



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



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**“EL LENGUAJE ORAL: UNA PRÁCTICA DOCENTE DESDIBUJADA  
EN EL AULA MULTIGRADO PREESCOLAR DE TULA DE  
ALLENDE, HIDALGO. CICLO ESCOLAR 2017-2018”**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA

GABRIELA BELÉN NOLASCO ARREGUÍN

DIRECTOR DE TESIS

MTRO. DAVID BALLESTEROS ÁNGELES

TULA DE ALLENDE, HIDALGO.

MARZO 2022

## Agradecimiento

Mi entero agradecimiento al maestro David Ballesteros Ángeles, director de tesis, por su dedicación, por escuchar atentamente, orientar, dar confianza y motivación, así como ser honesto al emitir su opinión al dirigir en este proceso de investigación.

Gracias a la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo, por el apoyo brindado a través del programa de beca-comisión e incentivar la profesionalización de los docentes y promover la investigación en el Estado.

A la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, por contribuir a la educación para transformar.

A cada uno de los asesores que guiaron las líneas de investigación de la MECPE, sede Tula de Allende, gracias por su compromiso y compartir su conocimiento.

A mis lectores: Dra. Marisol Martínez Olguín, Dra. Rosalía Ramos García, Mtra. Lucila M. Olivares Godínez y Mtro. Flavio G. Vargas Monroy por sus orientaciones y sugerencias.

A Miel y el preescolar que me permitieron realizar observaciones y entrevistas.

A las personas que dan razón a mi existir. A Mario, que siempre ha estado a mi lado, apoyando y motivando mi proceso de profesionalización. A Samantha y Johan, que son motor de mi vida y luz de mi corazón, que la iluminan en los días difíciles, infinitas gracias.

A mi madre por apoyarme, a mi padre y hermanos por estar cuando los necesito, gracias por acompañarme en cada aventura.

## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

a) Decidir y construir.....	11
b) Juntando las piezas del rompecabezas y la preparación de instrumentos .....	16
<b>c) La observación dentro del campo: las últimas piezas del rompecabezas.....</b>	<b>18</b>
d) Algunos rasgos de la escuela .....	23

### CAPÍTULO 1 EL LENGUAJE DE LA DOCENTE QUE COBRA SIGNIFICADO EN EL CURRÍCULO DE FACTO: CULTURA IMPUESTA

1.1 La acción educativa en el desarrollo del lenguaje oral.....	33
1.2 El Lenguaje: ¿impuesto a través del tiempo?.....	42
1.3 El primer programa adaptado al contexto mexicano.....	63
1.4 De lo explícito a lo implícito en la práctica: los ideales de la educación en México de 1946 a 1978 .....	67
1.5 El Lenguaje oral entre sombras y luces.....	80
1.6 El lenguaje oral a la luz de las competencias .....	90
1.7 Modelo educativo 2017 .....	100

### CAPÍTULO 2 QUE LOS NIÑOS PUEDAN DESARROLLAR SU LENGUAJE ¿NO?: LOS CONSTRUCTOS RE-RESIGNIFICADOS DESDE LO PERSONAL Y PROFESIONAL

2.1 Un gallinero y un pedazo de pizarrón .....	115
2.2 Me llamaba la atención ser maestra .....	120
2.3 “Ser maestra”: un constructo desde la novatez .....	124
2.4 Los puede uno moldear más.....	131
2.5 Me gusta trabajar... ..	134
2.6 El lenguaje oral, el campo más importante .....	138
2.7 Hay que dejarlos que se desaten .....	143
2.8 De hecho, cada que planeo trato de meter los seis campos formativos.....	150
2.9 El lenguaje oral en la escuela: una visión técnica .....	152

## **CAPÍTULO 3 RÁPIDO, RÁPIDO: RE-RESIGNIFICACIONES EN LA PRÁCTICA**

<b>3.1 El lenguaje desde los constructos del colectivo escolar .....</b>	<b>159</b>
<b>3.2 El currículum desde los constructos de Miel.....</b>	<b>167</b>
<b>3.3 La práctica docente del lenguaje oral desde los constructos de Miel.....</b>	<b>174</b>
<b>3.4 La práctica docente desde constructos instituidos.....</b>	<b>180</b>
<b>a) Si sigues parado: el poder de la educadora.....</b>	<b>186</b>
<b>b) Sale, así es que ponemos atención: el habla evidencia el trato al conocimiento .....</b>	<b>188</b>
<b>c) Me gusta como lo que dijo Ximena: lo que dice el profesor hace camino .</b>	<b>192</b>
<b>3.5 El lenguaje docente .....</b>	<b>195</b>
<b>a) Las preguntas de la educadora.....</b>	<b>197</b>
<b>b) Rasgos del habla docente en el aula preescolar .....</b>	<b>200</b>
<b>3.6 El espacio para la participación .....</b>	<b>203</b>
<b>3.7 La economía del lenguaje oral: el uso de frases y respuestas cortas .....</b>	<b>205</b>
<b>3.8 El lenguaje oral en una modernidad Líquida .....</b>	<b>208</b>

### **CONCLUSIONES**

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

### **ANEXOS**

## INTRODUCCIÓN:

La siguiente investigación es de corte cualitativo y se titula “El lenguaje oral: una práctica docente *desdibujada* en el aula multigrado de preescolar de Tula de Allende Hidalgo ciclo escolar 2017-2018”, es producto del proceso realizado en la maestría brindada por la Universidad Pedagógica Nacional, por medio del programa de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE), en conjunto con las tres líneas de análisis: Investigación, Histórico y Práctica educativa, las cuales aportaron elementos a los tres capítulos y que dan estructura al objeto de estudio de esta tesis.

El escenario de investigación fue un Jardín de niños de la ciudad de Tula de Allende, a la cual se le llamará Caly, para guardar su identidad y dejar que “permanezca en el anonimato” (Taylor & Bogdan, 1992), esta es una investigación centrada en una docente, “Miel”, a quien se le llamó así para continuar con el anonimato y confidencialidad, quien no es ajena a factores y circunstancias que influyen en su práctica, y sus acciones convergen en un marco institucional, dato que surgió de la observación, las entrevistas realizadas a Miel y a las educadoras que con ella laboraron.

Entre las características de la escuela, destaca la de ser tridocente; es decir, un preescolar donde laboran tres educadoras; otra peculiaridad observada fue poseer un grupo multigrado. Se denomina aula multigrado, debido a que, una educadora atiende una población infantil entre los 3 y 6 años de edad, de manera simultánea; concretamente se atendió al segundo y tercer grado en aquel ciclo escolar.

Desde esta maestría se concibe a la práctica educativa como un campo de estudio, reflexión y acción que atiende diversos niveles y dimensiones de los procesos de interacción que se despliegan en el espacio escolar...como producto de la interacción social constituido históricamente y en permanente transformación; de la

participación de sujetos concretos se sintetizan múltiples determinaciones institucionales, contextuales y culturales (plan de estudios 1993). Cabe aclarar que inicialmente se pretendía estudiar la práctica docente en el desarrollo del lenguaje oral; sin embargo, los fenómenos fueron emergiendo durante la observación, y el dato fue guiando al análisis de las re-resignificaciones que dan vida a una práctica desdibujada.

El trabajo de campo cuya relevancia, desde lo afirmado por Malinowski (1995), rescatado por Ameigeiras, quien plantea que: “dicho trabajo supone básicamente el despliegue de la observación participante, como el camino a recorrer en la búsqueda del conocimiento de la cultura, especialmente para comprender el punto de vista de los actores sociales” (Ameigeiras, 2006, pág. 117).

A partir de la anterior cita se destaca que la observación participante fue un gran elemento para que esta investigación tomara vida, como producto de la metodología cualitativa, que implica la recogida de datos de un modo sistemático, evitando ser invasivo en la interacción que se desarrolla en un escenario, que en este caso es un preescolar, al que se denominó Caly; Ameigeiras plantea la búsqueda de conocimiento de la cultura y el comprender el punto de vista de los actores.

El punto de vista de los actores, como en caso de la educadora observada, se ve influenciada por la cultura en la que se desenvuelve el preescolar. El lenguaje oral, es aprendido mediante el habla, muchos niños ya han aprendido a hablar cuando se integran al aula preescolar; en teoría, es en este nivel, donde el niño tiene oportunidades para desarrollar su lenguaje oral; sin embargo, existe una distancia entre el currículum y la práctica docente.

Por un lado, está el currículum como un organizador de las prácticas y por otro, “las mediaciones producidas entre el currículum pensado y diseñado como plan de estudio y las formas en que los sujetos institucionales: maestros, alumnos, autoridades, etc., los recibían” (Remedí, 2004), y de manera personal agregaría: e interpretarían.

Con base a lo anterior, se puede apreciar que, las prácticas docentes poseen un sustento mediado por lo teórico, ideológico y lo empírico; cuando el docente sólo se

basa en este último, da vida a esas prácticas “desdibujadas o re-resignificadas”, rescribiéndolas en otros lenguajes, significantes, intenciones y propósitos, como lo señala Remedí. Es a partir de esta aportación, que se centró el interés y se construyó la siguiente tesis: “el lenguaje oral, como otros conceptos, es un constructo resignificado que mediado por lo personal, lo profesional, lo institucional y lo curricular, da paso a una construcción de re-resignificaciones que configuran una práctica docente desdibujada”

Las prácticas docentes desdibujadas parten de los constructos discursivos de la educadora, debido a que se apreciaron una serie de concepciones desprendidas de planes y programas de estudio vigentes y pasados, obtenidos a través de los fenómenos educativos que fueron significativos y que quedaron sedimentados en el discurso de la educadora; la práctica no precisamente se respalda de esas concepciones discursivas. A continuación, se clarificará cada una de las nociones que conforman el título de esta investigación y se abordaran a lo largo de esta:

El lenguaje oral es visto como una herramienta que, desde la perspectiva de Vernon y Alvarado, “es de enorme poder” (Vernon, 2014, pág. 45), pues la lengua materna es fundamental en el desarrollo cognoscitivo de los niños y niñas para interactuar, comunicarse y construir sus saberes. En esta investigación el lenguaje oral se apreciará en los tres capítulos de manera transversal, debido a que es el intermediario para descubrir esas prácticas docentes re-resignificadas o desdibujadas, desde ámbitos como: personal, profesional, institucional y curricular, a los que hace alusión la tesis central de esta investigación.

Una vez aclarado el tema de investigación, es el momento de abordar el concepto de la práctica, el cual es fundamental y constituye la base para el objeto de estudio de esta investigación, tomando un concepto ofrecido por Gimeno (1998), quien plantea que: “es lo que comúnmente llamamos enseñanza como proceso en el que se comunica y se hacen realidad las propuestas curriculares, condicionadas por el marco institucional organizativo inmediato y por las influencias de subsistemas” (Gimeno S. J., 1998, pág. 29).

Dicho proceso es llevado a cabo por una docente o profesor, quien es un “participante primario, que puede observarse como individuo o como miembro de un grupo mayor, una clase o una escuela” (Shulman, Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea, 1989, pág. 10), en este caso, se trata de una educadora a quien por el momento se le denominará Miel, quien posee constructos que ha tomado de una fuente original, los cuales resignifica y re-resignifica y se aprecian en sus constructos discursivos; desde lo personal, su formación docente y lo que sabe desde el deber ser.

La práctica docente de Miel, parte de una idea original o constructo original, resignificado desde las dimensiones anteriormente señaladas, cuyo efecto es reproducir lo reproducible en un contexto de significaciones diferentes al original que se van desdibujando desde el planteamiento pedagógico, didáctico, metodológico y teórico, construyendo prácticas docentes re-resignificadas.

En la actualidad, en medio de un mundo globalizado, en el que surgen miles de comunidades educativas, las que están en contacto aun en la distancia, permiten constatar que la comunicación ha alcanzado grandes escalas vertiginosas; surgiendo así incontables intercambios de ideas, de estrategias didácticas, metodologías, etc. las que son tomadas, resignificadas y algunas veces re-resignificadas por el docente.

Por lo anterior es importante revisar la práctica docente, reconocer la presencia de prácticas desdibujadas, reflexionar sobre su origen e influencia en los constructos del docente. En esta investigación solo se abordará el desarrollo de la práctica docente en torno al lenguaje oral como medio para clarificar prácticas desdibujadas en el nivel preescolar. Cabe aclarar que las prácticas desdibujadas no son exclusivas del lenguaje oral, ni del nivel preescolar, estas pueden estar presentes en cualquier campo formativo, materia, asignatura o en cualquier nivel educativo.

El aprendizaje del lenguaje queda a expensas de factores sociales, culturales, económicos, y por prácticas docentes desdibujadas, donde los que poseen menos, quedan rezagados, desvalidos y sin oportunidad alguna. En ese mismo sentido, y



partiendo desde las investigaciones de Bourdieu, quien afirmó que en las instituciones escolares se actúa:

“de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones, sociales y económicas privilegiadas y, que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que les daban de carácter de dones naturales de inteligencia.” (Bourdieu & Passeron, Los herederos. Los estudiantes y la cultura, 2003, pág. XIX)

Bourdieu identificó el intercambio de dones como un mecanismo mediante el cual el poder se ejerce ocultándose y no en términos de una estructura formal de reciprocidad, dando una forma estable y objetiva a las relaciones de dominación, generando un capital cultural institucionalizado, legitimado con un título. Lo anterior genera desigualdad, pues los más desposeídos no alcanzan esa legitimación, por diversos factores, uno de ellos es la presencia de esas prácticas docentes a veces son inadvertidas, desdibujadas, re-resignificadas, e impiden el desarrollo de habilidades, conocimientos, destrezas y hábitos en los alumnos, negando la adquisición de un capital cultural y su posicionamiento en “el campo” de lo escolar, social o laboral.

La práctica docente se posiciona como un factor importante en la construcción de escenarios de aprendizajes, como en otros ámbitos educativos, poseen claros oscuros, producto de los constructos docentes. Lo anterior, explica el motivo por el cual las prácticas docentes resultaron ser el objeto de estudio de esta investigación, por ello, a lo largo de este trabajo se puede apreciar el análisis y la interpretación de cómo la educadora basa su práctica a partir de ideas originales, de constructos inéditos, los cuales fueron resignificados desde 1) lo personal, 2) lo profesional, 3) lo institucional y curricular, cuyo efecto es reproducir lo reproducido, es decir, la construcción de re-resignificaciones.

A partir de esa re-resignificación, es que la práctica docente en el desarrollo del lenguaje oral, resultó ser un referente para analizar las “prácticas desdibujadas”, el anterior es un “concepto formado” a partir del análisis de la información, con base a

lo establecido por Peter Woods (1993). Este concepto fue imperando en esta investigación hasta convertirse en el objeto de estudio en el presente trabajo.

Finalmente, un concepto que se aborda durante este trabajo de investigación, es el de Constructo, que desde lo establecido por Montesano, Adrián; Feixas, Guillem; Varlotta, Nicolás proporcionan el siguiente:

“El ser humano es un «científico» que pone a prueba sus «hipótesis» en tanto que trata de organizar, interpretar y anticipar su experiencia a partir de sus propias teorías informales, es decir, sus sistemas de construcción... Los constructos, que son dimensiones de significado, conforman la unidad básica de la experiencia y por medio de ellos constituimos nuestra concepción idiosincrásica del mundo, de manera que, cumplen una doble función: no sólo procesamos los acontecimientos mediante los constructos de nuestro sistema, sino que también anticipamos nuestra experiencia en función de los mismos.” (Montesano, Feixas, & Varlotta, 2009).

En este caso, durante el análisis de las entrevistas y observaciones se encontraron algunas hipótesis que la educadora ha construido a partir de sus teorías informales sobre el desarrollo del lenguaje oral, Miel posee ciertas dimensiones de lo que significa la práctica docente, las cuales han anticipado a su experiencia; los constructos se van formando a lo largo de la vida, por medio de las interacciones, por medio de constructos sociales y algunos constructos que por cultura general se van apropiando.

Después de plantear los conceptos centrales de esta investigación, es el momento de dar a conocer el proceso vivido para alcanzar la concreción de esta investigación. Primero, fue necesario recoger datos descriptivos, es decir, las palabras y conceptos de la educadora. Segundo, con la finalidad de obtener el conocimiento científico de su realidad, fue necesario retomar una metodología, para lograr dichos objetivos se abordó el estudio fenomenológico y etnográfico. Para finalmente, triangular la información entre el dato, la teoría las categorías sociales y la reflexión.

### **a) Decidir y construir...**

Durante el inicio del proceso de consolidación del objeto de estudio, fue contemplado el lenguaje escrito en el anteproyecto; sin embargo, del lenguaje escrito se ha investigado mucho, existen muchas producciones sobre este aspecto del lenguaje. Tras algunas sugerencias se pensó en el lenguaje oral, un aspecto de este campo, que también merece ser estudiado. Esta fue una fase de problematización y conceptualización, a la que Sánchez Ruíz le llama “Primera construcción del objeto de investigación” (Jiménez, 2014, pág. 72), en la cual se dieron las primeras interrogantes, que con el avance del tiempo se fueron afinando.

El objeto de estudio en su segunda reformulación contempló al lenguaje oral y su desarrollo en el aula, por lo tanto, se enfocó en la práctica docente, no obstante, en el proceso de definir y construir el objeto de estudio, lo que implica un arte de mediación, como lo menciona Sánchez Puentes (2000); el dato y la teoría condujeron a contemplar de la práctica docente del desarrollo del lenguaje oral, lo “resignificado”, es decir, lo que parte de la idea original, se le asigna un segundo significado.

No resultó fácil, y se vivenció mediante ese salto del lenguaje escrito al lenguaje oral, posteriormente no se podía definir si la observación sería sobre el docente o del alumno, otra mediación que se encontró fue la que implicó entre los aportes de diferentes autores, Sánchez Puentes realmente tiene razón, es un arte.

Una dificultad más, fue la estructuración de objetivos, no se contaba con la seguridad de si eran correctos o no, se revisaron tutoriales para tratar de tener idea de si estaba bien estructurada, pues en lo personal parecía haber encontrado un problema que realmente no lo era, eso resultó un tanto frustrante. Finalmente, y después de los coloquios internos y externos auspiciados por UPNH, fue que se comenzó a tener una mejor idea de cómo estructurarlos, para ello fue necesario problematizar, por lo que surgieron los siguientes cuestionamientos: ¿Qué se hace dentro de las aulas preescolares para estimular el desarrollo del lenguaje oral?,

¿Cómo la docente concibe la enseñanza del habla y el uso del lenguaje oral?  
¿Cómo se trabajó el lenguaje oral en el pasado?

Con respecto a estas interrogantes, Sánchez Ruiz afirma que “suelen ser desordenadas, asistemáticas y sin jerarquía alguna” (Jiménez, 2014, pág. 72) y que solo sobre la marcha se irán puliendo. A raíz de estas preguntas es como el lenguaje oral comienza a hacerse más atractivo conduciendo así a la construcción un tema, que ha sufrido ya entre tres y cuatro modificaciones, durante este proceso de construcción el primer título que se diseñó fue “El capital cultural en la generación de oportunidades de aprendizaje”, sufrió varias modificaciones antes de llegar hasta el título que lleva esta investigación, debido a las lecturas realizadas sobre el tema y lo que se observó en el aula.

Durante este proceso se plantearon los primeros supuestos y sus respectivas preguntas para adentrarse al trabajo de campo, con la finalidad de poder diseñar los objetivos y poder tomar una posición frente a lo que inicialmente resultaba problemático al punto de partida, que conforme se avanzó con el dato se fueron modificando:

I. En la práctica de la docente la enseñanza del lenguaje oral es una prioridad en el preescolar; desprendiéndose la siguiente pregunta: ¿Cuál es el significado de la enseñanza de la lengua oral para la docente?, II. La educadora dedica más tiempo al lenguaje escrito que al lenguaje oral. Acompañado de la pregunta: ¿Cuánto tiempo dedica la educadora en el lenguaje escrito y cuanto al lenguaje oral?, III. La docente da oportunidades de desarrollar el lenguaje oral en el aula a partir de la planificación estructurada del lenguaje oral. Y la pregunta que se desprende: ¿Cuáles son esas oportunidades?, VI. La docente evalúa en la enseñanza del lenguaje oral. Generando la pregunta: ¿Qué aspectos retoma cuando evalúa el lenguaje oral?, V. Los cuentos, relatos, leyendas, fábulas, escuchar, memoriza, compartir, poemas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, chistes... ¿son actividades frecuentes en la práctica de la enseñanza oral? ¿Cuáles son las actividades frecuentes que realiza la docente para promover la enseñanza del lenguaje oral en el preescolar?

Estos supuestos fueron un avatar, que se fueron construyendo, inicialmente no se tenía claro cómo diseñarlos. Tras varios intentos previos de revisión a través del tiempo, las lecturas realizadas en las líneas de investigación y de manera personal, relecturas de las producciones construidas y las orientaciones recibidas en los coloquios internos y externos, quedó claro que no correspondían a un estudio cualitativo; finalmente se le dio una mejor estructura al objeto de estudio, quedando de la siguiente manera:

#### Objetivo General:

Analizar las prácticas de la enseñanza del lenguaje oral, para comprender los sentidos y significados que la educadora le atribuye en un multigrado de nivel preescolar, a través de un estudio cualitativo.

#### Objetivos Específicos:

- ✓ Conocer el lugar que ha ocupado el lenguaje oral en el currículum oficial.
- ✓ Interpretar las nociones que posee la docente sobre el lenguaje oral.
- ✓ Describir e interpretar el lugar que ocupa el lenguaje oral dentro de la práctica de la educadora.

En este proceso se pusieron en juego muchas habilidades que no se habían desarrollado del todo, entre estas, el ser más reflexivo, Ameigeiras (2006) puntualiza que se requiere de un proceso reflexivo en todas las etapas de desarrollo, y esto de cierta manera, resultó un reto, pues alcanzar la reflexión no fue tarea sencilla y para ello fue necesaria esa triangulación entre la teoría y las categorías sociales. Un aspecto vinculado con estos avatares es la Reflexividad que en palabras de su autor:

“supone un replanteo de la forma y el modo de producir el conocimiento social, tomando distancia de posiciones positivistas como subjetivistas y asumiendo la capacidad reflexiva de los sujetos que permite acceder a las interpretaciones acerca del mundo social en que se desenvuelve su existencia” (Ameigeiras, 2006)

Producir conocimiento es un ejercicio cognitivo, que en lo personal es una habilidad que aún falta desarrollar más, por ello se continuó en la búsqueda de bibliografías para orientar la producción de conocimiento, en la revisión de las aportaciones que cada línea aportarán a esta investigación.

Debido a que el centro u objetivo de las observaciones y las indagaciones fue el desarrollo del lenguaje oral, es más que claro que, el sujeto a investigar es la educadora, por lo tanto, el área temática es: Prácticas Educativas en espacios escolares. Cabe agregar, la importancia de las prácticas educativas promovidas por el docente en su contexto escolar es el corazón de esta investigación.

La revisión del estado del arte fue una acción implementada antes de la salida al campo, y que influyó en la toma de decisiones y la identificación de lo que se había escrito sobre el lenguaje oral en la práctica educativa, “con la finalidad de mostrar distintas aristas de un tema de estudio” (Jiménez, 2014, pág. 74), lo que condujo a descubrir que había infinidad de escritos, libros, materiales y proyectos de licenciatura que abordaban el lenguaje oral, pero investigaciones sobre lenguaje oral en maestría y doctorado eran pocas, resultando atractivo.

Debido a que representaba un área de oportunidad para desarrollar la investigación sobre el lenguaje oral, como lo plantea Jiménez (2014); solo había un obstáculo, se contaba con un conocimiento básico sobre el lenguaje oral, para poder avanzar fue necesaria la búsqueda de información sobre el lenguaje oral, libros de historia sobre la educación preescolar en México, conocer las tendencias educativas de la educación preescolar en México, planes y programas de educación preescolar actuales y anteriores, referentes teóricos sobre práctica docente, la bibliografía de las antologías de la MECPE, entre otros.

Como ya se mencionó, previo al acceso al campo hubo acciones a realizar y decisiones que tomar y una muy importante fue determinar qué espacio sería el adecuado para observar, no fue sencillo, debido a que se tenía de conocimiento que no solo debe ser por comodidad, o de fácil acceso, o que se conociera tanto, ni poseer prejuicios con respecto a la escuela a elegir para evitar grandes implicaciones. Se pudo seleccionar la escuela a la que se está adscrito; sin

embargo, existe una enorme implicación, por lo que se perderían las dimensiones de lo que realmente se busca investigar.

Para tomar esta decisión fue relevante una de las aportaciones de Guber quien señala: “Es en el contexto de situaciones sociales diversas que el investigador extrae la información que analiza durante y después de su estadía” (Guber, 2004, pág. 83). Con la anterior aportación se tenía que pensar en un espacio o extracto de la realidad que permitiera la obtención de esa información, es decir, que resultará valiosa para que, a partir de ella, se construyera conocimiento. Realmente no se tenía idea de quien podría ser el docente a observar, se contemplaron amigas y compañeras cercanas, pero seguramente ellas dejarían ver solo lo mejor de su práctica, a su vez, se corría el riesgo de generarse cierta obligación de decir cuando se les observaría, partiendo del hecho de que “estarían haciendo un favor” y al respecto Taylor dice que “el observar a amigos podría limitar lo que se escriba”.

Después de pensar y repensar, se consideró que había una posibilidad, contemplar a la docente tutorada; debido a que en esa época se participaba en el programa de tutorías auspiciado por los SEP, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB); por lo que se cubría una función de tutoría, dando la oportunidad de conocer a Miel. Al inicio hubo muchas dudas; sin embargo, su práctica con respecto al lenguaje oral condujo a cuestionar sobre los siguientes aspectos ¿Cómo se entiende el lenguaje oral en el nivel preescolar? ¿Qué nociones posee la docente sobre el lenguaje oral? ¿Qué lugar ocupa el lenguaje oral dentro de su práctica?, ¿Qué actividades implementa la docente para favorecer el lenguaje oral? Por lo que se contempló como figura de peso en esta investigación.

