mandado, ropa, casetes, entre otros, hasta comida o dulces.

Al tener un trabajo informal no gozan de derechos laborales como seguro y prestaciones, y tienen que lidiar tanto con los granaderos, quienes en temporadas los desalojan a

²⁹ Esta situación coincide con un diagnóstico elaborado por CATIM (2000), en donde también se expone que la mayoría de la población indígena migrante, en esta gran metrópoli, tiene serias dificultades de vivienda, al habitar en asentamientos en jurisdicciones inseguras al ser viviendas muy antiguas o improvisadas y con una irregular situación jurídica, principalmente en la delegación Cuauhtemoc y Venustiano Carranza, en ésta última se ha identificado bodegas de productos perecederos en donde grupos indígenas llegan a utilizar como techo (Idem, p. 21). Con referencia a este último, aunque las familias del grupo de preescolar no llegan a estas condiciones, por lo que ha manifestado una de las coordinadoras de la estancia, esto sí ha llegado a suceder con familias del grupo de maternal dos.

³⁰ El ejemplo son los predios de la calle de Mesones y Jesús María ubicados en el Centro Histórico; en el primero viven puras familias mazahuas y en el segundo zapotecos.

³¹ En esta actividad existe la tendencia de incorporar a casi toda la familia, los hijos en edad adolescente se vuelven como un soporte y apoyo en esta actividad.

³² Algunas madres de familia externaron que depende de la temporada eligen los artículos para vender, como en el caso de verano, se concentran en útiles o en noviembre y diciembre en arreglos navideños y series de luces.

través de sus llamados "operativos", como con las asociaciones de vendedores ambulantes, que llegan a convertirse en mafias.

Los ingresos percibidos de los que se dedican al comercio son muy variados, al darse la llamada "temporada alta", que va desde finales de noviembre hasta mediados de enero, llegan a ganar en promedio hasta mil pesos diarios, y en "temporadas bajas", que se dan a lo largo del año, llegan a ganar hasta ciento cincuenta pesos diarios³³; en el caso de la madre que trabaja en el CEDICI, gana en promedio uno y medio salarios mínimos.

En promedio los padres trabajan diariamente, en su puesto, entre nueve y ocho horas, y las madres entre ocho y siete horas, generalmente tanto unos como otros laboran seis días de la semana, aunque en algunas ocasiones (llegan a trabajar toda la semana, por necesidad de obtener más ingresos (en temporada baja) o por las altas ventas que se tienen (en temporada alta). Esta situación hace que tanto en las tardes, cuando los niños salen de la estancia, como en los fines de semana es frecuente que los padres lleven a sus hijos al puesto, esto es una situación difícil porque no tienen un espacio seguro para jugar y sus padres no pueden estar completamente al pendiente de ellos, por otro lado, al ser la Merced una de las zonas comerciales más importantes en la ciudad hace que exista una conglomeración de transeúntes y de vehículos de carga, aunado a esto las condiciones de higiene son inadecuadas.

Por estas largas jornadas de trabajo, dos terceras partes de estos padres de familia externaron que no tienen tiempo para el esparcimiento o lo hacen muy esporádicamente y cuando salen van a visitar a familiares, particularmente la población indígena migrante planteó que se va a su pueblo en las fiestas civiles de familiares, como bautizo o casamiento y/o en las fiestas religiosas del santo patrón de su iglesia³⁴. Sólo una tercera parte de estas familias, tanto indígenas y mestizas migrantes, manifestaron que de vez en cuando, con una frecuencia promedio de dos meses, salen a pasear al parque o al cine.

³³ Hay que hacer notar que estos ingresos se obtienen con las aportaciones del padre y/o la madre, en su caso, hijos mayores u otros parientes.

³⁴ Este es otro elemento que reafirma, de alguna manera, su identidad indígena, al respecto una de las madres nahuas comenta "sabemos como recibir al santo, como dirigirnos al mayordomo (...) además sabemos como rezarle en la fiesta de todos los santos a nuestros muertos".

Algo curioso es que esta pequeña proporción son de matrimonios más jóvenes y con uno o dos hijos, se puede inferir que un factor que posibilita la convivencia y el esparcimiento tiene que ver con las responsabilidades económicas de manutención que tengan. Otra situación a resaltar es que todas las mujeres manifestaron que en el llamado "día de descanso" es cuando ellas se ponen a hacer las tareas domésticas por lo que en ese día tampoco descansan ni tienen tiempo para convivir con sus familia³⁵, la mayoría que vive con el padre de sus hijos, dijo que él sí se da su tiempo para descansar, ver la televisión o salir a pasear con sus conocidos o jugar foot-ball.

En cuanto al nivel de escolaridad de los siete padres: uno de ellos, migrante mazahua, no terminó la primaria, cuatro sí concluyeron la primaria, de los cuales, tres son indígenas migrantes (IM) y el otro migrante mestizo (MM). Dos padres (MM) entraron a la secundaria pero no la concluyeron, y sólo uno (originario del DF y mestizo) hizo un primer año de bachillerato.

En el caso de las once madres de familia, cuatro de ellas (IM) no concluyeron su primaria, dos (una IM y otra MM) sí lograron terminar su primaria, una (IM) tiene la secundaria inconclusa, tres (una de ellas IM, otra MM y la otra mestiza y originaria del DF) sí tienen la secundaria completa y sólo una (MM) llegó hasta primer semestre de bachillerato. Como se puede observar, en la gran mayoría de los casos la población mestiza originaria del DF y mestiza migrante tiene un mayor nivel de escolaridad que la indígena migrante, a su vez existe una desigualdad de género en donde las mujeres tienen un menor nivel de escolaridad que los hombres.

Todo lo anterior, muestra la violencia cultural y estructural que vive esta población, lo cual de cualquier modo, aunque este estudio no llegue a profundizar al respecto, hay que hacer notar que son parte de un contexto en el cual es común la violencia directa y donde las manifestaciones de violencia cultural que se presentaron, dentro del grupo,

³⁵ En relación a esto una madre mazahua expresó "yo no salgo, el domingo en la casa no se descansa, hay que lavar, medio barrer y limpiar la casa y plancharle al señor (refiriéndose al esposo) se imagina puros niños y ninguna niña quien me ayude".

influyeron, principalmente, en las formas de abordar los conflictos; todo esto se desarrolla en el siguiente capítulo.

Además de ser un estudio de caso por centrarse y en un contexto específico como lo es este CEDICI.

3.3 Metodología de la investigación.

A partir de la naturaleza del problema de investigación, que aquí compete, se consideró pertinente la adopción de la metodología de *corte etnográfico*, específicamente de "diseño comprimido" como lo plantea Le Compte y Schensul (1999), por ser un estudio de caso que se centró en un solo objeto de indagación, al buscar tener los elementos necesarios para analizar e interpretar la interacción del grupo de preescolar alrededor del manejo de conflictos, situarse desde la cotidianidad del espacio escolar y en un tiempo relativamente corto para las investigaciones etnográficas más ortodoxas.

Al utilizar este tipo de metodología es claro que la cotidianidad, como lo dice Altímar y Balaguer (2000) se entiende como sinónimo de ordinario de lo que pasa cada día, es decir, todos los acontecimientos rutinarios. Desde este enfoque no significa superfluidad, pasividad e inmovilidad, sino por el contrario, es en donde se tiene una mayor carga de valores más significativos, al manifestarse las costumbres, hábitos, tradiciones que califican el contenido cultural de todo grupo, por tanto lo cotidiano puede considerarse el medio por donde circulan la mayoría de los valores que configuran la cultura del grupo.

Los recursos y los instrumentos que se utilizaron dentro del proceso de investigación se desarrollan a lo largo de este apartado y son los siguientes:

- Revisión y análisis bibliográfico.

Por principio, fue necesario comenzar a realizar el rastreo y revisión, principalmente, de fuentes bibliográficas y hemerográficas sobre el estado del arte del tema central que se relaciona directamente con educación para la paz y en donde se inserta educación para la resolución del conflicto (Cascón 2000;b, 2002;b, Galtung, 1997;1998, Lederach 1992, 2000, entre otros). Además de otros temas que se articulan, como el desarrollo del niño de preescolar, para entender su construcción de la realidad social, con el fin de tener

más elementos para comprender la manera en cómo los niños llegan a afrontar los conflictos interpersonales, con el adulto y su grupo de pares (Amor y Abello, 1998, Delval y Enesco, 1994, Piaget, 1977, entre otros).

Por otro lado, se abordó el fenómeno de migración hacia la ciudad, especialmente de los grupos indígenas, porque este fenómeno sociocultural y económico es en el que se encuentran inmersos la gran mayoría de la población de esta estancia infantil, con el objetivo de tener una visión más contextualizada.

Todo lo anterior se realizó con el objetivo de conformar el marco teórico, el cual contribuyera a dar las bases para explicar el referente empírico, así profundizar y ampliar las formas de mirar y aproximarse a esta problemática.

Para la recabación de la información requerida se utilizaron las siguientes herramientas:

- Observaciones

A la par de la revisión bibliográfica, se hicieron a lo largo de cerca de siete meses *observaciones participantes* a través de una bitácora (véase anexo 1). Cabe aclarar que este instrumento se utilizó, particularmente, para registrar el desarrollo de un taller sobre manejo del conflicto que fue impartido al grupo de preescolar³⁶, como parte de un proyecto de prácticas escolares.

Por *observaciones participantes* se entiende, como lo puntualiza Woods (1998), al hecho de situarse de manera activa en el grupo, es decir, al actuar sobre el medio y de alguna manera integrarse al espacio escolar sin llegar a fusionarse. Como ya se mencionó, este tipo de observaciones se realizaron en el desarrollo de un taller lo cual permitió poder experimentar de manera directa las interacciones que se establecían en el grupo.

Dichas observaciones se enriquecieron con las pláticas informales que se tuvieron en las sesiones de evaluación del taller, en donde la educadora hacía comentarios sobre el tipo

³⁶ El taller fue sobre *proveniencia del conflicto*, en donde como su nombre lo dice se pretendió proveer en los educandos y educadora un conjunto de habilidades y estrategias, que les ayudaran a hacer frente a los conflictos interpersonales de manera propositiva. Este taller se llevó a cabo una vez por semana, a lo largo de este ciclo escolar. Se trabajó desde una metodología participativa, donde tanto la educadora, responsable del turno de la mañana, como quien aquí se suscribe, teníamos la responsabilidad de diseñarlo, planearlo, implementarlo y evaluarlo

de convivencia que el grupo había tenido a lo largo de la semana, los sucesos más significativos que generalmente eran conflictos generados, y su relación con el ambiente familiar de cada niño. Esto se complementaba con la información brindada por la otra educadora, responsable del turno de la tarde, y una de las coordinadoras de la estancia³⁷, también a través de pláticas informales que con frecuencia se tuvieron con ellas.

Los dos últimos meses del ciclo escolar, se llevaron a cabo ocho observaciones no participantes las cuales fueron registradas a través de una guía de observación³⁸ (vease anexo 2), en distintos días, horarios y espacios, aunque en su gran mayoría fueron dentro del salón de clases. De manera general, se consideró importante observar de qué forma se relacionaban los niños y educadoras en la cotidianidad desde las actividades grupales realizadas tanto dentro del salón, patio, comedor como en el baño, por ser en este tipo de actividades en donde hay una mayor interacción entre grupo de iguales y niños y educadora, al darse la oportunidad de enfrentarse puntos de vista distintos, contraponerse intereses, deseos, etc, por tanto, son en estas situaciones donde generalmente se producían conflictos interpersonales.

Las *observaciones no participantes*, como lo señalan Bertely (2000) y Woods (1998), se limitaron a contemplar lo que sucedía dentro del grupo y de manera simultáneamente se registraba las situaciones de interés, tratando de mantenerse ajeno y al margen de lo sucedido.

Estas observaciones se centraron en el lenguaje verbal y no verbal, como las actitudes y conductas que los niños y educadoras tienen cuando se encuentran en un conflicto. Según Cascón (2002;a) estos elementos son fundamentales dentro de la dinámica que se da en las interacciones sociales. Además de identificar las reglas o normas que regularan sus relaciones, por ser referentes claves y necesarios en la convivencia social; así como las sanciones, por ser en algunos casos herramientas frecuentemente utilizadas por los

³⁷ Quien en ese momento también era una de las asesoras de la estancia, al encontrarse a cargo de la capacitación de todas las educadoras y en general de la gestión de esa estancia. Dos meses antes de finalizar el ciclo escolar, su cargo fue tomado por otras dos personas, la educadora del grupo de maternal uno y una de las líderes de la Mansión Mazahua A.C.

³⁸ Esta guía de observación sólo fue un referente para el desarrollo de las observaciones, las cuales fueron focalizando algunos de estos aspectos.

adultos ante la violación de las reglas y en la intervención del conflicto (Guerrero, 1994).

- Cuestionario

Paralelamente a las observaciones no participantes, se aplicó un cuestionario cerrado (véase anexo 3a)³⁹ a los padres y madres de familia, aunque en algunos casos a familiares cercanos⁴⁰. Este instrumento en un principio fue de opción múltiple, porque tanto en la mayoría de los casos en que fue piloteado como en los dos primeros intentos de aplicarlo a los padres y madres de familia, estos mostraron poca disposición de tiempo, situación que de antemano las educadoras habían advertido. Por esta razón se expuso dentro de una junta de padres, educadoras y coordinadoras, los motivos de la aplicación del cuestionario, además se optó por realizar las preguntas personalmente, a manera de entrevista, para agilizar su aplicación.

Este instrumento fue una especie de diagnóstico⁴¹ sobre las condiciones socioeconómicas y culturales en que viven estas familias; tal información fue fundamental para poder profundizar en la caracterización y contextualización de la población; como preámbulo se les preguntó sobre sus datos personales como su nombre, en donde sólo anotaba el nombre de pila pues lo que interesaba era poder referirse a ellos de una manera más familiar, aunque siempre con respeto. También se preguntó la edad, para inferir, con el ítem tres, los años que tenían de haber llegado a la ciudad, si es que fueran población migrante y su estado civil para identificar el tipo de núcleo familiar.

³⁹ Este instrumento fue piloteado con tres padres y madres de familia del grupo de maternal dos, la muestra fue determinada de manera aleatoria estratificada, tomando en cuenta la población indígena migrante (IM), mestizo migrante (MM) y a la mestiza y originaria del DF que conviven en el grupo de preescolar. La validez del cuestionario se obtuvo a través de la revisión de dos personas, la coordinadora y asesora de la estancia.

⁴⁰ La aplicación de estos cuestionarios fue dentro de la estancia, generalmente en el horario de salida, con ocho madres de familia, al ser quienes generalmente cumplen con la tarea de llevar y recoger de la escuela a sus hijos, a un padre de familia, a la abuelita de una de las niñas quien prácticamente cuida a su nieta porque su mamá, es madre soltera y trabaja la mayor parte del día, y a un tío, quien también es el responsable del cuidado del niño; en estos dos últimos casos, se buscó que estos parientes cercanos proporcionaran de manera indirecta los datos de la madre.

⁴¹ Cabe señalar que el CATIM (2000) anteriormente ya había realizado un estudio diagnóstico sólo que este había sido realizado dos ciclos escolares anteriores.

El ítem uno se refiere al lugar de nacimiento, lo cual permite inferir quién migró o no a la ciudad, y en caso de serlo ubicar el estado de procedencia; en el ítem dos se le preguntó el lugar en que radicaban actualmente; estas dos últimas preguntas se consideran importantes para saber con certeza el tipo de población.

El ítem tres se refiere al número de años que tienen de radicar en el D.F., esto sólo se le preguntó en caso de ser migrante, lo cual permite ver, de alguna manera, si sus hijos habían nacido o no en la ciudad; en el caso del ítem cuatro y el cinco tienen que ver si son o no hablantes de una lengua indígena y si pertenecen a algún grupo indígena, estos dos indicadores se tomaron del estudio diagnóstico realizado por la Dirección de Atención a los Pueblos Indígena del Distrito Federal (DAPIDF) (2001), en donde al igual que en los censos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), no se descarta el hecho que haya indígenas que no hablen ya la lengua o que sí la hablen pero no se consideren ya indígenas.

Los ítems seis y siete hacen referencia al núcleo familiar, específicamente al número de miembros y de hijos, esto permite dar idea de la dimensión de las familias, en el caso del ítem ocho y nueve tiene que ver con el acceso a algunos servicios básicos y la calidad de estos, como indicadores de pobreza y marginación, en este sentido, las autoras Garza y Romero (1999) consideran que un diagnóstico socioeconómico no sólo debe centrarse en el acceso sino también en la calidad.

En el ítem diez y once se hace referencia a cuántos y quiénes de los miembros trabajan y en el ítem doce se ve qué tipo de trabajo desempeñan; estos tres ítems se relacionan también con los ítems del trece al dieciséis en donde se pregunta el ingreso familiar, las jornadas de trabajo, si gozan o no de derechos laborales mínimos, como seguro y prestaciones. Todo lo anterior, también se encuentra directa o indirectamente relacionado con la pobreza y marginación; al respecto, Boltvinik (2000) habla de que el nivel de pobreza no sólo se debe inferir a través del ingreso familiar, el número de servicios mínimos, sino que además se tiene que relacionar con las condiciones de trabajo y todo lo que implica en jornadas laborales obtener este ingreso, como parte de los derechos sociales y económicos.

El ítem diecisiete se refiere al lugar de trabajo; éste se planteó con la intención de saber si realmente para estas familias la Merced y el Centro Histórico son centros

económicos en donde se concentraban sus fuentes laborales, información que se corroboró con lo que decían las educadoras y el diagnóstico realizado por CATIM (2000), que se enfoca a la población migrante.

Del ítem dieciocho al veinte tienen que ver con el esparcimiento de la familia, lo que hacen en sus ratos libres y la frecuencia con que se da estas otras actividades, estos tres ítems responden a los objetivos del cuestionario, como dice Boltvinik (2000), al ubicar los niveles socioeconómicos se debe además ver el goce a los derechos culturales, y si éstos se les relaciona con el esparcimiento, entre otras cosas. Por último, en el ítem veintiuno se identifica el nivel de escolaridad de cada integrante de la familia, particularmente de los padres, como un indicador más relacionado con los derechos sociales.

Desde la tercera aplicación del cuestionario cerrado, se vio la necesidad de realizar algunas preguntas abiertas, que no se encasillaran en un sí, no o rangos y permitieran ahondar más en las respuestas, además, se encontraron padres y madres más accesibles con quienes se había convivido en algunos eventos escolares,⁴² esto conllevó a rediseñar este instrumento a semiabierto y a replantear e incluir varias preguntas (ver anexo 3b)⁴³.

Después del ítem tres se incluyó una pregunta sobre las causas por las que migraron a esta ciudad, para tener una mayor caracterización de la población migrante y comprobar si sólo son motivos económicos, según la investigación de Sánchez (2000). Por último, después del ítem seis en donde se hace referencia si el padre o la madre hablan la lengua indígena, se incluyó otro ítem en el cual se pregunta si esta lengua se la habían enseñado a su hijo y porqué, al ser la lengua un elemento cultural que forma parte de la identidad (Lenckersdorf, 1996). Cabe decir que en la convivencia con el grupo ya se sabía que niños hablaban la lengua y quiénes no, pero se considero importante confirmarlo con lo que dijeran los padres.

- Entrevista

A partir de la necesidad de profundizar sobre los elementos que se identificaron en las observaciones y de poder conocer de manera explícita las percepciones de las

⁴² Como en el caso del festejo del día del niño y día de la madre.

⁴³ Estas preguntas también se hicieron a quienes se les había aplicado el cuestionario cerrado.

educadoras, asesora y coordinadoras sobre la dinámica grupal en relación a los conflictos interpersonales, se vio necesario en un primer momento entrevistarlas con el apoyo de un guión⁴⁴ (véase anexo 4).

A manera de preámbulo y distensión se planteó la pregunta uno y dos, sobre la su formación como educadoras, aunque esta información brinda algunos elementos para analizar su práctica docente, esto no era el objetivo en si. En el ítem tres se buscó puntualizar sobre si habían recibido talleres o cursos de formación sobre manejo de conflictos, particularmente dentro del método nezahualpilli, y cómo habían sido éstos, para relacionarlo con las herramientas y metodologías que utilizaban en su intervención.