Como ya se mencionó hubo dudas, una de ellas era si era correcto apoyarme del acceso al campo que como tutor poseía, cabe aclarar que era la fase terminal de las tutorías, por lo que no había mucho problema para realizar la investigación con Miel, y con base a planteamientos de Bourdieu, quien invita a realizar un ejercicio de “vigilancia epistemológica” (Bourdieu & Passeron, Introducción. Epistemología y metodología La construcción del objeto, 1978) sobre todo en el proceso de investigación, lo que conlleva a la conversión del pensamiento, a la revolución de la

mirada y a la ruptura con lo preconstruido, es decir, quitar las gafas del tutor y usar las de investigador por el tiempo que restaba de esta función. Bourdieu propone ser críticos y reflexivos en la elección y definición del tema a investigar, en la perspectiva teórica seleccionada, en las técnicas a utilizar y los procedimientos para analizar los datos recogidos. En definitiva, todo el proceso de investigación debe ser sometido a reflexión. Por lo tanto, la investigación es punto y aparte de las tutorías, pues se rompe con lo construido.

Con esta decisión resuelta y el sujeto establecido, se pudo dejar de ver lo cotidiano como tal y como diría Garfinkel: “ser un extraño al carácter de la <<vida como siempre>> de las escenas diarias” (Garfinkel, 2006), pues no conocía mucho este plantel y mucho menos la organización de las educadoras que también laboraban ahí, y aunque era la fase terminal de las tutorías, Miel recientemente había llegado a este plantel por cambio de centro de trabajo, lo que fue benéfico y permitió ver los fenómenos con asombro.

### **b) Juntando las piezas del rompecabezas y la preparación de instrumentos**

A continuación, se compartirán las experiencias que se vivieron mediante el acceso al campo, pues cada investigador posee una historia, los avatares que se enfrentaron, a su vez, siempre hay dificultades en cada acción que se realiza; lo que saltó a la vista durante las observaciones fue el trabajo de campo y los informantes clave.

Fue importante reconocer previamente que, en el campo se observarían fenómenos dentro del aula preescolar, que se buscaba descubrir la significación que la educadora le asignaba a su entorno, su interacción con los niños; la necesidad de identificar las prácticas y nociones de la docente con respecto al lenguaje oral, el captar conductas del sujeto “docente” en el desarrollo de su práctica docente. Para poder establecer los aspectos a los que daría prioridad en las observaciones.



Resultó muy significativa la frase “La porción de lo real que se desea conocer” (Guber, 2004, pág. 83), y es que, es tan compleja y vasta la realidad que rodea a los individuos en el campo educativo, que delimitar también resulta un arte, para ello la preparación para entrar al campo de estudio resulta fundamental.

Ya seleccionadas “la unidad de estudio y las unidades de análisis” (Guber, 2004, pág. 99), es el momento de hablar sobre la preparación a la entrada al campo, para ello Taylor será un excelente referente al narrar esta experiencia, varios autores reconocen que no es sencillo el acceso al campo o escuela; primero, por el hecho de ser ajeno al lugar, ello obstaculiza la apertura de la unidad de estudio; segundo, pocos individuos aceptan ser observados o bien ser expuestos. Otro aspecto que reconocen los expertos como Taylor, es el hecho de que no se debe revelar el verdadero objetivo de la investigación, ya que puede afectar la realidad o la esencia de la práctica educativa como tal.

Con respecto a lo experimentado de forma personal, no hubo tanta dificultad para acceder, ni en la negociación con la educadora, la directora encargada o con la supervisora, debido a la función tutora que expliqué en líneas anteriores; la única negociación fue con Miel, pues ya quedaban pocas semanas para concluir la función tutora, lo que ya no justificaría mi presencia en el aula.

No se le podía comunicar a Miel que la investigación sería de su práctica, para evitar manipular el dato, por lo que se le comunicó a la educadora que incrementarían las visitas, ya que se estaba realizando una investigación sobre los procesos de aprendizaje que los niños desarrollaban, por lo que, se enfocaría más en ellos. Esta medida fue precautoria con la finalidad de evitar que se inquietara por tanta visita, a su vez, ello lentamente permitiría la recogida de datos. Lograr que la educadora se mostrara al natural y manifestara sus sentimientos como lo plantea Taylor, se consideró un objetivo logrado, debido a que la educadora alcanzó a compartir situaciones de su ámbito personal y en las últimas observaciones, se dejó apreciar como lo haría sin espectadores, es decir, ya no cuidó tanto lo que hacía en el aula.

Probablemente lo que permitió obtener la confianza de la educadora fue seguir algunas recomendaciones de Taylor, por ejemplo, continuamente “reverenciaba sus

rutinas” y en ocasiones le mostraba sorpresa en las formas de solucionar los conflictos inmediatos. Otro aspecto que permitió establecer el rapport fue “externar lo que se tiene en común” con ella, por ejemplo, se habló de ser egresadas de la misma escuela de formación profesional básica, lo estresante que resultó la prueba por oposición, las dificultades que implicaron el trabajar con los padres de familia, etc.

Un último consejo a tomar fue “ser humilde”, y jamás sentirse superior a ella, se buscó posicionarse como un apoyo al mismo nivel y mostrar interés en lo que ella tenía que decir. De esta manera se considera que se ganó la confianza de la educadora.

La preparación previa al campo, la cual implicó la construcción de algunos instrumentos que permitieron la orientación en la búsqueda de información. Y es en esta parte, el maestrante comienza a descubrir la importancia de los consejos de los asesores de cada línea de la MECPE y su insistencia de ir al campo con una idea de lo que se pretende con el objeto de estudio.

Los cuales se abordarán a continuación. Ameigeiras plantea la “necesidad de realizar preparativos necesarios” para recabar información, como un primer paso sugiere una “planificación, etapas predeterminadas, actividades a cumplir en el campo propuesta y proceso de trabajo” (Ameigeiras, 2006). Lo anterior condujo a diseñar el plan de visitas para observar y visitas para realizar entrevistas y recorrer la comunidad.

### **c) La observación dentro del campo: las últimas piezas del rompecabezas**

La observación y participación vista desde lo escrito por Angrosino (2012) plantea un tránsito de lo general a lo particular, lo que resulta acertado, todo lo que sucede dentro del aula, pues en tan solo un día pasan demasiadas cosas, los niños hablan de infinidad de cosas, las instrucciones que la docente da, las conversaciones entabladas entre las docente y los niños, los imprevistos, los conflictos inesperados...etc. mucha información, tan diversa, tan compleja que, si no se

sustenta bien, pierden sentido y valor; finalmente solo una parte pasará a conformar el dato.

Lo que resultó difícil fue pasar de lo obvio a lo encubierto, de lo manifiesto a lo latente, ese fue otro gran reto, el que se superó de la mano de los registros de la entrada al campo, Angrosino describe a la observación como “un proceso que comienza captando todo y registrándolo con tanto detalle cómo se pueda, con la menor cantidad de interpretación posible” (Angrosino, 2012, pág. 61). Es aquí donde se enfrentó una gran dificultad, pues la transcripción del registro ampliado, resultó tan tedioso, y que implicó prolongados espacios de tiempo y atención. Fue un ejercicio nuevo que permitió conocer el verdadero uso de tiempos, y en especial los que estaban destinados al lenguaje oral.

Una estrategia que fue de gran ayuda y que puede ser recomendada, es la realización de notas de campo organizadas, este proceso permitió registrar anotaciones sobre el entorno, las características que posee, las actividades económicas de algunas familias, algunos problemas sociales que los niños externaron dentro del aula, algunas tradiciones y prácticas familiares que se proyectaron en las conversaciones entre los niños y las docentes, en sí, realizar una serie de descripciones de los participantes, aunque no de una forma muy cronológica de los acontecimientos.

Otro instrumento que aportó a la metodología fue el diario de campo, este instrumento en lo personal es el que más se descuidó por lo laborioso que resultaron las transcripciones, sin embargo, los registros que se realizaron dan fe de algunas vivencias como el escuchar los problemas de algunos de los niños, las crisis sanitarias que aquejan a la comunidad, así como las experiencias generadas en el trabajo de campo como los nervios que en ocasiones sentí durante las entrevistas.

En el diario pude cuestionar algunos aspectos que se observaron en el campo, a su vez, fue un instrumento que resultó saludable para externar emociones y sentimientos generados en la observación y en los espacios de reflexión, todo aquello que no puede plantearse en el registro ampliado, ni tampoco en las notas; por lo tanto, este instrumento puede ayudarnos en el proceso reflexivo.

Después del acceso al campo, se realizaron seis observaciones y siete entrevistas dos de ellas a Miel, y el resto fueron a miembros de la escuela y la comunidad; devino un proceso cuidadoso de registro de lo que sucedió en el aula de Miel, lo que abrió paso a una reflexión con ánimos de alcanzar un grado analítico sobre los registros obtenidos del campo, Bertely dice:

“Las inscripciones ampliadas y definitivas que realiza el etnógrafo inmediatamente después de haber tomado sus notas de campo. Las maneras de realizar este tipo de inscripciones varían, pero en general los etnógrafos comparten criterios y características relacionados con la forma y contenido de los registros sugeridos en la experiencia metodológica acumulada.” (Bertely Busquets, 2000, pág. 50)

En lo personal no se es etnógrafo, y no se poseía suficiente experiencia; sin embargo, el estudio es de corte etnográfico, lo que implicó el uso de inscripciones ampliadas, fue ahí que, se comprendió a lo que Bertely le llamó “trabajo artesanal”. De modo que, se realizaron los registros ampliados siguiendo la metodología propuesta por Bertely: Se incluyeron las iniciales del sujeto observado (DO) o entrevistado, el nombre de la escuela, el nivel y grado educativo, la fecha, el lugar o el escenario y el tiempo en que se aplicó el instrumento. Se construyeron claves para cada página del registro de observación y entrevistas para facilitar la categorización y análisis de la información.

Como ya se mencionó, posteriormente el trabajo fue más artesanal, debido a que se optó por utilizar una sábana de papel mural, en la cual se organizaron todas las observaciones con base a las primeras categorizaciones, Woods plantea que este proceso de clasificación y categorización de la información posee el objetivo de “dar al material una forma que conduzca a tales fines, y esto significa ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta”. (Woods, 1993, pág. 139)

Para esta clasificación de la información una estrategia fue asignar un color para cada observación o entrevista, y pegarla en diferentes espacios según su contenido, con la finalidad de identificar su origen, es decir, un color para la observación uno,

otro para la dos, y así sucesivamente, de igual manera se procedió con la información de las entrevistas. Ya distribuida la información se fue tomando la voz del sujeto y la de la teoría para tratar de dar un nombre a las categorías iniciales, estas categorizaciones surgieron con base a las acciones y representaciones relacionadas con las preguntas y objetivos diseñados previamente; a un costado, se le agregó bibliografía sobre el dato encontrado, preguntas o comentarios, según fuera el caso, que permitieran explicar o problematizar el dato. Lo anterior dio vida al primer índice tentativo y el contenido del primer capítulo que se escribió. A continuación, las primeras categorías surgidas:

El contexto, El aula un ambiente: instituido, La organización del grupo, El grupo multigrado, Los sub-roles básicos de la educación... mediación de conductas, El grupo de tercero y el grupo de segundo, El orden dentro del aula, Un orden ¿directo o indirecto?, La organización de los espacios de la educadora, La interacción de la docente y los pupilos, aspectos que la cortan, Rápido, rápido: Registros del habla docente, ¿Qué te dijo tu papá? Para buscar información personal, La economía de lenguaje, ¡No me creo! ..., La docente ante los errores del lenguaje oral, El lenguaje y la docente, Ustedes solitos: Imaginario del docente sobre la enseñanza del lenguaje oral, ¿Qué voy a poner aquí? ...Las instrucciones, Las preguntas de la docente, ¡Maestra mire!... Los niños hablan

Cabe mencionar que tales categorías fueron surgiendo de los objetivos planteados y que, conforme el avance alcanzado se realizaron modificaciones, esta investigación finalmente quedó estructurada a grandes rasgos de la siguiente manera:

El primer capítulo: "El lenguaje de la docente que cobra significado en el currículo de facto: cultura impuesta ", cita algunos antecedentes desde la época colonial hasta nuestra actualidad, en la búsqueda de un recuento a grandes rasgos, sobre la acción educativa en el desarrollo del lenguaje oral, en la historia del nivel preescolar abordando aspectos como la herencia cultural.

Las cuales son parte de aquellos cimientos que dan dirección y cause a las prácticas docentes, y que, de cierta manera siguen presentes, mediante una re-resignificación

por parte de los docentes, que en este caso es una educadora, que se apropia de rasgos que devienen de esa historia, que el nivel posee, las cuales se reproducen por tradición, que devienen de prácticas desdibujadas.

Este capítulo, también tiene como finalidad, recuperar posibles patrones de significado transmitidos históricamente en el currículum y las tendencias educativas que marcaron cada época, de manera implícita y explícita, es decir, analizar e interpretar esas ideas y constructos originales, que, con el paso del tiempo, fueron re-resignificados e influyen en la construcción de las nociones y conceptos que son puestos en juego en la práctica docente, como punto de referencia el desarrollo del lenguaje oral.

En el capítulo dos: “Que los niños puedan desarrollar su lenguaje ¿no?: Los constructos reflejados en el habla docente”, este apartado coloca en relieve algunos aspectos personales y profesionales de la educadora sobre la práctica docente del lenguaje oral, los cuales muestran un proceso de autointerpretación, por medio de la selección de algunas narraciones de la historia de vida de la educadora, abordando su estancia en instituciones como la familia, la escuela básica y la profesionalización. Cada institución en su momento, otorgaron ideas originales en la conformación de la identidad de Miel, las cuales fueron resignificadas y autointerpretadas, dando como resultado una estructuración de constructos propios que se aprecian en su discurso emitido sobre el desarrollo del lenguaje oral en el aula preescolar, que muestra lo reproducido por otros.

Como individuos, que construyen sus aprendizajes, se aprecia un proceso de mediación entre la realidad inmediata, relaciones familiares, sociales y profesionales, las cuales, influyen en los constructos que dan vida a los personales, este trabajo se enfoca a los referentes del desarrollo del lenguaje oral que la educadora pone en práctica.

El capítulo tres “Rápido, rápido: registros del habla docente en un aula instituida”, habla sobre la influencia de la cultura escolar en la práctica docente, es decir, en la construcción de una cultura escolar y en la construcción de resignificaciones por

parte de cada una de los docentes. A su vez, se puede apreciar el proceso que la educadora desarrolla en el aula para configurar su práctica docente.

En su análisis se destacan ciertas acciones instituidas por la ley de la costumbre al mismo tiempo se abordan las interacciones orales que se desarrollan en el aula multigrado a la luz del análisis de las categorías de Withall, dejando al descubierto una serie de comportamientos reproducidos por los docentes a lo largo del tiempo dando vida a prácticas instituidas.

Otros elementos que quedan al descubierto son estereotipos, la instrucción de los alumnos con respecto del tipo de cosas que deben considerar pertinentes, el tipo de preguntas que la educadora formula, aquellos rasgos del habla docente que en la práctica cotidiana se adhieren se adoptan y se asumen de manera permanente, permitiendo la clarificación de las formas en que la docente re- resignifica o entiende el lenguaje oral y su práctica, en medio de una modernidad líquida tan contradictoria y cambiante; generando así las condiciones perfectas para el desarrollo de prácticas docentes desdibujadas.

#### **d) Algunos rasgos de la escuela**

Hablar de la escuela o del “ámbito físico o unidad de estudio” (Guber, 2004, pág. 99) como lo nombra Guber, es importante, pues implica la organización de una institución, recordando que una escuela “crea un poderoso instrumento social que combina sus recursos, uniendo en la misma trama a dirigentes, expertos trabajadores, máquinas y materias primas” (Etzioni, 1993, pág. 2); por ello es importante el análisis de esos elementos que dan vida y movimiento a la organización.

De igual forma esta organización permite a los docentes, en este caso las educadoras, adquirir una serie de constructos que van de lo personal, profesional, institucional y curricular que, al mismo tiempo, son resignificados a partir de las características de los sujetos, que en este caso laboran en el Jardín de Niños Caly. Entre las características de este preescolar, es una institución pública de

organización tridocente, es decir, laboran en ella tres docentes sin un director efectivo, por lo que está bajo el cargo de una directora encargada.

La organización mirada desde sus recursos, esos docentes que convergen en ella, son quienes poseen métodos, discursos y pedagogías diversas, a quienes también se les protegió su identidad, se le llamó Lina a la directora encargada cuya preparación es una Licenciatura en educación preescolar, egresada del Centro Regional de Educación Normal Benito Juárez de Pachuca, tiene 26 años de edad, quien diariamente recorría un trayecto de casi dos horas de distancia, tenía un año seis meses laborando en la institución, responsable de atender al tercer grado.

La educadora que atendió el segundo grado, fue Edna, laboraba bajo las condiciones de un contrato y es quien cuenta con tres años en el preescolar, radica en Tula de Allende y es egresada de la escuela Normal Maestro Manuel Acosta, ubicada en la ciudad de México, cuenta con más años de antigüedad dentro de la escuela. Finalmente, Miel “el sujeto de análisis o unidad de estudio” (Guber, 2004, pág. 99) quien es el sujeto de esta investigación, originaria de Mixquiahuala, casada con hijos, a sus veinticinco años de edad se incorporó en el ciclo escolar 2018-2019 al preescolar Caly, es egresada de la Escuela Normal Valle del Mezquital, de Progreso de Obregón, Hidalgo.

Ellas conforman “un conjunto de individuos cuyo efectivo es tal que les permite comunicaciones explícitas y poseen percepciones recíprocas en la prosecución de los fines comunes” . (Anzieu & Jacques Yves, 1997, pág. 111) por lo tanto, es un “grupo pequeño” concepto acuñado por Anzieu, es el colectivo docente de esta institución. Resulta relevante este dato, debido a que esa comunicación explícita es asimila y proyectada en los constructos y actuares de la educadora Miel, como lo podrán apreciar en el desarrollo del capítulo 2, por el momento hasta aquí se deja esta idea.

Este colectivo docente atendió a una población de 75 alumnos de entre 3 y 5 años de edad. La escuela se organiza en tres grupos: el de segundogrado, un grupo de tercero y un multigrado, este último, conformado por ocho niños de segundo grado y diecisiete niños de tercer grado es en específico el lienzo de la práctica de Miel,



aunado a ello los factores que también influyen en la construcción de significados y re-resignificaciones en cada práctica docente. La organización va construyendo sus propias características, dinámicas y la vida institucional dando otros matices a la práctica docente.

Este preescolar como en muchas escuelas, “en lugar de realidades objetivas, son instituciones socialmente construidas” (Greenfield, 1985) a lo que se le agregaría e instituidas, y como tales tienen su propia biografía institucional, historia y procesos de desarrollo. La escuela como institución socialmente construida, es la que abre paso a una gran gama de resignificaciones que cada individuo adquiere en un tiempo y espacio, las cuales se transforman en otros significados, símbolos y lenguajes surgiendo así las re-resignificaciones. Por lo tanto, poseen una cultura escolar, para Clifford Geertz (1973) la cultura representa “un patrón de significado transmitido históricamente”.

Esos patrones de significado se pueden expresar de dos maneras: explícitamente a través de símbolos, e implícitamente, mediante las creencias dadas mediante valores, creencias y tradiciones que se han formado a lo largo de la historia de la escuela. Una muestra de esos patrones de significado, se pueden apreciar en la forma en que se institucionalizó la manera de rolarse la función directiva del preescolar, la Prof. Lina, desde su función de directora encargada comentó:

“Cada ciclo escolar nos la rolamos entre ...entre las maestras que tenemos nuestra base y hay una que nada más está por contrato y ...y nada más entre dos nos... nos la rolamos cada ciclo escolar ...Pues porque así nos la han manejado siempre. Lo he manejado desde un principio aquí, así desde las maestras que... que han estado, la han manejado así, cada ciclo escolar solamente la cambian para que no le dejen la carga de todo a una sola.”

(E4/DE/22/06/18 pág. 2)

Cuando Lina menciona “así nos la han manejado siempre”, da cuenta de esas prácticas instituidas, no solo dentro del preescolar, sino desde una cultura de educadoras que se cuele desde fuera y se van sedimentando, alimentando así

algunas tradiciones. La función directiva es un rol movible pactado entre las docentes para alternar la carga administrativa, y esta tradición da cuenta de cómo las educadoras de este plantel han introyectado la función directiva como un trabajo extra, una carga, por lo que pactan cederse la estafeta, entre las educadoras de base, es decir, aquellas que cuentan con una clave presupuestal con funciones docentes, otorgada por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Al respecto Diet aporta lo siguiente:

“En los grupos, las tentativas de reactualización e implementación de las posiciones, lugares y funciones imaginarios introyectados en el grupo de pertenencia primario, se dejan oír en la cadena asociativa grupal, en las alianzas, pactos y contratos que se hacen y desasen en la dinámica de sus conflictivas hipótesis de base” (Diet, 1998, pág. 129)

Los miembros de este grupo pequeño, de cierta manera, ha introyectado su papel en el preescolar con base a sus características y tradiciones dictadas por el pasado, es decir, cuando surge la expresión “así nos la han manejado siempre” por parte de la maestra Lina, denota la presencia de patrones de significado, que influyen en la toma de decisiones, con base a sus rituales; a su vez, permite ver la introyección de ciertos estereotipos y etiquetas jerárquicas como el ser una directora “encargada”, procreando así la cultura escolar del preescolar Caly.

Gracias al proceso de recogida de datos, se logró palpar la etapa de vida en la que estaba el preescolar en ese momento, con base a un dato que surgió en un intercambio verbal donde se preguntó a Miel y a la educadora encargada Lina: “¿han pensado en solicitar un cambio?”, sin pensarlo, ambas al unísono, de manera casi automática, con una sonrisa en los labios, afirmaron “-sí-“. Lo anterior permite advertir que las docentes han pensado en dejar este preescolar, factiblemente esta respuesta se deba al deseo identitario de acercarse al hábitat de origen, o pudiese dar cuenta de una “crisis de identidad y de metas a corto y largo plazo en la institución” como lo señalan Domingo Segovia & Bolívar Botia.

Esta necesidad de cambio de centro de trabajo, aunado a otras situaciones observadas en el preescolar, como lo fueron a) la presencia de conflictos entre

docentes y padres de familia, situación que, denota la presencia de “líderes muchas veces enfrentados entre sí” (Domingo Segovia & Bolívar Botia, 1996, pág. 24); b) el acuerdo de turnarse la función directiva cada año, c) la movilidad constante de educadoras desde el surgimiento del preescolar Caly, información encontrada en algunos documentos del reducido archivo histórico del preescolar. Lo anterior, en conjunto, podrían reforzar la presencia de una “crisis de identidad y de metas a corto y largo plazo en la institución” (Domingo Segovia & Bolívar Botia, 1996, pág. 24), propias de un ciclo de vida organizativo en la etapa de “adolescencia o segundo nacimiento” como lo plantean Segovia y Bolívar.

Como ya se mencionó, hay etapas de vida en las instituciones educativas, existen pactos o contratos, que las educadoras llevaban a cabo al repartir algunas tareas como subir información a la plataforma de Participación Social, la organización de los materiales o productos para los Consejos Técnicos Escolares, etc.; entre las tres docentes trabajan en conjunto dividiéndose las tareas:

“Pues sí por una parte está bien porque pues uno no se satura de tanto trabajo, como somos con grupo. Pues el grupo más la dirección es mucho; y, por otra parte, no porque a veces quedamos como a mitad de un proyecto y a la otra que le sigue se queda como de que tengo que hacer y pues así no se puede, en ese aspecto no, porque queremos hacer otra cosa y nos quedamos a la mitad de algo y la que sigue se queda, así como... ¿qué están haciendo? entonces tenemos que volver a empezar de nuevo y es ahí donde no nos gusta, pero de lo demás, sí.”

(E4/DE/22/06/18 pág. 2)

La anterior respuesta de la directora encargada da cuenta de cómo pactan acuerdos que son instituidos, que forman parte de una dinámica escolar; dando como resultado nociones que se impregnan o se introyectan en ciertas significaciones de la práctica docente, generando re-resignificaciones, bajo la idea de disminuir la carga de trabajo.

Se reconoce una discontinuidad en los proyectos a corto o largo plazo; al mismo tiempo, evidencia la falta de metas comunes entre cada educadora cuando asumen la dirección cada año lectivo, impidiendo la unión de esfuerzos y debilitando la construcción de una figura de liderazgo, lo que podría explicar un estancamiento en el ciclo de vida de la institución.

Continuando con ese fragmento de entrevista, se aprecia la existencia de patrones en la división de trabajo, lo que de igual manera permiten la construcción de significados transmitidos y asumidos de manera implícita en las prácticas docentes, en la construcción de patrones de valores, creencias, y tradiciones, que cada docente como Miel, introyectan en su práctica cotidiana.

En párrafos anteriores se mencionó la presencia de un reducido archivo histórico, Angrosino (2012) sugiere que en el proceso de recogida de datos en el campo se realice la investigación, quien afirma “que lo más frecuente es que el material simplemente se almacene de modo aleatorio y, así, esté a menudo en mal estado de conservación” (Angrosino, 2012, pág. 75).

La investigación de archivos realmente resultó un reto, que como resultado permitió apreciar y dar cuenta del impacto que los constantes cambios de docentes en el centro de trabajo, ha impactado por lo menos en el archivo histórico de la escuela. A su vez, estos aspectos, podrían explicar los procesos de desarrollo y cambios asistemáticos en la estructura del preescolar y de todo el sistema básico educativo.