En la pregunta cuatro, se indagó de manera directa y explícitamente, sobre las causas por las que se generaban los conflictos en el grupo; esta información ayudó a analizar de manera global e integral el problema planteado. APDH (2000), Cascón (1997, 2000;a, 2000;b, 2002), Girad y Koch (1997), Judson (2000), Porro (1999), entre otros, hablan que para llegar al análisis de los conflictos interpersonales es necesario irse a las causas y no sólo centrarse en los efectos.

En la pregunta cinco se hace referencia sobre las formas en cómo los niños resolvían los conflictos entre ellos mismos, esto tiene que ver directamente con una pregunta eje de esta investigación, es así como Delval y Enesco (1994) retoman a Piaget, al ver la importancia de las maneras genuinas en que los niños regulan sus diferencias o antagonismos. En la seis, se pregunta sobre el rol que juegan como educadoras, al tener un papel de autoridad dentro del grupo; según Burguet (1999) y Porro (op.cit) esto es un elemento clave en la dinámica del grupo.

De la pregunta siete a la nueve se profundiza sobre la diferencia de edad y la manera en cómo ésta influye en las causas y las formas de abordar los conflictos. Como se dijo en el apartado anterior en este grupo los niños oscilaron entre los tres a seis años y medio, un rango considerable de edad en el cual autores como Leighton (1992), y Turiel (1989) coinciden que se da un proceso de descentración significativo y con ello distintas formas de manejar los conflictos.

⁴⁴ Al igual que la guía de observación este guión sólo es un referente para la realización de estas entrevistas. No difirió en esencia lo que se le preguntó a la educadora, coordinadora y asesora, sólo que a éstas dos últimas se les pidió ver las preguntas con ojos de educadora, sin desdibujar el rol que asumían realmente.

En la diez y la once se indaga sobre la diferencia de género como un elemento que influye en el manejo del conflicto, la información recabada se analizó a partir de los planteamientos de Duczek (1999) y Ortega (1997) sobre el rol de género y las maneras de relacionarse con los otros. En la pregunta doce el otro aspecto que se tocó fue la influencia de la diferencia étnica en el manejo del conflicto. A pesar de que en las observaciones participantes y no participantes no hubo una evidencia clara sobre esto, se vio importante compartir esta inquietud con las educadoras, coordinadoras y una de las asesoras.

La pregunta trece se centra en la influencia del ambiente escolar en el manejo de conflictos, siendo este espacio desde donde se sitúa esta problemática. Para algunas autoras como Burguet (1999), Casals (2000) y Schmelkes (1991), la escuela es una institución formadora que puede llegar a tener un impacto real en los sujetos. En esta tónica, la pregunta catorce se refiere a las estrategias y metodologías como aspectos importantes en los modos de intervención de las educadoras.

La quince tiene que ver sobre las habilidades, actitudes y conductas que se deben desarrollar en los niños para que se resuelvan de manera constructiva los conflictos, con el fin de comparar y ver la congruencia tanto en las estrategias planteadas en la pregunta anterior como en las observaciones realizadas sobre la intervención de las educadoras.

En las preguntas dieciséis y diecisiete se busca que las mismas educadoras, como parte del grupo, expliciten los motivos por los que se generan los conflictos interpersonales entre ellas y los niños, así como las formas de resolverlos. Este tipo de cuestionamientos no sólo posibilita la confrontación con lo observado sino que además permite profundizar en aspectos que ya se habían identificado.

Al final, a manera de un balance general y cierre de la entrevista, se preguntó sobre el manejo del conflicto que se dio en el grupo a lo largo del ciclo escolar, para poder reconocer las percepciones globales de las educadoras sobre la dinámica grupal.

Capítulo 4. Análisis y descripción de los resultados.

El análisis realizado se hizo a partir de las dos preguntas de investigación, por un lado las causas de los conflictos dentro de este grupo de preescolar, donde no se tenían categorías a priori lo cual fue parte de la tarea de indagación e interpretación, por otro lado, las formas de abordar el conflicto en donde sí bien también se tenían categorías a priori, provenientes principalmente de Lederach (1992, 1995), algunas de éstas fueron descartadas al confrontarse con el referente empírico y otras fueron categorías emergentes al surgir de este proceso de análisis. Cabe señalar que se hizo una diferencia entre lo que surgió en la relación entre pares, es decir entre los mismos niños y lo que se dio entre la educadora y los niños.

Para entender la simbología utilizada en las transcripciones tanto de las observaciones participantes y no participantes como de las entrevistas véase el anexo 0.

4. 1. Las causas de los conflictos interpersonales.

- Las causas entre el grupo de pares.

Se encontraron cuatro principales causas por las que se generó el antagonismo entre los mismos niños, sin darse diferencias sustanciales por género y edad; éstas fueron:

- *Posesión de materiales u objetos.*
- *Disputa de espacio.*
- *Disputa de roles o personajes.*
- *Ser los mejores en la actividad.*

La *posesión de materiales u objetos*, se refiere a la disputa de materiales entre dos o más niños en donde cada uno sólo lo quiere tener para sí y no ve la posibilidad de compartirlo, alternarlo o prestarlo a otros. Este fue el motivo más recurrente por el que los niños de distintas edades y diferente sexo llegaban a tener conflictos; no sólo fue evidente en las observaciones realizadas, sino además fue la principal causa para las educadoras, la coordinadora y asesora, que estaban en el área de apoyo pedagógico. Lo que coincide con los planteamientos de varias autoras que han realizado o retomado investigaciones con niños pequeños, como es el caso de Girard y Koch (1997), Harris (1992) y Judson (2000), quienes relacionan esta causa con la imposibilidad de los niños pequeños de compartir cosas materiales con otros.

Lupe (E1): " las causas de los conflictos entre niños (...) generalmente son por material, por no ser tolerantes, por no respetar, porque yo lo tengo, yo lo debo de tener y no te lo he de prestar, aunque suena así muy drástico es eso, o sea el niño se apropia de algo porque eso no lo tiene y cuando lo tiene ¿por qué lo va a prestar a otro compañero? esa es la cuestión más que nada."

Como se pudo observar el antagonismo por la disputa de objetos se evidenció en actividades grupales, cuando se repartía algún material con características diferentes entre sí, en estos casos era común que dos o más niños buscaran tener el mismo material.

Cuando se realizó el juego de "canasta de frutas" a cada niño se les repartió una tarjeta que tenía dibujada una fruta diferente; en ese momento surgió una disputa entre unos y otros porque algunos querían la misma fruta, esto trajo consigo algunos forcejeos los cuales llegaron a transformarse en manotazos. Al ver esta situación, Mari (E2) intervino para pedirle a cada niño que aceptará la fruta que le había tocado y respetara a sus compañeros.

Asimismo, surgían pugnas cuando dos o más niños querían acaparar algún material o ser los primeros en utilizarlo, en este momento cada uno se centraba en la postura de obtener o tener tal objeto sólo para él mismo.

/ En el rincón de casita están Angeles (n) y Cecilia (n), jugando a la "comidita", mientras que está última coloca los vasos en la mesa/

Angeles (n) con su mano derecha toma la jarra (de juego de te) y la pone debajo de la llave del garrafón, con su mano izquierda gira (con esfuerzo) la llave y comienza a llenarla de agua, su vista la fija en la jarra (parece muy atenta). Cecilia (n) al terminar de acomodar los vasos volteo a ver a Angeles, se le acerca con sus ojos bien abiertos y con una sonrisa en la boca (parece que está contenta), le dice "yo, yo le echo agua", Angeles (n) le responde con una mueca en la boca (parece molesta) "¡no porque se te cae!... no puedes", Cecilia (n) le contesta "¡no es cierto, sí puedo!, yo voy con mi abuelita por la leche", Angeles (n) no le dice nada, tampoco hace ninguna exclamación en la cara (parece no escucharla), termina de llenar la jarra; enseguida le dice a Cecilia "ayúdame, ciérrale", ella accede de inmediato, le cierra la llave con sus dos manos.

Angeles (n) empieza a servir el agua en los vasos puestos en la mesa, Cecilia (n) se le acerca con el ceño fruncido (parece estar molesta) y con su mano derecha intenta agarrar el mango de la jarra, al mismo tiempo dice "dámela, yo también quiero hacerle". Angeles (n) pone su otra mano en la base de la jarra y gira su cuerpo (levemente) en dirección contraria (buscando que Cecilia quite su mano), pero al hacer este movimiento se cae un poco de agua en el piso. Al ver esto, Angeles (n) dice "¡ay, ay, no la tires!.. ¡ahora vas a limpiar con el trapo!", Cecilia (n) da un paso para atrás mientras Angeles (n) pone la jarra en la mesa, las dos fruncen el ceño (parecen enojadas) /posteriormente interviene Mari (E2)/.

Esto responde a un estado egocéntrico característico de esta edad, según Piaget (1997), por este motivo el sujeto se encuentra centrado en su "yo" o propio punto de vista al no tener la capacidad de reconocer al otro como diferente, con distintas requerimientos e intereses igualmente importantes que los suyos; para este autor esto no quiere decir la fijación en un solo punto de vista sino más bien la incapacidad de interpretar o reconocer el punto de vista de otros sujetos, en este caso dentro de una situación social.

Otra de las causas fue por *disputa de espacio*, la cual se refiere cuando varios niños se encontraban en una tarea que implicaba un continuo contacto físico entre sí y había una ríña por ocupar un lugar físico determinado.

/Todo el grupo está haciendo una especie de mural (considerablemente amplio), cada quien se pone a dibujar en un rincón. /

Manuel (n) toma un gis y empieza a hacer rayones de tal manera que se extiende hasta donde esta dibujando Cecilia (n), ella con el ceño fruncido (se muestra molesta) y le pide que se haga a un lado, pero él no le hace caso. De inmediato, ella se queja con Lupe (E1), la educadora le pregunta a Manuel (n) si había escuchado a Cecilia (n). Manuel (n) mueve su cabeza de arriba hacia abajo (asentando que sí), Lupe (E1) le pide que deje de extenderse. En este momento él regresa al lugar donde estaba pero en menos de un minuto, comienza de nuevo a extenderse hacia el donde está Cecilia (n), al verlo ella frunce el ceño y hace una mueca (como muestra de enojo), le vuelve a pedir a Manuel (n) que se haga a un lado.

Como se puede ver es en esencia una situación que también pone en juego la centración de los niños y la imposibilidad de coordinarse con el otro para compartir o intercambiarse en un espacio específico, esto también tiene que ver con el centramiento del niño.

/Lupe (E1) les pide a los niños, quienes se encuentran en diferentes rincones, que guarden el material para irse a la asamblea/

Cuando la educadora voltea hacia el rincón de construcción dice en voz alta "guarden esos cubos, quien los haya dejado ahí tirados", en este momento nadie contesta, pero enseguida Sergio (n) y Rodrigo (n) acomodan el material en sus respectivas cajas, cuando terminan, cada uno toma una caja, la cargan hasta el mueble de este rincón y en el espacio vacío, al mismo tiempo intentan meter la caja que traen, es así como comienzan a empujarse uno al otro.

La disputa de espacio responde a un estado egocéntrico, propio de la primera infancia. Algo interesante es ver que este tipo de causas no sólo son resultado de un aspecto psicobiológico sino también llega a influir una cultura etnocentrista como lo considera Judson (2000) y Lederach (2000), cuando analizan la interrelación y similitud entre

conflictos interpersonales e internacionales. En relación a esto, Galtung (1998) al profundizar en algunos conflictos entre naciones o dentro de éstas, identificó que generalmente está involucrado la pugna por territorio.

Por otra parte, se presentaron situaciones que tenían que ver con una *disputa por roles o personajes* donde dos o más niños buscaban ser el rol o personaje "principal", particularmente, dentro de algún juego simbólico; lo interesante era que la pugna se daba alrededor de este rol que influía en mayor medida en las pautas del juego. La gran mayoría de las veces terminaban adoptando los líderes del grupo.

/Dentro del salón, en el rincón de casita, se encuentra casi todo el grupo jugando al "doctor", Alberto (n) y Sergio (n), los más grandes de edad y también líderes, asumen el rol de "doctores/

Armando (n) dice "yo voy a ser doctor", Lupe (E1) le contesta "hay muchos doctores" él no le responde, sólo agarra una hoja blanca y un lápiz de color. Mientras Alberto (n) simula que en una mesa atiende a Juan (n), enseguida Sergio (n) dice "(David) pasa", le pide que se acueste, cuando David está acostado, Sergio (n) le pregunta "¿qué le duele?", mientras Armando (n) con su hoja y lápiz simula que escribe. Sergio (n) al ver a Armando (n) simulando que escribe, le dice con un tono fuerte (casi grita) "¡ya salte!, tú no vas a apuntar nada" y le arrebató la hoja (...) Armando (n) con el ceño fruncido (parece enojado) le da un manotazo en el pecho a Sergio.

Una de las educadoras consideró que esta causa sólo se presentaba en los niños mayores.

Mari (E2): "Mmm, yo creo (...) los grandes como que los grandes, como que ellos se pelean más (...) porque ellos quieren ser la cocinera, porque ellos quieren ser el mesero, que él quiere ser el granadero, o sea y todo, o sea (sic) se pelean más por los personajes y por los que quieren adoptar (...)".

En las observaciones realizadas esto no se vio pues también se dieron casos de disputa de roles entre niños más pequeños, lo cual quiere decir que en este tipo de causas el proceso de descentración no tiene cambios significativos en las diferencias de edad del grupo de preescolar.

/Varios niños del grupo juegan en el patio a la "mosca"/

Cecilia (n) logra atrapar a Carmen (n) y le dice "tú eres la mosca" y camina hacia el centro, todos los demás dejan de correr. Manuel (n) dice en voz alta "o quiero se la mosca" (yo quiero ser la mosca), enseguida Luis (n) dice "no, yo quiero ser la mosca". Manuel (n) se para frente a Luis (n), sube el tono de su voz, frunce el ceño (parece molestarse) y le contesta "¡no, o soy!" (no, yo soy).

En el caso de *ser los mejores en la actividad*, ésta se refiere cuando dos o más niños no sólo buscaban ser los únicos en hacer tal o cual acción, sino además manifestar hacerlo mejor que los otros, por lo que esta causa se encuentra directamente relacionada con una dinámica competitiva; en este sentido una de las educadoras manifestó lo siguiente:

Lupe (E1) "(...) ellos quieren ser nada mas ellos, tenerlo todo para ellos, ser los primeros en todo."

Lo anterior vuelve a evidenciar el estado de centración en niños pequeños. Para varios autores esto también involucra la influencia de aspectos que corresponden al ámbito sociocultural, al respecto Cascón (2000;b), entre otros, hace alusión a una sociedad contemporánea sustentada en contravalores como el "individualismo", los cuales van muy de la mano con mensajes excluyentes y jerarquizantes como "el ser el número uno" o "ser el mejor".

/En asamblea platican cada niño sobre '¿qué quieren ser de grandes?' /

Lupe (E1) recorre su mirada por todo el círculo y dice "hay muchas cosas que podemos hacer de grande", Sergio (n) con una sonrisa en la boca (parece estar contento) interviene y dice " mejor chiflador como los que pasan " (al referirse a los llamados "diablos" que cargan y trasportan la fruta en el mercado de la Merced), se pone los dedos en la boca y chifla. Angeles (n) dice en voz alta "yo chiflo más fuerte" y también se pone dos dedos en la boca y empieza a chiflar. Sergio (n) volteo hacia ella y en un tono fuerte le contesta "¡no es cierto!, yo chiflo más fuerte", pero ella no le dice nada y sube el tono del chiflido. De inmediato Sergio (n) le dice ¡cállate!" y con sus dos manos agarra los labios de Angeles (n), los presiona hasta cerrarlos.

Lederach (1992), por su parte, enfatiza que la *competencia* no sólo permea las maneras de resolver un conflicto sino además puede trastocar las posturas o motivaciones de los sujetos involucrados, a través de concebir que la plena realización de cada individuo no es posible alcanzarse sin establecer la superioridad en competencia. Aunque se debe reconocer que tales motivaciones pueden responder, según Girard y Koch (1997), a la necesidad de respeto y reconocimiento a la imagen propia; hay que tener cuidado en diferenciar cuando esta necesidad se entrelaza con la postura de ser reconocidos como los más capaces o mejores.

/Algunos niños están dibujando en el rincón de artes/

Cecilia (n) con una crayola morada se acerca al dibujo de Angeles (n) y le pone una raya, al ver esto Angeles (n) con el ceño fruncido y una voz llorosa dice "¡aaay!, (...) mira (Mari), Cecilia me rayo mi dibujo". Mari (E2) se agacha, con su mano derecha toma del hombro a una y con su izquierda a otra, se encucilla de

frente a ellas, volteo a ver a Cecilia (n) y le pregunta un tono de voz fuerte "¿por qué le rayaste su dibujo a (Angeles)?". Cecilia (n) responde " es que, es que así me lo hizo ella también". (...). Angeles (n) interviene con un tono de voz llorosa " es que ella me dijo que su dibujo estaba más bonito que el mio, cuando pasó este David".

También se dieron situaciones donde los motivos de los conflictos interpersonales tenían una relación directa con las diferencias en edad y género, entre estas causas se encuentra por:

- *maltrato entre pares*
- *resultado de juegos violentos*

El *maltrato entre pares* es una categoría adoptada de los planteamientos de Ortega (1997), ésta tiene que ver con un comportamiento no justificado socialmente, como puede ser un insulto verbal, rechazo social o agresión física de un niño hacia otro.

En todos los casos vistos fueron niños varones quienes iniciaron este tipo de agresión; esta misma autora considera que dicha actitud está íntimamente relacionada a un desequilibrio de poder, el cual a su vez sustenta una relación asimétrica entre niños de distinto género y edad, donde las niñas o los más pequeños son los más vulnerables. Guerrero (1994) y Vega (1992), no ven raro que esto suceda con niños desde edades muy tempranas, al crecer en ambientes donde la sumisión y dominación de unos hacia otros es parte de la cotidianidad, lo interesante es que tales autores se refieren a contextos distintos, lo cual para Fisas (1998), confirma una cultura de violencia promovida consciente o inconscientemente hasta nuestros días en las sociedades actuales.

/Varios niños juegan, en el rincón de casita, a "la mamá y a los hijos" /

David (n) sólo observa desde el rincón de ordenar y contar (después de un rato) se acerca a la cama con pasos lentos, casi no hace ruido (sigiloso), trae en su mano derecha un cuchillo de juguete. Cuando llega a la cama (donde Manuel (n), Alberto (n) y Angeles (n) están acostados simulando que duermen) David se agacha y da un grito "¡ahhh!" (con la intención de asustarlos), todos se paran rápidamente, aunque con cierta dificultad por el reducido espacio en que se encuentran y aventan al suelo la cobija que los cubría. Alberto (n) arruga su ceño (muestra molestia), Angeles (n) abre más sus ojos y dice "¡ay!" estirando su boca (perece asustada).

David (quien no se ríe en ningún momento) se acerca más y con el cuchillo de plástico le pega en la cabeza a Angeles (n), ella con la misma expresión dice

"¡¡ ay!!, ¡nooo!" y con su mano empuja (levemente) hacia atrás a David, todos los demás sólo observan; en seguida David (n) se acerca a Manuel (n) (el más pequeño de este los cuatro) y le empieza a pegar en la cabeza (como a Angeles). Manuel (n) pone sus manos en encima de su cabeza para cubrirse y camina hacia el rincón de construcción mientras dice con un tono de voz lloroso "¡mamá, mamá!", David (n) le sigue pegando en la cabeza //.

La dinámica generada en este tipo de causas es que la mayoría de las veces los agresores eran los mismos niños, principalmente quienes asumían el rol de líderes y tendían a conductas o actitudes violentas, como fue el caso de Sergio y Armando. Esto coincide con planteado por Mujina (1990), al referirse que, desde nivel preescolar, los líderes son quienes marcan ciertas pautas en el grupo y pueden llegar al punto de hacer valer su voluntad a través de la agresión. Al respecto, Johnson y Johnson (1999) en diversas investigaciones ha detectado que un porcentaje significativo de la violencia directa es responsabilidad de una parte del grupo, este autor les llama "sujetos más violentos".

/Después de terminar la asamblea de inicio, cada niño se dirigen al rincón donde elige trabajar /

Sergio (n) se acerca a Cecilia (n) y Laura (n) (quienes caminan hacia el rincón de artes) y se cuelga con sus dos brazos en el cuello de cada una de ellas. Cecilia (n) arruga toda su cara (parece molesta) y dice "¡aay, no me gusta!", Sergio (n) se ríe (como si se burlara), Angeles (n) también le dice "¡no me gusta que me lastimes! y que te me acerques", él baja sus brazos y con sus manos le agarra sus cachetes y se los pellizca. Angeles (n), con un tono de voz más agudo (como si fuera a llorar) le dice "¡no me gusta, no me gusta!".

Por último, se identificó los *resultado de juegos violentos*, los cuales eran característicos de los niños (varones), como generadores de disputas reales cuando los jugadores al pretender dominar físicamente al otro y por ende entablar una dinámica competitiva, llegaban a agresiones físicas intencionadas, esto no era difícil de darse cuando los golpes eran los medios o recursos utilizados en el propio juego; en palabras de Fisas (1998) "(esto es parte) de la expresión de una cultura de la violencia (la cual se explicita) en la mística de la masculinidad" (Idem, p.351).

Para Duczek (1999) es desde edades muy tempranas cuando los mismos niños (varones), así como las niñas, comienzan a ver este tipo de juegos apropiados y atribuidos al rol de los niños, así mismo Turiel (1989) también reconoce, a partir de estudios realizados por Wolfson), la presencia del rol sexual paralelo a la conformación de una identidad personal.

/Segio (n) y Toño (n) se encuentran jugando al "ladrón y al policía", por lo se corretean por todo el patio/

Sergio (n) (quien toma el papel de policía) alcanza a Armando (n) (que es el ladrón), y empieza a empujarlo y a darle manotazos en la cabeza. Armando (n) al recibir los golpes empieza a quejarse y a fruncir el ceño (en una expresión de enojo), es así como le tira patadas a Sergio (n) y éste se las responde de la misma manera.

/Después de que interviene Lupe (E1) para separarlos, vuelven a forcejear/.

Aunque las educadoras en algunos momentos reprobaban este tipo de juegos, contradictoriamente, a veces llegaban a aceptarlos parte de una actividad más, esto de alguna manera contribuye como lo dice Fisas (1998) en darle cierta legitimidad a la "mística masculina", además de volver la acción docente parte activa en la consagración de un lenguaje sexista.

Mari (E2) volteá a ver a todos los rincones y dice con voz fuerte "estoy esperando... vamos recogiendo material" (porque ya es la hora de irse a lavar las manos para comer fruta), ella volteá a ver a Gerardo (n) que en este momento está junto con Juan, jaloneándose de la playera y dándose patadas, los dos se ríen (parecen divertirse), Gerardo (n) se tira al piso mientras Juan (n) se agacha y le jala de nuevo la playera, Mari (E2) se acerca a ellos y les pregunta "¿a qué horas Gerardo y Juan?... ya no estamos jugando, váyanse a recoger material" .

Cabe señalar la influencia del ambiente familiar en este tipo de juegos, desde el momento en que la familia es una de las principales instituciones socializadoras, particularmente en esta etapa como lo dice Casals (2000), en la cual además de formarse cierto tipo de valores o contravalores, según sea el caso, de manera interrelacionada, también se propician formas de convivencia consecuentes al género de pertenencia, como lo plantea Duczek (1999) y Vega (1992), estos modelos son aprendidos a través de mensajes verbales o no verbales; una de las asesora reflexiona en este sentido.

Linda (A)" (...) el niño llega a ser más agresivo, por ejemplo aquí es un hecho que los papás y los juegos de luchitas ... pero no son luchitas como..., yo iba a decir sanas, pero no se, se pegan ¡bien feo! los papá y los hijos, a mí se me hace que son juegos violentos más que juegos (...)" .

Así mismo los medios de comunicación, particularmente de los programas televisivos, impactan en la promoción de este tipo de juegos violentos. En relación a esto, Groebel (1999) habla de una relación interactiva y estimulante entre la violencia "ficticia"

plasmada en una caricatura con la violencia "real" ejercida por los propios niños como los actores o espectadores; esto fue manifestado de diversas formas por las educadoras

Mari (E2): "(...) los niños actúan como pokemones, como Coccoo (personajes de caricaturas) y lo malo es que eso no les enseña nada bueno, (...) hacen los mismos ademanes con las manos y hacen que vuelan y se pegan, se avientan con las manos, a veces se aguantan entre ellos pero otras veces se pasan y como el Pockemon y Picacho empiezan a luchar hasta que terminan peleándose de verdad".

Aunque este tema, al igual que la influencia del entorno familiar, requiere de otra investigación subsecuente, de cualquier manera se considera importante reconocer su manifestación dentro del espacio escolar, en relación al tema que aquí compete.

- Las causas entre las educadoras y los educandos.

Los motivos por los que se llegaron a dar problemas entre las educadoras y los niños, fueron los siguientes:

- *Contraposición de intereses en la actividad*
- *Desafío a la autoridad*

La *contraposición de intereses en la actividad*, fue una de las causas más común dentro del grupo, por ésta se entiende a una confrontación producto de la resistencia del niño hacia las actividades propuestas por la educadora, la cual puede observarse cuando los niños están distraídos en otras cosas, parece existir una "desorganización" al escucharse gritos, risas, bullicios y el fin de tal actividad no busca generarlo. Según Guerrero (1994), la educadora llega a percibir esto como una amenaza para el desarrollo de la sesión, en este caso de la "rutina de trabajo", lo cual muchas veces trae consigo el uso de sanciones.

/El grupo se encuentra en el salón de clases, formado en fila para irse a lavar las manos/

El Sr. José (el conserje de la estancia) entra al salón, se acerca a Lupe (E1) (quien está en cerca de la puerta) y le dice "doña Lupe le hablan por teléfono", Lupe (E1) le contesta " gracias, don José," sale caminando rápido del salón y en voz alta dice "ahí se me quedan quietecitos"; en ese momento nadie dice nada pero enseguida Manuel (n), Gerardo (n) y Sergio (n) comienzan a empujarse uno al otro, los tres se rien (parece que están jugando), al encontrarse dentro de la fila hace que se comiencen a empujar todo el grupo.

Carmen (n), Juan (n) comienzan a quejarse, otros se salen (con esfuerzo) de la fila como Bertha (n) y Laura (n). Manuel, Gerardo y Sergio, además de Armando (n) siguen riéndose entre sí.

Cuando Lupe (E1) entra de nuevo al salón mira a los niños que se avientan, algunos se quejan, otros están riéndose (como si se divirtieran), la educadora al mirar esta escena frunce el ceño (parece enojada) y dice en voz fuerte "¡que bonito!, se ve que ya no quieren ir al patio ¿verdad?", Gerardo (n) y Manuel (n) siguen riéndose entre sí, Lupe (E1) volteá a verlos y dice en tono fuerte "¿porqué se están jalando?", al mismo tiempo Sergio (n) avienta a Toño (n), Lupe (E1) sube el tono de voz y dice "¡ahora ya no vamos a ir al patio!.

Un aspecto interesante, el cual muchas veces llegó a presentarse en este tipo de conflictos, fue el que las educadoras llegaron a percibir las actitudes de dispersión en los niños más pequeños, quienes se encuentran en un mayor estado egocéntrico, como algo intencionado y voluntario, por lo cual no se disponían a adoptar la perspectiva del niño; en palabras de, Guerrero (1994) "(llega) a aparecer el interés de la educadora como natural y lógico y (el del niño) indiscutiblemente ilegítimo" (Idem, p.37).

/Todo el grupo se encuentra sentado en el rincón de casita realizando la asamblea final, donde Mari (E2) les pide a los niños que le platicuen sobre las actividades que realizaron en la mañana/

Mari (E2) dirige su mirada al centro del círculo e interviene "levanten sus manos cuando quieran participar", enseguida varios levantan sus manos, ella mira a los niños que piden la palabra y dice "¿a ver Juan, tú que parte hiciste de la casa...qué pusiste en la casa?", de inmediato Juan (n) responde "yo puse la puerta".

Mientras Carmen (n) mira en sentido contrario hacia el material del rincón de ordenar y contar (parece no poner atención a lo que dicen su compañero), al mismo tiempo golpetea con uno de sus zapatos el piso, Mari (E2) la volteá a ver, con ceño fruncido (parece molestarse) le dice en un tono fuerte "¡Carmen!, tú te vas allá (señala la puerta), como no estás poniendo atención quiere decir que no quieres estar en asamblea". Enseguida Carmen(n) con sus ojos bien abiertos (como asustada) volteá, Mari (E2) deja de fruncir el ceño, baja su tono de voz (se ve más tranquila) y dice "Carmen vete a dar una vuelta afuera del salón y cuando ya quieras estar en la asamblea regresas", Carmen (n) se levanta de su lugar, camina hacia la puerta, al llegar a ésta se para, volteá hacia el rincón de casita y se recarga en la pared, desde ahí sólo mira con sus ojos bien abiertos a sus demás compañeros.

Barreiro (1999), Guerrero (op.cit) y Johnson y Johnson (1999) relacionan que en la mayoría de los casos, la diferencia de intereses en una actividad escolar se evidencia cuando uno o varios niños infringen alguna de las reglas del grupo, esto se relaciona con la disciplina y el manejo de límites en el grupo. Por otro lado, algo a considerar es que en esta etapa preoperatoria, según Piaget (1977), a pesar de ver las normas como

absolutas e inviolables, en la práctica llegan a ser trasgredidas por motivaciones personales.

Mari (E1): “ (los conflictos surgen) cuando los niños no quieren hacer caso, no quieren participar en la actividad y se ponen a hacer berrinche porque quieren hacer lo que ellos quieren sin considerar que tenemos que trabajar de distintas maneras, en grupo, juego libre, en asamblea. “

La otra causa fue *desafío a la autoridad*, ésta se presentó en muy pocas ocasiones y sólo entre las educadoras y el niño más grande de edad, quien también era uno de los líderes del grupo. En este tipo de casos no sólo se refiere a trasgresión una norma por parte del niño, sino además se “desobedece” ante otros niños, de manera voluntaria e intencionada, los mandatos de la educadora, lo cual se contradice, de alguna forma, con los supuestos de Piaget (1977, 1989) al considerar que a esta edad se encuentran en realismo moral casi absoluto, en donde se tiene una visión omnipotente de la autoridad y por ello el respeto es unilateral.

En la asamblea de la mañana se hizo una representación con títeres (como técnica de visualización) en donde se problematizó cuando un niño no escucha a sus compañeros en asamblea así como cuando un padre y madre no escucha a su hijo, al terminar con tal representación.

Lupe (E1) empezó a preguntar a cada niño qué problema había entre los personajes de la historia, cuando le hizo la pregunta a Sergio (n) él se amarraba las agujetas de sus tenis. La educadora vuelve a referirse a él por su nombre dos veces más, pero Sergio (n) no dejó de amarrarse las agujetas, con una leve sonrisa en su boca (parecía simular que no escuchaba); entonces Lupe (E1) frunció el ceño (como molesta), subió su tono voz y le dijo que cuando él le dijera algo ella no lo iba a escuchar, volteo a ver a los demás niños para preguntarles si les gustaba cuando ellos hablaban y nadie les hacía caso.

/Posteriormente/ Lupe (E1) preguntó al grupo en general qué podían decirle a sus compañeros que no querían escuchar, Juan (n) contestó que les dijeran ‘escúchame por favor’, Lupe (E1) preguntó a los demás si estaban de acuerdo con su compañero, casi todos contestaron que sí, Sergio (n) con un grito fuerte dijo que sí.

En este tipo de conflictos la imagen de autoridad se ve trastocada, lo cual sí bien está cargada de un sentido de obediencia donde la educadora es vista como un valor supremo, también entra en juego para autores como Girad y Koch (1997) y Lederach (1992), como se dijo anteriormente, la necesidad real de ser respetada su imagen como sujeto y principalmente ser reconocida su tarea de coordinar al grupo.

/El grupo estaban en la actividad de aseo personal/

Cuando Mari (E2) peinaba a Rodrigo (n), Sergio (n) se le acercó y empezó a agarrarle su cabello (cosa que esta educadora ha manifestado en varias ocasiones que le molesta), ella le dijo que no le gustaba que le agarraban el cabello y se hizo a un lado, Sergio (n) con una sonrisa en la boca (como si hiciera una travesura) volvió a agarrar el cabello de la educadora. Mari (E2) frunció el ceño (parecía estar molesta) subió el tono de su voz y le dijo '¡te digo que no me gusta!', los demás niños sólo observaban atentos la situación.

/ Posteriormente esta educadora comentó que Sergio (n) a veces llega actuar "para lucirse con sus demás compañeros". /

4.2 Las formas de resolver los conflictos interpersonales.

Las formas de resolver los conflictos en el grupo, fue analizado a partir de dos aspectos: el primero se centró en las maneras de ser abordado entre las partes implicadas, el cual a su vez se dividió, por un lado, en las maneras de ser regulado entre los niños y por otro lado, entre educadora y niños. El segundo aspecto, tiene que ver con la manera de intervenir una tercer parte, de un lado, de las educadoras y del otro, por parte de los niños. Como lo dice Cascón (2000;c, 2002;a) y Lederach (1992, 2000) en la vida cotidiana ninguna forma de resolver los conflictos se da de manera pura y única, pero con la intención de identificar categorías de análisis a partir de todos los casos observados se reconocieron ciertos patrones que cumplieran con características similares.

4.2.1 Las formas de resolver los conflictos entre las partes implicadas.

- Entre el grupo de pares.

Las formas de resolver los conflictos entre los mismos niños, como los sujetos implicados, fueron las siguientes:

- *competencia*
- *acomodación*
- *búsqueda de intervención pasiva*
- *búsqueda de intervención activa*
- *negociación cooperativa*

La principal manera de afrontar los conflictos fue por medio de la *competencia*, ésta se generó en la gran mayoría de los casos cuando la causa del conflicto era por disputa o posesión de objetos, espacio y roles, así como ser el mejor en la actividad, como se puede ver implica en sí una dinámica competitiva, que como dice Cascón (2002;a) tiene

que ver también con un centramiento de los intereses propios sobre los del otro, visto como contrincante, lo cual si bien a esta edad se relaciona con el estado egocéntrico, de alguna forma permanece en edad adulta, según Lederach (2000), a causa de un pensamiento etnocéntrico. Para este último autor el que gana es quien puede reunir más fuerza, más recursos o poder, donde las agresiones físicas justifican la defensa de "lo mío" o intereses personales, es por ello que al llegarse a dar este tipo de relación se utiliza la violencia directa en la resolución.

/Todo los niños del grupo están sentados en círculo en el rincón de casita/

Lupe (E1) les pide que hagan una fila, el primero en pararse es Luis (n), de inmediato, Lalo (n) se pone atrás de él y así se comienza a formar la fila, llega Cecilia (n) y se para de frente a Luis (n) (quien está hasta adelante).

Luis (n) empieza a empujar a Cecilia (n) y ella le contesta con un empujón, es así como comienzan a forcejear; él agarra el brazo de su compañera y lo muerde, Cecilia (n) con su ceño fruncido (parece molestarse), jala su brazo y con un tono de voz lloroso dice "¡ya déjame le voy a decir a mi papa!" se sale de la fila y avienta a Luis (n) quien termina recargándose en Lalo (n). //

Varios autores como Cascón (2000b; 2002;b), Jares (1989), Johnson y Johnson (1999), Judson (2000), Lederach (op.cit), entre otros, piensan que existe una relación directa entre la tendencia a resolver el conflicto de esta manera con la dinámicas competitivas que permean a la educación impartida por la escuela, esto muchas veces no es explícito pero se evidencia en el tipo de actividades promovidas. En el caso del grupo de preescolar existió una ambivalencia pues por un lado, se promovían el valor de la cooperación a través de las actividades y el propio método de trabajo, pero por otra parte, las educadoras realizaban actividades de dinámicas competitivas, las cuales además de sustentarse en un "gano-pierdes", se llegaban a dar principalmente en los niños más grandes, sutiles agresiones como tácticas para "ganarles" a los otros. Cabe hacer notar que estos niños son más pequeños de la edad en la cual Piaget (1977) identificó la competencia dentro del juego.

Por otra lado, en este tipo de actividades se contribuía en acrecentar la diferencia de género, lo cual confirma los planteamientos de Duczek (1999), al considerar que los docentes, además de la familia, también llegan a consagrar directa o indirectamente formas sexistas de relacionarse.

En la actividad de patio, Lupe (E1) les propuso al grupo jugar a 'carreras con los costales', todos los niños dijeron que sí (de manera entusiasta). La educadora los organizó en filas por diferencia de edades y sexo, el objetivo era ver quien

llegaba primero a la meta (una línea en el piso dibujada con gis) saltando adentro del costal.

Empezaron a saltar los más pequeños de edad, los niños le echaban porras a los mismos niños y las niñas y las niñas, algo interesante es que en un principio Armando (n) le dijo a otro compañero, ser este juego una carrera 'entre niños contra niñas'.

Cuando compitieron los más grandes, las niñas iban hasta atrás y Sergio (n) y Alberto (n) iban mucho más adelante, muy parejos; casi llegando a la meta Sergio (n) se acercó a Alberto (n) y lo aventó con un codo hacia el lado (de manera intencionada), él se tambaleó un poco sin llegar a caerse, esto ayudó a Sergio a llegar primero. La educadora censuró verbalmente dicha acción al decir que no se valía ganar empujándose entre sí.

El hecho de "ganar", según Cascón (2002;b), es lo que motiva a quienes participan. Esto llega a verse como algo consustancial a la actividad misma, por lo que una dinámica cooperativa llega a parecer sin sentido.

Se realizó la actividad de "las sillas cooperativas", en este juego el grupo caminaba al compás de la música, alrededor de una fila de sillas, se iban quitando sillas gradualmente, cuando paraba la música todos los niños tenían que sentarse en una silla o en las piernas de algún compañero.

El objetivo de la actividad era que nadie se quedara parado y se propiciara así la cooperación y el compañerismo. Cuando se preguntó a los niños, en la asamblea final, si les había gustado esta actividad, Gerardo (n) respondió que 'no tenía chiste porque nadie ganaba'.

Una de las diferencias dentro de las formas de responder en el grupo de pares, es que los niños varones tendían a utilizar la agresión física en una mayor escala. Algunos autores como Duczek (1999) y Fisas (1998) lo relacionan el uso de las agresiones físicas o verbales y el abuso de poder sobre otros, como parte del arquetipo viril el cual acompaña al rol masculino, o como dice Galtug (1998) "(se tiene la idea) que la realización masculina se produce mediante la violencia" (Idem, p.74).

/Varios niños se encontraban en el rincón de biblioteca/

Rodrigo (n) y Angeles (n) intentaron agarrar el mismo cuento (el cual lo había traído Rodrigo), empezaron a forcejear entre sí, él (n) con el ceño fruncido (enojado) le gritó a Angeles (n) '¡puta, gordal!' y la aventó hacia la pared, enseguida Lupe (E1) intervino.

En el caso de los arquetipos de un mayor uso de violencia por parte de los varones, constituye una "mística masculina" según Fisas (op.cit), y es a fin de cuentas un constructo cultural conformado a través, como se enunció anteriormente, de valores explicitados a partir de mensajes verbales y no verbales que determinan las conductas apropiadas de cada género. Para Lederach (1995) esto se relaciona con los

planteamientos de Octavio Paz en su libro "Laberinto de la soledad" cuando se refiere a que la norma mexicana de "no rajarse", promovida principalmente en el varón, implica no "permitir que el otro te gane" (Idem, p.15, citando a Paz), esto también coincide con la idea de "el ser hombres (significa) responder a la agresión de otro niño" (Guerrero, 1994, p.117). Las conductas derivadas de estas creencias no sólo permean formas violentas de resolver el conflicto sino además pueden llegar a ser parte de las causas del problema; al respecto el tutor de uno de los niños del grupo, cuando se le aplicó el cuestionario comentó de manera espontánea lo siguiente:

"Yo le digo: Juan, ¡tienes que defenderte!, cuando llega y me dice ¡me pegaron!, le digo: cuando tú ves que te pegan defiéndete, ¡no te dejes pegar!, tú contéstales igual".