La constante movilidad de educadoras, encontrada en documentos como “las plantillas de personal docente”, permiten ubicar al preescolar Caly con base a la institución y su vínculo con las docentes en una etapa de “Ligue pasajero” (Domingo Segovia & Bolívar Botia, 1996, pág. 24). Donde las educadoras que llegan a él realizan acciones breves, esporádicas y luego se iban, debido al sistema de reclutamiento, dentro de los cuales en esta investigación se consideraron las maestras basificadas o por una contratación temporal.

El constante movimiento de docentes en la escuela, le convierte en un espacio donde existen varios integrantes que asumen la función de mediadores del

aprendizaje, para la transformación de una sociedad; las educadoras son elementos indispensables para acuñar el cambio que se requiere, ninguna es más importante que otra, cada una es pieza clave mediante las facetas de implementación de proyectos educativos surgidos por la necesidad o por la burocracia institucional. Se puede apreciar que, entre dichos factores para la dinámica del cambio está: el contexto interno y externo, la organización estructural, los agentes inmersos, sus relaciones, el clima institucional y la cultura que posee cada individuo.

Esta organización en ocasiones sus funciones responden a cierta burocracia y su sistema de cooperaciones para conseguir intereses comunes, por lo que se afirma que oscila en el paradigma interpretativo simbólico o racionalidad práctica parte de la realidad cultural, donde las educadoras llegan a acuerdos o, a coaliciones para negociar algunas metas, donde su autoridad es difusa y cambiante, y en ocasiones pertenece al “paradigma científico-racional” (Tejeda Fernández, 1998, pág. 99).

Este paradigma científico-racional orientó la formación educativa hacia el trabajo útil y racional, por lo tanto, se preparaba o capacitaba al alumno para el trabajo industrial productivo, se pasó a lo concreto. La educación por el trabajo presupone necesariamente el trabajo colectivo o, en otras palabras, la comunidad del trabajo, por ello las educadoras muestran esas cooperaciones para conseguir sus intereses comunes como proyectos escolares sociales y culturales.

Los rasgos de la escuela como la organización, la ubicación, su tipo de comunicación, el tamaño de la población, entre otros, son factores que dictan un patrón de significado transmitido históricamente; aspectos que permiten advertir algunos factores que influyen en los sujetos que en ella convergen. Por ello, se abordaron los anteriores aspectos que se observaron, mismos que impactaron en la cultura escolar y permiten explicar algunos comportamientos adquiridos por las educadoras observadas en la institución.

## **CAPÍTULO 1 EL LENGUAJE DE LA DOCENTE QUE COBRA SIGNIFICADO EN EL CURRÍCULO DE FACTO: CULTURA IMPUESTA**

A través de todos los tiempos,  
las finalidades de los grupos  
dominantes en todos los países  
han ido determinando los cambios  
de los diversos tipos de enseñanza.  
(Monroy Huitrón, 1985, pág. 15)

En este capítulo se abordará un análisis de la influencia de una cultura impuesta a través del tiempo, reflejada en el lenguaje de la educadora, que permitirá conocer algunos constructos re-resignificados por Miel. Antes de iniciar es necesario abrir un paréntesis para hablar sobre el currículum. Hay muchos investigadores que hablan sobre él, en este apartado se tomará un concepto dado por Grundy:

“El currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Grundy S. , 1987, págs. 19-20)

No existe un único concepto de lo que es el currículum, visto como una construcción cultural, cada país posee sus propios currículums, claro, se rigen por políticas sugeridas o impuestas por presiones a través de organismos como Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Banco Mundial (BM), Organización para Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE).

También se puede apreciar que cambian con el paso del tiempo según los avances científicos y las innovaciones en investigación. El currículum organiza, orienta y direcciona los procesos educativos que cada docente desarrolla, por lo tanto, el

docente con el currículum tiene a su disposición conocimientos y elementos sustantivos, que, con el desarrollo de su reflexión enriquecerá su práctica educativa. El currículum actual posee predecesores que guiaron a docentes de otros ayer, quienes heredaron ciertas características y prácticas al nivel educativo que han sido reproducidas y en ocasiones hasta desdibujadas en la práctica docente actual para identificar la práctica docente en el desarrollo del lenguaje oral y algunas prácticas re-resignificadas.

El lenguaje oral ha construido su historia, no solo dentro de las aulas como una herramienta de la comunicación, fuera de las aulas también ha sido motivo para filosofar. En la historia, se encuentran registros sobre el lenguaje en la filosofía, desde el siglo XVII con Hobbes y Locke época en la que este campo alcanza a adquirir importancia, para dichos filósofos: “las palabras nos ayudan a captar las cosas según sus clases, lo que da lugar a una síntesis de conjunto” (Taylor C. , 2016, pág. 4). Lo que se interpreta ante este planteamiento de Hobbes y Locke es que, el lenguaje permite organizar, da una semántica a todo lo que nos rodea y a su vez, reconocer lo complejo que es el lenguaje, a pesar de que es algo cotidiano, aspecto que, para muchos usuarios de esta herramienta, le omiten, o pasa desapercibida tal complejidad.

Al lenguaje oral se le ha mirado desde diferentes perspectivas, por lo que surgen diferentes teorías sobre él, Charles Taylor identifica dos tipos de teorías: la del encuadre y la teoría constitutiva. Las teorías del encuadre o designativa-instrumental, tratan de comprender el lenguaje en el marco de una representación de la vida humana, el comportamiento, los fines y el funcionamiento de la mente que en sí misma se puede describir y definir sin hacer referencia al lenguaje. Las segundas, denominadas constitutivas o constitutivas expresivas, presentan al lenguaje como realizador de nuevos fines, de nuevos niveles de comportamiento, nuevos significados, de modo que no se puede dar razón de él desde un marco de representación que haya sido concebido sin lenguaje.

Con lo anterior se puede apreciar lo antiguo que es el estudio del lenguaje oral y las diferentes ideas que este ha generado al respecto y que desde esa época siguen sin ponerse de acuerdo los estudiosos sobre el tema. La presencia del lenguaje oral en el currículum se aprecia en los orígenes de la educación en México, aunque el preescolar tardó muchos años para ser considerado dentro de la educación básica y obligatoria, mientras en otros países como Alemania y Japón poseen una amplia tradición que abarca varias décadas anteriores.

En la actualidad el nivel preescolar es uno de los primeros eslabones en la cadena de la educación básica, es parte de los cimientos que contribuyen en la conformación de una sociedad, tiene como objetivo el convertirse en un espacio donde el alumno por medio de la interacción con sus iguales exprese emociones, gustos e ideas, usar el lenguaje con otras personas, es decir, satisfaga necesidades, darse a entender con otros, hacer negociaciones, llegar a consensos, etc.; procesos que no surgen solos, se requiere la guía de una educadora o un educador. Es a partir de este momento que cobra interés la figura del docente, en las acciones que ella o él diseñen, desarrollen o implementen, pues impactará en los procesos cognitivos de los pupilos.

La práctica de la educadora Miel es un constructo conformado por varios matices, por un lado, se puede apreciar los matices que aportó su experiencia en la vida institucional en su rol como alumna, por otro, la formación docente que le forjó, el currículum oficial, el oculto, el ejecutado, el extracurricular y el nulo; en conjunto determinan la práctica de la educadora. Con base a estas experiencias es como la educadora va construyendo su praxis con el lenguaje oral, dándole una forma y configuración única dentro de su aula. Precisamente es en el aula donde se puede mirar cómo converge el pasado y el presente por medio de la reproducción de prácticas instituidas que son rescatadas y asumidas por los individuos, para promover aprendizajes esperados, como lo es, la promoción del lenguaje oral.



## 1.1 La acción educativa en el desarrollo del lenguaje oral

Cada época posee una acción educativa, para Durkheim “la acción educativa es una acción social, y como toda acción social, consiste en modos de obrar, de pensar y de sentir exteriores al individuo, que poseen un poder de coerción, en virtud del cual se le impone” (Salamón, 1980, pág. 5) ág. 5).

La acción social influye en la práctica docente, es determinada por un tiempo y un espacio, el modo de actuar, de pensar, y de sentir del docente tradicional no son los mismos que los del docente actual; en el caso del lenguaje oral no posee las mismas implicaciones de la época independiente a la época actual y el nivel preescolar comienza a tomar forma en 1902 con la organización de la escuela de párvulos. Meneses comparte cómo los estados sociales del México colonial al México independiente influyen la acción educativa:

“Cada etapa de la historia de la humanidad tiene relación con los estados sociales con que ha coexistido. Cuando predominaba el dogmatismo, la educación era autoritaria. Con el libre examen se propone al educando lo que le conviene hacer. Durante el despotismo político, se desarrolló simultáneamente una disciplina académica dura. La libertad política ha venido acompañada de prácticas educativas suaves. En tiempos de ascetismo, mientras de más goces se abstuviesen los hombres se consideraban mejores. Ahora la felicidad se considera un fin legítimo, y se busca disminuir las horas de trabajo y procurar al pueblo satisfacciones”. (Meneses M. E., Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911, 1998, pág. 53)

Por lo tanto, la acción educativa se ve influenciada con los estados sociales y sus necesidades, la política y la economía de cada época van determinándolos, dando como resultado sujetos moldeados según las necesidades de la sociedad. Sin embargo, cuando los enfoques educativos y los modos de obrar en el desarrollo del lenguaje oral fueron cambiando con el paso del tiempo en los planes y programas educativos de nivel preescolar, cada uno de ellos fue dejado una estela de

referentes que se comparten y se transmiten o reproducen en los diferentes fenómenos educativos, es decir, en la enseñanza de los alumnos y en la formación de los futuros docentes.

Los cuales son ligados con las distintas tradiciones de conocimiento que se han dictado en la historia educativa de México, las cuales se han impregnado en los constructos de lo que implica *educar y ser docente*, generando así prácticas docentes diversas.

En la actualidad la acción educativa, concretamente en lo que concierne al lenguaje oral del nivel preescolar está orientada a que los niños:

“gradualmente logren expresar ideas cada vez más completas acerca de sus sentimientos, opiniones o percepciones, por medio de experiencias de aprendizaje que favorezcan el intercambio oral intencionado con la docente y sus compañeros de grupo cada vez más completas acerca de sus sentimientos, opiniones o percepciones, por medio de experiencias de aprendizaje que favorezcan el intercambio oral.” (SEP, Modelo educativo. Para la educación obligatoria, 2017, pág. 189).

La práctica docente en un proceso de apropiación y resignificación de la acción educativa, la educadora echa mano de su experiencia obtenida a través de los fenómenos educativos que le fueron significativos, en función de lo que para ella resulta ser el desarrollo del lenguaje oral. A continuación, se presentará un fragmento de entrevista donde la educadora pone al descubierto algunos de los referentes o constructos sobre las habilidades que la docente consideraba desarrollar en el lenguaje oral:

“Pues yo creo que el hacerlos un poquito más seguros de sí mismos. Con segundo he visto que los de tercero un poquito me los han jalado. Tenía una niña que para nada me hablaba y ya se para (interacciona), no sé...

...Armando expuso sin querer, o sea, sin querer dijo lo de su foto de la fiesta, o sea a lo mejor no se paró al frente, pero lo hizo desde su lugar, cosa que él no lo hace. Él es muy listo para Pensamiento Matemático, pero para otras cosas no...para hablar eso no lo hace”. (E1DO/09/05/18 pág. 5-6)

Cuando la educadora menciona “hacerlos un poquito seguros de sí mismos” está haciendo uso del discurso planteado en los planes de estudio 2004 y 2011 del preescolar, la educadora menciona un aspecto que fortalece los campos de lenguaje en el aspecto oral, así como en el impacto del campo del desarrollo personal, lo que permite detectar que en su discurso hace referencia de algunos referentes teóricos:

Plan de estudios 2004	Plan de estudios 2011
<p>La participación de los niños en situaciones en que hacen uso de estas formas de expresión oral con propósitos y destinatarios diversos, además de ser un recurso para que se desempeñen cada vez mejor al hablar y escuchar, <i>tiene un efecto importante en el desarrollo emocional, pues les permite adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos, a la vez que logran integrarse a los distintos grupos sociales en que participan.</i></p> <p>(SEP, 2004, pág. 59)</p>	<p>La participación de las niñas y los niños en situaciones en que hacen uso de estas formas de expresión oral con propósitos y destinatarios diversos es un recurso para que cada vez se desempeñen mejor al hablar y escuchar, <i>y tiene un efecto importante en el desarrollo emocional, porque les permite adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos e integrarse a los distintos grupos sociales en que participan.</i></p> <p>(SEP, Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar, 2011, pág. 44)</p>

Como se puede apreciar los planteamientos teóricos que sustentan los programas educativos del preescolar del año 2004 y el año 2011, la diferencia entre el plan 2004 y 2011 es la perspectiva de género que se enuncia al hacer sustantivo “las niñas y los niños”. Hay variaciones en la redacción, pero conducen al mismo enfoque pedagógico, pues “les permite adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos”, lo que pudo resultar significativo para Miel y por ello hace uso de ese

referente en su discurso; en contraste, en la práctica docente, durante las seis observaciones realizadas se pudo apreciar intercambios entre la docente y alumnos. Los intercambios por lo general respondían a preguntas generadoras, que se plantean a los alumnos al inicio del tema o situación de enseñanza, con la finalidad de conocer aprendizajes previos y facilitar el aprendizaje.

Entre esos intercambios algunos fueron para dar indicaciones, en ocasiones se generaban conversaciones de manera individual cuando la educadora quería saber algo, como el por qué no asistían a la escuela un día anterior; otro tipo de intercambio era para solucionar conflictos entre alumnos; habían espacios para que los alumnos escucharan la lectura de cuentos que continuamente eran pausadas para aplacar a quienes se distraían; ante lo anterior se puede apreciar la presencia de una “educación autoritaria” como lo planteo Meneses, cuando predominaba el dogmatismo, la educadora, adoptó constructos del ser docente dictados por la educación tradicional, a pesar de que en su discurso hay presencia de una educación constructivista. Por lo que el discurso de la docente es constructivista pero su práctica es tiene rasgos de autoritarismo.

La práctica de la educadora Miel expresa la influencia de un eco de la acción educativa, es decir, ella posee nociones de la función que posee el preescolar en la actualidad, pero, su accionar esta entre tejido con una cultura impuesta.

Cuando la educadora plantea: “Con segundo he visto que los de tercero un poquito me los han jalado”, está haciendo referencia a las zonas de desarrollo próximo planteadas por Vygotsky, otro referente teórico del cual se apropió en la formación normalista, ya que los planteamientos de este psicólogo ruso sustentan las bases de los programas de estudio 2004 y 2011.

En el último apartado de su intervención comenta que “Armando expuso sin querer, o sea, sin querer dijo lo de su foto de la fiesta, o sea a lo mejor no se paró al frente, pero lo hizo desde su lugar, cosa que él no lo hace”, Miel está compartiendo avances en los alumnos, los cuales dan evidencia de la vinculación de esa teoría con la explicación de su realidad inmediata con forme a sus referentes apropiados y construidos.

Con lo anterior se puede ver cómo la docente hace una versión singular de planes y programas, es decir surge una serie de re-resignificaciones, que parten de sus significaciones que la vida institucional le ha forjado en el seno de un sistema cultural docente. Otro aspecto que permite explicar los argumentos y acciones que Miel pone en juego, parten desde los planteamientos de Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998) citados por Marcelo García:

“Encontramos una población homogénea de profesores principiantes intentando aprender a enseñar a una población heterogénea de alumnos en las escuelas. También encontramos muchos programas que tienen muy poco efecto sobre las creencias fuertemente asentadas acerca de la enseñanza que los profesores traen en sus programas de formación. Tales programas frecuentemente parecen tener propósitos cruzados con las experiencias que los profesores en formación se encuentran durante sus prácticas de enseñanza y su primer año como docentes” (Marcelo García, 2008, pág. 17)

Miel es parte de ese grupo de docentes que se va incorporando al sistema educativo básico, y como lo plantean los autores, está en el proceso de aprender a enseñar, y los programas de los que echa mano, como muchos docentes, no pueden combatir las creencias asentadas acerca de la enseñanza, pues de cierta manera se han encapsulado a través del tiempo, surgiendo así una serie de resignificaciones que pueden ser re-resignificadas desde varias dimensiones: personales, profesionales, institucionales y curriculares.

Lo que resulta interesante, es el hecho de que parecen traer propósitos cruzados con las experiencias que ha tenido la docente en su enseñanza, y su primer año como docente, aunque ella ya va por su segundo año en el sistema. Marcelo García agrega que los programas no son diseñados para contribuir a crear una identidad profesional docente, por lo que se van apropiando de la cultura docente al llegar a la escuela, causando que los docentes principiantes abandonen conocimientos adquiridos en su formación inicial, factor que da paso a las re-resignificaciones que abren espacio al desarrollo de prácticas desdibujadas. En este proceso es donde

cobra fuerza la presencia de esta estela de referentes compartidos en una escuela, que nadie ve, sin embargo, están presente en las aulas.

El lenguaje oral resulta ser una pieza clave debido a que, ha sido un medio de interacción entre sujetos y promotor de costumbres, saberes, creencias y pautas de conducta de un grupo social, incluyendo los medios materiales de las sociedades; y Berger lo explica así:

“el ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no sólo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla” (Berger P. y., Institucionalización: a) Organismo y actividad, b) Orígenes de la institucionalización, c) Sedimentación y tradición, d) roles, 1993)

Las interacciones en un mundo natural con un orden cultural y social permiten que el lenguaje oral abra paso a los significantes que la docente posee, a partir de referentes que ella ha construido a través de su historia personal y profesional, por lo tanto, el preescolar también es un medio para la perpetuación de la cultura, y el docente es el agente para dicho fin. El nivel preescolar representa una de las primeras instituciones donde los sujetos se les provee de significaciones, símbolos, normas y valores. Tal como se puede evidenciar en el fragmento de la observación realizada a la maestra Miel:

Enseguida la maestra regresa al aula y les indica que guarden el libro para colorear, hablando un poco más alto les dice a los niños: -recogemos libro de colorear, recogemos el libro de colorear, rapidito, rapidito y se acomoda en la mesa, guardamos el libro, ya no debe haber nada en la mesa...

La maestra se dirige al centro del salón y cuenta a los niños para que se sienten y guarden silencio:- 1, 2, 3... (ya sentados los niños manos arri... ( y los niños llevan las manos hacia arriba como lo hace ella y completan la palabra “ba”), manos aba..... ( y los niños bajan las manos hacia abajo como lo hace ella y completan la palabra “jo”), brazos cruza..... ( y los niños cruzan

como lo hace ella los brazos y completan la palabra “dos”), y bien calladi.....  
( y los niños con brazos cruzados completan la palabra “tos” y guardan silencio).

(OB1/02/05/19 pág. 12)

La docente cuando pide a los niños guardar los libros, está mostrando primero, que ya se terminó la actividad, lo que simboliza que se pasará a otra actividad, segundo, les enseña a guardar sus materiales en un lugar establecido promoviendo así el principio del orden, existen aspectos que “se transmiten de manera más discreta y más indirecta e incluso con ausencia de todo esfuerzo metódico y de toda acción manifiesta” (Bourdieu & Passeron, Los herederos. Los estudiantes y la cultura, 2003, pág. 36) a lo que Bourdieu llama “herencia cultural”, tal herencia cultural se aprecia en las aulas, la educadora no dice a los niños les enseñaré el principio del orden, ella guía a los niños a ordenar, a limpiar; como un mecanismo indirecto para indicar el cambio de actividad, por lo tanto, la acción educativa es influenciada por una herencia cultural.

Otro rasgo que habla de la presencia de una herencia cultural es que, los alumnos saben que cuando la docente cuenta y se ubica en el centro del aula está enviando el mensaje no verbal: [hay que guardar silencio], lo que conduce al constructo social que también han adquirido los niños de la figura del docente: aquella dotada de poder y saber.

La educadora ha instituido significados y símbolos producto de una herencia cultural sobre la vida institucional, como es en el caso del estribillo para centrar la atención de los niños, normando que todos sigan los movimientos que la docente realiza. Por lo tanto, la educadora es un agente heredero cultural encargado de perpetuar una cultura. Quién desde su perspectiva integra elementos que fueron éxitos, les re-significa y se apropia de ellos, desde otro sentido o perspectivas, nada cercanas a favorecer el lenguaje oral, generando una práctica desdibujada.

Como lo anterior, históricamente el preescolar ha estampado cierta organización, ciertos ideales, costumbres, valores, los cuales son transmitidos por medio del

lenguaje oral, pues posee su propia cultura, cubriendo así, una serie de necesidades que prevalecen en la sociedad, desde la perspectiva de Lidia Fernández:

“los grupos humanos que conforman la comunidad de un establecimiento hacen una versión singular de los modelos y las normas generales. Para lograrlo, utilizan como materia prima las instituciones en sus modelos universales, pero los transforman a través de un proceso en que van imprimiendo significaciones, símbolos, normas y valores provenientes de su historia institucional y del modo en que responden a sus condiciones objetivas y como éstas los afectan” (Fernández, El concepto de institución, 1989, pág. 14)

Cada docente posee un estilo personal único en su práctica, las cuales parten de un modelo y normas que emanan de la tradición educativa, de planes y programas, de una visión institucional, etc., los cuales parten de modelos universales, que son interpretados por los docentes, y les transforman con sus significantes, símbolos, normas y valores de su historia institucional, es decir lo que aprendieron de su infancia y de su formación.

Antes de tratar de develar aquellos aspectos que la investigación dio como resultado, es necesario reconocer que las instituciones van dictando un estilo de vida institucionalmente hablando, la cual se va tatuando en la práctica docente por medio de una reproducción de ciertas acciones que son rescatadas y asumidas por los docentes gracias a un sistema cultural, motivo por el cual es necesario abordar la línea histórica que permite dar soporte a lo que se argumentará a lo largo del capítulo, al respecto Eduardo Remedi, plantea:

“Un sistema cultural que reúne los aspectos expresivos y afectivos de la institución en una estructura colectiva de significados simbólicos: los mitos, las ideologías, los valores. Abarca también los artefactos culturales presentes: los ritos, ceremonias, costumbres, elementos arquitectónicos y las formas en que los sujetos aprenden” (Remedí, 2004)



La presencia de un sistema cultural podría explicar el motivo por el cual, la promoción de aprendizajes esperados como lectura y la escritura han sido objetivos prioritarios en la agenda educativa por años, las cuales también han sido prioridades históricas, del sistema educativo mexicano, aunque con diferentes enfoques; donde el lenguaje oral resulta ser un simple medio.

Leer y escribir son aprendizajes que como lo plantea Lerner son procesos que “han marcado y siguen marcando una función esencial -quizá la función esencial- de la escolaridad obligatoria”. (Lerner, 2001, pág. 25) quien también reconoce que son “términos tan arraigados” lo que puede explicar el por qué el lenguaje oral ha quedado en el discurso de Miel, pero fuera de su práctica.

El arraigo de estos objetivos, han dado paso a una serie de ideologías y constructos en los docentes, influyendo así en las prioridades educativas de sus prácticas, en contraste con lo establecido en planes y programas vigentes, convirtiéndose así, en una especie de mito.

La promoción de aprendizajes esperados como la lectura y la escritura se basa en los mitos construidos, tradicionalmente resultan aprendizajes impuestos, con una ideología que da más peso a procesos cognitivos; dando paso a ciertos ritos de preparación para leer y escribir, ciertas ceremonias y costumbres educativas para que los sujetos desarrollen dichas habilidades, por lo tanto, se convierten en un conocimiento que viene de fuera y no tiene relación con los intereses del alumno, donde la búsqueda de la construcción del conocimiento se pierde de vista, y al mismo tiempo, se plantea que el conocimiento se logra de manera cooperativa con los demás y sobre todo a través del diálogo, esto es lo que queda al margen de la práctica docente.

Cabe aclarar que, con lo anterior, no se quiere minimizar a la lectura y la escritura, debido a que el lenguaje oral no está dissociado del lenguaje escrito y la lectura, es decir, el lenguaje oral permite la expresión de ideas y la expresión del ser. Cuando se parte del alumno, la escritura y la lectura dejan de ser un proceso de codificación y decodificación para pasar a un proceso de comprensión de lo que se lee. De ahí la importancia de exponer a los alumnos a un lenguaje rico en conceptos, maneras

diferentes de hablar y sintaxis, para que el lenguaje expanda el pensamiento de los alumnos.

Para concluir este apartado, la práctica docente es un constructo único, influenciado por la acción educativa dictada por la época y marcada por su historia, en la que se vierten referentes teóricos y experiencias obtenidas de fenómenos educativos que resultaron significativos para los sujetos. La práctica docente es promotora de contenidos, saberes, creencias, normas, actitudes y ejemplos a seguir; sin embargo, resulta ser coercitiva, pues se impone para moldear a los sujetos según el tiempo y el espacio vividos.

El preescolar es una institución que perpetua la cultura donde el docente es un agente para dicho fin, es decir, la institución permite la construcción de una herencia cultural y el docente es un agente heredero cultural quien va nadando en un mar de referentes y modos de obrar, siguiendo una estela de referentes que son compartidos, transmitidos y reproducidos.

## **1.2 El Lenguaje: ¿impuesto a través del tiempo?**

Para el desarrollo del resto del capítulo fue necesario la consulta de libros que hablaran de la historia de la educación, así como de algunos artículos de revistas que ofrecieran dato de la aparición del lenguaje oral en el currículum educativo mexicano, a continuación, se presentan los resultados. Se analizarán algunos antecedentes de la educación preescolar en México, sus orígenes, sus énfasis, sus herencias culturales, que de cierta manera permiten entender algunos constructos de Miel, las cuales han sido significadas, resignificadas y re-resignificadas en su práctica docente.

La cultura puede verse desde diferentes enfoques, en este caso se abordará el término de “Cultura de trabajo de enseñanza”, planteado por Hargreaves que denomina “al conjunto de supuestos básicos –actitudes, valores, creencias,...- que son compartidos por los docentes- sea en general o en grupo concreto...” (Hargreaves A. , 1996, pág. 15). La presencia de esta cultura de trabajo de enseñanza, abordada desde los supuestos, de los que no se reconocen a simple

vista, aquellos de los que se sabe de su existencia, pero son omitidos, y que son impuestos a lo largo del tiempo; no solo se observan en la práctica docente de educadoras en el nivel preescolar, estos influyen en docentes de diferentes niveles educativos, generando cierta herencia en las prácticas docentes.