Si bien, se identificó que las niñas también llegan a utilizar la agresión física, como los golpes, dentro de una disputa con otros, esta situación se da en menor medida en comparación con los niños varones, pero cuando se llega a presentar, generalmente, las niñas cuidan de no ser vistas por la educadora, lo cual según Duczek (1999) también responde a los patrones propios del rol femenino. Al respecto una de las coordinadoras del CEDICI comentó:

Alejandra (C1): " para los niños casi todo es con golpes y las niñas sí son en golpes (sic) pero son como a veces más medidas y los dan a escondidas, muy bajita la mano, más aún si tú las estás observando, o sea como que bajan, tú con la mirada puedes hacer muchas cosas, o sea porque cuando las ves bajan las manos y se ponen nerviosas; y generalmente los niños muy distintos pues aunque tú los estás viendo no les interesa desquitarse su coraje con golpes, aunque siempre hay sus excepciones".

Se hace común que la manera de resolver los conflictos sea violentamente, como dice Galtung (1998), esto responde a una cultura profunda u oculta, la que se hace presente en todos los planos, particularmente en lo interpersonal. En relación a esto, para Casal (2000) en la primera infancia la principal institución socializadora de la cultura es la familia, lo cual es importante considerar cuando uno se sitúa desde el espacio escolar, tanto educadoras, coordinadoras como la asesora ahondaron en este sentido.

Linda (A): " Cuando se abordan los conflictos dentro de la familia) ... es frecuente que no se solucionen o se solucionen con violencia, entonces... yo creo que los niños han visto golpes en su casa y reciben golpes y gritos, los niños están acostumbrados al golpe y por eso se les hace fácil resolver de esa misma manera los conflictos que llegan a tener en la escuela".

La segunda forma más frecuente de abordar el conflicto fue la *acomodación*, en la que una de las partes en conflicto llegaba a satisfacer, de alguna manera, los intereses del otro, a pesar de darse, en algunos casos, ciertas resistencias a través de la búsqueda de intervención de la educadora. La dinámica predominante era sólo ceder y acomodarse a las exigencias de su contraparte, en todas las situaciones observadas, la sumisión se dio por parte de los niños más pequeños y de las niñas, esto confirma un desequilibrio de poder el cual da como resultado una dinámica de sumisión y dominación (Cascón 2000; b, Lederach, 1995).

Como lo dice Lederach (1992,1995) en todo conflicto entra en juego el poder de cada sujeto al ser producto de las relaciones humanas, además de la confianza y seguridad consigo mismo. Cuando se da esta asimetría entre las partes, es común que un sujeto utilice su poder para controlar o manipular al otro en relación a lo que desea, por ello pocas veces reconoce las necesidades del otro y así, la otra parte al identificar en el otro este dominio, tiende a no hacer valer sus intereses. Por consiguiente, si el poder de cada sujeto tiene que ver con la capacidad de tomar decisiones y hacer valer los derechos propios, según Williamson (1999) la *acomodación* en un conflicto tiene que ver con la conducta y actitud de pasividad y sometimiento del poder de alguna de las partes.

/En una actividad por parejas, de niños de distinto sexo (conformadas por la educadora, al no haberse integrado de manera voluntaria por los propios niños), se tenía que realizar entre ambas partes un teléfono (con vasos de unicel), por donde, en un segundo momento, podían utilizar para platicar entre ellos mismos /

Cuando Lupe (E1) les entregó a Sergio (n) y Laura (n) (quienes debían trabajar juntos) los materiales que se iban a ocupar, el primero en acapararlos fue Sergio (n), quien de inmediato empezó a perforar la base de uno de los vasos con la punta de un lápiz, cuando Laura (n) tomó el otro vaso e hilo para hacerle lo mismo, Sergio (n) le arrebató el hilo y le dijo 'no sabes', ella sólo lo observó sin decirle nada.

Lupe (E1) se acercó para ver cómo iban, le preguntó a Laura (n) porqué no estaba participando en la actividad, ella le contestó con un tono de voz lloroso que Sergio no quería trabajar con ella, la educadora volteó a ver a Sergio (n) y con un tono de voz fuerte le dijo que tenían que trabajar en equipo, él sin decirle nada, le regresó el vaso y el cordón a Laura (n), ella de inmediato comenzó a perforar y a tratar de meter el cordón en el vaso.

Cuando terminaron el teléfono Sergio (n) lo tomó y él sólo empezó a simular que hablaba, Laura (n) le pidió que le diera un extremo, pero él se lo negó al decirle 'casi todo lo hice yo, tú hiciste poquito', él siguió hablando sólo, ella no le dijo nada sólo lo observó, hizo una mueca y frunció el ceño (como enojada) y se acercó a la Lupe (E1) para informarle lo que pasaba (en un tono de queja).

La educadora se acercó, de nueva cuenta, a Sergio (n) para decirle que debía de trabajar con Laura (n) y compartir el teléfono, le quitó un vaso y se lo dio a

Laura (n). Cuando se fue la educadora, Laura (n) puso el vaso en una de sus orejas y empezó a decir "bueno, bueno..." pero Sergio (n) no le contestó y con una sonrisa (de burla) colocó el otro vaso en el piso, enseguida Laura (n) soltó el vaso y sólo se quedó observando a Sergio (n), quien empezó a hablar solo. //

En varias investigaciones etnológicas, Vega (1992) ha encontrado distintos contextos culturales en grupo de pares y dentro del espacio escolar, a nivel preescolar, que el niño dominante llega muchas veces a intimidar a otros a través de amenazas, ridiculización o de burla, es decir de manera violenta; esto además responde, en algunos casos, a la afiliación y pertenencia al grupo, aunque la condición sea negar los deseos propios.

/Varios niños se encontraban jugando dominó en el rincón de ordenar y contar, Pablo (n) también participaba (quien es hijo de una de las mamás educadoras de la estancia), él ya iba en primer año de primaria pero algunas veces en las tardes, casi al final del ciclo, se integró a las actividades del grupo/.

Pablo (n) se acerca a ver las fichas de Juan (n) y le dice "traga, traga.. come porque no tienes esta (señalaba las fichas del centro)", Juan (n) le contesta "paso, paso", pero Pablo (n) le dice "no, no puedes pasar si todavía queda sopa", Juan (n) frunce el ceño (como molesto) y le contesta "cómo, si yo no quiero". Pablo (n) le dice "yo sí como, no como tú que eres un marica ... sino tragas ya no juegas". Armando (n) interviene y dice "sí, debes tragar sopa", Juan (n) arrugando la nariz (parece molesto) empieza a agarrar más fichas y 'tira'.

Es claro, que los conflictos se dan en un contexto, así como la manera de dar respuesta a éste, para las autoras Girard y Koch (1997) los factores culturales, como la edad y sexo, son una parte importante en las formas de interactuar entre dos o más sujetos, generalmente se tiende en cada uno de estos elementos ha establecerse posiciones dominantes. Una de las asesoras comentó en este sentido lo siguiente.

Linda (A): " (es usual observar) a niños y niñas que siempre pierden por temor o inseguridad a su otro compañero, como a veces los más pequeños o niños más tímidos (...)" .

Lo anterior confirma lo que dice Magendzo y Donoso (2000), al hacer ver que desde edad temprana se van aprendiendo dentro de un contexto sociocultural ciertas maneras de relacionarse, y por ende de resolver los conflictos; estas formas pueden ser de sumisión donde los sujetos son etiquetados a partir de estereotipos ya marcados, es decir por categorías cargadas de prejuicios, como en este caso son el de 'niñas que no pueden' y 'pequeños que no saben' o 'niños que sí pueden' y 'grandes que sí saben', a partir de los cuales se pretende menoscabar o sobrestimar al otro.

Para el Colectivo AMANI (1996) los estereotipos responden también a la necesidad de clasificar el entorno social en categorías sociales, como respuesta a la función de simplificar o sistematizar la abundante y compleja información que las personas reciben del medio, pero además permite codificar esta organización, evaluarla, emitir juicios, creencias, predisposiciones y por ende conductas, principalmente hacia los otros diferentes a uno.

Al ser los estereotipos y prejuicios compartidos por mucha gente se vuelven sociales, y son transmitidos por los agentes socializadores como la escuela, al igual que la familia, particularmente es en esta primera institución donde se empieza a tener una mayor experiencia en la relación con otros diferentes, por ende a formarse ciertos estereotipos. Algo interesante es los prejuicios que se manifestaron en el grupo de pares fueron sólo con respecto a la edad y al género, aunque en un principio también fue hacia los niños que tenían problemas del lenguaje, pero a partir de la intervención de las educadoras esto disminuyó hasta desaparecer.

No se encontró tales estereotipos y prejuicios por diferencia de etnia, ni entre los niños de padres indígenas pertenecientes a diferente grupo, ni entre niños de padres indígenas o mestizos. Puede ser que esto responda a varios aspectos; por un lado, como dice Magendzo y Donoso (2000) es difícil que en una edad muy temprana, al encontrarse en un estado preoperatorio se puedan identificar diferencias más intrínsecas como la cultura de pertenencia.

Por otra parte, dentro de esta estancia infantil las diferencias culturales no se evidenciaban, un claro ejemplo era que desde un principio sólo se hablaba en español, porque ni las educadoras y ni la mayoría de los niños (quienes ya habían nacido en el DF) hablan la lengua indígena, con excepción de dos niños zapotecas. Por último, parece ser que dentro del contexto familiar de los niños no se daban confrontaciones por diferencia de etnia entre los padres o madres de familia⁴⁵, que pudiera ser un referente para ellos. De alguna manera todos tenían una identidad común, el ser vendedores ambulantes y en la gran mayoría también ser población migrante.

⁴⁵ Esta suposición se hace a partir de los comentarios de las educadoras y coordinadoras y de las observaciones informales que se hicieron al respecto.

Como otra forma de regular los conflictos entre pares se identificó a la *búsqueda de intervención pasiva*; en estos casos casi instantáneamente en que afloraba el conflicto, es decir se evidenciaba, las partes o alguna de ellas recurría de manera voluntaria hacia la educadora en turno. Aunque esta manera no coincide con los modelos de resolución planteados por Girard y Koch (1997) o Lederach (1992, 1995, 2000), se asemeja a las observaciones realizadas por el mismo Lederach (1992), en sus investigaciones con población adulta en países de Centroamérica, donde los sujetos en conflicto tienden a buscar a una tercera persona con la intención de pedirle ayuda en el proceso de resolución.

En el caso de los niños de este grupo de preescolar, al acercarse a la educadora mostraron actitudes y expresiones en un tono acusatorio hacia las acciones de su contra parte, para Lederach (op.cit) en este momento muchas veces se pasa de los desacuerdos a un "antagonismo personal", es decir se tiene la postura de que el problema es el otro. Cabe señalar que en estas situaciones, la mayoría de las veces esta forma de resolver el conflicto se dieron como resultado del maltrato entre pares.

/ Todo el grupo se encuentran recogiendo el material que utilizaron en los diferentes rincones/

Carmen (n) está sentada en el piso, en el rincón de casita, intenta abrocharse la hebilla de uno de sus zapato en uno de sus pies, el otro zapato lo tiene aun lado de ella. Manuel (n) con una sonrisa en la boca, se le acerca y primero le jala el zapato que está intentando abrocharse y después toma el otro, Carmen (n) abre más sus ojos (parece asustada) pero no le dice nada, mientras Manuel (n) se ríe (como si se divirtiera) y con su mano avienta (parece ser apropiósito) uno de los zapatos al suelo.

Carmen (n) arruga toda su cara (como si fuera a llorar) y se acerca a Lupe (E1) y con un tono de voz lloroso le dice "¡mira este Manuel tiene mis zapatos y los tiró!, la educadora sólo voltea a ver a Manuel (n) con el ceño fruncido (se muestra enojada), él observa a Lupe (E1) y recoge el zapato que tiró, enseguida le regresa el par de zapatos a Carmen (n).

Esta forma se relaciona con lo que Porro (1999) analiza como una respuesta a la dependencia que los mayores generan en los pequeños cuando buscan sermonear, aconsejar o determinar las soluciones. Aunque para Piaget (1977, 1989), este tipo de conductas son parte de una justicia basada en la autoridad, los pequeños no quieren devolver los golpes al ser la venganza una acción mal vista entre los adultos, a pesar de llegar a darse. Pero, tampoco ven factible hablar entre sí, como medio para la

resolución, al sentirse impotentes o al no considerarlo por no tener la suficiente madurez de hacerlo.

En suma, como señala Kammi (1995), el hecho de estar acostumbrados a la intervención del adulto como regulador de la convivencia del grupo, es el motivo por el cual se considera que el medio más legítimo es apelar al adulto, donde a fin de cuentas no está de tras la búsqueda de la justicia y la igualdad ejercida por los propios niños sino el interés de que sea castigado el otro y el adulto le defienda.

/El grupo de preescolar junto con el de maternal dos están en el patio, se ven varias bolitas de niños que juegan cosas distintas, mientras las dos educadoras, responsables de los grupos, platican en una de las esquinas/

Sergio(n), Manuel (n), Alberto (n), junto con José (n) y Lalo (n) (dos niños más pequeños del otro grupo) juegan a apilar llantas y a aventarse. Alberto(n) con una sonrisa en la boca (muestra alegría), se mete en una llanta, los demás niños se le acercan y empiezan a apilar más llantas (con dificultad), tanto José (n) como Lalo (n) sólo se agachan y simulan que ponen más llantas.

Cuando a Alberto (n) le llegan las llantas a la altura del cuello, Sergio (n) empieza a empujar la torre de llantas, los demás lo imitan, Alberto abre sus ojos (parece asustado) pero no dice nada y aprieta con sus dos manos una de las llantas. Al seguirlo empujando lo tiran, él enseguida da un grito y con dificultad sale de entre las llantas, se levanta agarrándose con una mano su nariz y empieza a llorar muy fuerte, sus demás compañeros sólo lo miran con los ojos bien abiertos (parecen asustados).

Alberto (n) se me acerca y me dice con una voz quebradiza y llorosa " yo no quería pero Sergio le dijo a todos que me aventara (sic)", yo sólo lo escucho sin decirle nada / En ese momento interviene Mari (E2)/

Como se puede ver la actitud pasiva en los niños también responde a una incapacidad de no saber expresar los sentimientos y pensamientos propios, esto tiene que ver hasta cierto grado por la inseguridad y temor hacia el otro niño. Al igual que en una dinámica de *acomodación*, el niño que se ve en desventaja con tal de no confrontar a la otra parte ya no hace valer sus objetivos por él mismo, a causa de un desequilibrio de poder en la relación. La diferencia en este caso es que este niño busca de manera voluntaria la intervención de la educadora para que ella haga valer sus intereses.

Por otro lado, se da una *búsqueda de intervención activa*; en este sentido los niños también buscan a la educadora para que intervenga, sólo que antes alguna de las partes, generalmente la que se ve en desventaja, manifiesta su molestia de manera verbal, lo cual es un ejercicio de asertividad que implica el hacer valer los derechos propios y manifestarlo de manera abierta y clara, en el momento oportuno, no se llega a una

acción violenta de agresión física o verbal, ni tampoco se da un estado de pasividad la cual caracteriza a la *acomodación* (Cascón 2000;b).

Cabe hacer notar que es la asertividad una habilidad promovida por el método *nezahualpilli* como parte importante de la comunicación en el grupo, es decir, entre las educadoras y los niños, a través de manifestar los sentimientos de manera clara “lo que se quiere, lo que les molesta, lo que les gusta y desagrada (lo cual también permitirá una mejor resolución de los conflictos escolares)” (Aviega, 2000, p.123). Dentro del grupo esto sí se llegó a reflejar en las observaciones, entrevistas y pláticas informales con las educadoras, coordinadoras y asesoras.

Linda (A): “Un niño agredido va como siempre y va y dice, fulatino me pegó y es que me quitó, entonces le dices ¿te gustó? no, ¿ya se lo dijiste? no, entonces ve y díselo (...)” .

En todas las observaciones realizadas, los niños sólo externaban su desagrado con su otro compañero, con quien tenían el conflicto, a partir de decirle “no me gusta”, si bien, esta frase trae consigo, el expresar verbalmente lo que se siente y piensa, no llegó a establecerse un diálogo entre los partes, de manera voluntaria y espontánea, pues implicaría según Fried y Schitman (1999), una relación interactiva y con ello la presencia de otros elementos como la escucha, la réplica, entre otros.

/Los niños están formándose para irse al patio/

Manuel (n) se acerca a Bertha (n), (quien está hasta el frente de la fila) y empieza a empujarla con uno de sus hombros tratando de ponerse de frente a ella, Bertha (n) le dice “¡no, no Mael, no e usta!” (¡no, no Manuel, no me gusta!), pero él la sigue empujando, ella le vuelve a decir “¡no, o me usta,!” (¡no me gusta!) , ella sube su tono de voz y le habla a la educadora “¡Maa!, mía ete Mael” (Mari, mira este Manuel), la educadora se acerca //.

La gran dificultad de los niños para entablar un diálogo directo con otros niños, no sólo es a causa de la “centración” en la que se encuentran, sino también por las formas de crianza tanto en la familia como en la misma escuela, donde el adulto, en este caso la educadoras, se hacen presentes en la regulación del conflicto para arbitrar, cuestión que se profundizará más adelante en las formas de intervención. Pero el hecho de expresarse a partir de un “no me gusta”, además de ser un aspecto importante en el desarrollo de la asertividad y por ende la comunicación, también puede reflejar un grado de seguridad

y confianza en niños que en otros casos ante otros niños, más grandes y líderes, llegaban a acomodarse, como en el caso de Juan.

Juan (n) está en el rincón de artes, terminado de colorear su dibujo, David (n) se encuentra a su lado, con una mano simula una pistola la cual dirige hacia otros niños (que trabajan en el rincón de experimentos) y emite un sonido "pu, pu, pu" (como si disparara). Juan (n) volteo a verlo, alza su dibujo y con una sonrisa en la boca le dice (como emocionado) "¡mira mi dibujo!", David (n) se lo arrebató, lo tira al piso y lo pisa, Juan (n) lo mira con sus ojos muy abiertos (como desconcertado), luego frunce el ceño y dice con voz fuerte "¡jino, no me gusta!... ¡Eder, no me gusta!", se agacha a recoger su dibujo (el cual está un poco roto) y le dice (con un tono acusador) "¡vas a ver".

Juan se acerca a la educadora, quien está peinando a Rodrigo y con un tono de voz lloroso le dice "¡Mami este David me piso mi dibujo" //.

Algo interesante es que tanto la *búsqueda de intervención pasiva* como *búsqueda de intervención activa* se presentaron en los conflictos causados por *maltrato entre pares*, esto significa que de alguna manera los niños, que se veían agredidos, buscaban el apoyo y la protección de la educadora en turno al verse desprovistos o imposibilitados a hacer valer sus derechos ante su compañero.

Por último, en muy pocos casos se dio la *negociación cooperativa* como una manera no violenta de regular los conflictos, en la cual a pesar de darse en un primer momento un forcejeo entre las partes, particularmente por objetos o espacio en disputa, no se llegó a presentar una personalización del conflicto, ni el proceso de resolución se entrampó en una agresión física o verbal entre los sujetos. Tampoco se hizo evidente un ejercicio de poder asimétrico significativo el cual produjera una dinámica de sumisión y dominación, todo esto influyó en que cada uno cediera ante posturas antagónicas y mostrara conductas prosociales como la cooperación. En este momento como lo señala Cascón (2002; b) es cuando se presenta una "sinergia" la cual implica soluciones mutuamente satisfactorias.

/El grupo está terminando de comer fruta y algunos niños empiezan a acomodar las sillas y a limpiar la mesa donde comieron/

Bertha (n) le pregunta a Cecilia (n) "¿zonde eta e tapo pada limpia? (¿dónde está el trapo para limpiar?)", Cecilia sube sus hombros (con una expresión de no saber).