La cultura de trabajo de enseñanza que Miel posee deviene de los constructos forjados de creencias y actitudes que le han sido significativos, los cuales han sobrevivido con el paso del tiempo. En una entrevista, Miel comentaba su angustia por aprobar el examen de ingreso a la Escuela Normal, ella expreso: “Entonces fue que dije: -si no quedo en la Normal, me espero un año. ¡Porque es lo que yo quiero!” (E1DO/09/05/18 pág. 2)

El deseo de quedar en la Normal para ser educadora, puede explicarse desde esta cultura heredada, que reconoce al preescolar con un énfasis asistencial o con el romántico- idealista, al mirar a la educación preescolar como su única alternativa permite ver que, ella comparte que el trabajo con niños es lo que quiere.

El nivel preescolar posee en sus raíces, el énfasis asistencial que poseía una preocupación por los más desprotegidos, los niños. Para abordar más este énfasis es necesario viajar por el tiempo, a la época de la colonización española en México, cuando se dio el aumento del número de huérfanos, situación producida por la conquista.

Una etapa histórica que dejó la muerte y destrucción de un pueblo y su cultura. El asesinato de indígenas y guerras dejaron brotes de enfermedades que no tenían cura en esa época; motivo por el cual surgen las casas cuna, Tank de Estrada (2010) afirma que la primera fue fundada en Michoacán, aproximadamente en el año de 1532, por Vasco de Quiroga, quien fue un emisario de la educación religiosa en México, donde se buscaba:

“que los indios aprendieran los oficios que no conocían, pero también que [se perfeccionasen] en los oficios que ya tenían desde su antigüedad. Es decir, que se aproximaran a las convenciones y estilos de los europeos” (Tanck de Estrada, 2010).

Por lo tanto, buscaba esa [normalización] enfocándose a las convencionalidades propias de la cultura española. Y se hace referencia a la normalización ya que la palabra “normalidad ha de referirse a lo que es fundamental desde el punto de vista antropológico, o universal desde el punto de vista cultural” (Berger P. y., Institucionalización: a) Organismo y actividad, b) Orígenes de la institucionalización, c) Sedimentación y tradición, d) Roles, 1993, pág. 70)

Las narraciones de Tanck de Estrada (2010) describen que los orfanatos se caracterizaban por la protección del niño tomando en cuenta su condición biológica, sus acciones estaban dirigidas hacia la higiene, el crecimiento, la salud y la alimentación generando así, el sentido asistencial que, de cierta manera ha dejado una herencia educativa en la cultura del preescolar. Dicha institución estaba desprovista de algún plan, programa o manual educativo, pues era asistencial. El cuidado personal, en la actualidad, se encuentra explícito en planes y programas de educación preescolar, desde luego, que con otros enfoques.

Estos aspectos permiten dar cierta identidad a la atención infantil, que contribuyeron en la constitución social de esa época, donde el lenguaje oral se enfocaba más al aprendizaje del castellano, para poder introducir los constructos de la cultura española, ejerciendo una violencia simbólica, lo que implica un poder que logra imponer significados y hacerlos legítimos.

Algo que resulta contrastante en materia de educación, es el hecho de que Juan Luis Vives, reformador de la educación europea de la época colonial, un filósofo humanista moralista de talla universal; planteaba que “el primer saber del hombre es el hablar” al mismo tiempo afirmaba que “para realizar la sociedad se dio al hombre lenguaje” (Vázquez, Tanck de Estrada, Staples, & Arce, 1995, pág. 13), ideas que posicionaban al lenguaje oral como un elemento importante para el conocimiento y la sociedad, consideró que la atención y el desarrollo de la memoria son indispensables para aprender bien la lengua, una manera de hacerlo era escribiendo su propio libro.

Esta ideología resultaba interesante, pues pudo favorecer el pensamiento creativo; sin embargo, se enfocaba al favorecimiento de la escritura y la lectura, por otro lado,

a pesar de que este filósofo se le adjudicó haber añadido el término “educación individualista” a la educación universal, reconocía la variabilidad del talento y la habilidad de un alumno a otro; este tipo de educación no se logró concretar en la práctica educativa de la época colonial de la Nueva España. En contraste, el pensamiento que imperó en esa época, promovía que la educación no era un patrimonio para todos ni era inclusiva a la diversidad cultural. Por lo que la educación estaba pensada para unos cuantos.

En esa época no se contaba con edificios específicos para la escuela primaria, en ocasiones era en las iglesias o en alguna casa, por lo tanto, la atención a la población infantil menor a los seis años no estaba dentro de la agenda educativa, solo estaba contemplada en la agenda de salud, lo que habla de poca sensibilización de la población de cuatro a seis años de edad. La propia Tanck reflexiona y llega a la conclusión de que en el México colonial en los estudios:

“Se comenzó por lo más difícil y de mayor responsabilidad (la Universidad) para terminar con lo más sencillo y elemental. Es decir, que la reglamentación de los estudios elementales fue la última que se tomó en cuenta, cuando ya se impartían cursos en la Universidad” (Tanck de Estrada, 2010, pág. 60)

Lo anterior explica: primero, que el virreinato impuso un nuevo orden social, los españoles que llegaron en la conquista se quedaron a radicar en México para apoderarse de sus riquezas, muchos de ellos poseían conocimientos sobre lectura, escritura y aritmética, por lo tanto, se enfocaron en esa población letrada para continuar con el empoderamiento de las clases sociales, donde el lenguaje fue una estructura estructurante para la conquista y el establecimiento de su cultura.

Los pueblos originarios solo contaban con un proceso de domesticación por medio de la encomienda, que fue un instrumento muy eficaz para consolidar el dominio del territorio, porque encuadraba y organizaba a la población indígena como mano de obra forzada, donde se le aculturaba con los usos y costumbres europeos y un lenguaje ajeno: el castellano; en busca de una vida dictada por el evangelio; por lo tanto, se crean universidades para los españoles con la finalidad de fijar a la población europea en el continente.

Segundo, se vio la necesidad de enseñar a leer y escribir a los pueblos indígenas, con la finalidad de facilitar las tareas a los españoles y para continuar con su proceso de colonización y hacer del lenguaje castellano un lenguaje legítimo, validado por el grupo de poder dominante, los españoles. Bourdieu en otro contexto, planteó que la imposición de la lengua legítima contra los idiomas o dialectos originarios conforma una parte de las estrategias políticas:

“destinadas a garantizar para siempre lo consolidado... a través de la producción y la reproducción del hombre nuevo. La teoría de Condillac, que hace de la lengua un método, permite identificar la lengua revolucionaria con el pensamiento revolucionario: reformar la lengua purgarla de los usos ligados a la sociedad anterior, imponerla ya purificada, supone imponer una forma de pensar también depurada y purificada” (Bourdieu P. , El habitus lingüístico y la héxis corporal, 1986, pág. 25)

La colonización de México, donde los españoles fueron artífices o productores de un individuo “nuevo”, al que se le purgo de su lenguaje y su constructo social, a quien, desde la perspectiva invasora, se le purificó otorgándole un lenguaje y una cultura nueva, se le reprodujo por medio de una educación religiosa, permitiendo concretar que, desprestigiaron las lenguas originarias o nativas. Lo que da lugar a describir una lucha de poderes por medio del lenguaje, ya que el lenguaje posee reglas que a su vez estructuran a los individuos con base a la cultura, y esta era la imposición de una cultura sobre otra.

Tercero, el lenguaje oral se enfocaba más al aprendizaje del castellano, eran sometidos chicos y grandes, bajo el yugo español, para poder introducir los constructos de la cultura española, ejercieron una violencia simbólica, lo que implica el poder de imponer significados y hacerlos legítimos por medio de dicha normalización desde la visión europea. Con base a la definición de violencia simbólica “es exactamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas” (Bechelloni, 1995, pág. 18), cabe aclarar que la enseñanza del lenguaje castellano era por medio de interacciones, abusos físicos y psicológicos.

Hasta aquí se puede apreciar los antecedentes de una cultura heredada desde la colonial, es decir el cuidado y alimentación del niño en una época en que la cultura era impuesta por el lenguaje, el cual posee reglas que estructuran con base a una cultura, la cual introduce constructos por medio de una violencia simbólica.

Se pudo apreciar que fue una época marcada por la imposición de un nuevo orden social por medio de un lenguaje ajeno, que introdujo constructos de la cultura española, donde el uso del poder impuso significantes y se les hizo legítimos.

En la actualidad es más sutil apreciar la violencia simbólica en el aula, para dar una idea de ello se retomará un consenso llevado a cabo entre la docente y los alumnos el cual será dividido en dos partes para su análisis:

La educadora les comenta a los niños -hay que adornar para el día de las madres-, y les cuestiona: - ¿Qué podemos hacer? -

Ximena propone: -Adornar el salón colgando muchas madres en el salón-

La maestra, se sonroja y comienza a reír, y pregunta al resto al resto de grupo: -ya escucharon lo que dijo Ximena? - y les comenta que ella propone pegar muchas madres en el salón

Ángel dice: -podemos dibujar a mamá y pegar nuestros dibujos- (y señalan los hilos que cuelgan de extremo a extremo en el salón)

La maestra asiente con la cabeza e insiste: -Entonces ahora tenemos que preparar el trabajo para el “día de las mamás” y quiero escuchar propuestas de qué es lo que podemos hacer-

(OB1/02/05/19 pág. 18)

En esta primera parte del consenso la educadora propone adornar el salón y pide propuestas a los niños, escucha algunas de ellas, y vuelve a insistir “quiero escuchar más propuestas”, tal insistencia es la que capta la atención, pues los niños proponen un par de ideas; sin embargo, la maestra pareciese ignorarlas, o tal vez no es lo que ella esperaba escuchar, es decir, no validaba las propuestas de los niños, a pesar de que ellos estaban dando muestra de entender lo que la educadora estaba solicitando; por lo que pide otras propuestas. La violencia simbólica radica en que

para la educadora los “dibujos de las madres” propuestos por los niños no eran una alternativa para adornar ante la mirada de la educadora. A continuación, se presenta la segunda parte del consenso:

Ángel ahora propone hacer corazones y flores, y la maestra anota en el pizarrón la propuesta. Se puede apreciar que registra las propuestas de algunos niños y las de otros las deja pasar como en el caso de Ximena.

Maestra: - ¿Si quieren hacer eso?

Niños responden –sí-

Maestra: qué más podemos hacer aparte de adornar nuestro salón-  
(pregunta a los niños)

Una niña propone pegar -caritas de mamá-

Un niño propone llevar una foto

Dulce propone: -hacer una carta a mamá-

La maestra registró en el pizarrón y les pregunta a los demás: ¿qué más?

Una niña dice unos globitos pegados para mamá.

Otro niño propone pegar conejitos

Ximena dice: -le vamos hacer una carta como la del papá- propone que los demás que vayan hacer un trabajo con ellos también, propone hacer un regalo para la mamá.

Un niño propone hacer un pastel

Eso le parece una buena idea a la educadora pues así lo manifestó y anota en el pizarrón la propuesta del pastel.

(OB1/02/05/19 pág. 18)

Como se puede apreciar Ángel realiza una segunda propuesta “ hacer corazones y flores”, es aquí donde se muestra una diferencia con respecto a su participación, esta propuesta es validada por la docente, es decir, a las respuestas de los alumnos se le imponen significaciones, si esta respuesta es [correcta o es lo que espera escuchar la educadora] se toma en cuenta, y se les impone como legítimas al escribirla en el pizarrón, en esta acción inconscientemente la docente podría estar



dando un mensaje: lo que anotó en el pizarrón es correcto y lo que no, es incorrecto, y las impone como legítimas por el simple hecho de escribirlas en el pizarrón.

También se puede ver que en las propuestas de los niños que participan en el consenso dan ideas como: “caritas de mamá”, “llevar una foto”, “hacer una carta a mamá”, “unos globitos pegados para mamá”, “pegar conejitos”, “hacer una carta como la del papá”, “hacer un trabajo con ellos” “hacer un regalo para la mamá”; todas estas ideas son producto de un proceso de aculturación, es decir se ve la “asimilación de un conjunto de conocimientos y técnicas que no son nunca completamente dissociables de las de su clase de origen” (Bourdieu & Passeron, Los herederos. Los estudiantes y la cultura, 2003, pág. 39) y también son parte de las costumbres, tradiciones y creencias de un grupo social.

Las participaciones de los niños solo son el reflejo de una cultura impuesta por la escuela, impuesta por una educadora a la que a su vez le ha sido impuesta una herencia cultural, donde el lenguaje ha sido un elemento fundamental para imponer y perpetuar. La violencia simbólica siempre se ha dado en los procesos educativos, pues implican una acción pedagógica que es impuesta. Este tipo de violencia es un tanto intangible, por lo que pasa inadvertido desde la domesticación de la educación de los niños originarios, hasta la actualidad se da dentro de muchas aulas.

Continuando con algunos aspectos heredados o impuestos por la cultura de trabajo de la enseñanza, se revisará el énfasis o sentido de la educación preescolar romántico–idealista, el cual miraba al niño como una tabla rasa, un término que el filósofo inglés Locke empleó para caracterizar el estado original de la conciencia del hombre, del alma del niño.

Con base en los registros de Tanck de Estrada (2010) los niños, que hoy son considerados preescolares, fueron atendidos por una educación que era informal, la cual atendía a niñas y niños menores de cinco años de edad, y concluía en el caso de los varones a los seis años de edad y en el caso de las niñas se les aceptaba hasta los doce años de edad. Tal servicio se trató de la escuela Amiga.

Se caracterizaba por atender a niñas y niños en aulas separadas, quienes estaban a cargo recibían el nombre de amigas, Tanck de Estrada (2010) da a conocer que las señoras cuya tarea era instruir el catecismo y buenos modales; esto debido a que la religión y la educación eran impartidas en el mismo espacio, la iglesia, misma que se encargaba de la educación. Por lo tanto, la legitimación de acción educativa corría a cargo de la iglesia.

La enseñanza que brindaban las amigas se caracterizaba por atender a niños de ambos sexos por unas cuantas horas.

“siempre se memorizaba, la práctica de algunas labores manuales, a lo que habría que añadir la disciplina y, lo fundamental para muchas madres de familia, el cuidado de los pequeños durante unas cuantas horas diarias en que estaban fuera de sus casas” (Tanck de Estrada, 2010, pág. 64)

Muchos años la memorización y la disciplina fueron responden al método del conductismo, una enseñanza que predominó en la educación básica, y se convirtió en esa cultura de trabajo de enseñanza. En esos espacios se trabajaba con niños menores de seis años; los horarios y la edad de la población infantil a la que se atendía son modalidades que adopta el preescolar en la actualidad.

Estudios más recientes señalan que los seis años de edad es una edad muy importante para el ser humano pues con base a lo que señala Tonucci quien sostuvo que “el niño de cero a seis años de edad vive en este periodo experiencias decisivas, pone los cimientos para toda la construcción posterior, social, cognitiva y operativa; por lo tanto, el lenguaje oral es su mejor aliado”. (Tonucci, 2001).

Son muchas las investigaciones que abordan este periodo de la vida, y actualmente se sostiene que es la etapa donde se dan experiencias decisivas; la educación ha pasado por proceso de reflexión, que implicaron rupturas y replanteamientos, y está en constante cambio, porque la educación no está terminada, y siempre está dibujándose y desdibujándose.

Otro dato que arroja Tanck sobre las amigas es que no se les exigía preparación profesional porque su labor no se consideraba una profesión, sin embargo, en

ocasiones era atendida por una maestra de edad avanzada. Las amigas no tenían la necesidad de acreditación de sus conocimientos; sin embargo, eran legitimadas con una licencia que recibían enviando una solicitud al ayuntamiento de la capital. ¿por qué lo solicitaban las “amigas”? ¿qué factores le orillaban a solicitar los títulos? ...los títulos ayer y hoy poseen la misma función: legitimar y reconocer, finalmente se trata de perpetuar la cultura y perpetuar la desigualdad social.

Entre los relatos encontrados sobre la escuela amiga de Tanck (2010), describe que cuando los niños varones concluían su labor al cumplían los 6 años de edad, dejaban la Amiga para acudir a la escuela de primeras letras, lo que en la actualidad equivale a la escuela primaria.

“Muchos niños recibieron su primera experiencia escolar en la Amiga o "Miga" de la vecindad o barrio donde vivían. Estas escuelas, ubicadas por todas partes de las ciudades, admitían muchachos pequeños y niñas hasta la edad de 12 años, porque a esa edad las señoritas debían retirarse de un lugar público y continuar sus estudios en su propio hogar”. (Tanck de Estrada, 2010, pág. 92)

Como se puede apreciar en la época durante el virreinato y el nuevo orden, no había igualdad de género, los varones eran los que podían recibir una educación formal, a diferencia de las mujeres que debían estudiar en su hogar, preparándoseles para ser esposas, madres de familia y amas de casa, otra muestra de violencia simbólica legitimado por la propia sociedad.

El simple hecho de que los varones y mujeres se les separará, da cuenta de los constructos sociales de ese entonces que dan origen a ciertas prácticas. Estas prácticas atendían a características propias de una sociedad en un tiempo y un espacio. Hay prácticas que realizaban, y que se reproducen en la actualidad a pesar de que los tiempos han cambiado y coinciden con algunas prácticas del sistema educativo, lo que sigue indicando la presencia de una herencia educativa, y se puede apreciarse con la siguiente narración:

“Al terminar el libro, el pequeño era festejado en la Amiga. Si venía de una familia acomodada, se presentaba el día indicado para el [Vitor]. Vestido elegantemente con gorra de terciopelo, repartía bizcochos y dulces en una bandeja, levantaba su cartilla cubierta de listones mientras desfilaba con sus amigos por el patio decorado con farolillos de papel picado, al son de las aclamaciones [¡Viva! ¡Viva! Que acabó la cartilla]. (Tanck de Estrada, 2010, pág. 92)

Como se aprecia, las clausuras de los ciclos escolares forman parte de una práctica antigua, en la actualidad se rescatan ciertas nociones de viejos usos y costumbres. El festejo de un ciclo es una costumbre que se enganchó en la cultura escolar y forma parte de una organización institucional, que a su vez se convirtió en tradición que se reproduce año con año con ciertas variantes y estilos. Por ejemplo, la cartilla cubierta de listones se sustituye por un diploma o un certificado escolar. La decoración del patio en la actualidad depende de la creatividad del docente y de los materiales de moda y el “Viva” por un pase de lista. En esencia, una la legitimación social de un grado concluido.

A modo de conclusión, las prácticas docentes son una acción institucionalizada y cuya existencia es previa a una organización por un profesor único, cuyas prácticas, son propias de una sociedad en un tiempo y en un espacio, por lo general ellas retoman aspectos del pasado que se han usado de manera tradicional, como en el caso de las clausuras; sin embargo, en las prácticas docentes se puede apreciar la presencia de violencia simbólica en los procesos educativos ya que implican una acción pedagógica que es impuesta. Este tipo de violencia es un tanto intangible, por lo que pasa inadvertido desde la domesticación de la educación de los niños originarios, la escuela amiga, hasta la actualidad se da dentro de muchas aulas.

Como se pudo apreciar los antecesores del preescolar han heredado ciertas prácticas que han dado identidad y ciertas características, entre las que se encuentran, la edad de la población a atender y un breve horario; hasta aquí se apreció el sentido asistencial que por muchos años caracterizó los incipientes

antecedentes de la educación preescolar, claro que con otros nombres y prioridades.

Con el pasar de los años, se llega a finales del siglo XIX, cuando se aprecia un aumento de investigadores y científicos que centraron su atención en la infancia, surgiendo la educación centrada en el niño, periodo que dio a luz a la “Nueva educación” Meneses (1986), quien cita a Gilbert (1977) y explica sus características:

“está estrechamente relacionada con la psicología experimental, como lo muestra la publicación de obras y revistas con definida orientación científica, que ejercieron hondo influjo en los partidarios de la nueva tendencia, al poner de manifiesto que el niño no es blanda cera, moldeable a nuestro gusto...”  
(Meneses M. E., 1986, pág. 5)

Fueron construyendo un discurso que otorgaba o posicionaba una educación en armonía con el interés del niño, por ello se habla de un sentido romántico del nivel preescolar, y al mismo tiempo cobra un sentido idealista pues, por un lado, se mira el estudio del niño posicionándolo en el campo de las ciencias; por otro lado, la educación de los alumnos, comenzó un nuevo proceso de aculturación en las ciencias, lo que significó una inmersión en la cultura social y en esta cultura del trabajo en la enseñanza.

En este proceso de edificación de la educación, en el caso concreto de la escuela de párvulos que con el tiempo se convirtió en el preescolar, se pudo apreciar que se fue construyendo un “conjunto de representaciones sociales, creencias y orientaciones propias del magisterio que poseen persistencia, coherencia y organicidad, y que tomaron cuerpo en las prácticas que tienen lugar dentro del campo educativo a la par una *cultura magisterial*”, (Loyo, 2002, pág. 46) como se le denominó.

La cultura magisterial converge el pasado y el presente de la educación con influencias extranjeras, haciendo referencia concretamente a aquellas que han impactado o revolucionado las perspectivas educativas a nivel mundial, las cuales surgieron de investigaciones, producciones o discursos que se fueron colando en

las concepciones sociales que se proyectan en las prácticas y los discursos a través del tiempo, adhiriéndose en el lenguaje de los docentes actuales; la propia Miel es producto y parte de esa cultura magisterial.

Por lo anterior es imprescindible conocer el pasado, es decir, el proceso que se desarrolló en la educación, para identificar el origen de algunas prácticas con el lenguaje oral que realiza Miel, así como los constructos de esa cultura magisterial que se ha apropiado la educadora, y determinar cuáles fueron esas influencias que se posicionaron en los constructos cognitivos y sociales sobre el lenguaje oral.

Con base a lo planteado anteriormente, Remedí afirma que “lo cultural en la institución, refiere a una serie de representaciones sociales históricamente constituidas y tan admitidas e interiorizadas que permanecen indefinidas” (Remedi, 2014). Para iniciar esta búsqueda es necesario citar la perspectiva de la escuela de párvulos en la época del Porfiriato, pues esta fue una educación formal, impartida por el Estado que antecedió a la primaria y al preescolar.

Cabe señalar que en este momento se puede develará el sentido romántico-idealista, el cual quedó marcado en el año 1881, con el surgimiento de la escuela de párvulos No 1 en el país, fundada por el profesor Manuel Cervantes Imaz, con ello surgen nuevas necesidades para garantizar la integridad de los niños al normar y regular el servicio con la visión de Pestalozzi quien planteó la idea de la sucesión correcta del aprendizaje la cual consistió en que:

“el niño debe dominar para ascender a la madurez; pero no han de presentársele como ocurren en la experiencia del adulto. El maestro debe reducir las experiencias sensoriales a sus elementos, de la misma forma que el lenguaje se analiza en palabras y éstas en letras, y así contribuye a la formación de la mente del niño, enseñándole primero los hechos esenciales separadamente y luego en sus relaciones” (Pestalozzi, 1976, p. 61 ss.)

Este planteamiento denota un proceso paulatino, donde el docente se encargaba de poner una gradualidad, para adquirir la madurez, por medio del parcelamiento del aprendizaje, el trato del lenguaje oral iba de la mano del lenguaje escrito, partía

de lo global hasta llegar a sus partes. Resulta interesante que se planteara como objetivo la “formación de la mente del niño”, lo que permite apreciar esa intervención adulta en los niños, donde el lenguaje oral es uno de los medios poderosos para lograrlo, es por ello que Gimeno afirma que el niño es una construcción social inventada por los adultos. Debido a que al alumno se le introduce a una sociedad, la cual dicta lo que se espera de él, establece una serie de convencionalidades que resultan normales para la propia cultura, nuevamente el lenguaje es una estructura estructurante.

El lenguaje resulta un elemento que se da de forma natural en la comunicación entre la mayor parte de los sujetos, su ampliación o enriquecimiento depende del contexto en que se desarrolla, por lo tanto, el parcelamiento del aprendizaje limitaba el alcance del lenguaje oral de los alumnos.

Posteriormente el currículum destinado para el preescolar se perfeccionó bajo la teoría de Federico Guillermo Augusto Froebel. Se impartía únicamente a la clase burguesa, aunque este currículum social contemplaba el jardín de niños como un programa para todos los niños, sin segregar a partir de clases sociales, lo que es relevante, pues se puede apreciar la influencia de la ideología político- económico de la época.

“Sugirió por primera vez en el país la necesidad de que los niños tuvieran la opción de ir a la escuela de los cuatro a los seis años. Las escuelas de párvulos se destinaban entonces a *favorecer el desenvolvimiento físico, intelectual y moral*” de los niños cuyas edades estarían comprendidas en las arriba mencionadas. Estas escuelas debían estar dirigidas exclusivamente por mujeres, quienes *supervisarían la enseñanza de juegos libres y gimnásticos, dones de Froebel, trabajos manuales y jardinería, conversaciones maternas y canto.*” (Bazant, 1993, pág. 26)

Desde esa época se comienza a dictar esa cultura magisterial heredada, el preescolar y en general la educación básica buscaba favorecer en los niños un “desenvolvimiento”, lo que habla de un saber hacer y, hasta de un saber decir. Las educadoras y educadores de la actualidad encuentran en sus planes y programas

términos como el “Desenvolvimiento o desarrollo de...”, es decir habla de esa intervención del adulto en el niño, a pesar de que el tiempo ha pasado, sigue dando cuenta del maestro como un intermediario, que parte de esa cultura magisterial y a la vez le reproduce.

Esta cultura magisterial de concebir al docente como intermediario, levanta una especie de muro que divide al aprendizaje entre la imposición y la construcción natural o propia del propio alumno, otorgando al infante los suficientes instrumentos de expresión oral con habilidades reflexivas, analíticas y críticas; para avanzar en el campo social por medio de la creación de espacios de aprendizaje.

Otros aspectos que permiten ver la presencia de esa herencia cultural magisterial son la presencia de los trabajos manuales, el canto y en ocasiones las conversaciones maternas, los cuales fueron propuestos desde esta época y se continúan reproduciendo por medio de las prácticas educativas, los cuales han modificado sus enfoque o intenciones dentro de las diversas aulas a lo largo del tiempo.

Para 1883 en Veracruz Laubscher promovió el Kindergarten, la aportación que le lanzó al centro de atención en materia educativa, fue en la formación de docentes debido a que:

“Proscribió en seguida el sistema mutuo --el empleo de alumnos de mayor edad y capacidad como auxiliares del maestro en el ejercicio de la enseñanza- y lo sustituyó por el simultáneo -forma de enseñar en la cual el maestro se dirige a un cierto número de estudiantes de capacidad y preparación homogéneas-...

El gobernador Apolinar Castillo quien persuadió a Laubscher a hacerse cargo de la dirección de una escuela en Orizaba (entonces capital del estado), institución llamada Modelo por el objeto al cual se iba a destinar y convertida más adelante en foco de la reforma de la primaria. La Escuela Modelo se inauguró en febrero 5 de 1883“ (Meneses M. E., Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911, 1998, pág. 381)



El sistema simultáneo implementado por Laubscher, resulta un dato interesante para continuar recabando indicios de esa herencia cultura magisterial, que ha trascendido durante años y que influye en la construcción-reconstrucción de la práctica docente en el campo del lenguaje oral. Este sistema sigue presente en la actualidad, en la formación de los docentes, la cual es reproducida por los docentes egresados en las aulas de todo el sistema básico. Lo que podría explicar el alejamiento existente entre la teoría de la práctica, aunado a ello la educación tradicional donde el docente es único que puede hablar en clase y el alumno es solo un receptor.

La escuela Modelo permitió, en su breve existencia, un equilibrio en ese entonces entre la teoría y la práctica, pues el anexo dentro de la escuela Normal pudo ser observado por los catedráticos de la normal, lo que quizás representa una utopía, en lo que concierne al mejoramiento de la práctica y en la construcción de teoría que hable de los contextos mexicanos. El proyecto de la escuela Modelo posteriormente fue un factor influyente en la reforma de la primaria como lo plantea Meneses. El programa de la Escuela Modelo con respecto al lenguaje oral comprendía:

“el aprendizaje del idioma español empezaba con ejercicios de enseñanza objetiva con la mira de dar a conocer al niño las cosas y las acciones del medio que lo rodeaban, coordinar, corregir y aumentar sus ideas, excitando su atención y procurando cultivar y enriquecer su lenguaje.” (Meneses M. E., Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911, 1998, pág. 381)

Como se puede apreciar el lenguaje oral está dentro del currículum, se le reconoce como elemento para el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento, en este caso, es el medio para dar a conocer las cosas y las acciones del medio que los rodeaba, como contenido podría estar apuntando a un proceso de etiquetar, es decir, poner nombre a las cosas, y en lo que concierne al proceso de corregir y aumentar sus ideas, se puede interpretar que se refiere a la gramática y a la sintaxis que se utilizaba en la época, finalmente una de sus prioridades era enriquecer el lenguaje,

la cual, en la actualidad sigue siendo un planteamiento presente en los currícula de los últimos años.

En lo profundo la afirmación “dar a conocer al niño las cosas y las acciones del medio que lo rodeaban”, continúa hablando de una educación donde el docente posee todo el conocimiento y que se lo ha transmitir a los alumnos, lo que denota una educación tradicionalista. La formación de los docentes configura una educación horizontal de arriba hacia abajo, lo que permite ver que se continuaba reproduciendo un modelo autoritario. Cummins plantea lo siguiente:

El proceso de enseñanza (comprendidas como una interacción facilitadora con representantes más expertos de la cultura) está íntimamente entrelazados con el desarrollo de conceptos y significados de palabras. Dicho de otro modo, los conceptos científicos no se desarrollan en un vacío social o experiencial; los niños se socializan en estas formas de pensar y de utilizar el lenguaje en contextos de enseñanza concretos. (Cummins, 2002, pág. 77)

Como representante “más experto de la cultura”, se comprende que se hace referencia al docente, quien, por medio de la interacción con los alumnos, propicia espacios, escenarios u oportunidades de aprendizaje, donde el conocimiento del contexto resulta relevante para el diseño de ambientes de enseñanza o aprendizaje. Por ello el conocimiento de los alumnos, la identificación de sus gustos e intereses son determinantes para cautivar al alumno con la finalidad de contribuir en la construcción de aprendizajes, lo que requiere de ciertos constructos que la experiencia y el tiempo permiten descubrir.

A lo anterior Kozulin (1998), aporta “que la idea de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky puede conceptualizarse como una zona en la que los conceptos científicos presentados por los maestros interactúan con los conceptos espontáneos preexistentes en los niños” (Cummins, 2002, pág. 77), es decir, los conocimientos previos que poseen los alumnos, pasan por un proceso evolutivo o de enriquecimiento con la apropiación de conceptos científicos que el docente pone en juego mediante la interacción. En el caso de la escuela de párvulos, Enrique Laubscher buscó "una educación que estuviera en armonía con el interés del niño,

por la observación de la naturaleza, por el estudio y enseñanza de las matemáticas y por el conocimiento de la lengua" (Galván, 1998), las cuales ofrecían las siguientes materias:

- a) Dones de Froebel, b) Principios de lecciones de cosas, c) Cálculo objetivo hasta el número diez d) Nociones sobre los tres reinos de la naturaleza, e) Cultivo del lenguaje, f) nociones sobre historia patria y universal, g) Nociones de moral, h) Instrucción cívica, i) Canto coral, j) Trabajos de horticultura, k) Cuidado de animales domésticos, l) Juegos gimnásticos (Baranda 1887, pág. 210) (Meneses M. E., Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911, 1998, pág. 210)

Como se puede apreciar entre las materias aparece el “cultivo del lenguaje”, un juego de palabras que llama mucho la atención, pues permite ver esa idea posicionada de que los niños son un terreno fértil donde el docente vierte un vocabulario acorde a los ideales de una época; lo anterior permite apreciar un nuevo sentido de aculturación en México, nuevamente viene de fuera, gracias a la ilustración un movimiento cultural e intelectual, donde la cultura fue cobrando terreno, los científicos e investigadores fueron desarrollando un nuevo campo, por lo que comienza a generarse investigaciones sobre la ciencia, tecnología y educación, dando como resultado el desarrollo de la infancia como tema de investigación.

Froebel enfocaba su creencia sobre los dones y ocupaciones, a través del juego repetitivo con canciones, juegos, juegos de dedos movimientos y danzas “los niños recibirían conocimientos sobre la importancia de la vida entera del hombre: de la falta de conexión y la separación de la posesión presente y pasada.” (Seefeldt & Wasik, 2005, pág. 26).

Hasta aquí no figura ningún trato especial al lenguaje oral; sin embargo, el uso de canciones, es un aspecto a subrayar debido a que es parte de esa cultura magisterial en preescolar que sigue presente, y que favorece tres aspectos del lenguaje oral: el desarrollo fonológico, el desarrollo sintáctico o gramatical y el

desarrollo semántico. Aspectos que son previstos en planes de estudios posteriores y en los actuales. La maestra Miel comparte al respecto:

Propiciar que los niños trabajen lo que es el campo de lenguaje oral, que los niños puedan desarrollar su lenguaje ¿no? Que puedan perder ese miedo de exponer, que puedan, más que nada, no tanto a la lectura, sino que ellos, tengan esta esa iniciativa de hablar de investigar, de, yo creo que van relacionados los campos pero a mí me gusta trabajar más el lenguaje oral, me gusta verlos más que estén hable y hable, escuchar sus ideas, porque más que nada es eso ¿no?. (E1/DO/09/05/18 pág. 7)

En la actualidad el lenguaje oral está posicionado en planes y programas, y la docente posee noción de ello, y en su discurso se ve inmerso, ella habla de lo que le es significativo y que de cierta manera marco su trayectoria con respecto al lenguaje oral. Lo anterior se puede explicar desde el proceso de formación normalista, ella adoptó en su discurso la importancia de dar oportunidad a los niños de hablar y compartir información obtenida de su investigación. Esta educación formativa también pertenece a una herencia cultural que a su vez se desprende de una cultura magisterial.

Dentro de la construcción de esta cultura magisterial se puede apreciar que ha habido elementos que continúan vigentes en sus discursos y hay otros que se sustituyeron; con tales cambios el lenguaje adopta nuevos términos científicos y el discurso a su vez sufre ciertas transformaciones en algunos aspectos. Lo que también da fuerza a ese “lenguaje dominante” que plantea Gimeno, debido a que por medio de discursos se da forma al conocimiento y la actuación que estipulan planes y programas en una realidad determinada, los cuales coloniza la actualidad cuando son evocados, tales discursos trascienden en el tiempo y se albergan en los discursos de las nuevas generaciones.

Una muestra de ello en el año de 1900, en los Estados Unidos, el defensor de jardines de niños James Bruce, subrayaba ante la presencia numerosa de niños migrantes de todo el mundo:

“Los jardines de niños eran un método particularmente eficaz de americanización porque atendían a los niños cuando estos aún eran muy pequeños y sus naturalezas todavía flexibles. Los pequeños podrían así ser moldeados y esculpidos para producir americanos, para absorber mediante procesos naturales, mediante asimilación inconsciente, el tono y tendencias de nuestra estructura política y social. Pueden respirar en el espíritu americano, mediante canciones y saludos a la bandera, mediante ejercicios elementales”. (Beatty, 1995)

Este discurso nacionalista posee términos o palabras como “eficacia”, “la flexibilidad de los niños para moldearles y esculpirles”, que en la actualidad se continúan usando y persiguiendo; estas a su vez, son parte de un lenguaje sometido a la aculturación científica, producto de los cambios en la cosmovisión de la infancia, que deja una herencia cultural a los docentes del futuro.

Este discurso también es testimonio de que la educación trata de forjar a los sujetos con ciertos valores, estados físicos e intelectuales, la construcción de ciertos criterios, bajo cierta cultura social y política, por medio del control del comportamiento, cuyo vehículo es el lenguaje; lo que hace referencia de una “institucionalización” Berger y Luckman mencionan que “la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores”.

Lo anterior habla de la acuñación de ciertas prácticas, ciertas acciones que le caracterizarán a esta nueva institución, en este caso se podría contemplar y al mismo tiempo explicar prácticas como la reproducción del saludo al inicio de la jornada escolar, el tradicional uso de las canciones, lo que explica también el uso del lenguaje de canciones para que los niños asimilen pautas definidas socialmente. La promoción de una identidad nacional con el saludo a la bandera, la transmisión de hábitos de limpieza y orden que en dicho nivel por lo general reproduce; por lo tanto, el lenguaje es el fundamento sobre el cual se edifican algunos los aprendizajes.

El discurso de James Bruce también permite apreciar el reconocimiento y cimentación del orden cultural y social norteamericano ejercido en el niño, la implementación de otros significantes por parte de quien se encuentre a cargo, en este caso la educadora, quien posee la tarea de aculturar por medio del lenguaje y nuevos constructos para los alumnos.

Regresando al proceso de la definición del rol social de la educación preescolar, se comenzaba a concretar ciertas características y funciones del nivel preescolar donde su tipo de enseñanza respondía a un modo de educación vertical de arriba hacia abajo, donde el maestro buscaba que el alumno modifique su conducta cumpliendo los objetivos curriculares. Desde el momento en que surgen objetivos, es que se puede apreciar cierta cosificación del niño, que aún no es evaluado como tal, pero ya persiguen ciertas características de los sujetos como se verá a continuación. La escuela poseía un fin que consistía en adaptar a los niños a un sistema escolar. Y aunque no lo dice como tal, se preparaba a los niños para la vida escolarizada. Sin embargo predominaba un clima centrado en el profesor: directo tradicional dominador o autocrático (Hargreaves D. , 1986).

A la llegada del siglo XX “el lenguaje adquiere un protagonismo que roza la obsesión” (Taylor C. , 2016, pág. 1), sin embargo, el lenguaje con el paso de los años se ha transformado junto con la realidad social, Herder plantea que el lenguaje conlleva un proceso dónde inicia con la imitación de sonidos hasta llegar a la fase en que surgen las palabras con significado. La asociación entre el signo y cierto contenido mental se encuentran en el sonido animal, por lo que surge el signo instituido, por lo tanto, el niño puede usarlo para concentrarse en la idea racional y manipular, para dirigir de este modo todo el recurso de su imaginación. Con esta teoría se puede explicar la búsqueda de la reflexión en los alumnos en la actualidad, pues con el lenguaje se pueden desarrollar ideas, el lenguaje oral es la vía para el procesamiento de información y para el desarrollo de la reflexión y el pensamiento crítico.

Para concluir este apartado, se pueden destacar las siguientes ideas: la escuela de párvulos de cierta manera acentuó bases para el preescolar, bajo la metodología de

Froebel, lo que permite evidenciar la procedencia de una educación romántica-idealista. Este proceso histórico evidencia un nuevo proceso de aculturación, que dan vida a representaciones sociales, creencias y orientaciones propias del magisterio, dando vida a una cultura magisterial que converge entre el pasado y el presente. Esta cultura magisterial se va filtrando en discursos, planes y programas educativos, que van imperando a través del tiempo.

### **1.3 El primer programa adaptado al contexto mexicano**

El sistema educativo que se adoptó para este nuevo siglo fue el mismo que se aplicaba en Europa y en Estados Unidos. Para 1903 la escuela de párvulos adquirió como principal función: preparar a los niños para una mejor adaptación y desempeño en la escuela primaria, lo que se puede interpretar como otorgar un bagaje de conocimientos a los niños, con base a la cultura occidental.

Por lo anterior, se pudo apreciar la necesidad de edificar un currículum para los niños menores de seis años de edad; sin embargo, Remedí plantea que “el currículum como diseño reaparecía para los sujetos institucionales en programas, tiras de materia, libros de texto reglamentos y ordenanzas, etcétera, que desdibujaban o reescribían en otros lenguajes otros significantes sus intenciones y propósitos” (Remedí, 2004).

Resultan interesantes los términos “Desdibujaban y reescriben”, pues señala esa imposición tanto en los docentes como en los alumnos de nuevos lenguajes y significantes; los docentes de esa época, priorizaron la práctica de las actividades y ejercicios según la teoría de Froebel, lo que permite apreciar la reproducción de una teoría.

A pesar de que se modificaron algunos dones y actividades sugiriendo otros, que logran con mayor eficacia los objetivos propuestos para un desarrollo integral, tal modificación conduce a interpretar que, primero, las educadoras buscaban transmitir claves para la supervivencia de la cultura que en ese entonces se trataba de edificar, y segundo, se aprecia la imposición de una cultura donde el lenguaje oral juega como un mediador para lograrlo. También se podría estar hablando de

un currículum concebido desde una teoría “racionalista académica” desde la perspectiva de Eisner y Vallance (1974) debido a que se aprecia una transmisión de ideas y conocimientos, a pesar de que buscaba la unificación de la educación durante el Porfiriato:

En la escuela de párvulos N° 1 se desarrollaba el Manhattan-Bronx adaptado por Estefanía Castañeda que incluía en su programa general el estudio de la naturaleza, cultura física y trabajos manuales, número, música, *lenguaje*, cultura moral, cultura estética y enseñanza del patriotismo con actividades directrices como jardinería, trabajos en arena y barro, dones y construcciones, pintura y dibujo, estampas y cuentos, juegos en círculo, juegos libres, música y cuidado de la casa. ( Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, SEP, 2016, pág. 56)

El plan de estudios que se diseñó poseía particularidades del desarrollo físico anatómico y psicomotor de los niños menores de 6 años. El lenguaje aparece aquí como un contenido a abordar, lo que podría indicar que se comenzaba a reconocer la importancia de la interacción del sujeto por medio del lenguaje oral y que este a su vez, permite la construcción de aprendizajes. De igual manera, se otorgó a los niños espacios para hablar y expresarse; dejan de ser una pizarra en blanco, sus pensamientos comenzaron a ser escuchados, por lo que se inició a reconocer el aprendizaje como producto de la interacción escolar. Como se puede apreciar, los contenidos dan cuenta de lo que se pretende transmitir o lo que los niños deben asimilar; sin embargo, en lo que concierne a los contenidos:

Lo que en un momento determinado se consideran contenidos legítimos del currículum o de la enseñanza refleja una cierta visión del alumno, de la cultura y de la función social de la educación, proyectándose en ellos no sólo la historia del pensamiento educativo, sino la de la escolarización y las relaciones entre educación y sociedad (Gimeno S. J., ¿Qué son los contenidos de la enseñanza?, 1992, pág. 172)



En este caso, el lenguaje oral como contenido en la época porfirista, poseía una visión del niño extranjera que buscaba: "una educación que estuviera en armonía con *el interés del niño por la observación de la naturaleza, por el estudio y enseñanza de las matemáticas y por el conocimiento de las lenguas*" (Galván, 1998); donde la cultura estaba en construcción con base a ciertas tendencias extranjeras, continuando con la aculturación que ha influido en el país. Para poder introducir las nuevas teorías y prácticas en boga sobre la enseñanza infantil, las figuras que cobraron gran importancia por su labor en sustentar la educación preescolar fueron la profesora Rosaura Zapata y Estefanía Castañeda, quienes viajaron a Estados Unidos a las ciudades de San Francisco, Nueva York y Boston, para estudiar de cerca la organización y funcionamiento del kindergarten, y así poder implementarles en México. (SEP, 1992)

En aquel tiempo se poseía la idea de que el niño era una masa virgen, de hecho, si se hace una pausa y se detiene a pensar en el nombre "Kindergarten", un vocablo en alemán que, en sí, buscaba marcar la diferencia entre escuela y jardín, un nombre que simbolizaba sus ideales: los niños son semillas a cultivar, a quienes se les imponía una cultura prestada, una cultura que:

"Los adultos sienten la necesidad de intervenir, de realizar en ellos esa transmisión indispensable por caminos abreviados, haciendo pasar directamente las ideas los sentimientos y los conocimientos de su conciencia a la conciencia de los más jóvenes. En lugar de dejar que estos se instruyen por sí mismos, espontáneamente, por el influjo de la vida, se los instruye. Una acción de este tipo contiene necesariamente algo de coercitivo y esforzado; pues obliga al niño a superar su naturaleza infantil, a violentarla, dado que trata de hacer madurar más rápidamente de lo que esa naturaleza tolera..." (Durkheim, 2011, pág. 208)

El hecho de mirar al niño como una semilla la que hay que cultivar dentro de una cultura, de cierta manera es doblemente transgresora, primero se puede apreciar la transmisión de ideas y sentimientos de una cultura ajena a la que se le está

incorporando, hablando concretamente de los niños de esa época; segundo, son intervenidos desde la conciencia de otros, obligándolos a asumir lo impuesto en la institución en un medio social que les concebían como semillas o en su defecto tablas rasas, idea que perduró en los constructos docentes por muchos años y que sigue instituido en las concepciones de algunos docentes que fueron formados con estos modelos de aprendizaje.

La implementación del plan de estudios permite distinguir que había una proyección que resaltaba la importancia del nivel preescolar para justificar su existencia como parte del sistema educativo de esa época. En lo que respecta a las relaciones entre educación y sociedad la enseñanza era ajena a las particularidades del medio social en el que se desenvolvían los niños de esa época, por lo tanto, es un programa importado, impuesto, es decir, se carecía de una identidad nacional.

Después de la adquisición de cierta cultura que caracterizaba a los jardines de niños extranjeros, se puede apreciar la expresión de ideas o propuestas didácticas implementadas por educadoras mexicanas, gracias a que se les pidió diseñar cuentos, canciones, rimas etc. en la época del kindergarten , entre estas destaca el teatro de títeres, las ilustraciones de los cuentos en la pantalla a través de sombras o estampas recortadas por los niños, se emplearon la casa de muñecas y material complementario para dicho fin. Tal innovación fue de la autoría de Rosaura Zapata quien opinaba sobre la propuesta de Estefanía Castañeda:

“Estas primeras escuelas de párvulos o kindergarten eran una fiel réplica de sus análogas norteamericanas —que para esas fechas habían alcanzado un mayor y considerable desarrollo—: “la música y la literatura no fueron entre nosotros, más que la reproducción de literatura y música extranjeras” ( Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, SEP, 2016, pág. 59)

Desde esa época ya había quienes identificaban la reproducción y la violencia simbólica que ejercía la aculturación que el preescolar estaba ejecutando en sus inicios. Sin embargo, existieron figuras intelectuales que consideraban la idea de partir del contexto, quienes reconocían las bondades de la cultura propia, desde

luego, se está haciendo referencia a José Vasconcelos quien “impulsó la educación popular y fue su idea central: Hacer de la escuela una casa del pueblo y del maestro un líder de la comunidad” (Ocampo Lopez, 2005, pág. 139)

Lo más relevante de esta propuesta elaborada por Vasconcelos, es sin duda, el hecho de conformar una filosofía propia, la cual no debe ser producto de la imitación, es decir, buscar la grandeza de lo humano, tratar de comprender la totalidad de la cultura y principalmente su propia manera de pensar.

Lo anterior permite concluir que, desde un programa educativo importado, en los inicios del preescolar se buscó reproducir una educación extranjera que, reconocía las necesidades de niños de otros contextos; lo que también resulta una violencia simbólica, al quererles imponer una cultura ajena a la propia, por medio de la legitimación de un plan de estudios. Y que el lenguaje oral se plasma en un currículum como un contenido, ello podría indicar cierta importancia a la interacción del sujeto por medio del lenguaje oral, por lo que se otorgó a los niños espacios para hablar y expresarse, dando más apertura a la interacción escolar. Hasta aquí el sentido romántico-idealista del preescolar comienza a decaer gracias a una nueva coyuntura social, política, cultural y económica del México de ese entonces.

#### **1.4 De lo explícito a lo implícito en la práctica: los ideales de la educación en México de 1946 a 1978**

Para los siguientes apartados, se hace un corte en la línea del tiempo, y así dar paso al análisis de los planes y programas de 1946 a 1978, donde el lenguaje oral va de lo explícito a lo implícito, es decir que, en algunos planes y programas aparece como contenido y en otros deja de aparecer. A su vez se plantean ciertas prácticas docentes que llevan constructos adoptados desde lo implícito.

En medio del corte de tiempo realizado ya se comenzaba a contemplar una realidad contextual, inmediata y propia. En ese entonces se buscó la inclusión, “se consideró necesario para la integración, no solamente de los ciudadanos originarios de México sino también de otros grupos nacionales que llegaron como inmigrantes en oleadas migratorias” (Martínez Assad, 2010), el discurso de esta campaña influyó en la

transformación de lo que hoy conocemos como preescolar, en sus prácticas y materiales que empleaban.

Carlos Martínez Assad le denominó “una visión multirregional”, que tiene como finalidad, reforzar el sentimiento nacional, y con ello el lenguaje oral se enriquece con términos propios de la cultura. El Kindergarten perseguía cubrir “la necesidad de que en ellos se formara a niños netamente mexicanos, saludables, alegres, espontáneos y unidos. Se trataba de formar seres *laboriosos, independientes y productivos.*” (Galván, 1998); tal cambio influyó en la identidad de este nivel educativo al grado de sustituir el término alemán “Kindergarten” por el término “Jardín de niños”, en busca de ese nacionalismo.

El nacionalismo que se respiraba en ese momento se coló en muchos ámbitos, como la pintura, la escultura, el cine y la música. En este último aspecto podemos encontrar piezas musicales de Gabilondo Soler, el lenguaje usado en las canciones del cantautor infantil, era un mecanismo para propagar el pensamiento del Estado que imperaba en los años modernos. El uso de este tipo de materiales promovía implícitamente la inclusión de lo originario, de lo mexicano en la cultura social del siglo XX.

En el Jardín de niños Caly, usan canciones de Gabilondo Soler en las activaciones; las cuales son reuniones entre los niños y educadoras del preescolar, realizadas antes de iniciar la jornada, donde los niños bailan y cantan.; el hecho de usar música de Cri-Cri no es precisamente con la intención de fortalecer un sentimiento nacionalista, sino en un proceso de reproducir ciertas prácticas docentes implícitas en la cultura docente, que viven en el recuerdo o cumplen con el estereotipo de pertenecer a la categoría de música infantil.

El siguiente dato surge del rastreo en las tendencias educativas oficiales en México sobre el lenguaje oral, haciendo uso del discurso tanto de mandatarios como figuras relevantes que tuvieron cierto peso en el marco educativo, lo anterior debido a la carencia de planes y programas en estado físico correspondientes a esas épocas.

Para poder analizar el plan de estudios de 1946, es necesario reconocer las ambiciones o intenciones del sistema de educación básica de este año, que, en lo general, respondían a una campaña de alfabetización, y a su vez buscaba ampliar la cobertura del sistema escolar a nivel nacional y evitar la deserción escolar. Stenhouse afirma que “el currículum debería aspirar a algo que merezca la pena, así como lograr lo que pretende”, por ello define al currículum “como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y puede ser trasladado efectivamente a la práctica” (Contreras, 1991, pág. 180).

El programa de estudio del nivel preescolar de 1946 en el periodo presidencial de Adolfo Ruíz Cortines (1946 -1952) con base a los registros de Meneses (1998), se introduce por primera vez la diferenciación de los tres grados de jardín de niños con base en el nivel de dificultad para la realización de las actividades.

El nivel educativo se concretó en medio de ideales de evolución, pues con base a un estudio realizado por la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares, con el objeto de estudiar las reformas adecuadas dentro del ramo, determinó en esa época que “Los niños sólo asimilan cuando comprenden por experiencia y derivan por sí mismos los conocimientos de su propia actividad y repudian las nociones ya hechas que, pasivamente, tratan los maestros de darles.” (Meneses M. E., Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964, 1988, pág. 281).