Bertha (n) mira hacia la otra mesa y encuentra que el trapo lo tiene David (n), ella se acerca a él (quien ya dejó de usar el trapo), cuando ella intenta tomarlo, David (n) se lo trata de jalar y le dice "e mio" (es mío), al principio empiezan a forcejear con el trapo, pero después Bertha (n) deja de jalarlo y le dice a David

(n) " ueno, ¿me do das pofavo, paa límplia la meja?" (bueno, ¿me lo das por favor? para límpliar la mesa), David (n) sin decirle nada se lo da.

Al darse una negociación de posturas, como dice Lederach (1992), el acercamiento se basa en un proceso de intercambio, aunque al mismo tiempo se encuentren en un estado de tensión, esto no impide que cada sujeto implicado exprese la gravedad del problema según su perspectiva; si bien en estos casos no se da un análisis explícito sobre el problema, sus causas reales, ni se genere un diálogo a fondo donde se profundice en las posibles soluciones y la toma de acuerdos, parece que de alguna manera se llega a una solución conjunta donde se establece una colaboración coordinada e integración de intereses a partir de las acciones y mensajes no verbales.

/ El grupo se encontraba en el centro del salón alrededor de un papelón grande de kraft, de dimensiones considerables, donde se iba a pintar un mural entre todos, sobre el salón de clases. Cada niño había elegido el rincón que iba a pintar/

Lupe (E1) entregó a cada dos niños varios vasitos con pintura vegetal de distintos colores y a cada quien le dio una esponja como pincel. Al ir repartiendo el material varios niños como Laura (n) y Alberto (n) dijeron '¡yo, yo!' (parecían estar impacientes), Lupe (E1) se acercó a ellos para ponerles, en medio de los dos, cuatro vasos de pintura y sus esponjas, les recalcó que debían compartirlo entre ellos.

Al principio cada quien agarró un vaso con pintura de color diferente y empezaron a dibujar, pero después, casi al mismo tiempo, los dos intentaron agarrar la pintura azul, Laura (n) alcanzó a tomarla primero, enseguida, Alberto (n) agarró con su mano la muñeca de Laura (n) (del lado donde no traía la pintura) y le dijo con el ceño fruncido (como molesto) 'yo también quiero el azul', ella le contestó 'yo también para la ventana, yo voy a tomar poquito', Alberto le respondió 'no te lo lleses para ti solita, yo también quiero', entonces Laura (n) metió su pincel en el vaso y lo dejó en medio de los dos, por lo que Alberto (n) también pudo tomar pintura

/Fue así como en lugar de agarrar el vaso de pintura, sólo esperaban a que cada quien mojará su esponja/.

En la gran mayoría de los niños en que se observó la negociación, se considera que tendían a conductas más prosociales, en este caso fueron tanto niñas como niños (varones) y pertenecientes tanto a familias indígenas migrantes, mestizas migrantes como mestizas originarias al DF, la única característica particular es que oscilaban entre los cinco y seis años; esto confirma lo dicho por Leighton (1992) al considerar que los niños desde los cinco años no son totalmente egocéntricos, por esta razón en esta edad el proceso de descentración puede ser cualitativamente mayor para posibilitar la

presencia de una posible adopción de perspectiva y con ello indicios de cooperación, tolerancia, justicia e igualdad.

El hecho de que no con todos los niños en dicho rango de edad se presentara esta forma no violenta de abordar el conflicto y que en algunos casos hasta se diera lo contrario, es decir, una tendencia a formas violentas sustentadas en una mayor centración, como se pudo ver en la *competencia* y *acomodación*, que hace evidente la influencia del aspecto cultural, como lo señala Fisas (1998) y Lederach (2000), conformado no sólo en la escuela sino además, y principalmente a esta edad, dentro del seno familiar.

Dentro del espacio escolar, se observó que frecuentemente las educadoras promovían la cooperación y el compartir material en las actividades grupales y cuando intervenían en un conflicto, principalmente, en disputas por objetos, espacio y/o roles. Se considera que todo esto influyó en la formación de los mismos niños de diferente sexo o grupo de pertenencia, generalmente en los niños mayores de edad, aunque también se dio en niños más pequeños, entre cuatro y cinco años, y en ocasiones hasta con quienes tendían a conductas más violentas.

En contraposición a lo que plantea Kammi (1995) y Piaget (1977) estas conductas no parecían ser producto de la presión exterior de la educadora en turno pues se dio de manera voluntaria y sin la intervención de ésta, a veces cuando ella misma no se encontraba presente en el grupo, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

Rodrigo (n) se acerca a Angeles (n) y le dice "¿me amarras?" . ella no le responde pero enseguida se agacha para ayudarlo.

Carmen (n) llega con Laura (n) y le pide que le ayude a peinarse, ella acepta, las dos se sientan en la cama (en el rincón de casita). Laura (n) se pone atrás de Carmen(n) y con un cepillo empieza a peinarla (con dificultad), al no poder amarrarle las bolitas, le pide ayuda a Armando (n) (quien se encuentra en este rincón), él accede y mientras Laura (n) le agarra su cabello él le trata de amarrar las bolitas.

Juan (n) le dice a Cecilia (n) " ¿me prestas una hoja?", ella saca de su bolsa una hoja blanca y le pregunta "¿delgada, calca o arrugada?", no le da tiempo que Juan (n) le conteste porque enseguida le da la hoja blanca, Juan(n) la toma y le dice "gracias".

En suma, varios autores como Cascón (2002; a, 20002;b), Girard y Koch (1997), Guerrero (1994), Lederach (1992, 1995, 2000), entre otros, han considerado a la *negociación cooperativa* una forma que hasta en edad adulta es difícil que se llegue a dar, es por

ello que la educación dada en la escuela cumple una tarea importante para que se presente formas creativas y no violentas dentro de un conflicto.

- Entre las educadoras y los educandos.

La *acomodación* o lo que Girard y Koch (1997, citando a Kreidler) denominaron como "nada de tonterías", fue la única manera en que se abordaron las diferencias entre la educadora en turno y los niños, quienes de alguna u otra forma terminaban acomodándose a las demandas de la primera, quien como autoridad del grupo, utilizaba sanciones de tipo expiatorio y también por reciprocidad, tanto formas más dialogadas como coercitivas por lo que la sumisión tiene distintos matices a su vez. Esta forma de regulación se presentó, en situaciones donde la causa del problema era por diferencia de intereses en una actividad, por desafío de autoridad, y en donde la gran mayoría de las veces se llegaban a transgredir por parte de los niños alguna de las normas del salón.

En algunos casos la educadora buscaba entender los intereses del niño, aunque en un principio intentaba propiciar un nivel de comunicación más o menos dialógico y daba argumentos consistentes sobre la razón de respetar ciertas reglas del grupo, las cuales se habían infringido. En conflictos por motivo del *desafío de la autoridad*, se ponía en entredicho la imagen y el prestigio de la educadora, para varios autores como Cascón (2002;b) esto responde a una necesidad real de ser reconocida y respetada la imagen personal. Al ser la imagen de la educadora trastocada se veía como una trasgresión de mayor gravedad, por el hecho de representar la autoridad en el grupo. Generalmente las dos educadoras llegaban a adoptar una posición más polarizada como producto del enojo y la ira.

Por otro lado, al igual que con los niños, las educadoras emitían reacciones y respuestas cargadas del enojo, era en este momento ellas ponían las sanciones. En este sentido Girard y Koch (op.cit), al igual que autores como Lederach (1992), consideran común que las partes en conflicto, entremezclen las emociones y sentimientos con las causas reales del mismo, esto puede ser un preámbulo a conductas y actitudes violentas lo que coincide con el comentario de una de las asesoras:

Linda (A): " (...) hay mamás educadoras que amenazan a los niños, de hecho amenazan en este sentido: '¡ah, pero si sigues haciendo esto yo voy a quitarte...! que establecen en ese momento una sanción que no es parte ni prevista en los límites y se debe al enojo, al coraje de la educadora en ese momento, (...)"

Como se puede ver en la siguiente observación, la educadora en un principio buscaba entablar un diálogo, ante el desafío de uno de los niños, quien tomaba el rol de líder con sus demás compañeros, como autoridad a veces emitía una sanción definida por Piaget (1977) como de "reciprocidad simple", al intentar promover las consecuencias de sus actos, es decir, dar a quien infringió el mismo trato. Aunque en otro momento, como en este caso, tales sanciones por reciprocidad iban acompañadas de agresiones explícita o implícitamente ejercidas por la educadora las cuales parecían estar encaminadas a devolver mal por mal; es así como se convertían en sanciones de tipo expiatorio.

/En la asamblea de la mañana se hizo una representación con títeres (como técnica de visualización) en donde se problematizó cuando un niño no escucha a sus compañeros en asamblea, así como cuando un padre y madre no escucha a su hijo./

Al terminar con tal representación, Lupe (E1) empezó a preguntar a cada niño qué problema había entre los personajes de la historia, cuando le hizo la pregunta a Sergio (n) él se amarraba las agujetas de sus tenis, La educadora volvió a referirse a él por su nombre dos veces más, pero Sergio (n) con una leve sonrisa en su boca (parecía simular que no escuchaba) no dejó de amarrarse las agujetas, entonces Lupe (E1) frunció el ceño (como molesta), subió su tono de voz y le pidió que le escuchara por favor, al no haber respuesta por parte de Sergio (n) le dijo (en un tono de advertencia) que cuando él le dijera algo ella no lo iba a escuchar. La educadora volteo a ver a los demás niños para preguntarles si les gustaba cuando ellos hablaban y nadie les hacía caso.

/Posteriormente/ Lupe (E1) preguntó al grupo en general qué podían decirle a sus compañeros que no querían escuchar, Juan (n) contestó que les dijeran 'escúchame por favor', Lupe (E1) preguntó a los demás si estaban de acuerdo con su compañero, casi todos contestaron que sí, Sergio (n) con un grito fuerte dijo que sí.

Al terminar la asamblea Sergio (n) le preguntó a la educadora que actividad seguía, ella no le contestó ni lo volvió a ver (parecía ignorarlo) sólo les preguntó a los demás niños '¿escucharon algo? porque yo no escucho nada', Angeles (n) dijo que ella tampoco escuchaba nada. Sergio (n) volteo a ver a Angeles (n) con el ceño frunció (mostrando una expresión de enojo) y le dijo '¡a ti no te estoy hablando!. Enseguida Lupe (E1) les pidió a los demás que pasaran al rincón de artes, Sergio (n) se volvió a acercar a la educadora le dijo 'ya voy a escucharte', ella le respondió que estaba bien y que se integrara a la actividad.

En momentos las dos educadoras llegaban a ser autoritarias, esto corresponde a una visión tradicional entre educador-educando, donde como dice Barreiro (2000) se ponen en juego dos elementos del rol de la educadora, uno es el derecho de mandar y el otro es el poder hacerlo de manera "legítima". Contradictoriamente se llegaba a utilizar mecanismos coercitivos y medidas punitivas, que llegaban a ser violentas, con el fin de obligar al niño a obedecer, en estas situaciones la obediencia es vista como un valor supremo.

Lo que importa es la no trasgresión de la norma y el acatamiento de la autoridad, es común que en este momento no se establezca canales de comunicación reales entre las partes y los que puedan existir llegan a cerrarse. Por tanto, autoras como Girard y Koch (1997) consideran que la autoridad y la obediencia juegan un papel clave en la manera de abordar las diferencias. Cabe aclarar que no se niega la autoridad de la educadora, al ser como dice Casals (2000) necesaria dentro de un proceso educativo, especialmente en la primera infancia, al por tener la tarea de acercar a los niños a los elementos culturales necesarios para la construcción de su sujeto social.

El uso desmedido de poder por la educadora como lo plantean Kohlberg (1989) y Piaget (1977, 1989), no sólo se presenta por estar establecido, alguna manera, como parte de la estructura tradicional de la escuela, sino además llega a sustentarse en la moral heterónoma en que se encuentra el niño a esta edad, donde generalmente se ve al adulto como un ser omnipotente, a quien a fin de cuentas se le debe obedecer, aceptar su mandato y las posibles sanciones que ponga con el fin de evitar una reprimenda mayor.

Es claro que el castigo, según Guerrero (1994), es utilizado como el mecanismo eficaz para cambiar la conducta del niño, además de ser el medio más recurrente para resolver los conflictos con la autoridad. En el grupo las educadoras también llegan a aplicar sanciones de tipo "expiatorio", al ser castigos asignados de manera unilateral, coercitiva y arbitrariamente, sin tener una razón causal con el acto sancionado. Aunque en momentos pudiera llegar verse como una sanción por reciprocidad, cuando la educadora de manera verbal argumentaba la razón por la que ponía dicha sanción, pero a fin de cuentas no tenía una lógica entre causa y efecto, como dice Piaget (1977) no se encaminaba a "reparar el posible daño".

En estas situaciones se dan relaciones más asimétricas entre educando-educadora, cuando ésta última llega a ejercer su poder de manera avasalladora; hasta el punto de imponer temor y llegar a descalificar al niño a partir de un juicio no dialogado; en el caso que a continuación se presenta se da por parte de la educadora la incapacidad de adoptar la perspectiva del niño al parecer no tomar en cuenta su estado egocéntrico, por el que principalmente a los más pequeños les es aún más difícil una escucha activa

hacia lo que hablan los otros. Esto hace que la educadora se enfrente continuamente a monólogos colectivos en la asamblea escolar.

/Todo el grupo se encuentra sentado en el rincón de casita realizando la asamblea final, Mari (E2) les pide a los niños que le platicquen sobre una de las actividades que realizaron en la mañana donde habían construido una "casa" de manera grupal con los materiales del rincón de construcción/

La educadora dirige su mirada al centro del círculo e interviene "levanten sus manos cuando quieran participar", enseguida varios levantan sus manos, ella mira a los niños que piden la palabra y dice "¡a ver Juan, tú que parte hiciste de la casa...qué pusiste en la casa?", de inmediato Juan (n) responde "yo puse la puerta".

Mientras Carmen (n) (una niña de las más pequeñas) mira en sentido contrario hacia el material del rincón de ordenar y contar (parece no poner atención a lo que dicen su compañero), al mismo tiempo golpetea con uno de sus zapatos el piso. La educadora la volteea a ver, con ceño fruncido (parece molestarse) le dice en un tono fuerte "¡Carmen!, tú te vas allá (señala la puerta), como no estás poniendo atención quiere decir que no quieres estar en asamblea", enseguida Carmen(n) con sus ojos bien abiertos (como asustada) volteea. Mari (E2) deja de fruncir el ceño, baja su tono de voz (se ve más tranquila) y dice "Carmen vete a dar una vuelta afuera del salón y cuando ya quieras estar en la asamblea regresas".

Carmen (n) se levanta de su lugar, camina hacia la puerta, al llegar a ésta se para, volteea hacia el rincón de casita y se recarga en la pared, desde ahí sólo mira con sus ojos bien abiertos a sus demás compañeros.

La educadora continúa haciendo preguntas (después de aproximadamente tres minutos) volteea hacia Carmen (n) y le dice "¿ya quieres estar en asamblea?", ella mueve su cabeza de arriba hacia abajo (asentando) y se vuelve a incorporar al grupo.

Pareciera ser que, como lo señala Cuba (2000), es común que la educadora como autoridad busque establecer acciones fundadas en la necesidad de control sobre el educando, si bien en varios casos se intenta entablar cierto diálogo, éste muchas veces se ve truncado cuando las educadoras llegan a personalizar el conflicto: al percibirlo como responsabilidad del niño. Como dice Lederach (1992), se tiende a adjetivar al otro como el problema, ésta es otra razón por la cual además de no permitir hacer conscientes las acciones propias, puede confundirse los motivos sustanciales del conflicto, como lo comenta una de las educadoras.

Mari (E2) : "Trato de platicar con los niños, buscando ver las razones, el porque de las cosas, de la regla, pero a veces el niño no habla, se pone como, como muy cerrado, quiere hacer sólo lo que a él le conviene sin importarle los demás, por eso tengo que hacerle ver con sanciones que respete a los demás o a veces a mí".

Existe una gran similitud en la manera de resolver los conflictos entre las dos educadoras responsables del grupo, aunque se pudieron observar ciertas diferencias. En el caso de Lupe (E1) llegaba a ser a veces más coercitiva, parecía tener una visión más tradicional en la relación con los niños al utilizar frecuentemente expresiones como 'niños que se portan bien (por ser obedientes)', 'niños bonitos porque hacen caso (a la educadora)'

En conclusión, la *acomodación* se presentó como forma de regular los conflictos entre educadoras y niños, producto de un remarcado desequilibrio de poder, en el cual era también difícil para las educadoras adoptar la perspectiva del niño, sus intereses y necesidades reales, es por ello que los niños terminan por adaptarse a las demandas de la autoridad. Es interesante ver que los estudios de Kreidler , citados por Girard y Koch (1997), también han llegado a identificar que la sumisión o como se refiere este investigador "nada de tonterías", es la manera más recuente de abordar los problemas interpersonales que corresponde a las relaciones asimétricas entre educandos-educadoras, vistas como naturales en todo tipo de situaciones.

4.2.2 Modos de intervención de una tercera persona.

Al analizar las formas de resolver los conflictos, se consideró necesario tener presente las maneras de intervención de una tercera persona, la gran mayoría de las veces fue por parte de la educadora en turno pero también se dieron casos donde los mismos niños llegaban a intervenir. La intervención de un tercero, considera debería de presentarse sólo cuando las partes no son capaces de llegar a soluciones y acuerdos por sí mismas, pero como se verá a lo largo del desarrollo de este apartado.

- La intervención de las educadoras.

La intervención de la educadora, en turno, como una tercera persona fue muy recurrente, muchas veces se daba sin permitir a los niños intentar por ellos mismos abordar el conflicto, como dice Johnson y Johnson (1999; b) se da de manera involuntaria, pero también era frecuente la intervención voluntaria, es decir cuando alguna de las partes buscaba de manera deliberada a la educadora.

En la gran mayoría de las situaciones observadas se identificó que el *arbitraje*, era la manera de intervenir por parte de las educadoras. Aunque el proceso de cada conflicto tuvo distintos matices, los niños implicados no llegaban realmente a entablar una

comunicación entre ellos sólo se le informaba a la educadora, quien determinaba la solución y ésta era aceptada y adoptada por las partes sin mayor cuestionamiento.

De manera contradictoria las educadoras, coordinadoras y asesoras planteaban que el modelo de intervención en el grupo era la *facilitación*, en la cual los niños son quienes dialogan entre sí y llegan a una solución, con el apoyo mínimo de un tercero, esto se encuentra en las mismas metas educativas del método nezahualpilli (Aviega, 1989, 2000), donde se busca que el niño sea capaz de abordar y resolver los conflictos a partir del diálogo. Este modelo se sustenta en los planteamientos de Kaimmi (1995) quien ve a la educadora como la facilitadora que propicia en un primer momento el intercambio de los puntos de vista de las partes para que sean ellas mismas las que vivan el proceso de resolución. Sólo una de las asesoras y educadoras llegaron a reconocer que en la práctica docente se llegaba a recurrir al *arbitraje*.

Mari (E2): " (Cuando dos niños se están agrediendo) se supone que ahí nosotros debemos de hacerlos independientes y debemos dejarlos que solos resuelvan sus problemas y hablar con ellos, resuélvelo tú, a ti fue al que agredió (sic).

No se pero algunas veces no puedo, algunas veces no puedo dejarlos que lo resuelvan solos y les digo ¡no!, habla con el que, el que te lo hizo, pregúntale por qué esto y el otro. Pero muchas veces yo intervengo por lo mismo de que es un poco difícil dejarlos a que se estén ahí agarrando (risas) e intervengo y le pregunto qué paso, los separo y ahí les pregunto qué pasó, por qué están peleando y a uno y otro se empiezan a acusar y a decir y es que el me hizo esto, no que el me hizo el otro y este (sic) ... y ya pues ahí me pongo a platicar quién fue el que empezó la pelea y por qué y les pido que se disculpen y ambos se dan la mano y pues ya como amigos."