En concreto, se aprecia que a partir de ese periodo se comienza a ver el aprendizaje de los niños con base a la experiencia, lo que conduce a la construcción del conocimiento. Develando la intención de erradicar la educación tradicional; sin embargo, se logra percibir que el Jardín de niños poseía los siguientes objetivos: “a)La salud del niño, b)El desarrollo de su personalidad, c)El desarrollo de un ambiente sano, d)Las relaciones con los padres de familia” (Galván, 1998).

Los cuales aparecen de modo muy general, lo que reafirma que el nivel preescolar no era una prioridad de este periodo del México moderno; los anteriores objetivos permiten reconocer que, a pesar de la propuesta de una educación constructivista,

la educación tradicional seguía posicionada por los constructos sociales y culturales. Partiendo del hecho de que los objetivos no proponen desarrollar el *conocimiento* sobre su salud, o cuando menciona “El desarrollo de su personalidad” no deja en claro si es *el niño* quien lo desarrollara o la educadora, por lo tanto, se perseguía que los alumnos adquirieran el bagaje de conocimientos que conforman la cultura.

En la actualidad durante una observación en el grupo de Miel:

La educadora le responde –ah pues te la llevas- continúo apresurando a Brando quien estaba acomodando las sillas, y le dice -siéntate frente de aquí (muy cercano a ella, quien estaba de pie cerca del pizarrón). No solo cambió de lugar a Brandon, sino a Juan Diego, a quien también apresuro para que, posteriormente comenzara con la lectura del cuento. (OB2/08/05/18 pág.3)

Como se puede apreciar Miel indica a los alumnos qué hacer, cómo hacerlo, donde hacerlo; mostrando constructos emanados de una práctica docente tradicional. Los cuales tienen orígenes de sus experiencias personales o laborales, estas concepciones radican en lo implícito de la cultura de trabajo de la enseñanza.

Continuando con el análisis de los objetivos establecidos en el periodo de Ruíz Cortines objetivos se organizaba en áreas de trabajo, para primero y segundo grado “1) lenguaje; 2) actividades para adquirir medios de expresión, 3) experiencia social, 4) civismo, 5) conocimiento de la naturaleza, 6) cantos y juegos, 7) expresión artística y 8) actividad doméstica” (Galván, 1998). Para el tercer grado a parte de las anteriores ocho áreas de trabajo se les agregó: iniciación a la aritmética, ejercicios especiales de educación física e iniciación a la lectura.

Las dos primeras áreas destacan pues estaban enfocadas al desarrollo del lenguaje oral, aunque se puede apreciar la presencia del área para la iniciación a la lectura como una constante en planes educativos anteriores, debido a la meta de alfabetización en el país, un aspecto que resulta congruente con las metas y prioridades de los objetivos educativos de esta época; sin embargo dicha constancia pudo contribuir a la visión del lenguaje oral como un medio para desarrollar la lectura

y no el pensamiento o la expresión de ideas, mucho menos un pensamiento crítico reflexivo.

Con base al anterior dato, el currículum del método globalizador analizado con base al concepto de currículum que “refleja algo más que intenciones; debe indicar cuál es el modo en que se esperaba se llevaran a la práctica tales intenciones y debe controlar el modo en que realmente se hace” (Contreras, 1991, pág. 32), se puede concluir que este programa cumple el rasgo de reflejar una intención sin embargo su estructura es tan general que no permite ver cómo se llevará a la práctica.

Se puede apreciar que en la educación impartida en los años cuarenta se esperaba el dominio de las disciplinas del conocimiento por medio de la estructura de sus objetivos, y al mismo tiempo denotan la búsqueda del dominio de las claves para la supervivencia de la cultura y para el avance dentro de ella, mediante el afán de reconocer los valores y tradiciones de la cultura nacional como base de la propia identidad. Lo anterior, podría estar haciendo referencia a un “racionalismo académico” (Contreras, 1991, pág. 188)

A pesar de que se iniciaba una educación centrada en el alumno, lo anterior implicó adoptar nuevos constructos, un nuevo lenguaje pedagógico, una nueva visión y práctica, que buscaba romper la educación de la escuela tradicional y su rutina. Por lo que el conocimiento seguía siendo dado por el docente. Es en esta época que el preescolar cobró más fuerza y presencia como un servicio educativo lo que puede deberse a que:

“Torres Bodet, consideraba que a pesar de que la educación de los niños era tarea primordial de *la madre, en muchas ocasiones no tenían ni el tiempo ni la preparación para atender correctamente a sus hijos. De aquí la necesidad de que el Estado las auxiliara por medio de la educación preescolar*” (Galván, 1998)

Esa visión de Torres Bodet podría, de cierta manera, justificar la existencia del preescolar, lo que influyó en el incremento acelerado de preescolares en los años

cuarenta ya que existen registros que señalan que para 1946 había un total de 620 de preescolares en toda la República.

En contraste Adolfo López Mateos (1958-1964) en un contexto de mayor prosperidad económica no solo implementó un plan de estudios para este nivel, él se aventuró a realizar una reforma educativa con grandes metas. Aspectos que dan cuenta de lo que es una reforma, que con base a la definición de Sack, (1981:43) rescatado por Tejeda es:

“Una forma especial de cambio, que implica una estrategia planificada para la modificación de ciertos aspectos del sistema de educación de un país, con arreglo a un conjunto de necesidades, de resultados específicos, de medios y de métodos adecuados” (Tejeda Fernández, 1998, pág. 27).

Con base al concepto de reforma que plantea Tejeda esta reforma fue la más importante en la historia del país, debido a que pretendió extender la instrucción primaria por todo el país lo que representa la necesidad y su resultado esperado consistió en terminar con el analfabetismo y la deserción para mejorar la calidad de la enseñanza y lo consiguió, entre las acciones se puede apreciar que el número de maestros aumentaron.

En lo que concierne al preescolar se consideraban el desarrollo biopsíquico que se enfocaba en la observación de la conducta, definiendo está como la propiedad biológica que permite establecer una relación activa y adaptativa con el medio ambiente y, por tanto, modelada por la evolución, los intereses y necesidades de los alumnos; poseía una visión que se distinguió por su preocupación por mejorar la educación pública, y la enseñanza del preescolar no fue una excepción ya que los planteles educativos aumentaron a 2,324 en todo el país, según los datos ofrecidos por Meneses. Con su reforma a la educación, al preescolar se le establecieron nuevas normas. Entre las más importantes se pueden mencionar:

“proteger a los párvulos en lo que afectaba a su salud, crecimiento, desarrollo físico e intelectual y formación moral; iniciarlos en el conocimiento y uso de los recursos naturales de la región en que habitaban y en la formación de su



conciencia de responsabilidad en lo que atañía a la conservación de esas fuentes de recreación; adaptarlos e incorporarlos al ambiente social de la comunidad; *adiestrarlos manual e intelectualmente, mediante labores fáciles y actividades prácticas de transición entre la vida del hogar y las tareas de la escuela primaria; y estimular su expresión creadora y su capacidad para interpretar el ambiente*” (Galván, 1998)

A pesar de que el niño ya no era una pizarra en blanco, según los constructos y para el sistema educativo, los niños eran individuos a los que se les tenía que “adiestrar manual e intelectualmente”, en contraste se aprecia una gradualidad en las actividades ya que se les enseñaba mediante labores fáciles y actividades prácticas, el aprendizaje era por medio de la experiencia que conducía hacia una transición entre la vida del hogar y las tareas de la escuela, una postura que había era: “La escuela no debe concebir al niño separado de su medio físico y social, en abstracto y separado de la vida, sino en el seno de ella” (Meneses M. E., Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964, 1988, pág. 474).

Los programas de 1960, “globalizados” o concentrados, representan un adelanto respecto de los de 1957 ya que con esta metodología se preservaba el interés de los alumnos, lo que podría estar hablando de una mayor sensibilización de cómo se percibía a los niños. A la educación preescolar se le asignó el siguiente plan:

a) Protección y mejoramiento de la salud física y mental, b) Comprensión y aprovechamiento del medio natural, c) Comprensión y mejoramiento de la vida social, d) Adiestramiento en actividades prácticas, e) Expresión y actividades creadora (Meneses M. E., Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964, 1988, pág. 472)

Por lo anterior el plan de estudios de 1960 se caracteriza por valorar la experiencia en sí para el aprendizaje. Se puede apreciar que sus contenidos permitían a los niños participar en un ciclo de exploración, integración y trascendencia, mediante procesos que permitían al niño ser más creativos, curiosos e imaginativos, por lo tanto, fue concebido bajo la teoría “Auto-realización” (Klein, 1986).

El lenguaje oral no figuraba entre los objetivos por lo que pasa a ser un aspecto implícito lo que puede apuntar a ser manejado como Eje transversal<sup>1</sup> para el desarrollo de este plan de estudios. Durante este sexenio Jaime Torres Bodet dirigió la elaboración del primer plan nacional de educación, el Plan de Once Años, varias innovaciones importantes formaron parte del plan. Solo por citar algunas acciones están: la expansión y mejoramiento de los servicios educativos, sus resultados específicos fueron direccionados a mejorar la calidad de la enseñanza, teniendo en cuenta las necesidades de los sectores mayoritarios de la población.

Posteriormente, los tiempos cambian y el contexto social mexicano en el periodo de Díaz Ordaz atravesaba permanente desequilibrio externo y regional; aumento de la deuda externa y de la interna; mayor dependencia del exterior; concentración de la riqueza en unos cuantos; y acentuación de la desigualdad social.

En el campo educativo, desde la narración de Meneses, que afirma que Díaz Ordaz en un discurso después de cuatro años de mandato, mencionaba “la urgencia de una profunda reforma educativa”, el mandatario planteaba que “debía iniciarse en el hogar, continuarse en el jardín de niños, seguirse en la primaria y la secundaria y alargarse hasta la universidad”. (Meneses M. E., Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976, 2002, pág. 16)

Esta afirmación permite dar una idea de que para el mandatario este era el procedimiento que habría que seguirse para la construcción de currículo que podría estar dando cuenta de una Racionalización de procedimientos (Walker 1982) de manera muy global; sin embargo, más adelante confiesa “nos hemos preocupado por instruir y hemos descuidado el enseñar”, en esta intervención se puede apreciar una nueva coyuntura en materia educativa con la presencia de una pedagogía más democrática.

---

<sup>1</sup> Transversalidad noción que se refiere a un conjunto de conocimientos o habilidades que se hacen presentes en distintos ámbitos y momentos del currículo, como la lectura, la escritura, o el cálculo; y en el plano de la formación la educación socioemocional que refuerza y es reforzada por otras áreas de conocimiento. (SEP, 2017, pág. 672)

El sustento epistemológico se retoma la transdisciplina del pensamiento complejo de Edgar Morín.

La política educativa de los sesentas estaba orientada a concederle al sistema amplia flexibilidad para aprovechar lo existente y para seguir fórmulas de acción inmediata, consecuentes con las urgencias más claras del proceso de desarrollo económico y social. Por lo tanto, el nuevo currículo sería en el marco de la sociedad.

Ordaz recomienda sembrar en el niño y hasta en el adulto el principio de su vinculación con los demás; abandonar el dogmatismo; explicar antes de obligar; hacer ver al educando que su derecho está limitado por el de los demás; y prevenirlos contra la alucinación de las soluciones fáciles (La Educación Pública en México, 1970, 1, pp. 12-14). Un discurso conmovedor que no fue llevado a la práctica, fue todo lo contrario. Meneses aporta lo siguiente en materia curricular:

Los fundamentos pedagógicos de los nuevos programas parten de las necesidades vitales del niño y de la sociedad y de la promoción de los valores morales. Los programas no aparecen organizados por materias y temas de enseñanza, sino por necesidades, propósitos o actividades que propenden al desarrollo integral de la personalidad del educando y se distribuyen por las grandes funciones e intereses vitales (Meneses M. E., Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976, 2002, pág. 41)

Lo anterior puede explicar porque en el nivel preescolar se trabajó con Programas por centros de interés con base a la teoría de Decroly, quien bajo el lema “Escuela por la vida y para la vida” (Meneses M. E., Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964, 1988, pág. 161), por lo tanto cubría necesidades, propósitos y actividades en pro del desarrollo integral, Decroly fue el primero en definir el concepto de globalización en un ámbito pedagógico y psicológico, que afirma que el pensamiento de los niños es sincrético, es decir, es global e impreciso, mezcla lo objetivo con lo subjetivo, por lo tanto, no es analítico. En otras palabras, los niños perciben el mundo como un todo y no dividido por partes.

Así pues, el aprendizaje de los alumnos se basaba en la comprensión y percepción de un todo y, partiendo de él, van descubriendo los segmentos que lo componen a través del interés generado. Decroly agrupaba las necesidades básicas en cuatro grupos: necesidad de alimentarse, de protegerse de la intemperie, de defenderse

contra peligros varios, y necesidad de acción y diversión; para este pedagogo el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje y no el docente. Lo que permite ver que se le “prepara a los niños para poder sobrevivir en esa nueva sociedad, o incluso para una sociedad que está en continua transformación” (Einster y Vallance 1974) por lo tanto el currículum de este sexenio corresponde a una concepción “Crítica y cambio social” (Contreras, 1991, pág. 37)

Una modalidad que buscaba congeniar los saberes armónicamente ensamblados, tomaba en cuenta habilidades como la atención, comprensión, expresión y creación, respetando las diferencias individuales de los niños, en esta postura son los alumnos los que identifican un determinado tema de interés. Se basa la educación en la actividad y no en los contenidos. En los centros de interés engloba todas las áreas de estudio a ello se debe el concepto globalizador.

En este método de enseñanza, el lenguaje oral era un medio de comunicación entre la educadora y el niño, y es claro que no es un aspecto explícito en el currículum; sin embargo, tal metodología tenía como finalidades: hacer que los niños fueran capaces de interrogar y cuestionar. Su planificación contemplaba la evaluación de todo el proceso y entre sus características era ser dinámica, adecuada a las necesidades del grupo.

Hasta aquí se ha podido ver que el lenguaje oral en los currícula de 1946 a 1968 del nivel preescolar. Por medio de este recorrido curricular se puede apreciar las metodologías que han guiado al preescolar en el proceso de educar bajo una visión ambientalista del alumno, es decir, “se posee la creencia en la maleabilidad de la naturaleza humana indeterminadas, en general y del niño en particular” (Gimeno S. J., 2003, pág. 34)

Esta concepción del ambientalismo sobre el niño es la que ha dejado al lenguaje oral al margen de planes y programas fuera de la práctica docente, pues se ha mirado al niño como influenciado gracias a su naturaleza puede crearse, generarse o modificarse y perfeccionarse. La sociedad por mucho ha depositado sus esfuerzos en orientar, conducir, llevar y corregir a los niños por ello sus métodos han sido enfocados a imponer, educar y guiar. En otras palabras, el docente proporciona el

conocimiento y es el que habla, por lo tanto, el alumno recibe conocimiento, el alumno calla; concepciones que siguen imperado en la cultura de trabajo de la enseñanza de manera implícita en la práctica docente de Miel.

Continuando con este recorrido curricular, es el turno del sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) un parteaguas entre el lenguaje oral implícito a explícito cosificado, debido a que se reestructura los planes de trabajo con base a las corrientes psicopedagógicas, adaptadas a las características de cada región.

En este momento histórico se le dio más énfasis a la capacidad de atender, recordar y asociar ideas, se formaliza la estimulación del deseo de expresar correctamente las propias ideas, para ello el lenguaje oral cobro más importancia, por medio de él se podía desarrollar los contenidos que fueron: “*El lenguaje*, Las matemáticas, El hogar y el jardín de niños, La comunidad, La naturaleza, El niño y la sociedad, El niño y el arte, así como Las festividades y los juguetes”. (Meneses M. E., Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976, 2002, pág. 187).

El lenguaje oral era el que encabezaba la lista de contenidos, esto puede explicarse a su trascendencia, entre las prioridades estaba que los alumnos recordaran y asociaran ideas, lo que está enfocado al pensamiento o áreas cognoscitivas; otro aspecto que justifica como prioridad al lenguaje oral, es la formalización de la estimulación del deseo de expresar correctamente las ideas.

La meta del programa era promover el desenvolvimiento de todas las capacidades del niño, respetando su individualidad, por medio de una estimulación fundamentada, sistemática, organizada graduada e intencionada. Bajo esta perspectiva de la Tecnología Educativa, Follari precisa que una noción sobre el aprendizaje:

“todo aprendizaje es un proceso individual, descontextualizado al sujeto de su medio social, es deshistorizando el proceso de enseñanza-aprendizaje y excluyendo por tanto, el aprendizaje social, anteponiendo la noción de aprendizajes significativos en lo individual-social”, en cuanto que toda relación entre el sujeto y los objetos totales o parciales de conocimiento es

un vínculo objetual real o virtual, es el interjuego entre el sujeto con sus objetos sociales pasados introyectados y los nuevos objetos sociales de conocimiento a asimilar, es el interjuego en la asignación de roles sociales entre docente y grupo y al interior de los miembros del grupo (Follari & Kuri, 1985, pág. 82).

En el nivel preescolar concretamente se comienzan a ver los procesos individuales de aprendizaje, se comienza a ver al sujeto, fuera de su contexto familiar, donde su interacción con los otros no importa, solo importa si pasa por un proceso de evolución, es decir, la identificación de conocimientos iniciales en el desarrollo de conocimiento nuevos, cubriendo aspectos establecidos en su evaluación mediante ciertas rubricas o cuadros evolutivos que se diseñaron para registrar los avances.

Lo anterior permite observar una coyuntura entre los objetivos del sistema educativo y las acciones en el plano educativo, que se caracterizó por la acción conjunta de dos factores: la disposición psicobiológica, propia de la especie representada en la dotación de cada individuo; el segundo factor es la acción estimulante del ambiente dividido en dos aspectos relevantes la experiencia espontánea derivada de la propia vida y la acción específica de la educación formal. Estos cambios señalan la introducción de la Tecnología Educativa, estructurada con un discurso científico; donde su marco de referencial según Follari se integró por:

“Una tendencia de la psicología del aprendizaje norteamericano denominado conductismo y el cognoscitivismo, una teoría general de sistemas y la teoría de la comunicación.” (Follari & Kuri, 1985, pág. 52)

El desarrollo cognitivo según Piaget consistía en una reorganización progresiva de los procesos mentales resultantes de la maduración biológica y la experiencia ambiental. Creía que los niños construyen una comprensión del mundo que los rodea, experimentan discrepancias entre lo que saben y lo que descubren en su entorno, y luego ajustan sus ideas en consecuencia. Lo anterior explica el diseño de los contenidos que se vinculan con el hogar, la comunidad, la naturaleza, el arte, las festividades y desde luego el lenguaje. Conjuntamente, Piaget afirmó que el “desarrollo cognitivo está en el centro del organismo humano y que el lenguaje

depende del conocimiento y la comprensión adquiridos a través del desarrollo cognitivo.” (Meneses M. E., Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964, 1988)

Por lo anterior el trabajo de las educadoras giraba en torno al proceso de aprendizaje que radicaba en dos actividades fundamentales: jugar y ampliar las experiencias sensomotrices. En lo que se refiere al juego, se afirmaba que éste "enseña al niño a coordinar el ritmo de sus movimientos; lo ayuda a desarrollarse física y socialmente, contribuye a modelar su personalidad y a practicar sus habilidades" (Galván, 1998). La presencia del juego organizado por Miel se observó una sola vez:

De esta manera trabajaron alrededor de 20 minutos hasta que los niños comenzaron a terminar sus producciones la educadora les pide que comiencen a levantar basura igual en sus libretas ya que todos limpiaron y organizaron sus lugares pasaron a jugar la pelusa despedida a los niños que demoraban en sentarse acomodarse que a bailar a la pelusa por lo que el resto del grupo comenzaba a cantar. (OB1/02/05/18 pág. 17)

El juego, que se presenció no implicaba traslado de un punto a otro por parte de los niños, solo movimiento corporal o bien bailar en su lugar, esta situación puede analizarse a partir del temor de no contener la energía de su grupo o bien centrar su atención. Otra perspectiva la otorga los constructos de Miel sobre el juego, y el clima de su clase, el juego originalmente es empleado para generar aprendizaje, pero Miel lo emplea para generar un clima, es decir, “busca generar actitudes hacia el profesor y las lecciones, la evolución de tales actitudes es producto de la interacción de clase” (Hargreaves D. , 1986, pág. 131), con base a Hargreaves, el clima es centrado en el profesor.

Continuando con el dato histórico, Meneses (2002) quien narra que durante esta reforma educativa surge la atención a las experiencias socioafectivas las cuales, decían, "reafirman su estabilidad emocional; determinan en gran parte su modo social de ser; le dan una imagen más objetiva de sí mismo, y le proporcionan una base comparativa más sólida entre su realidad y la naturaleza del mundo que lo

rodea” (Meneses M. E., Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976, 2002, pág. 187).

Como se pudo apreciar, las intenciones del currículum aspiraron a algo que valía la pena, rescatando la frase de Stenhouse, en esta época se buscó el alcanzar la educación constructivista, pero el lograr lo que se pretendía, queda retirado de lo esperado. Debido a que aún predomina la presencia del tradicionalismo penetrado en la cultura de trabajo de aprendizaje, la que está implícita en los constructos, que, como en caso de Miel, las reproduce, las imita, dejando de lado el currículum oficial.

### **1.5 El Lenguaje oral entre sombras y luces.**

El siguiente apartado, da paso al análisis de los planes y programas de 1979 a 1994 continuando con la exposición de enfoques, teorías y metodologías, que, caracterizaron cada uno de los programas de los sexenios restantes hasta la actualidad con respecto al tratamiento del lenguaje oral.

En las escuelas, de los años sesenta y setenta “estuvieron marcados por un empuje hacia una mayor equidad en los centros educativos, atacando la discriminación racial, a principios de los ochentas se vivió un cambio hacia la excelencia” (Labaree, 1999, pág. 24), ante esta coyuntura, las políticas educativas reescriben su enfoque, y, reescriben el camino de la educación, con el enfoque eficientista. Se buscaba construir un vínculo entre docente-investigación, con la finalidad de renovar la actuación del maestro.

Para la época de los ochentas el panorama de ese entonces describía la continuación de una crisis económica y la globalización que condujeron al presidente De la Madrid “a modificar el rumbo del país con una mayor apertura a los mercados externos para favorecer la competitividad de los productos mexicanos” (Tanck de Estrada, 2010, pág. 229), lo que generó el quiebre de empresas. Todo cambio impacta las esferas sociales, y estos acontecimientos se tardaron en impactar el rumbo del país y en materia educativa.

El preescolar, poseía objetivos dirigidos a favorecer el desarrollo integral de los niños, tomando como fundamento las características propias de la edad y



analizando cada una de las áreas del desarrollo, lo que daba luz al panorama educativo a nivel preescolar; sin embargo, la situación económica daba panoramas sombríos.

El programa de educación preescolar 1979-1982 constaba de tres libros: el libro 1 contenía la planificación general del programa, así como objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación; el libro 2 contenía la planificación específica de diez unidades temáticas; finalmente, el libro 3 poseía apoyos metodológicos, un auxiliar para orientar las actividades. El enfoque que poseía tal programa era psicogenético el cual posee principios básicos en el constructivismo y de la epistemología genética, que afirma que es el sujeto quien construye sus conocimientos, enfatizando la construcción de estructuras intelectuales asociadas a contenidos matemáticos básicos, geométricos o lógicos.

El programa de educación preescolar libro 1 establece que: "Las metas del sector educativo 1979-1982 propusieron ofrecer un año de preescolar o su equivalente al 70% de los niños de 5 años" (SEP, Programa de Educación Preescolar Libro 1, 1981, pág. 7) lo que permite apreciar que se continuaba con la meta de cobertura educativa.

Otro de los objetivos de la educación preescolar eran contemplados como la base sobre la que se establecía "una continuidad con los de la escuela primaria" (SEP, Programa de Educación Preescolar Libro 1, 1981), esta continuidad permite de cierta manera explicar la importancia de enseñar a leer y escribir en el nivel preescolar, desde esta reforma curricular se le da peso al lenguaje escrito, dejando de lado al lenguaje oral, lo que configura una práctica desdibujada del lenguaje oral. Omitiendo que el lenguaje oral es el medio para favorecer la lectura y la escritura. En el plan de estudios se puede apreciar el siguiente fragmento:

“el sentido que el trabajo tiene para el niño se encuentra inicialmente asociado a las experiencias familiares en torno a la actividad del padre y/o de la madre, a los contactos personales que puede tener con ellos en función de sus horarios el beneficio del trabajo en términos de bienes y servicios que

propician en general a la seguridad material y afectiva que se deriva de ello”  
(SEP, Programa de Educación Preescolar Libro 2, 1981, pág. 79)

El anterior fragmento permite apreciar la tendencia económica inmersa en las entrañas del programa de estudios, el capitalismo, que se enfoca en la reproducción de generaciones que se convertirán en mano de obra barata ensombreciendo el futuro de las generaciones venideras.

Por otro lado, se esperaba que con el lenguaje oral los niños compartían información de los trabajos de sus padres, dieran a conocer las ocupaciones de sus padres, e inocentemente se les comenzaba a perfilar hacia el futuro: la perpetuación de la estructura social.

Los niños desde esta edad comenzaban a ser intervenidos por el currículum, forjando ideas, constructos, estereotipos sociales y, desde luego, incorporarle a la estructura laboral cuando sean adultos. Haciendo que la educación sea bancaria como lo plantea Freire, es decir, se conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una suerte de "recipientes" en los que se "deposita" el saber; la educación acomoda a los individuos dentro del sistema, como lo menciona Freire.