El *arbitraje* no es sinónimo de formas violentas ni tampoco de *noviolentas*, esto quiere decir que dentro de este modelo de intervención pueden determinarse soluciones que remarquen esquemas de competencia, acomodación, evasión o de negociación y cooperación. Como se pudo identificar en casi todos los casos vistos, fue común que las educadoras, quienes fungían el papel de árbitros, a partir de indagar en los motivos de las diferencias entre los sujetos implicados, determinaban soluciones encaminadas a la reconciliación y negociación.

Para autores como Fisas (1998) y Galtung (1998), la reconciliación implica promover una dinámica noviolenta al transformar emociones como el enojo y resentimientos a través del perdón, la aceptación y el reconocimiento de los intereses del otro compañero y revertir la visión de contrincantes. En este proceso podría parecer insignificante la

acción de perdonarse pero es en realidad un elemento clave para llegar a una solución negociadora y restablecer la relación. Para estos autores esta etapa es de gran relevancia no sólo en los conflictos interpersonales sino también en conflictos internacionales que han tenido un proceso largo y violento, en el cual uno de los primeros pasos es reconstruir el tejido social, generalmente debilitado y dividido.

Además de promover la negociación, las educadoras propiciaban soluciones cooperativas entre las partes, que llegaban a cubrir intereses comunes de manera equitativa y justa.

/Varios niños se encontraban en el rincón de biblioteca/

Rodrigo (n) y Angeles (n) intentaron agarrar el mismo cuento (el cual lo había traído Rodrigo de su casa), empezaron a forcejear entre sí, Rodrigo (n) con el ceño fruncido (enojado) le gritó a Angeles (n) '¡puta, gordal!', en seguida Lupe (E1) le preguntó a Rodrigo (con un tono fuerte de voz) '¿porqué agredes así de feo?', él le contestó (en tono acusatorio) 'Angeles no me quería dar mi libro', la educadora les pidió que se pidieran perdón, Angeles (n) le dijo a Rodrigo (n) 'perdóname', él también hizo lo mismo.

La educadora tomó el libro y les propuso que entre los dos contaran el cuento a sus demás compañeros (actividad que se había hecho anteriormente) los dos aceptaron, enseguida la educadora empezó a reunir a todos los niños en la biblioteca, cuando estaban todos sentados en círculo ella le pidió (de manera alternada) a Angeles (n) y a Rodrigo (n) que narraran el cuento a partir de sus ilustraciones.

En menor proporción, algunas veces en el proceso de *arbitraje* se llegaban a dar soluciones violentas; cuando en un principio, la educadora como árbitro no establecía una comunicación directa con todos los niños implicados, sólo platicaba con una de las partes y a partir de esta única percepción, generalmente cargada de acusaciones hacia el otro, la educadora daba por hecho lo sucedido y sólo se reducía a confirmar con la contraparte este punto de vista, sin indagar en sus percepciones. En este sentido, podría decirse que se presentaba un sesgo en la recabación de la información y una visión un tanto parcial del problema.

En otros momentos, se imponían soluciones que llegaban a tensar o polarizar a las partes, al emitir una sanción expiatoria de manera arbitraria, se observó que la mayoría de las veces era hacia los niños que tendían a conductas violentas y a maltratar a sus compañeros, como el caso de Armando o Sergio. Si bien no se justifica las acciones de estos niños, autores como Cascón (2000; a, 2002; b) han cuestionado que este tipo de medidas tomadas con el fin de modificar ciertos esquemas de comportamiento, vienen acompañadas de acciones que etiquetan al susodicho y personalizan de alguna forma el

conflicto al situarlo como “el niño problema”. Este tipo de intervención puede dar como resultado el llamado “efecto pígmeleon”, en el momento en que los mensajes tanto verbales como no verbales, por parte de la educadora y de los demás niños, llegan a reafirmar y encasillar el rol de este niño dentro del grupo, quien lo interioriza y adopta.

/Todos los niños están sentados comiendo fruta/

Armando (n) empieza a mover sus piernas por lo que patea a Angeles (n) (quien se encuentra sentada frente a él), ella le dice “¡no me pates!” (sic), él con una sonrisa en la boca (en tono de burla) la sigue pateando. Angeles (n) frunce el ceño (como molesta), le habla a Mari (E2) (con un tono acusador) y le dice: “¡ay!.. Mari, Mari, Armando me está pateando”. La educadora se acerca y se agacha para mirar de frente a Armando (n) y le pregunta “¿porque estás pateando a Angeles, qué te está haciendo?” (cuestión que la educadora ya da por hecho sin indagar más en la situación). Armando (n) no responde, enseguida Sergio (n) interviene “Armando en la mañana le pegó a Juan y a Cecilia”. Mari (E2) voltea a ver a Armando (n) y le vuelve a preguntar “¿porqué pegas?”, él agacha la cabeza y no le responde, la educadora con un tono fuerte le dice “no escucho... porqué eres pegalón (sic)”, él sigue sin responder.

La educadora se levanta y les pide a los demás (quienes sólo observan sin decir nada) que acomoden sus sillas y pongan la basura de la guayaba en el centro de la mesa, todos se empiezan a paran y a meter su silla, la educadora toma una bolsa de plástico y empieza a meter los rabitos de guayaba. Cuando Armando (n) se empieza a parar de su asiento, Mari (E2) lo agarra de su brazos y le dice “no puedes ir a asamblea hasta que me respondas porqué estás pegando, ¿qué cosa te molesta?”, él frunce el ceño (enojado) y empieza a patear las patas de la mesa y a aventar (con los pies) las sillas de frente, la educadora le dice sube su tono de voz “¡hasta que te tranquilices puedes ir a asamblea!” y se dirige hacia el rincón de casita (donde todos los demás están sentados para iniciar para asamblea), Armando (n) sigue pateando la mesa y lloriqueando (como si hiciera una rabieta).

Todos los demás están sentados en un semicírculo, desde ahí sólo observan (atentos) a Armando (n) sin decir nada. /Después de cerca de cinco minutos, cuando el grupo se encuentra en asamblea final/ algunos niños como Gerardo (n) y Angeles (n) voltean a ver a Armando (n), quien deja de patear la mesa y se para a acomoda las sillas que tiró, ya no frunce el ceño ni lloriquea (parece estar tranquilo) y se acerca a la asamblea, Mari (E2) lo observa sin decirle nada, sólo le pide a Carmen (n) que se haga más a tras para que pueda sentarse Armando (n).

Para autores como Cascón (2002; a) lo idóneo es que las partes en conflicto lleguen por sí mismas a una solución *noviolenta*, pero en caso necesario recurrir a la *facilitación* y *mediación*, modelos que permiten una coparticipación activa de las partes. Al respecto, particularmente en el caso de la *facilitación*, como lo reiteran las investigaciones de Girard y Koch (1997), parece ser realmente complicado que se pueda presentar en niños de nivel preescolar, principalmente con los más pequeños, porque están en un estado de centración el cual les impide llegar a establecer un diálogo real, la empatía o la

tolerancia. Aunque como se puede ver en los anteriores apartados, en las formas de resolución entre pares, se llega a dar indicios de estas habilidades y valores.

Por su parte Johnson y Johnson (1999), el *arbitraje* es parte de un modelo de autoridad que busca regular el orden en el grupo y poner fin a las disputas surgidas, promoviendo una cultura paternalista donde la autoridad asume el papel central y se establece una relación heterónoma, en la cual el mandato del adulto es visto como verdad absoluta, a partir de mecanismos de presión, donde desde fuera se le impone a los niños una serie de prescripciones.

En menor proporción, se presentó *censura verbal*, la cual no responde a ninguno de los modelos planteados por autores como Cascón (2002; a, 2002; b), Fisas (1998), Girard y Koch (1997), entre otros. Este tipo de intervención se refiere a una reprobación verbal por parte de las educadoras a las acciones de alguna de las partes, particularmente, a quienes llegaban a agredir físicamente a otro compañero y con ello violentar alguna de las reglas de convivencia, generalmente de tipo moral, al estar directamente relacionadas con la integridad del otro.

Este tipo de censura muchas veces no llegaba a ser una sanción por reciprocidad al no darse un verdadero cuestionamiento sobre los efectos de los actos de los niños trasgresores. Para Piaget (1977) en estos casos la censura es un elemento de coercitivo donde los niños no lo llegan a distinguir lo justo e injusto, al no disociar la orden del adulto de la razón de ser de la norma, pero también porque la orden se le relaciona con la obediencia. El riesgo de este tipo de intervención es que el niño sólo aprenda a regular sus acciones en miras de lo que la educadora diga y sus actos se vean dominados por estas presiones coactivas que son a fin de cuentas sanciones de tipo expiatorio.

/En asamblea platican cada niño sobre '¿qué quieren ser de grandes?'/

Lupe (E1) recorre su mirada hacia el grupo y dice "hay muchas cosas que podemos hacer de grande", Sergio (n) con una sonrisa en la boca (parece estar contento) interviene y dice " (yo voy a ser) mejor chiflador como los que pasan " (al referirse a los llamados "diablers" que cargan y trasportan la fruta en el mercado de la Merced), se pone los dedos en la boca y chifla. Angeles (n) dice en voz alta "yo chiflo más fuerte" y también se pone dos dedos en la boca y empieza a chiflar, Sergio (n) voltea hacia ella y con un volumen de voz más alto le dice "¡cállate!", con sus dos manos le agarra sus labios y se los junta.

La educadora interviene al decirle a Sergio "no se vale que lastimes a tus compañeras", él baja sus manos y se queda mirando a Lupe (E1) sin decir nada, enseguida la educadora continúa la asamblea.

La *censura verbal* además de ser un modo de intervención de la educadora, puede llegar a ser también la manera de empezar a asimilar las normas sociales como lo señala Delval (1989), a partir de una serie de prescripciones en relación a la manera apropiada de convivencia y como parte de una organización que se da dentro del grupo de preescolar.

- La intervención del educando.

La intervención de los niños, como tercera persona, fue realmente mínima, en comparación con la de la educadora, y se daba de manera complementaria a la inferencia de esta última; en este sentido, se presentaron las siguientes maneras de intervención:

- *informar a la educadora*
- *tomar parte*
- *censura verbal*

El primer caso, *informar a la educadora*, parece corresponder a la gran influencia de la autoridad, hacia la cual de alguna u otra manera, según Harris (1991), se le informa sobre las acciones de otros como una especie de deber, esto se conjuga con el hecho de que a esta edad es más fácil reflexionar sobre los demás que sobre sí mismos, como se observa en el siguiente caso:

/ Todo el grupo se encuentra en la actividad de artes plásticas/

En el momento en que Bertha (n) toma algunas crayolas, Armando (n) le arrebató la caja, enseguida Cecilia (n) volteó hacia Lupe (E1) y con su dedo señalando a Armando (n) dice "¡mira, mira!, no quiere prestar crayolas". Lupe (E1) hace una mueca (parece molestarse): "¡miren que bonito!, acuérdense que hay que compartir el material".

También se presentó que los niños más grandes, llegaban a *tomar parte* a favor de alguno de los niños implicados en el conflicto, al expresar su aprobación y justificar sus acciones cuando la educadora intervenía, así como reprobar las acciones de la contraparte, la mayoría de las veces, haciendo alusión a la trasgresión de las normas del grupo.

/En la actividad del patio surgió un conflicto/

Yo estaba platicando con Juan (n) y Cecilia (n), David (n) y Alberto (n) se me acercaron, atrás venía Armando (n), Angeles (n) y Sergio (n), enseguida Alberto (n) dijo que Armando (n) había mordido a David (n), éste último me enseñó su cachete en el cual se veía muy enrojecido y con una marca muy pronunciada (parecía de mordida). Cuando le pregunté a Armando si él lo había hecho, contestó, con el ceño fruncido (como enojado) 'es que David me metió el pié y me cai', de inmediato Alberto (n) y Sergio (n) intervinieron, casi al mismo tiempo dijeron, 'no es cierto, David lo hizo sin querer porque pasó corriendo al lado de Armando'.

Cuando se daba la *censura verbal*, los niños que intervenían, generalmente, fungían el rol de líderes, eran quienes tenían mayor influencia en los otros, lo cual les permitía adoptar las conductas de la educadora en turno; aunque a fin de cuentas, como dice Kammi (1995), llegaba a ser un intercambio entre iguales, esto es por naturaleza menos coercitivo y más voluntario, y puede tener una mayor influencia en los demás.

/Al terminar de jugar dominó/ Juan (n) empieza a juntar las fichas por colores, Armando (n) se acerca a Juan (n) y le dice (en tono de burla) "así no chamaco". Juan (n) frunce el ceño (con una expresión de enojo) y contesta "¡no me llamo chamaco!", enseguida Sergio (n) que sólo observaba volteo a ver a Armando (n) y le dijo "respeta a tus compañeros", Pablo (n) también le dice "si respeta a tus compañeros".

Todas estas formas de intervención, de alguna manera, al igual que la búsqueda de intervención por parte de los niños, están influenciadas por la relación de dependencia hacia el adulto, a quien se le reconoce como el que restablece el orden en la convivencia grupal, en este sentido cualquier acción que este encaminada a dar cuenta a la educadora de lo sucedido, en un conflicto, es visto como lo apropiado y en su momento hasta gratificante en la medida en que es reconocido por ella misma.

Lo anterior, se traduce en conductas donde la justicia se sustenta en la obediencia a la autoridad, en respuesta a la dependencia que los mayores generan en los pequeños, cuando buscan sermonear, aconsejar o determinar las soluciones, como dice Piaget (1977, 1989) este tipo de conductas son parte de una moral heterónoma donde se presenta una justicia basada en la autoridad, como producto de un tipo de educación, donde se conjugan los aspectos socioculturales y el nivel de desarrollo de los sujetos.

Conclusiones finales.

- El manejo de los conflictos interpersonales en el grupo de preescolar.

A manera de conclusión, se retoman las dos preguntas de investigación que guiaron el presente trabajo. La primera fue: ¿cuáles son los conflictos interpersonales que surgen entre los educandos y la educadora del grupo de preescolar del CEDICI "Dalio Yabineki, en el ciclo escolar 2001-2002? Para su respuesta se diferenciaron entre los motivos de los conflictos entre el grupo de pares y entre la educadora y los niños.

Dentro del grupo de pares se llegó a identificar, en primer lugar, un conjunto de motivos que se presentaron sin distinción, en todos los niños del grupo, como la posesión de cosas materiales y físicas, desde los materiales hasta el espacio de trabajo y cuestiones más simbólicas como la *disputa de roles y personajes* asumidos en los juegos o por el reconocimiento de ser el "mejor" en la realización de las actividades. Todos estos motivos corresponden a actitudes, conductas y formas de pensar, relacionadas con su estado egocéntrico, donde se muestra la incapacidad de ambas partes por compartir, alternar o intercambiar tales objetos o roles, por tal razón, cada niño se centraba sólo en los intereses propios, dejando de lado los de los otros.

Este centramiento imposibilita, de alguna manera, el establecimiento del sentido de reciprocidad en las relaciones interpersonales, lo que parece ser un factor que corresponde a la "naturaleza sociocognitiva" a esta edad. Esto coincide con los estudios de otros autores como Girard y Koch (1997), Harris (1992) y Judson (2000), quienes también se abocan a niños de nivel preescolar, pero en contextos socioculturalmente diferentes.

Por otro lado, se reconocieron otro tipo de motivos como *maltrato entre pares y resultado de juegos violentos*, en los cuales se marcó claramente las diferencias de género y de edades; en el caso del *maltrato entre pares*, al ser conflictos producidos por una agresión física no justificada, de niños hacia niñas y/o de los mayores hacia los más pequeños, se presentaron relaciones de dominio y abuso de poder, permeados por estereotipos y prejuicios de género y de edad. Las diferencias causadas por *resultado de juegos violentos*, sólo se presentó entre los niños (varones) lo que también responde a ciertos patrones socioculturales en relación a la masculinidad. La esencia de este tipo de

juegos, es la confrontación y agresión física entre las partes, un ejemplo es las "luchitas".

Parece ser que el primer tipo de causas responde a factores más psicológicos del desarrollo del niño, y esta segunda clase se vincula más a aspectos socioculturales, lo cual no descarta el hecho de que tanto unos como otros se vean influenciados por estos dos aspectos, que se encuentran en una interrelación continua y permanente.

Las causas de los conflictos surgidos entre las educadoras y los educandos fueron, la mayoría de las veces, por *contraposición de Intereses en la actividad* y en una mínima proporción por *desafío de autoridad*. En esta primera parece ser un motivo natural y propio de una niña, en el momento en que cualquier interacción entre dos sujetos llega a darse diferencias de intereses, lo peculiar es que tales diferencias sólo se presentaron entre educadoras y niños, en el momento en que se contraponen los roles adoptados por cada una de las partes, dentro de la estructura escolar tradicional, contradictoriamente a la propuesta en el método nezahualpilli. La educadora, por un lado, se asume como la principal responsable de promover el desarrollo de las actividades escolares, dentro de un tiempo y espacio establecido, por otro lado, los niños son quienes deben realizar tales actividades, y responder a las expectativas de la educadora, lo cual era frecuentemente que no se diera del todo.

Los problemas generados por *desafío de autoridad*, se presentaron en muy pocas ocasiones y sólo fue entre la educadora en turno y uno de los niños, el más grande de edad, quien además era también uno de los líderes del grupo. En esta causa también influyen los roles asumidos por la educadora y el educando, al verse tambaleada la imagen de la educadora, esto se ve una trasgresión de gran gravedad al tenerse una visión de "obediencia" en la relación hacia el adulto. En estos dos tipos de conflictos parece ser determinante, de alguna manera, la relación de autoridad y el manejo de grupo por parte de la educadora.

Con respecto a la segunda interrogante sobre ¿cuáles son las formas en que los educandos y educadoras de este grupo de preescolar abordan los conflictos interpersonales?, se analizó por un lado, las maneras de ser regulado por las partes implicadas sin intervención de un tercero y por la intervención de una tercera persona.

Una cuestión que se hizo evidente es que existe una interrelación entre la forma en que los sujetos implicados respondieron a los conflictos y las causas de los mismos. En todos los niños, sin diferencia de género, edad o etnia, fue frecuente la *competencia* para regular las disputas surgidas por materiales, roles o espacio y como resultado de juegos violentos, al ser la satisfacción de los propios intereses lo más importante, donde ambas partes llegaban a agredirse físicamente. Pero si se dio una diferencia sustancial, entre niños y niñas, pues los primeros utilizaron un mayor nivel de violencia directa, lo cual responde a los esquemas socialmente establecidos como propios del género masculino.

La dinámica de competencia, si bien responde a un tipo de pensamiento egocéntrico propio de esta etapa, al centrarse en las posturas propias de tal manera que parece ser natural el uso de la fuerza física para hacerlas valer ante los otros; a partir de los estudios realizados por Lederach (1992, 2000), entre otros autores, también parece influir de manera decisiva una cultura de la competencia.

La segunda manera, igualmente común, fue la *acomodación*, la cual se presentó como forma de regular los conflictos por *disputa de objetos* o *roles*, pero también, en algunos casos, por *maltrato entre pares*. Lo que caracterizó a la *acomodación* es que se da en una relación asimétrica, de sumisión-dominación, generalmente las niñas y los más pequeños se acomodaban a los niños varones y más grandes. Se infiere que desde edades muy tempranas este tipo de dinámicas donde se da un desequilibrio de poder son producto de la cultura de violencia, donde se trasgrede la integridad de quien se le considera más vulnerable y es visto con menos poder, lo cual de alguna manera, coincide con la dinámica de competencia.

La *búsqueda de intervención pasiva* y *búsqueda de intervención activa* son dos categorías emergentes, las cuales caracterizaron maneras similares de dar respuesta a las diferencias surgidas, generalmente por *maltrato entre pares*, cuando el niño en desventaja recurría a la educadora en turno, voluntariamente y en enseguida en que afloraba el conflicto, con el fin de informarle lo sucedido, muchas veces el niño que recurría a la educadora lo hacía para acusar a su contraparte. Lo anterior parece tener la intención de buscar que la educadora se ponga de su parte y castigue al otro niño, esto responde a una justicia basada en la autoridad sustentada en una moral heterónoma, pero también tiene que ver con una relación de dependencia, la cual

promueven las mismas educadoras, quienes ven en su papel de autoridad la tarea de intervenir como tercer parte, cuestión que se puntualizará más adelante.

Si bien estas maneras de resolución no utilizan formas violentas, y en el caso de la *búsqueda de intervención activa*, el niño en mayor desventaja llega a tener actitudes asertivas, propias de un diálogo, tampoco puede decirse que se dan formas no violentas en el momento en que las partes por sí mismas no llegan a una negociación cooperativa o cooperación en el conflicto.

Por último y en una mínima proporción, se presentó la *negociación cooperativa* como una respuesta *no violenta* al conflicto entre niños de cinco a seis años, esto conlleva a reconocer la presencia de actitudes prosociales o indicios de éstas, como la cooperación y el desarrollo, en un nivel elemental, de habilidades como la empatía: Se pueden ver estos casos en contraposición con las situaciones que predominaron, pero para varios autores como Leighton (1992) y Turiel (1989) es una evidencia de que el niño a esta edad no se encuentra centrado *totalmente* en sí mismo, lo cual permite la aparición de ciertos pre-requisitos cognitivos, socioafectivos y morales del proceso de descentración.

Se considera que estas conductas prosociales y habilidades corresponden, en alguna medida, a los valores promovidos por las educadoras dentro del grupo, lo cual hacían de manera cotidiana, principalmente en su intervención dentro del conflicto y en el desarrollo de las actividades grupales aunque con ciertas contradicciones en las maneras de regular las diferencias con los niños.

Las formas de resolverse los conflictos entre educadoras y niños siempre fue por *acomodación*, aunque con diferentes matices, desde el establecimiento de medios más dialógicos por parte de la educadora hasta el uso de mecanismos más coercitivos y violentos, contradictoriamente a los valores que llegaban a propiciar ellas mismas entre los educandos. Las formas más violentas y unilaterales fueron utilizadas en conflictos por *desafío de autoridad*, en este sentido, parece que el hacer valer su autoridad implicaba el abuso de poder e implementación de una dinámica de dominio a través del uso de sanciones expiatorias, aunque, esto también se dio en problemas por *diferencia de intereses en la actividad*, en donde la educadora sólo se centraba en sus intereses, lo cual menguaba su objetividad ante las demandas de los educandos.

El hecho de que las educadoras mostraran dificultad para adoptar la perspectiva de los niños, cuando ellas formaban parte del conflicto, es una evidencia de que el desarrollo de esta capacidad si bien requiere del desarrollo cognitivo, socioafectivo y moral del sujeto, esto no garantiza ni condiciona su presencia, por ello es importante un proceso educativo intencionado en esta dirección.

En síntesis, la *acomodación* parece responder a las relaciones tradicionalmente asimétricas y desiguales entre educador-educando, en las cuales es común el abuso de poder de este primero hasta el punto de llegar al autoritarismo.

El segundo elemento de análisis sobre las formas de regulación del conflicto fueron los modos de intervención por un tercero, al respecto la gran mayoría de las veces se dio por parte de la educadora quien, de alguna forma, es la autoridad reconocida dentro de la misma estructura escolar. Las educadoras, casi siempre, utilizaron el *arbitraje* para intervenir; éste se caracteriza por ser directivo, coercitivo y unilateral, lo cual coincide con la tendencia de los niños a buscar de manera voluntaria su presencia en un problema. Generalmente, en el proceso las educadoras propiciaban la reconciliación, negociación y cooperación entre los niños, a partir de medios más dialogados, es decir de formas no violentas y la utilización de sanciones por reciprocidad, contradictoriamente a la tendencia de dinámicas violentas cuando la educadora formaba parte del problema.

Aunque, en menor medida, también se llegaba a establecer soluciones violentas y sanciones de tipo expiatorio, la mayoría de las veces, hacia niños que reincidían en conductas de agresión hacia sus demás compañeros. Estos mecanismos utilizados se encaminaban a remarcar estas actitudes y a personalizar el conflicto al situar al educando como "niño problema", su efecto y alcance de este tipo de castigos se limitaba al condicionamiento para modificar la actitud reprobable.

En menor proporción, las educadoras intervenían con una *censura verbal*, la cual forma parte de las categorías emergentes al no corresponder a los modelos planteados por los autores revisados; este modo también se caracterizó por ser de tipo coercitivo y tender a ser expiatorio al sólo reprobando la trasgresión de los niños, en conflicto, sin abordar las implicaciones de sus actos; algo importante es que esta clase de intervención principalmente era utilizada cuando la educadora se veía presionada por el desarrollo

“normal” de la actividad en la que se encontraba el grupo, por cuestiones de falta de tiempo.

En el caso de la intervención de los niños como terceras personas, las formas que se encontraron fueron: *informar a la educadora, tomar parte y censura verbal*, lo que parece complementarse con la tendencia coercitiva del *arbitraje*; especialmente, las dos primeras, se ven permeadas por el sentido de autoridad, al darse sólo a partir de la intervención de la educadora; aquí se vuelve a confirmar la interrelación de la moral heterónoma en que se encuentran los niños con una educación de tipo más tradicional y directiva, donde el centro del proceso educativo es, a fin de cuentas, el educador.

Cabe señalar que la diversidad étnica de las familias a las que pertenecen los niños y las educadoras, no fue un factor el cual diferenciara los motivos o maneras de regular los conflictos, esto no sólo no se observó sino además, las mismas educadoras, asesora y coordinadoras, a través de las entrevistas realizadas, manifestaron que este factor parece no influir en la resolución de los problemas en el grupo de preescolar, ni en los otros grupos que conformaban este CEDICI.

Como se mencionó en el capítulo anterior, los niños, quienes en su mayoría nacieron ya aquí en el DF, no manifestaron claramente una diferencia en su identidad, indígena o no indígena, a pesar de que algunos con cierta frecuencia visitaban el pueblo de origen de sus padres o abuelos, pues el referente de identidad que se evidenció fue que sus familias se dedican al comercio ambulante.

- Los alcances y las limitaciones de la investigación.

Las limitaciones que se tuvieron en el presente trabajo, fueron necesarias para su delimitación, en este sentido, se indagó en el manejo del conflicto en el grupo de preescolar, aunque en un principio se buscó analizar todas las relaciones posibles entre los agentes educativos, educadoras y niños; no se pudo abordar la relación entre las dos educadoras del grupo, porque realmente el contacto entre ellas sólo se daba en las sesiones de planeación, donde se concentran las demás educadoras, coordinadoras y asesoras, y a las cuales no se tuvo acceso por disposición de tiempo. Por ello, en futuros estudios, se considera importante investigar la relación entre las educadoras lo cual daría un panorama completo del grupo.

Este trabajo sólo se enfocó en el grupo de preescolar, conformado por niños de un rango de edad amplio, entre los tres y los seis años, al respecto, se podría llegar a desarrollar un estudio transversal, si se consideraran los otros dos grupos de nivel maternal del CEDICI, y así llegar a identificar y ubicar las maneras en que se van abordando los conflictos interpersonales en la primera infancia.

El ámbito escolar fue desde donde se enfocó el presente problema, es decir desde la educación formal, lo cual se considera podría llegarse a ampliar con el análisis del manejo de conflictos interpersonales que se da dentro del contexto familiar de los educandos, es decir, desde la educación informal, y poder con ello reconocer el marco de influencia de estas dos instituciones en la formación de los niños sobre la resolución del conflicto, así como, profundizar en los elementos socioculturales provenientes de la familia, para tener una mayor visión sobre el elemento pluricultural que caracteriza la población de esta estancia infantil.

Los medios de comunicación y videojuegos parecen tener hoy en día una gran influencia en las formas, generalmente violentas, de regular los conflictos interpersonales, aunque se han identificado varios estudios al respecto, sería interesante reconocer su ingerencia dentro del manejo de conflictos en el espacio escolar.

Todos estos aspectos son importantes a considerar, para la construcción de una propuesta pedagógica integral sobre el manejo de conflictos a nivel preescolar que se articule al currículo de la escuela.

- Las aportaciones e incidencias al campo de estudio.

Si bien el análisis de los resultados obtenidos se circunscriben a un nivel micro como es la escuela, y a un grupo en particular, esto podría considerarse como un aspecto aislado de un plano más global, no sólo dentro de la educación formal si no, más aún, de un contexto social. Pero parece no ser así, pues como lo dice Judson (2000), las pautas y dinámicas de los conflictos interpersonales llegan a ser en esencia las mismas a las de los conflictos internacionales, a un nivel macro; por esta razón, se dice que la escuela es una microsociedad donde se generan lógicas y dinámicas de convivencia similares a las que se dan en la sociedad en su conjunto.

Uno de los ejemplos de esta interrelación, es que entre las principales causas de los conflictos entre niños fue por posesión de objetos y espacio; estos motivos persisten en las sociedades contemporáneas, donde se pueden mirar una diversidad de disputas causadas por posesión de recursos naturales o territorio, con el fin de una mayor acumulación de riquezas.

Otra evidencia es que las formas más comunes de resolver el conflicto entre el grupo de pares, así como la educadora y los niños fue por *competencia* y *acomodación*. Al respecto, varios autores como APDH (2000), Jares (1991), Johnson y Johnson (1999), Lederach (1992, 2000), Porro (1999), entre otros, coinciden que estas dos maneras de regular el conflicto son las más comunes, no sólo dentro de las relaciones interpersonales sino también en el plano internacional.

Al parecer se conserva una especie de pensamiento egocéntrico en el adulto, al centrarse alguna o ambas partes en el punto de vista propio y ver lo "propio" ante y sobre lo de "otros"; lo que también se le llamado etnocentrismo. A fin de cuentas, esto es parte de la existencia de una cultura de violencia muy arraigada, a lo que Galtug (1998) llama "cultura profunda", donde las relaciones asimétricas y desiguales son vistas como algo natural e inamovible y en la cual el uso de la fuerza de manera destructiva, se sitúan como la "única solución", y donde otras formas como la negociación o cooperación son vistos como algo idealizado e inalcanzable, lo que se llega a decir o a pensar cuando ni si quiera se intenciona o se tiene alguna muestra de disposición para actuar desde conductas prosociales.

Por lo anterior, el presente problema de investigación, directamente relacionado con la educación para la paz y de manera particular con la educación para la resolución de los conflictos, son realmente temáticas emergentes en nuestros días. Es de suma importancia que la escuela, como una de las principales instituciones formadoras y un actor activo y crucial en la transformación social, las incorpore de manera explícita e intencionada como uno de sus principales objetivos-contenidos curriculares, más aún cuando esto es parte del currículo oculto en todas las instituciones educativas, al resolverse cotidianamente y de manera inconsciente los conflictos escolares.

La escuela deberá mirar al conflicto interpersonal desde un concepto positivo, al ser un elemento consustancial en las relaciones humanas, sea visto como una herramienta

pedagógica de gran potencialidad educativa por ser un desafío tanto intelectual, socioafectivo y moral para las partes involucradas. Vista de esta manera, la educación para la resolución del conflicto puede fortalecer las relaciones interpersonales, así como formar y desarrollar valores de una cultura de paz, como el respeto, la tolerancia, la justicia, la solidaridad, equidad, cooperación, tolerancia, entre otros, y habilidades para el diálogo o la empatía.

Esta perspectiva no se ubica como una materia separada dentro de un horario determinado sino como la creación de una dimensión que atraviese el currículo de manera multidisciplinaria y a diferentes niveles, de acuerdo a la edad de los sujetos, se presenten formas diversas de exploración, al encontrarse inmerso en la interacción diaria de educadores y educandos dentro del espacio escolar y directamente relacionado con las normas de convivencia que regulan la interacción de unos con otros. Por tal motivo es necesario que desde temprana edad se aprendan a resolver los conflictos interpersonales, en su convivencia cotidiana, con su grupo de pares y adultos.

El educador es un elemento clave, quien tiene la tarea de formar sujetos autónomos, para que ellos mismos sean capaces de afrontar de manera no violenta las diferencias con otros, en momentos llegar a intervenir como facilitador o mediador desde formas que posibiliten a la larga dicha autonomía. Una gestión del conflicto donde se propicie el desarrollo de las herramientas, recursos y la formación de valores en los educandos, y así cambiar la tendencia del arbitraje como parte de una educación que insiste en "transmitir conocimiento", al reducir en lo mínimo el marco de acción del educando.

Parece claro que la educación para la resolución del conflicto implica redimensionar a la misma escuela como una institución transformadora de la cultura de la violencia imperante hacia una cultura de paz, la cual parece aún lejana. En ello radica la relación entre el actuar localmente, desde lo escolar, con miras y desde una visión global, es decir, hacia una transformación de lo social.

Bibliografía y fuentes consultadas.

- ALBA, Ma. de los Angeles (1997). "La educación para la paz y los derechos humanos como una propuesta para educar en valores", en; *Revista del Senado de la República*, vol.3, num.8. México, p.p. 16-22.
- _____(coord.) (1998). *Manual para la aplicación del programa de educación en valores para la paz. Nivel preescolar*. México, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas.
- _____ (2000). *Cultura de paz*. México, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, mimeo.
- _____ (2001). "La educación para la paz y los derechos humanos como una propuesta concreta para educar en valores, en nivel preescolar, el caso de USEI", en; HIRSCH, Ana. *Educación y valores*. t.1. México, Granica, p.p. 57-76.
- ALONSO, Guadalupe, et al (1999). *Valores y cultura*. México, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, mimeo.
- ALTIMAR, DAVID e IRENE Balaguer (2000). "la cotidianidad y sus valores", en; CASALS, Estela y Otilia Delfis (coord). *Educación Infantil y valores*. Bilbao, Desclee de Brouwer, p.p. 75-113.
- ALZATE, Ramón (2000). "Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos", en; Brandoni, Florencia (comp). *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires, Paidós.
- AMOR, José y Raimundo Abello (1998). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Bogotá, Uninorte.
- ANCONA, María (1989). *La importancia del juego en el desarrollo del niño*. México, UAM-X.
- ASOCIACION PRO DERECHOS HUMANOS (APDH) (2000). *Educar para la paz. Una propuesta posible*. Madrid, Libros la Catarata.
- AVIEGA, Lola, et al (1989). *Educación preescolar. Nezahualpilli educación preescolar comunitario*. México, Centro de Estudios sobre la Educación.
- _____ (2000). *Manual de capacitación para la mamá educadora*. México, Fundación Bayeir.
- BARREIRO, Teima (1999). "Situaciones conflictivas en el aula. Propuesta de Resolución y Prevención: encuadre GREC", en; Brandoni, Florencia (comp). *Op.cit.* P.p.153-174.
- _____(2000). *Conflictos en el aula*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

- BEZZINA, Christopher (2000). "Derechos humanos", en; *Maestros. Ayer, hoy y siempre*. s.n, México, CONALMEX-UNESCO, p.p.30-37.
- BOLVINIK, Julio (2000). "La distribución de la riqueza en México", en; *La Jornada*, num, 5843, México D.F a 1º de abril.
- BRANDONI, Florencia y Eduardo Marfary (1999). "Mediación escolar en diferentes contextos sociales", en; Brandoni, Florencia (comp). *Op.cit.* P.p.257-274.
- BURGUET, Marta (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao, Desclee de Brouwer.
- CAÑEQUE, Hilda (1993). *Juego y vida. La conducta lúdica del niño y el adulto*. Buenos Aires, El Ateneo.
- CASALS, Ester (2000). "La importancia de trabajar los valores en la educación infantil", en; CASALS, Estela y Otilia Delfis (coord). *Op.cit.* P.p. 15-36.
- CASCÓN, Paco (1997). *Apuntes sobre el Taller de resolución del conflicto*. Guadalajara, ITESO, mimeo.
- _____ y Greta Papidimitriou (2000;a). *Resolución noviolenta de los conflictos. Guía metodológica*. Aguascalientes, El perro sin mecate.
- _____ (2000;b). "Taller de resolución del conflicto", en; *la Semana de Educación para la paz y los derechos humanos*. Julio, Morelos, Armistía Internacional, Sección México.
- _____ (2000;c). "La mediación", en; *Cuadernos de pedagogía*. Barcelona, num.287, enero, p.p. 72-77.
- _____(2002;a). "Taller de mediación", en; *Ciclo de talleres para la alternativa de la noviolencia*. Julio, Jalapa, Centro de Estudios Sociales A.C.
- _____(2002;b). *Educar en y para el conflicto*. (documento de la Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos).
<http://www.pangea.org/unescopau/project.paco.pdf>
- CENTRO DE ATENCION AL INDIGENA MIGRANTE (CATIM) (2000). *Qué hemos hecho en tres años*. México, CATIM.
- COLECTIVO AMNI (1996). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid, Editorial Popular.
- CORBO, Eduardo (1999). "Mediación: ¿cambio social o más de lo mismo?", en; Brandoni, Florencia (comp). *Op.cit.* P.p.141-152.

- CORSARIO, William (1989). "La amistad en la guardería: organización social en un entorno de iguales", en; ENESCO, Ileana (comp). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza, p.p.125-154.
- CUBA, Severo (2000). "Paz e integración. Reflexiones en torno a la docencia", en; *Nodos y nudos. Revista de la Red de Educadores*. vol.2, num.9, agosto-diciembre, Bogota, p.p.8-14.
- CHAVARRÍA, María, et al (2000). "La formación del preescolar como cosmovisión; en busca de valores para la paz y el desarrollo sostenible", en; *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, vol. 24, num.2, San José, Universidad de Costa Rica, p.p 114-133.
- DANNO, Martha y Mirta Gómez (2000). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- DELFIS, Otilia y Montserrat Jubete (2000) "El entorno natural, contexto de valores" en; CASALS, Estela y Otilia Delfis. (coord). *Op.cit.* P.p. 37-74.
- DELVAL, Juan (1989). "La representación infantil del mundo social", en; ENESCO, Ileana. (comp). *Op.cit.* P.p.245-275.
- _____ y Ileana Enesco (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid, Grupo Anaya.
- _____ (1999). *El desarrollo humano*. México, S.XXI.
- DIRECCIÓN DE ATENCIÓN A LOS PUEBLOS INDÍGENAS DEL DISTRITO FEDERAL (DAPIDF) (2001). *Diagnóstico de la situación de pueblos indígenas originarios y población indígena que radica en el Distrito Federal*.
<http://www.equidad.df.gob.mx/cuerpo/indigenas/lex.html>.
- DRAKE, Laura y William Dohohue (2000). "Resolución de conflictos. Teoría del encuadre comunicacional", en; Dora y Jorge Schnitman (comp). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos*. Buenos Aires, Granica, p.p. 73-98.
- DUCZEK, Stefanie (1999). "Género"; en; HICKS, David (comp). *Educación para la paz*. Madrid, Morata, p.p.198-213.
- ENESCO, Ileana, et al (1989). "Conocimiento social y no social", en; ENESCO, Ileana. (comp). *Op.cit.* P.p.21-35.
- FELL, Gil (1999). "Paz", en; HICKS, David (comp). *Op.cit.* P.p.91-109.
- FISAS, Vicenc (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona, UNESCO-Icaria.