A su vez en el fragmento habla sobre las experiencias familiares da referencia a que el conocimiento es resultado de la experiencia por lo tanto habla un empirismo experimental. En contraste, en los años ochenta, la teoría que se empleaba buscaba constantemente explicar la forma en que los niños adquieran el conocimiento, donde la fuente del conocimiento es la razón, lo que hace referencia a un racionalismo, lo que es contrastante, pues el empirismo y el racionalismo son corriente opuestas.

En comparación el trato que da Miel al ambiente del mundo de los adultos es con base a la comprensión de la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad por lo que aborda las actividades productivas a que se dedican los adultos de su familia, dando oportunidad a los niños de conocer las características de su entorno, el tipo de trabajo que realizan las personas y los beneficios que aporta:

...una secuencia, que acabo de terminar, donde trabaje oficios y profesiones. Eh, eh, trabajé, este, que los papás vinieran a exponer, elegimos a seis papás, vinieran a exponer, ellos expusieron cuál era su trabajo, vino un papá que expuso el trabajo del campo, que es charro y se dedica a la agricultura y al, arrenda..., es arrendatario, me dice, entonces se dedica a todas esas cosas y vino a explicarle a los niños E1/DO/09/05/18 pág. 5.

La docente da espacios a sus alumnos de escuchar a los padres de familia, de conocer de viva voz la experiencia de otras familias. De esta manera contribuye a promover el lenguaje por el canal de la comprensión de la comunicación; sin embargo, el lenguaje por el canal de la expresión oral quedó nulo, en otras palabras, esta experiencia no promovió la expresión oral del niño, no fue participe activo en la interacción social. Las experiencias familiares continúan siendo un referente importante para la experiencia de los alumnos, también se le sigue reconociendo como generador de experiencia.

Regresando a los ochentas, la metodología de trabajo era por centros de interés con objetivos generales y específicos. Esta modalidad de trabajo consistía en estimular las actividades necesarias para que el niño se adaptase al ambiente que ha de tener cuando sea adulto, a través de una educación basada en la actividad.

El punto de partida eran las necesidades del niño, con base al Plan de estudios de 1979, sustentado desde la perspectiva de Decroly, el creador de esta metodología, era fundamental conocer al niño, comprender que es un ser activo y singular, para así realizar la programación centrada y sacada de los intereses y necesidades infantiles. Para propiciar la interacción con sus pupilos la educadora lo hacía por medio de preguntas, era relevante para poder desarrollar la modalidad de centros de interés, por lo que el lenguaje oral tomaba un lugar central para construcción de conocimiento.

El lenguaje oral se ubicaba en la función simbólica que a su vez se subdividía en: expresión gráfico-plástico, juego simbólico, lenguaje oral y lenguaje escrito. El lenguaje oral poseía dos rubros: *¿Cómo habla?* y *¿Cómo se comunica?*, para poder evaluar estos aspectos, la evaluación se hacía en dos momentos: diagnóstica y

terminal. Para que las educadoras pudieran realizar tal evaluación, lo hacían por medio de la observación, centraban su atención en los siguientes aspectos que poseía el Plan de estudios: cómo se comunicaban sus alumnos, si los niños hablaban para sí mismos (monólogos), aun cuando se encuentran junto con otros compañeros; si los niños sostenían intercambios verbales reducidos o si entablaban diálogos con sus compañeros y adultos, más el grado de dificultad que era tomar en cuenta el punto de vista del interlocutor y suyo propio.

En esa época se buscaba centrar la atención en aspectos como el uso de palabras en lugar de acciones como gestos, señalamientos etc., el uso de un lenguaje más explícito y en la construcción de oraciones con verbos conjugados correctamente, así como el uso de adverbios de tiempo, lugar, modo, etc. de acuerdo con el contexto en que los utiliza, refiriéndose a las unidades temáticas que se desarrollaran en el aula; aspectos que vienen señalados en el libro 1 del plan de estudios.

Estos aspectos estaban graduados en niveles que iban del uno al tres, que eran marcados según la valoración que realizaba la educadora. Las educadoras se guiaban para realizar la evaluación en la bibliografía que les orientaba en el libro 1 en su fundamentación psicológica. Lo anterior da cuenta de la forma de medir la eficacia y la eficiencia de los alumnos.

Los anteriores aspectos se evaluaban y eran considerados como niveles donde posicionaban a los alumnos. La evaluación era por medio de un formato denominado “Hoja de registro de la evaluación” que posee los datos personales de los alumnos, datos de la educadora y el preescolar. El instrumento de evaluación contenía las conductas observables de los niños, clasificadas en aspectos de los ejes de desarrollo los cuales se conformaban por: aspecto social, función simbólica, preoperatorio, lógico-matemático y operaciones infralógicas. Al respecto Bourdieu establece que:

“no se podrá adquirir un lenguaje sin adquirir al mismo tiempo una relación con el lenguaje en materia de cultura, la manera de adquirir se perpetúa en lo que se adquiere bajo la forma de una cierta manera de usar lo adquirido,

expresado en mismo modo de adquisición las relaciones objetivas entre las características sociales del que el que adquiere y la calidad social de lo que se adquiere.” (Bourdieu, 1995, pág. 168)

Bourdieu hace pensar en lo que sucede en la cotidianidad del aula, donde los niños son expuestos al uso de cientos de nuevos conceptos por medio del lenguaje oral y en este proceso aprenden a hacer distinciones, definen, establecen relaciones entre los diversos conceptos, detectan sus similitudes y diferencias, entienden e internalizan las sutilezas respecto a lo que distingue un concepto de otro mediante esa interacción con la docente o con sus iguales dentro de la cultura escolar. Al hablar los individuos traducen de su lenguaje del pensamiento a su lenguaje verbal lo que han adquirido de su cultura de origen.

Cabe señalar que términos como eficiente y eficaz, comienzan a ser empleados en términos educativos debido a que se comenzaba a mirar bajo la lupa de la evaluación. Es a partir de este momento en que se comienza a ver al preescolar con un énfasis economicista, gracias a esa tendencia de organizar y evaluar los resultados de educación de acuerdo con un criterio de rendimiento, que se inspira en la racionalidad, a partir de esta época, el niño comienza a ser cosificado, es decir se le comienza a ver como un objeto, una cosa.

Bajo esta tendencia economicista, la distribución del tiempo, el diseño curricular, las formas de relación docente-alumno, así como la articulación de los distintos niveles educativos entre sí, son organizados bajo un sistema educativo dictado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, nacida en 1961), a la que pertenecen diversos países, dicha organización diseña criterios de eficiencia, que proviene más de la lógica del capital económico y financiero y de la teoría del capital humano, que de la pedagogía.

Estos términos surgen del modelo económico capitalista concebido a raíz de la industrialización y el avance de sus fuerzas productivas, que llegan a México como empleadores, en busca una mano de obra calificada, en consecuencia, surge una demanda al sector educativo estatal y privado: “la modernización y eficiencia de los procesos de enseñanza y capacitación” (Follari & Kuri, 1985, pág. 64)

Para concluir este apartado, es importante analizar como la cosificación el lenguaje oral y las reformas de la educación tienen como “aumentar el tamaño y la complejidad de la burocracia educativa, pero este enfoque burocrático ha resultado ser tremendamente ineficaz a la hora de dar forma al proceso de instrucción”. (Labaree, 1999, pág. 24) ya que la búsqueda de lo eficiente y eficaz son corrientes que han complejizado lo que debería ser natural, el aprendizaje. Han generado una burocracia que ha influido en la cultura docente, impactando así en la enseñanza.

Un nuevo programa de educación preescolar se perfilaba en el año de 1992, cimentado sobre otra reforma educativa, con un discurso que proponía ver a la educación como pilar del desarrollo integral del país, por medio de una transformación del sistema educativo nacional. El trasfondo económico, político y social de esa época da cuenta de un modelo cuya finalidad era contrarrestar un deterioro del Estado. Para alcanzar la transformación económica del país, se fijaron objetivos, prioridades y estrategias en el plan nacional de desarrollo 1989-1994, se reconoció que la educación era parte del cambio inevitable, exigido por las transformaciones mundiales para hacer del país una nación competente ante una nueva realidad. Lo que justifica la presencia el término de “Calidad” como una mejora en la educación. Este concepto proviene de la calidad de los productos y servicios que se instituyó en la educación neoliberal.

Este término es “usado por el discurso neoliberal como un instrumento de legitimación para la aplicación de premios y castigos en la tarea de disciplinar a la comunidad educativa para que acepte la reforma” (Puiggros, 1996, pág. 8). Los premios era obtener una compensación económica, y un status en sus niveles que iban del “nivel A” al “nivel E”, lo que daba cierto prestigio a los docentes que versaban el discurso de los planes y programas que imponía el gobierno, bajo la idea de actualización y mejorar su práctica profesional. Un ejercicio que hasta el día de hoy se vive en la docencia, la maestra Miel es un claro ejemplo de ese proceso evaluativo, con la diferencia de que su premio la etiqueta de <idoneidad> y su castigo el desprestigio de la <no idoneidad>. Lo que ha significado un proceso desgastante y angustioso:

“Pero pues ya no sé, pues mi delegado me dice: -Usted haga su examen, y este... Esto es mero requisito- .me dijo así.

¿Y el cómo sabe eso?,

Me dijo -Usted hágalo... usted hágalo. Usted haga su examen y lo va a pasar. Es que le van a dar su FV y le va ... y usted va a pasar y la van a dar...” así me dijo. (Con una expresión decepcionada, consternada, su tono de voz era muy desganado). (OB1/02/05/18 pág. 7)

La bandera de la calidad en la actualidad ha sido motivo de infinitos discursos en materia de educación, pero, ¿la calidad desde los ojos de quién?, ¿realmente sirve a los intereses de una sociedad? Eficacia eficiencia y calidad son términos que han posicionado a la lectura y a la escritura, por lo tanto, le han robado espacio a la atención del lenguaje oral.

Continuando con la distinción de las características que poseía el programa educativo del 92, se puede distinguir un cambio en el ordenamiento de los contenidos, atendiendo al método globalizador, cuyo enfoque surge a raíz del reconocimiento de la relación existente entre conocimientos y experiencias previas que posee cada individuo adquiridas mediante la interacción del contexto al que pertenece un individuo. Al mismo tiempo, adquieren valor los medios o instrumentos que manipula el niño, los que le permiten conocer mejor algún aspecto de la realidad, por el que muestra interés o que necesitan para realizar algún proyecto o resolver un problema, estos medios e instrumentos le permitían dominar su entorno y desenvolverse en él, lo anterior puede explicar porque el lenguaje oral se le comienza a ver como una habilidad.

El programa, al ser explorado, presenta sus respectivos fundamentos, los objetivos del programa, su estructura y explica la metodología de los proyectos, el alumno es el centro del proceso educativo, ofrecía orientaciones dirigidas a las educadoras sobre el desarrollo infantil como un proceso complejo, al mismo tiempo ofrecía conceptualizaciones y aportes que sensibilizan a la educadora sobre su labor con

la educación de los alumnos. Un referente al respecto son las características del niño preescolar.

El programa comparte características con el anterior programa, es flexible, para ser aplicado en distintas regiones del país. Sus principios apelan al respeto a las necesidades e intereses de los niños, su capacidad de expresión y juego, así como favorecer su socialización. Se apoya en la metodología de los proyectos que giraban en torno a una problemática, pregunta o actividad concreta, que integra los diferentes intereses de los niños. La organización del programa por proyectos posibilita las diversas formas de participación de los niños: búsqueda, exploración, observación y confrontación. Resulta curioso que a diez años de este programa la maestra Miel comenta que para su evaluación le solicitan trabajar con proyectos:

“Me piden... a realizar un proyecto de enseñanza de cinco sesiones, en esas cinco sesiones yo decido si son cinco o tres días. Voy a desarrollar esas actividades y yo las voy a planear y las subo a la plataforma y después voy a analizar qué tanto me resulto, voy a reflexionar mi trabajo junto con evidencias...Entonces como si quiero trabajar algo de... un taller de experimentos o algo así que sé que...que a lo mejor en otras secuencias he trabajado fenómenos naturales he trabajado esto y eso los ha llevado a explorar ¿no? . Pero como tal ahorita si me gustaría también para que ellos sigan confrontando, como yo le decía hace rato, este... no, hacerlo mediante un experimento, algo que ellos puedan ver así... en concreto ¿no? que pasó, hacer sus suposiciones hacer sus este... confrontar sus ideas ¿no? (E1/DO/09/05/18 pág. 12)

Lo que capta la atención no es la metodología del proyecto a la que se refiere la educadora, sino lo que Miel espera de los niños “la confrontación de sus ideas”, lo que puede hacer referencia de las concepciones que desarrolló la educadora en su formación o post formación recordando que “Mediante esta educación inconsciente, el individuo llega gradualmente a participar en los recursos intelectuales y morales que la humanidad ha logrado acumular, aquel se convierte, así, en un heredero del capital formado por la civilización” (Dewey, 1967, pág. 51) este capital al que hace



referencia Dewey, es una mezcla de interpretaciones, significaciones, implicaciones, que, los sujetos van desarrollando con el tiempo, la experiencia y la interacción con otros docentes con mayor experiencia que no han dejado atrás los aprendizajes de otros planes y programas. En algún espacio se apropió la idea que se desprende del Plan 92 en la página 28, donde se busca que los niños sean introducidos por el docente a “confrontar sus ideas en situaciones concretas que impliquen una cierta experimentación”.

El plan de estudios estaba dividido en bloques, “el lenguaje oral, lectura y escritura” también era uno. Resulta interesante que el lenguaje oral encabece esta lista de contenidos; este bloque enlista las siguientes actividades:

- 1) Platican entre ellos, con el docente y con otras personas,
- 2) Hacen relatos de lo vivido,
- 3) Inventan canciones,
- 4) Miran letreros,
- 5) Interpretan un calendario y símbolos para registrar los días,
- 6) Miran fotos, cuadros y grabados,
- 7) Investigan y escriben las señales (SEP, 1992, pág. 32)

Como se puede apreciar, la metodología de proyectos generaba momentos de reflexión, platicar, relatar e inventar canciones, la propia metodología ofrecía oportunidades para que el alumno preguntara o respondiera preguntas, es muy claro que el lenguaje oral se reposiciona en la currícula, por medio de la apertura de atender los intereses de los alumnos, por lo tanto es con esta reforma educativa que el lenguaje oral sale de la sombra de la lectura y la escritura, pues uno de sus objetivos era: “Desarrollar formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales” (SEP, 1992, pág. 16).

La combinación de conceptos como expresión creativa y pensamiento, son elementos que permitieron ver que el lenguaje oral deja de ser un medio para desarrollar la lectura y la escritura impuestas; pues el lenguaje oral permite generar el conocimiento desde dentro, es decir, partir de lo que se sabe, en la construcción de ideas propias, de análisis y reflexión desde el interior del sujeto; por lo tanto, la lectura y la escritura también pueden ser una violencia simbólica.

## 1.6 El lenguaje oral a la luz de las competencias

En este apartado se abordarán los planes educativos 2004 y 2011, debido a que estos planes de estudio comparten el enfoque por competencia, ambos programas comparten muchas características y parte de su estructura. El enfoque por competencias posee una serie de características que son expuestas por Hipkins (2006) citado por Pérez Gómez:

Tienen carácter holístico, porque integran demandas externas, atributos individuales (incluidos los afectos, las emociones, los valores, las actitudes y las habilidades, así como el conocimiento explícito o tácito) y las peculiaridades de los contextos y escenarios cercanos y lejanos de actuación (Pérez, 2008, pág. 78)

Lo anterior podría explicar la estructura del programa denominada campos formativos, el lenguaje es uno de ellos, se dividió en oral y escrito, el lenguaje oral no es una habilidad mecanizada, requiere de la interacción social donde ponga en juego habilidades específicas y simples para interpretar su realidad. La siguiente característica es que “las competencias de interpretación e intervención de cada sujeto no residen solo en cada individuo, sino en la riqueza cultural de cada contexto” (Pérez, 2008, pág. 78), de ahí el peso que el aprendizaje se contextualizado, para que identificar los referentes de los alumnos.

La tercera característica planteada por Hipkins (2006) es “la necesidad de que los individuos deseen aprender, encuentren el sentido y el gusto por la aventura del conocimiento”, lo que puede explicar el hecho de partir de los referentes o conocimientos que poseen los niños, incluirles en el proceso de averiguar más. La cuarta característica habla sobre “el ejercicio de juicios complejos y el manejarse entre dilemas”, debido a que por medio de ellos los discípulos pasan por procesos de afrontar, elegir y priorizar.

En quinto lugar, de esta lista de característica está ubicado el “carácter reflexivo” de toda competencia, es decir, cómo transferir conocimiento en la solución de problemas. Y finalmente esta “el carácter evolutivo de las competencias fundamentales: se perfeccionan y amplían o se derivan y restringen a lo largo de su

vida”, esta última característica es la polémica por el tiempo que implica la valoración del desarrollo de la competencia.

El discurso oficial atribuyó al enfoque por competencias ser novedoso y portador de soluciones a los problemas y carencia existentes en materia educativa, en México se puede apreciar que “tuvo una vigencia corta” como lo afirma Coll quien, a su vez, hace mención del enfoque de competencias como una moda, lo que se comprobó en los albores del año 2017 donde el enfoque de competencias se cambia por aprendizajes esperados.

Este enfoque por competencias presenta aciertos como el reposar sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas con conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz, cuyo sustento está en la teoría del constructivismo de Vygotsky.

El programa de educación preescolar 2004 y 2011, poseen un carácter abierto, ya que es la educadora quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. Igualmente, tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo de su agrado (situaciones didácticas, talleres, rincones, proyectos, etc.).

La organización de ambos programas es por campos formativos los cuales contemplaban: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artística y desarrollo físico y salud. ambos compartían propósitos fundamentales similares que servían como guía o referente para el trabajo pedagógico, mediante las actividades cotidianas. Dichos Propósitos, señalaban con respecto al lenguaje oral que los niños:

Propósitos de la educación preescolar	
PEP 2004	PEP 2011
“Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; <i>amplíen su vocabulario</i> , y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas” (SEP, 2004, pág. 27).	“Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, y <i>enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.</i> ” (SEP, Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar, 2011, pág. 17)

Como se puede apreciar una variación entre los programas, el PEP 2004 planteó que los niños “amplíen su vocabulario”, esto puede deberse a que la etapa histórica de la tecnología apenas iniciaba su apogeo; en el caso del PEP 2011 se planteó enriquezca su lenguaje, lo que puede deberse a que la sociedad en general obtuvo mayor acceso a más tecnologías como las telecomunicaciones y el internet. En lo que concierne al Campo de lenguaje y comunicación, los Programa argumentaba que:

PEP 2004 (SEP, 2004, pág. 57)	PEP 2011 (SEP, Plan de estudios 2011 educación Básica, 2011, pág. 41)
“El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Es, al mismo tiempo, la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido, para aprender.	El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva para integrarse y acceder al conocimiento de otras culturas, interactuar en sociedad y aprender; se usa para establecer relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; intercambiar, confrontar, defender y

<p>El lenguaje se usa para establecer y mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos, para manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros, para obtener y dar información diversa, para tratar de convencer a otros.</p>	<p>proponer ideas y opiniones, y valorar las de otros; obtener y dar información diversa, y tratar de convencer a otros.</p>
<p>Con el lenguaje también se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrollan la creatividad y la imaginación, y se reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y de otros.</p>	<p>Con el lenguaje, el ser humano representa el mundo que le rodea, participa en la construcción del conocimiento, organiza su pensamiento, desarrolla la creatividad y la imaginación, y reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y la de otros.</p>

Mientras que en el primero se le mira como una actividad comunicativa y una herramienta para integrarse a su cultura, el otro solo le mira como una actividad comunicativa; ambos abordan el establecimiento de relaciones interpersonales y la expresión de los niños con respecto a sus sentimientos. Reconocen que el lenguaje oral permite representar el mundo y organizar el pensamiento.

Ambos planes de estudio reconocen que “Las capacidades de habla y escucha se fortalecen en los niños cuando tienen múltiples oportunidades de participar en situaciones en las que hacen uso de la palabra con diversas intenciones”

PEP 2004 (SEP, 2004, pág. 57)	PEP 2011 (SEP, Plan de estudios 2011 educación Básica, 2011, págs. 43-44)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrar un suceso, una historia, un hecho real o inventado...</li> <li>• Conversar y dialogar sobre inquietudes, sucesos que se observan o de los que se tiene información...</li> <li>• Explicar las ideas o el conocimiento que se tiene acerca de algo en particular ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Narrar un suceso, una historia, un hecho real o inventado...</li> <li>• Conversar y dialogar ...</li> <li>• Explicar las ideas o el conocimiento que se tiene acerca de algo en particular...</li> </ul>

Las situaciones que plantea el programa son claras, de hecho, con base a ellas, las educadoras podían guiarse en el diseño de situaciones didácticas y tomar elementos para diseñar instrumentos de evaluación, debido a que permitía ver los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se vinculan con ellas; a continuación, se presentará la situación que implica la narración debido a que es la más similar entre los dos programas y no tienen tanta modificación en su construcción:

PEP 2004 (SEP, 2004, pág. 57)	PEP 2011 (SEP, Plan de estudios 2011 educación Básica, 2011, págs. 43-44)
<p>Narrar un suceso, una historia, un hecho real o inventado, incluyendo descripciones de objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo, dando una idea lo más fiel y detallada posible. La práctica de la narración oral desarrolla la observación, la memoria, la imaginación, la creatividad, el uso de vocabulario preciso y el ordenamiento verbal de las secuencias.</p>	<p>Narrar un suceso, una historia, un hecho real o inventado, incluyendo descripciones de objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo, dando una idea lo más fiel y detallada posible. La práctica de la narración oral se relaciona con la observación, la memoria, la atención, la imaginación, la creatividad, el uso de vocabulario preciso y el ordenamiento verbal de las secuencias.</p>

Esta situación de “Narrar” da cuatro variantes: un suceso, una historia, un hecho real y un hecho inventado, las educadoras podían darse una idea de las diferentes formas que podían poner en juego la narración, el programa era tan flexible que la educadora tenía la decisión de implementar otras que le fueran más atractivas o creativas para los alumnos.

El fragmento que dice: “incluyendo descripciones de objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo, dando una idea lo más fiel y detallada posible”, da a la educadora los elementos que podía tomar para realizar instrumentos evaluativos como: cuadros de cotejo, portafolio de evidencias, el diario de la educadora, donde se apreciara los avances de los alumnos.

Finalmente, el apartado que dice: “La práctica de la narración oral desarrolla la observación, la memoria, la imaginación, la creatividad, el uso de vocabulario preciso y el ordenamiento verbal de las secuencias”, resultan ser “Principios orientadores para que el maestro desarrolle propuestas de enseñanza- aprendizaje” (Ysunza & serrano, 1990), por lo tanto las educadoras contaban con lineamientos didácticos.

En el caso de Miel, se pudo observar dos expedientes de un par de niños; los conformaban un folder que contenían unos ocho dibujos de cada niño. Lo que permite evidenciar que la educadora en ellos no escribía comentarios que hablaran de sus avances o dificultades o cuadros de cotejo que evidenciaran avances graduales. Cuando se le pregunto por sus expedientes comento que no los había terminado de ordenar.

En la exposición de competencias los programas comenzaron a variar entre uno y otro, pues algunos aprendizajes esperados cambiaban su ubicación en los demás campos formativos. La exposición de aprendizajes esperados en su estructura resulta ser explícita el modelo de competencias también posee una serie de limitaciones y a pesar de que su enfoque es comunicativo funcional, las competencias se logran en plazo largo de tiempo, lo que puede explicar ese enlace entre los niveles de educación básica.

El enfoque por competencias tiene una característica particular, que consiste en que para poder ver el alcance de las competencias desarrolladas por los alumnos, se debe esperar varios años para poder apreciar si se logró o no su desarrollo, este enfoque encuentra factores en contra, como la fragmentación de la articulación entre niveles educativos, que a pesar de que los planes y programas lo planteen, en la práctica no se da, debido a que se rompe el seguimiento a los grupos de niños que se esparcen en las diferentes escuelas, que en ocasiones la distancia y la movilidad de los individuos, impide el seguimiento de los alumnos.

Por otro lado, la interpretación que se le dio al programa por cada docente, resulta un factor que influye en el objetivo de las competencias. Durante la investigación se encontró por medio de una entrevista a la maestra de segundo grado, Edna, que, en la escuela como proyecto escolar se han puesto como meta favorecer al lenguaje oral, destacando que entre las actividades que han llevado para favorecer el lenguaje oral está el “Café literario y campamento”:

-Por ejemplo, en el café literario les hemos pedido a los padres de familia, que vengan una mañana que se traigan una cobija, y si tienen casa de campaña o lo que tengan, les damos toda el área del jardín y ellos escogen en donde quieran estar. Arman de sus casas de campaña, hay mamás que no las tienen y andan con... con lazos de tendedores, hacen... y tienen cobijas y se meten con sus hijos y les damos libros de las tres maestras y sacamos de la biblioteca y escogen un libro y se ponen a leer con su hijo les damos cierto tiempo. Les ponemos una música relajante y están con el libro después, les damos otro tiempo para qué... para poner diversos materiales: crayolas, papeles, brochas... y que ellas pongan en un dibujo con su hijo y al último lo explican y hacemos un refrigerio dónde sacamos todas las mesas todas, todas, todas, todas, todas y todos conviven madres con niños todos, todos, de todos los ciclos y les pedimos que en los tres grupos que traigan lunch para compartir estamos manejando ahí los valores.

(E3/DO2/22/06/18 Pág. 6



En la actividad denominada café literario, donde se busca el desarrollo del lenguaje oral, inicialmente promueve el saber escuchar, a la luz de las competencias, el saber escuchar en combinación de la narración, la conversación y el diálogo, y determinadas oportunidades de explicar lo que implica diferentes formas de expresión oral; resulta ser una competencia o aprendizaje esperado, y tomando como referencia que, desde la perspectiva de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004, p. 4 y 7) citada por Coll menciona que una competencia:

«Se considera que el término "competencia" se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo. [...] Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo.» (Coll C. , 2013)

En comparación con la actividad que comentó la maestra Edna sobre el café literario, donde los niños seleccionan un cuento implica el uso de algunos referentes adquiridos previamente como la manifestación de un gusto adquirido, la inferencia del contenido de un cuento, que realizan por medio de la imagen de la portada, por un lado.