- FOLGER, Joseph y Robert Baruch (2000). "La mediación transformadora y la intervención de terceros. Los sellos distintos de un profesional transformador", en; FRIED, Dora y Jorge Schnitman (comp). *Op.cit.* P.p. 73-98.
- FRIED, Dora y Jorge Schnitman (2000). "La resolución alternativa del conflicto. Un enfoque genérico", en; FRIED, Dora y Jorge Schnitman (comp). *Op.cit.* P.p. 133-158.
- GALTUNG, John (1997). "La educación para la paz no tiene sentido sino desemboca en la acción", en; *Correo de la UNESCO*, s.n, México.
- _____ (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación y resolución*. Bilbao, Bakeaz.
- GARAGORDOBIL, Maite (1995). *Psicología del desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao, Desclee Brouwer.
- GARZA, Ma. de Lourdes y Ma. de Lourdes Romero (1999). *Estancias infantiles comunitarias. Manual para educadoras*. México, Enlace-Pax México.
- GIRARD, Kathryn Y Susan Koch (1997). *Resolución de los conflictos en la escuela*. Barcelona, Granica.
- GOMEZ, Guido (1998). *Breve diccionario de la lengua española*. México, FCE.
- GREAUX, Leonard (1993). "Educación para la paz en Granada", en; *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, num. 32, Santiago, UNESCO. P.p 47-50.
- GROEBEL, Jo (1999). "La violencia en los medios. Estudio global de la UNESCO", en; *Boletín proyecto principal de educación en América Latina y Caribe*, num.4, Santiago, UNESCO.
- GUERRERO, Luis (1994). *Aprender a convivir*. Lima, IEP-UNICEF.
- GUERRERO, Silvia (1999). *Las funciones de la estancia infantil José Martí*. México, mimeo.
- HARRIS, Paul (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid, Alianza.
- HICKS, David (1999). "Comprensión del campo", en; HICKS, David (comp). *Op.cit.* P.p. 21-38.
- JARES, Xavier (1991). *Educación para la paz. Teoría y práctica*. Madrid, Editorial Popular.
- JOHNSON, David y Roger Johnson (1999; a). "Los alumnos como pacificadores. Cómo enseñar a los estudiantes a resolver los conflictos", en; Brandoni, Florencia (comp). *Op.cit.* P.p.93-121.

- _____ (1999; b). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires, Paidós.
- JUDSON, Stephanie (2000). *Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia*. Madrid, Libros de la Catarata.
- KAMMI, Contance (1988). *Juegos colectivos en la primera enseñanza*. Madrid, Visor.
- _____ (1995). *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid, Visor.
- KOHLBERG, Lawrence (1989). en; Enesco, Ileana. (comp). *Op.cit.* P.p.71-100.
- LABINOWICZ, Ed (1987). *Introducción al pensamiento de Piaget. Pensamiento, aprendizaje y enseñanza*. Wilmington, Addison Wesley.
- LANDEROS, Leticia (1997). *Las asambleas de grupos en preescolar. Una experiencia de educación en Derechos Humanos*. Tesis para licenciatura en pedagogía. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- LATAPÍ, Pablo (1999). *La moral regresa a la escuela*. México, UNAM.
- LEDERACH, John (1992). *Enredos, pleitos y problemas*. Guatemala, Semillas.
- _____ (1995). *Elementos para la resolución de los conflictos*. Cuadernos de la noviolencia, num.1, México, Serpaj.
- _____ (1998) *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao, Bakeaz.
- _____ (1998). *La mediación*. Barcelona, APDH, mimeo.
- _____ (2000). *El abc de educación para la paz*. Madrid, Libros de la Catarata.
- LEIGHTON, Carlos (1992). *El desarrollo social en los niños pequeños*. Barcelona, Gedisa.
- LENKERSDORT, Carlos (1996). *Los hombres verdaderos: voces y testimonios tojolabales*. México, Siglo XXI.
- LINAZA, José (1992). "El juego en los niños". en; GARCIA, José. *Psicología evolutiva y educación preescolar*. México, Santillana, p.p.211-229.
- MAGENDZON, Abraham y Patricia Donoso (edit) (2000). *Cuando a uno lo molestan. Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago, LOM.
- MARCHESI, Antonio (1992). "Desarrollo de los procesos cognitivos", en; GARCIA, José. *Op.cit.* P.p. 117-136.
- MASNOU, Fina y Carmen Thío de Pol (2000). "Los valores en el juego", en; CASALS, Estela y Otilia Delfis. (coord.). *Op.cit.* P.p. 115-163.

- MONTES, Gabriel (1995). "Instituciones y ong's en la construcción de la paz y los derechos humanos", en; *Magistratis*, num.8, enero-julio, México, UIA, p.p.112-118.
- MUJINA, Valeria (1990). *Psicología de la edad preescolar*. Madrid, Visor.
- ORTEGA, Rosario (1997). "El proyecto de Sevilla anti-violencia escolar, intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales", en; *Revista de Educación*, num. 313, Madrid, p.p. 143-158.
- PEREZ, Cruz (2001). "Estrategias para la solución de conflictos", en; *Revista Española de Pedagogía*, num. 218, Madrid, s.e, p.p. 143-156.
- PIAGET, Jean (1977). *El criterio moral del niño*. Barcelona, Fontanella.
- _____ (1989), *Seis estudios*. México, S.XXI.
- POLEO, Antonio (s.a). *Resolución del conflicto*.
http://www.culturadepaz.info/conflictos/resolucion_conflictos.pnp
- PORRO, Bárbara (1999). *Resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires, Paidós.
- PUIG, Joseph y Miquel Martínez (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona, Albetas.
- RAMÍREZ, Rafael (2000). "Colaborando en la construcción de la cultura de paz. Una reflexión desde el salón de clases", en; *De maestros, ayer, hoy y siempre*, s.n, México, CONALMEX-UNESCO, p.p. 14-20.
- SALCIDO, Ramón (1999). "Educación para la paz y los derechos humanos. Una construcción", en; *Sinéctica*, num.14, enero-julio, Guadalajara, ITESO, p.p. 50-63.
- SANCHEZ, Consuelo (2002). "Derechos de los pueblos indígenas originarios y migrantes". Ponencia presentada en el *Seminario Permanente de Ciudad, Pueblos y Etnicidad*. 12 de marzo, México.
- SCHMELKES, Silvia (1991). *La formación valoral en la escuela. Sugerencias a partir de una lectura de experiencias*. México, CEE, mimeo.
- _____ (1997). *La escuela y la formación valorar autónoma*. México, Castellanos editores.
- _____ (1998). "La formación valoral y la calidad de la educación", en; PAPANITRIOU, Greta (coord). *Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas*. Aguascalientes, UAA-AMNU, p.p 45-66.
- SEGURA, Martha (1992). *La educación para la cooperación, la paz y los derechos humanos*. Tesis para la Licenciatura de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

- SCHNITMAN, Dora (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución no violenta del conflicto*. Buenos Aires, Granica.
- SELMAN, Robert (1989). "El desarrollo sociocognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica", en; UNESCO, Ileana. (comp). *Op.cit.* P.p.101-123.
- TRIANES, María y Ángela Muñoz (1997). "Prevención de la violencia en la escuela; una línea de intervención", en; *Revista de Educación*, num. 313. Madrid, s.e, p.p. 121-142.
- TURIEL, Elliot (1989). "Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social", en; UNESCO, Ileana. (comp). *Op.cit.* P.p.37-68.
- VEGA, José Luis (1992). "El proceso de socialización", en; GARCIA, José. *Op.cit.* P.p. 189-210.
- VIDAL, Lorenzo (1994). "La educación para la paz como contenido transversal en la Reforma: Pautas de acción, en; *Revista de Ciencias de la Educación*, num.959, Madrid, OLCE, p.p.334-343.
- WASHWORTH, Barry (1992). *Teoría de Piaget del desarrollo cognitivo y afectivo*. México, Diana.
- WHITE, Patricia (1999). "Frente a los críticos", en; HICKS, David (comp). *Op.cit.* P.p.58-70.
- WILLIAMSON, Jane (1999). "El poder", en; HICKS, David (comp). *Op.cit.* P.p.171-197.
- YAÑEZ, Pablo (2001). "Urbantización de los Pueblos Indígenas y Etnización de las Ciudades. Hacia una agenda de derechos de políticas públicas" Ponencia presentada en el *Seminario Permanente de Ciudad, Pueblos y Etnicidad*. julio, México.
- YUREN, Teresa (1995). "Educación centrado en valores y dignidad humana", en; *Revista Pedagógica*, vol.II, num.8, México, UPN.

Bibliografía sobre la metodología

- BERTELY, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.
- BLAXTER, Loraine, et al (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona, Gedisa.
- CORENSTEIN, Martha. (s.a). *Apuntes etnográficos (sugerencias prácticas)*. México, mimeo.
- LE COMPTE, Margaret y J. Schensul (1999). *Designing and conducting. Ethnographic research*. Walnut Creek, Altamira Press- Sage Publications, Inc.
- PINEDA, José y Antonio Zamora (s.a). *Guía para elaborar proyecto de investigación en el campo de las ciencias sociales. Aspectos fundamentales*. México, mimeo.

- TARRES, Ma. Luisa. (coórd) (2000). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, FLACSO-CM, p.p 63-131.
- WOODS, Peter (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós-MEC.

ANEXOS

(ANEXO 0)

Simbología

(E1) = educadora responsable del turno de la mañana.

(E2) = educadora responsable del turno de la tarde.

(n) = niño/a.

(A) = asesora del CEDICI.

(C1) = coordinadora del apoyo pedagógico del CEDICI.

(C2) = coordinadora de la gestión del CEDICI.

" " = cita textual.

' ' = registro verbal aproximado.

() = interpretación e información complementaria.

... = silencio o pausa mayor de lo normal.

/ / = indicación de un fragmento que le anteceden y/o suceden otros fragmentos, donde puede ir información complementaria.

[] = frases o palabras que dijo textualmente alguien pero que no se logró escuchar.

(ANEXO 1)

**Bitácora
(formato)**

Fecha:

No. de sesión:

Fase del taller:

Tema:

Responsables:

(ANEXO 2)

Guía de observación

Fecha:
Observadora:
Lugar:
Actividades:
Educativa responsable:
Hora:
Registro:

Símbología

(E1) = educadora responsable del turno de la mañana.

(E2) = educadora responsable del turno de la tarde.

(n) = niño/a.

" " = cita textual.

' ' = registro verbal aproximado.

() = interpretación e información complementaria.

... = silencio o pausa mayor de lo normal.

/ / = indicación de un fragmento que le anteceden y/o suceden otros fragmentos.

[] = frases o palabras que dijo textualmente alguien pero que no se logró escuchar.

Preámbulo (de entrada)

Croquis del espacio y la distribución de los educandos y educadora.

- ¿Qué actividad o juego realizan los niños?
- ¿Cómo son los juegos que se organizan?, ¿se estimula la competencia?
- ¿Qué actitudes y conductas son las que predominan en los niños?
- ¿Cuáles son las actitudes y conductas con las que la educadora se dirige a los niños?
- ¿Cuáles son las actitudes y conductas con las que los niños se relacionan con la educadora?
- ¿Cómo se elaboran las reglas que se seguirán en un juego o actividad?
- ¿Quién decide qué hacer cuando hay que sancionar a alguien?
- ¿De qué manera se sanciona?
- ¿Cuáles son las causas de los conflictos que surgen entre niños, y entre la educadora y los niños?
- En el grupo de pares ¿existen diferencias entre niños de familias indígena y no indígenas; entre niños de diferentes edades, entre niños de diferente sexo?
- ¿Cómo se resuelve un conflicto o diferencia entre dos o más niños?
- ¿Existen diferencias entre niños de familias indígenas y no indígenas; entre niños de diferentes edades, entre niños de diferente sexo?
- ¿Cuáles son las formas de resolver los conflictos interpersonales entre la educadora y los niños?
- ¿Cómo interviene la educadora en un conflicto?

(ANEXO 3a)

Cuestionario para los padres y madres de familia
(cerrado)

Datos generales.

- Nombre: _____
- Edad: _____
- Sexo: _____
- Estado civil: _____

1.- Lugar de nacimiento:

Colonia/Pueblo: _____ Delegación/Municipio: _____
Estado: _____

2.- Lugar donde vive actualmente:

Colonia/Pueblo: _____ Delegación/Municipio: _____
Estado: _____

3.- ¿Desde hace cuánto tiempo vive en el Distrito Federal?

a) 1 año b) 2-5 años c) 6-12 años d) 13- 20 años e) Otro _____

4.- ¿Pertenece a algún grupo indígena? ¿Cuál?

a) sí b) no _____

5.- ¿Habla alguna lengua indígena? ¿Cuál?

a) sí b) no _____

Contexto familiar

6.- ¿Cuántos son en la familia?

a) 1 a 2 b) 3 a 5 c) 6 a 9 d) Otros ¿Cuántos? _____

7.- ¿Cuántos(as) hijos(as) tiene?

a) 1 a 2 b) 3 a 5 c) 6 a 9 d) Otros ¿Cuántos? _____

8.- Su casa es:

a) rentada b) propia c) prestada d) Otro ¿Cuál? _____

9.- Servicios con los que se cuenta y calidad de éstos:

- | | | | | |
|---------------------|---------------|--------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|
| - luz eléctrica | a) sí b) no | buena <input type="checkbox"/> | regular <input type="checkbox"/> | deficiente <input type="checkbox"/> |
| - drenaje | a) sí b) no | buena <input type="checkbox"/> | regular <input type="checkbox"/> | deficiente <input type="checkbox"/> |
| - agua potable | a) sí b) no | buena <input type="checkbox"/> | regular <input type="checkbox"/> | deficiente <input type="checkbox"/> |
| - alumbrado público | a) sí b) no | buena <input type="checkbox"/> | regular <input type="checkbox"/> | deficiente <input type="checkbox"/> |

Condiciones de trabajo

- 10.-¿Cuántos integrantes de la familia trabajan?
a) 1 a 2 b) 3 a 4 c) 5 a 6 d) Otros _____
- 11.-¿Quiénes son los que trabajan?
a) padre b) madre c) hijo(a) mayor d) hijo(a) menor e) Otros _____
¿Quiénes? _____
- 12.-¿Qué trabajo hacen?
a) comerciante "ambulante" b) comerciante "establecido" o locatario c) obrero(a)
d) trabajador(a) doméstico(a) e) técnico d) empleado e) profesionista esp.
f) Otros ¿Cuáles? _____
- 13.- Generalmente ¿cuánto dinero ganan al mes?
a) menos de 2000 pesos b) 2000 a 4000 c) 4000 a 6000 d) Otro _____
- 14.-Generalmente, ¿cuántas horas trabajan al día?
(integrante de la familia)

a) 2 a 5 b) 7 c) 10 d) Otra _____

a) 2 a 5 b) 7 c) 10 d) Otra _____

a) 2 a 5 b) 7 c) 10 d) Otra _____
- 15.-¿Tienen seguro en el trabajo?
a) sí b) no
- 16.- ¿Tienen prestaciones en su trabajo?
a) sí b) no
- 17.- ¿Dónde quedan su trabajo?
a) Centro Histórico b) Mercado de la Merced c) Mercado de Sonora
d) Otro _____

Esparcimiento

- 18.- ¿En sus días de descanso que acostumbra hacer?
a) ver TV b) descansar o dormir c) pasear d) ir a una fiesta e) visitar familiares o conocidos
f) Otros _____
- 19.-¿Cada cuando salen a pasear?
a) cada fin de semana b) cada quince días c) cada mes d) Otro _____
- 20.-¿A dónde?
a) al parque b) al cine c) a fuera de la Cd. d) Otro _____
o plaza.

Escolaridad

21-¿Hasta que grado de la escuela cursó ?

(padres o tutores)

- | | | | | | |
|-----------------|-----------------------------------|-------------------------------------|-------|-------|-------|
| a) ninguno | | | | | |
| b) preescolar | <input type="checkbox"/> conclusa | <input type="checkbox"/> inconclusa | grado | _____ | _____ |
| c) primaria | <input type="checkbox"/> conclusa | <input type="checkbox"/> inconclusa | grado | _____ | _____ |
| d) secundaria | <input type="checkbox"/> conclusa | <input type="checkbox"/> inconclusa | grado | _____ | _____ |
| e) bachillerato | <input type="checkbox"/> conclusa | <input type="checkbox"/> inconclusa | grado | _____ | _____ |
| f) licenciatura | <input type="checkbox"/> conclusa | <input type="checkbox"/> inconclusa | grado | _____ | _____ |
| g) Otro _____ | <input type="checkbox"/> conclusa | <input type="checkbox"/> inconclusa | grado | _____ | _____ |

(ANEXO 3b)

Cuestionario para los padres y madres de familia
(semi-abierto)

- Nombre: _____
- Edad: _____
- Estado civil: _____
- Fecha: _____

1.- Lugar de nacimiento:

Colonia/Pueblo: _____ Delegación/Municipio: _____

Estado: _____

2.-Lugar donde vive actualmente:

Colonia:: _____ Delegación:: _____

3.- ¿Desde hace cuánto tiempo vive en el Distrito Federal?

4.- ¿Por qué razones se vino a vivir al Distrito Federal?

5.- ¿Pertenece a algún grupo indígena?

6.- ¿Habla alguna lengua indígena? ¿cuál?

7.- ¿A su hijo le ha enseñado hablar su lengua indígena? ¿porqué?

8.- ¿Cuántos son en su familia? ¿quiénes la integran?

9.- ¿Cuántos(as) hijos(as) tiene? ¿de qué edades?

10.- La casa donde vive es:

a) rentada b) propia c) prestada d) Otro ¿Cuál? _____

11.-Servicios con los que se cuenta y calidad de éstos:

- luz eléctrica a) sí b) no buena regular deficiente
- drenaje a) sí b) no buena regular deficiente

- agua potable a) sí b) no buena regular deficiente
- alumbrado público a) sí b) no buena regular deficiente

12.- ¿Quiénes de su familia trabajan?

15.- ¿Qué trabajo hacen?

16.- Generalmente, ¿cuánto dinero ganan al mes?

17.- Generalmente, ¿cuántas horas trabajan al día y cuántos días a la semana?

18.- ¿Tienen seguro en el trabajo? ¿quién(es) de la familia?

19.- ¿Tienen prestaciones? ¿quién(es) de la familia?

20.- ¿En dónde se encuentra el trabajo de cada uno de sus familiares?

21.- ¿En sus espacios libres que acostumbra hacer?

22.- ¿Cada cuando salen a pasear?

23.- Generalmente, ¿a dónde salen a pasear?

24.- ¿Hasta qué grado de la escuela cursó (padres o tutores)?

(ANEXO 4)

Guión de entrevista

- Lugar:
- Fecha:
- Entrevistada:
- Entrevistadora:
- Duración:

Símbología

(E1) = educadora responsable del turno de la mañana.

(E2) = educadora responsable del turno de la tarde.

(A) = asesora del CEDICI

(C1) = coordinadora del apoyo pedagógico del CEDICI

(C2) = coordinadora de la gestión del CEDICI

(n) = niño/a.

" " = cita textual.

· · = registro verbal aproximado.

() = interpretación e información complementaria.

... = silencio o pausa mayor de lo normal.

/ / = indicación de un fragmento que le anteceden y/o suceden otros fragmentos.

[] = frases o palabras que dijo textualmente alguien pero que no se logró escuchar.

- 1.- Pláticame, ¿cuál ha sido tu formación como educadora?
- 2.- En general, ¿cómo te sientes actualmente con el grupo de preescolar?
- 3.- ¿Has recibido algún taller o curso sobre manejo de conflictos?
- 4.- A partir de tu experiencia como responsable del grupo de preescolar ¿cuáles son las principales causas por las que surgen conflictos dentro del grupo?
- 5.- Generalmente, ¿de qué manera los niños resuelven estos conflictos?
- 6.- Ante tales situaciones, ¿qué papel juegas como educadora?
- 7.- ¿Cuáles son los principales conflictos entre los niños de 3 a 4 años?
- 8.- ¿Cuáles son los principales conflictos entre los niños de 5 a 6 años?
- 9.- ¿Existen diferencias en las maneras de solucionar los conflictos entre los niños más pequeños y los mayores? ¿cuáles?
- 10.- ¿Existen diferencias en los motivos o causas de los conflictos que se dan entre niños y niñas? ¿cuáles?
- 11.- ¿Existen diferencias en las maneras de responder a los conflictos entre los niños y las niñas? ¿cuáles?
- 12.- ¿Existen diferencias en las causas y formas de resolver los conflictos entre los niños de familias indígenas migrantes con los niños de familias mestizas, migrantes u originarias del DF?

13.- ¿De qué manera influye el ambiente escolar en la forma en que los(as) niños(as) resuelven los conflictos?

14.-¿Qué estrategias y herramientas se utilizan para intervenir en un conflicto interpersonal?

15.-¿Qué habilidades, actitudes, conductas propician en los niños para que sean capaces de resolver los conflictos de manera no violenta?

16.- ¿Cuáles son los principales conflictos que se dan entre los niños y tú como educadora?

17.- ¿De qué manera se resuelven estos conflictos?

18.-¿Cómo viste que se manejaron los conflictos en el grupo escolar a lo largo del año?