Otro extremo resulta ser el hecho de escuchar la lectura del cuento por parte de los padres de familia, en el niño solo en el área cognoscitiva se pueden poner en juego una serie de habilidades y conocimientos como: el respeto de turnos, la elaboración de algunas predicciones o inferencias, amplían su vocabulario, relacionan información de un tema, centrar su atención, elabora clasificaciones de la información, aprende a distinguir entre la realidad y la fantasía, aprende a distinguir datos importantes, desarrollan su memoria, construyen pautas del sistema de escritura, etc.; claro que en otros aspectos hay mucho más competencias que se vinculan y desarrollan; las competencias poseen virtudes, y se puede destacar que entre la virtudes que señala Coll, citando a Bruer (1995), está el convertirse en “un aprendiz competente”, debido a que:

“permiten desarrollar las capacidades metacognitivas que hacen posible un aprendizaje autónomo y autodirigido. Un aprendiz competente es el que conoce y regula sus propios procesos de aprendizaje, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las exigencias del contenido o tarea de aprendizaje y a las características de la situación”. (Coll C. , 2007, pág. 36)

Al realizar un dibujo con las madres y exponerlo, permite apreciar la presencia de otra combinación de destrezas, conocimientos aptitudes y actitudes; sin embargo, Sacristán realizó un análisis a este modelo y al respecto se sustrae lo siguiente:

“El que se diga que las competencias se pueden aprender no quiere decir que se logran aprendiendo algo específicamente ni como consecuencia de tener una experiencia delimitada. Su logro está en función de la condensación acumulada de aprender sobre determinados contenidos, haciendo de forma conveniente” (Sacristán, 2008, pág. 35)

Entre las limitaciones que se pueden apreciar en el proceso de adquirir o desarrollar una competencia, se puede afirmar que es necesario que los alumnos asimilen y se apropien siempre de una serie de saberes asociados a ella, y además aprender a movilizarlos y aplicarlos, lo que le hace más complejo, al agregar que cada individuo aprende diferente y con ritmos distintos.

En este panorama de limitaciones, otro aspecto que dificulta el trabajo con las competencias, es que hay que elegir contenidos más adecuados y desarrollarlos para trabajar en el aula, definir la secuencia y el grado propio de los distintos niveles de aprendizaje y contenidos, establecer indicadores precisos de logro, para finalmente acertar en las tareas que finalmente se le pide al alumno que realice; resultando así un proceso burocratizado para el aprendizaje.

Cada docente que trabajó con este modelo adquirió un significado único y diferente al de los demás sobre las competencias, cada sujeto se cargó de significados en diferentes ámbitos: de discurso, de prácticas y acciones que le presentan al termino significados singulares, dependiendo de su contexto, lo que le convirtió en equívoco

e interpretable como lo plantea Coll. Con la experiencia compartida por la educadora Edna, ese es un proceso para favorecer al lenguaje oral, y para otras educadoras existan otras formas. Ya que están partiendo de lo aprendido, su interpretación y su significación.

El modelo por competencias fue una propuesta educativa que reflejaba la ideología de un mandatario con formación empresarial, que daba a las educadoras la tarea de identificar, seleccionar, caracterizar y organizar los aprendizajes escolares, enfrentaban la toma de decisiones relativas a la dirección que tomaban los aprendizajes del alumno, haciendo más compleja y burocrática la práctica docente. Como toda reforma penetró en el discurso docente:

-¿cuáles consideran que han sido las prioridades de esta escuela o que le han puesto atención? no sé, problemas de la comunidad que se reflejan en la escuela o algunos problemas del desarrollo en competencias de los niños-

La directora contestó: -En cuanto al desarrollo, *de mejora*, trabajamos en lo que fue el lenguaje oral y en pensamiento matemático más-

(E4DI/22/06/18/ pág. 3)

El discurso de la educadora es un elemento que permite apreciar la influencia de los planteamientos contenidos en planes y programas, que desde los sesentas poseen un currículum que prepara a los alumnos para encontrar trabajo, prepara a los sujetos para el neoliberalismo, la creación de cuadros de individuos que sirvan, y obedezcan; un sistema económico bajo el disfraz de calidad eficacia y eficiencia, un sistema educativo estandarizado.

El enfoque por competencias posee tintes empresariales, se colocó en los planos político y educativo, los planes educativos poseían afirmaciones como la siguiente: “En primer lugar, contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar” (SEP, 2004, pág. 8) un discurso que influyó

para que el discurso de muchas educadoras se viera interiorizado, de una manera u otra.

A modo de conclusión el enfoque de competencia tiene pros y contra, entre los pros se puede encontrar la creación de aprendices competentes, en lo que concierne al lenguaje oral propuso espacios para que los alumnos hablaran. Los contras son: el sistema estandarizado, la burocracia administrativa, el impacto a lo largo del tiempo y la tan diversa adquisición de significados por parte de los docentes a lo largo y ancho del país donde cada sujeto lo cargó de significados en diferentes ámbitos de discurso, de prácticas y acciones que le presentan al término significados singulares; fueron factores que empedraron el trayecto de las competencias en las aulas.

### **1.7 Modelo educativo 2017**

Un modelo educativo producto de una reforma educativa que produjo cambios vertiginosos y dificultad al gremio docente en cuanto a su impacto laboral, en un escenario de crisis educativa generada por el poder político: la función de la escuela está quedando fuera de las necesidades y prioridades de muchos individuos, donde coexiste una distribución desigual de la cultura.

Han sido muchos los proyectos que han nacido en la búsqueda de una educación integral y centrada en el niño, metas antiguas y no conquistadas, siguen en el aire una educación que sea para “afrontar situaciones desconocidas en los ámbitos profesionales, sociales o personales, los individuos requieren capacidades de aprendizaje de segundo orden, aprender cómo aprenden y cómo autorregular el propio aprendizaje para afrontar los retos de un contexto tan abierto, cambiante e incierto” (Pérez, 2008, pág. 63), también Carbonell, sugiere que no se pierda de vista los ámbitos que también obstaculizan como lo es el neoliberalismo y la globalización, modelos económicos que atraen incertidumbre.

Se puede apreciar que las series de reformas educativas implementadas a lo largo de la historia se movieron por imperativos económicos y sociales, las cuales en la

actualidad cada vez son más generales, cuyos cambios son muy superficiales como se pudo observar en algunos planes de estudio.

Ante los anteriores escenarios surge un Modelo educativo para el año 2017, el cual posee un objetivo que da la impresión de que trata de rescatar prioridades de planes y programas que se han expuesto a lo largo de este capítulo, como se puede apreciar a continuación:

“Articula los componentes del sistema educativo. Se orienta hacia lo pedagógico a fin de brindar una educación de calidad y que los estudiantes alcancen su máximo potencial. Las niñas, niños y jóvenes son el centro de todos los esfuerzos educativos.” (SEP, Modelo educativo. Para la educación obligatoria, 2017, pág. 54)

Se continúa buscando esa articulación de los niveles educativos que conforman el sistema educativo, persiguiendo una calidad educativa, a su vez, maneja la idea de que el alumno es en el centro de la educación. En su estructura física engloba planes y programas de preescolar hasta la educación media superior, coincidiendo con la finalidad de que los docentes tengan al alcance de la mano estos materiales.

De este modelo se desprende el material de Aprendizaje clave para la educación integral, Educación preescolar, Planes y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Posee un enfoque humanista, que según Carl Rogers: “debe estar centrada en el alumno, mismo que posee un deseo natural por aprender”, y que: “solo sirve aquello que deja huella en una persona y pasa a formar parte de su vida cognitiva, cultural, afectiva, espiritual y existencial”.

Lo anterior podría explicar porque los planes y programas de estudio de 2017 se centra en el desarrollo de aprendizajes clave, es decir, aquellos que permiten seguir aprendiendo constantemente y que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes. Continuando con la estructura para el análisis, se organiza en tres componentes: el primero se enfoca en la formación académica; el segundo se orienta al desarrollo personal y social de los alumnos y pone especial énfasis en sus habilidades socioemocionales; el tercer componente otorga a las escuelas un

margen inédito de Autonomía curricular. El lenguaje oral en este plan de estudios es un ámbito, que está ubicado en los campos de Formación académica, cuyo perfil de egreso en la educación obligatoria está organizado en once ámbitos:

1.lenguaje y comunicación, 2.pensamiento matemático, 3.exploración y comprensión del mundo natural y social, 4.pensamiento crítico y solución de problemas, 5. habilidades socioemocionales y proyecto de vida, 6.colaboración y trabajo en equipo, 7.convivencia y ciudadanía, 8.apreciación y expresión artísticas, 9.atención al cuerpo y la salud, 10.cuidado del medioambiente,11.habilidades digitales (SEP, Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas, 2017, pág. 24)

Los fines de la educación que giran en torno al lenguaje oral plantean lo siguiente: “Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna. Usa el lenguaje para relacionarse con otros. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés” (SEP, Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas, 2017, pág. 26). Como se puede apreciar son fines muy concretos y precisos, los cuales presentan continuidad y progresión del proceso educativo que propone los fines de la educación básica, es decir se aprecia la articulación con los siguientes niveles educativo, para corroborarlo se expone el fin del ámbito de lenguaje y comunicación para el nivel de primaria:

Comunica sentimientos, sucesos e ideas tanto de forma oral como escrita en su lengua materna; y, si es hablante de una lengua indígena, también se comunica en español, oralmente y por escrito. Describe en inglés aspectos de su pasado y del entorno, así como necesidades inmediatas. (SEP, Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas, 2017, pág. 26)

La continuidad y progresión se perciben en cuanto a que en preescolar los niños expresan de manera oral, es decir, obtengan un mayor bagaje en la expresión oral, para que en primaria comunique ya no únicamente oral sino escrita también. El lenguaje en preescolar es para comunicarse con otros de manera escrita en español

y otras lenguas. En la actualidad el lenguaje oral dentro del Modelo educativo para la educación obligatoria establece:

Todo egresado de la educación obligatoria debe ser una persona que: *se expresa y comunica correctamente, de forma oral y escrita, con confianza, eficacia y asertividad*, tanto en español como en una lengua indígena, en caso de hablarla; sepa identificar ideas clave en textos para inferir conclusiones; sea capaz de comunicarse en inglés; emplee el pensamiento hipotético, lógico y matemático para formular y resolver problemas cotidianos y complejos; tenga la capacidad de análisis y síntesis; *argumentar de manera crítica, reflexiva, curiosa, creativa y exigente*; se informe de los procesos naturales y sociales, de la ciencia y la tecnología, para comprender su entorno; sea competente y responsable en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); y tenga la capacidad y el deseo de seguir aprendiendo de forma autónoma o en grupo durante el transcurso de su vida. (SEP, Modelo educativo para la educación obligatoria, 20017, pág. 46)

La expresión y comunicación son aspectos que se busca desarrollar a lo largo de la educación básica, es decir, la acción social está direccionada hacia una preparación para la vida, por ende, es el docente quien ofrece espacios donde el alumno adquiera confianza, eficacia y asertividad, como lo plantea el discurso del modelo educativo. La pregunta ahora es ¿Para qué tipo de vida se les está preparando a los alumnos?

Comunicar etimológicamente viene del latín “communicare” que significa compartir, tener comunicaciones (con alguien), es poner en común con los de demás es hacer en común; en las escuelas desde su historia solo ha manejado mensajes unilaterales, ha sostenido una “comunicación” vertical de arriba hacia abajo y autoritaria, es algo que se debe cambiar.

El currículum oficial a través del tiempo ha sido regido por diferentes teorías, defendiendo una postura concreta respecto a la cuál debe ser el contenido de la

práctica instructiva. En la actualidad el preescolar plantea un discurso sobre el lenguaje oral:

*el lenguaje se adquiere y educa en la interacción social, mediante la participación en intercambios orales variados y en actos de lectura y escritura plenos de significación. Por eso, los contenidos de enseñanza se centran en modos socialmente relevantes de hacer uso de la lengua y de interactuar con los otros; en prácticas de lectura y escritura motivadas por la necesidad de comprender, expresar o compartir una perspectiva sobre el mundo, y en toda clase de interacción lingüística originada en la necesidad de entender o integrarse al entorno social.*

*Es entonces prioridad de la escuela crear los espacios y proporcionar las condiciones necesarias para que los estudiantes se apropien de las prácticas del lenguaje socialmente relevantes, para que desarrollen la capacidad de interactuar y expresarse de manera eficaz en las diferentes situaciones de comunicación de las sociedades contemporáneas, para que comprendan la dimensión social del lenguaje en toda su magnitud y, al mismo tiempo, aprendan a valorar la diversidad de las lenguas y sus usos. (SEP, 2017, pág. 181)*

La interacción social ha sido un elemento presente desde la reforma de 1992, y esto se debe a la forma en que es comprendido el aprendizaje en los alumnos, en este modelo educativo la manera de concebir al lenguaje oral parte del interior del niño, lo que puede ser un aprendizaje enriquecedor y no impuesto, significativo como lo afirma el programa de estudio.

El fragmento donde menciona que “los contenidos de enseñanza se centran en modos socialmente relevantes de hacer uso de la lengua y de interactuar con los otros”, permite ver que en el discurso reconoce al lenguaje oral como un elemento que da significado al aprendizaje, para ir construyendo nuevas necesidades de comprender, expresar o compartir una perspectiva sobre el mundo, pero entonces ¿dónde está el problema?



Para autores como Carbonell hay otros factores que dificultan y frustran las innovaciones, los cuales también puede aplicarse en el caso de las reformas y sus efectos perversos, ella explica que, el discurso de la reforma va por una orilla del río y la realidad de la innovación anda por la orilla opuesta; a la lista de factores que dificultan las reformas educativas se encuentran la resistencia y rutina del profesorado, el individualismo y el corporativismo interno, un pensamiento y malestar docente, se agregan a la lista las paradojas del doble currículum, la pirámide escolar tiene su propia cultura pedagógica y sus propósitos a la hora de pensar organizar y aplicar el proceso de enseñanza y aprendizaje existen múltiples rupturas abismos y discontinuidades, la saturación y fragmentación de la oferta pedagógica finalmente se puede apreciar un divorcio entre la investigación universitaria y la práctica escolar, es decir, se desconecta con la realidad escolar. Otro conflicto puede ser que se encuentra siempre ante conceptos y principios contrapuestos: libertad e igualdad; certeza e incertidumbre; realidad y utopía; autonomía y control; riesgo y seguridad; individualice y colectividad; entre muchas otras.

Mediante este capítulo se pudo apreciar lo antiguo que es el estudio del lenguaje oral y las diferentes ideas que este ha generado en torno al aprendizaje de los alumnos. La presencia del lenguaje oral en el currículum en el sistema educativo mexicano se aprecia de manera explícita desde el origen del preescolar cuyos inicios datan en la escuela de párvulos.

El lenguaje oral se establece como parte de los contenidos o como una habilidad a desarrollar en planes y programas de estudio; sin embargo, el lenguaje oral es trabajado de manera implícita dentro del aula de la educadora observada, debido a que está inmerso en la interacción entre sujetos y es un promotor de costumbres, saberes, creencias y pautas de conducta de un grupo social, incluyendo los medios materiales de las sociedades; generando así una degradación en las prácticas docentes que desarrollen el lenguaje oral dando paso a prácticas desdibujadas.

En este recorrido histórico se pudo observar que finalmente tomó los sentidos del énfasis asistencial, que velaba el cuidado del infante, el énfasis de romanticismo-

idealista cuya finalidad era educar al niño y el sentido economicista que consideró al infante como un objeto, es decir, lo cosifica bajo una tendencia a organizar y evaluar los resultados de la educación. Estos sentidos o énfasis, son relevantes pues, influyeron en el tratamiento del lenguaje oral a partir de sus perspectivas de cómo miraban al niño y cómo se le educaba.

El lenguaje nos proporciona una forma de ver la realidad, una manera de interpretarla de representárnosla. El lenguaje dominante traduce, pues, las formas dominantes de conocimiento y de actuación en esa realidad no refleja un saber neutral, pues coloniza la actualidad cuando lo empleamos. (Gimeno S. J., 2003, pág. 23)

Por lo anterior resultan importantes los discursos, los enfoques educativos, las teorías y metodologías que en la educación preescolar sostuvieron, las cuales resultan ser el lenguaje dominante en la guía de la historia de la educación preescolar, por medio de estos sentidos, se podrían dar una explicación en la construcción de las prácticas educativas que han tocado de alguna manera la praxis de la educadora Miel.

Durante el desarrollo de este nivel educativo dedicado a los más pequeños, se puede apreciar una dialéctica de esos tres sentidos en busca de su definición como institución. Dentro del proceso para adquirir una identidad, el preescolar pasó de una visión tradicional donde solo el docente posee la palabra, posteriormente su visión cambió a convertirse en un espacio de intercambio de ideas, de diálogos y construcción de aprendizajes, por lo general de la mano de la educadora por medio del lenguaje oral. Estos sentidos o tendencias han estigmatizado la función y el discurso del nivel preescolar.

La práctica del lenguaje oral es eclipsada por la enseñanza de la lectura y escritura, gracias a la constante meta de desarrollar estos aprendizajes, es que se pierde de vista al lenguaje oral, el cual permite la construcción de ideas, la reflexión y el desarrollo de un pensamiento crítico y analítico, al mismo tiempo, se plantea un olvido de que el conocimiento se logra de manera cooperativa con los demás y sobre todo a través del diálogo, debido a que predomina una educación tradicional.

El lenguaje oral permite la expresión de ideas y la expresión del ser. Cuando se parte del ser, la escritura y la lectura dejan de ser un proceso de codificación y decodificación. De ahí la importancia de exponer a los alumnos a un lenguaje rico en conceptos, maneras diferentes de hablar y sintaxis, para que el lenguaje expanda el pensamiento de los alumnos.

El preescolar es un medio para la perpetuación de la cultura, y el docente es el agente para dicho fin. El nivel preescolar representa una de las primeras instituciones donde los sujetos se les provee de significaciones, símbolos, normas y valores. Las interacciones en un mundo natural con un orden cultural y social permiten que el lenguaje oral abra paso a los significantes que la docente posee, a partir de referentes que ella ha construido a través de su historia personal y profesional.

La educadora ha instituido significados y símbolos producto de una herencia cultural sobre la vida institucional, por lo tanto, la educadora es un agente heredero cultural encargado de perpetuar una cultura. Históricamente el preescolar ha estampado cierta organización por medio del lenguaje oral y ciertos significados, cubriendo así, una serie de necesidades que prevalecen en la sociedad.

Desde la época colonial se puede apreciar el sentido asistencial que por muchos años caracterizó los incipientes antecedentes de la educación preescolar, inicia con casas hogar donde se buscaba una [normalización], enfocándose a las convencionalidades propias de la cultura española. Se caracterizaba por la protección del niño tomando en cuenta su condición biológica, sus acciones estaban dirigidas hacia la higiene, el crecimiento, la salud y la alimentación.

Entre los aspectos encontrados en esa investigación se puede apreciar que los españoles fueron artífices o productores de un individuo “nuevo”, al que se le purgo de su lenguaje y su imaginario social, a quien, desde la perspectiva invasora, se le purificó otorgándole un lenguaje y una cultura nueva. Lo que da lugar a describir una lucha de poderes por medio del lenguaje, ya que el lenguaje posee reglas que a su vez estructuran a los individuos con base a la cultura, y esta era la imposición de una cultura sobre otra.

Se puede concluir con que el lenguaje oral se enfocaba más al aprendizaje del castellano, para poder introducir los constructos de la cultura española, ejerciendo una violencia simbólica, lo que implica un poder que logra imponer significados y hacerlos legítimos. La atención a la población infantil menor a los seis años no estaba dentro de la agenda educativa, solo estaba contemplada en la agenda de salud lo que habla de poca sensibilización de la población de cuatro a seis años de edad.

El dialogo entre docente y alumno son de gran importancia, por ende, también lo es el lenguaje oral; sin embargo, el lenguaje oral en la práctica no ha sido posicionado en el centro del aprendizaje a pesar de que en planes y programas esté presente; lo anterior se puede deber a que, primero, las características del tipo de educación que predominó en los inicios de las prácticas educativas y después por esas prioridades en la lectura y escritura para alfabetizar a un país. El lenguaje oral permite generar el conocimiento desde dentro, es decir, partir de lo que se sabe, en la construcción de ideas propias, de análisis y reflexión desde el interior del sujeto.

Por medio de este apartado también se pudo apreciar que las prácticas educativas son una acción institucionalizada y cuya existencia es previa a una organización por un profesor único, tales prácticas, son propias de una sociedad en un tiempo y en un espacio, por lo general ellas retoman aspectos del pasado que se han usado de manera tradicional.

Con el paso del tiempo se fue construyendo un discurso que otorgaba o posicionaba una educación en armonía con el interés del niño, por ello se habla de un sentido romántico del nivel preescolar, y al mismo tiempo cobra un sentido idealista pues, por un lado, se mira el estudio del niño posicionándose en el campo de las ciencias, y por otra el niño comienza un nuevo proceso: la aculturación de las ciencias, lo que significa la inmersión a la cultura, lo que influyó en el tratamiento que se le dio en adelante al lenguaje oral.

Hay elementos que continúan vigentes y hay otros que se sustituyen, con tales cambios el lenguaje adopta nuevos términos científicos y el discurso a su vez sufre ciertas transformaciones en algunos aspectos. Lo que también da fuerza a ese

“lenguaje dominante” que plantea Gimeno, debido a que por medio de discursos se da forma al conocimiento y la actuación que estipulan planes y programas en una realidad determinada, los cuales coloniza la actualidad cuando son evocados. La educación trata de forjar a los sujetos con ciertos valores, estados físicos e intelectuales, la construcción de ciertos criterios, bajo cierta cultura social y política, por medio del control del comportamiento, cuyo vehículo es el lenguaje; lo que hace referencia de una institucionalización.

Como se pudo apreciar los antecesores del preescolar (la escuela amiga y la escuela de párvulos), han heredado ciertas prácticas que han dado identidad y ciertas características, entre las que se encuentran, la edad de la población a atender, un breve horario, sus perspectivas sobre los niños en una edad de cinco a seis años; y tomando en cuenta que la educación trata de forjar a los sujetos con ciertos valores, estados físicos e intelectuales, la construcción de ciertos criterios, bajo cierta cultura social y política, por medio del control del comportamiento, cuyo vehículo es el lenguaje; lo que también hace referencia de esa institucionalización.

La enseñanza en la escuela de párvulos respondía a un modo de educación vertical de arriba hacia abajo, donde el maestro buscaba que el alumno aprenda a aprender cumpliendo los objetivos. Desde el surgimiento de objetivos, es que se puede apreciar cierta cosificación del niño.

Al mismo tiempo, la escuela de párvulos adquiere como principal función: preparar a los niños para una mejor adaptación y desempeño en la escuela primaria. Buscaba transmitir claves para la supervivencia de la cultura que en ese entonces se trataba de construir. Por lo tanto, su currículum es concebido desde una teoría “racionalista académica”, donde el lenguaje oral es un contenido.

Durante el transcurso de las épocas se fue edificando una cultura magisterial”, en la que converge el pasado y el presente de la educación con influencias extranjeras, haciendo referencia concretamente a aquellas que han impactado o revolucionado las perspectivas educativas a nivel mundial, las cuales surgieron de investigaciones, producciones o discursos que se fueron colando en las concepciones sociales que

se proyectan en las prácticas y los discursos a través del tiempo, adhiriéndose en el lenguaje de los docentes actuales.

Otro hallazgo encontrado en este primer capítulo, es que en los inicios del preescolar se buscó reproducir una educación extranjera que, reconocía las necesidades de niños de otros contextos; lo que también resultó ser una violencia simbólica, al quererles imponer una cultura ajena a la propia, por medio de la legitimación de un plan de estudios.

Dentro del proceso para adquirir una identidad, el preescolar pasó de una visión tradicional donde solo el docente posee la palabra, posteriormente su visión cambió a convertirse en un espacio de intercambio de ideas, de diálogos y construcción de aprendizajes, por lo general de la mano de la educadora por medio del lenguaje oral.

De 1928 a 1968 la presencia de la concepción del ambientalismo sobre el niño ha dejado al lenguaje oral al margen de planes y programas fuera de la práctica educativa, pues se ha mirado al niño como influenciable gracias a su naturaleza puede crearse, generarse o ser modificado y perfeccionarse. La sociedad por mucho ha depositado sus esfuerzos en orientar, conducir, llevar y corregir a los niños por ello sus métodos han sido enfocados a imponer, educar y guiar. En otras palabras, el docente proporciona el conocimiento, el docente es el que habla, por lo tanto, el alumno recibe conocimiento, el alumno calla.

A pesar de que se iniciaba una educación centrada en el alumno, lo anterior implicó adoptar nuevos constructos, un nuevo lenguaje pedagógico, una nueva visión y práctica, que buscaba romper la educación de la escuela tradicional y su rutina. Por lo que el conocimiento seguía siendo dado por el docente. A partir del año de 1964 se caracterizó por ser una reforma educativa con grandes metas.

En lo que concierne al preescolar se consideraban el desarrollo biopsíquico que se enfocaba en la observación de la conducta, definiendo esta como la propiedad biológica que permite establecer una relación activa y adaptativa con el medio ambiente y, por tanto, modelada por la evolución, los intereses y necesidades de

los alumnos poseía una visión que se distinguió por su preocupación por mejorar la educación pública.

Para el sistema educativo, los niños eran individuos a los que se les tenía que “adiestrar manual e intelectualmente”, en contraste se aprecia una gradualidad en las actividades ya que se les enseñaba mediante labores fáciles y actividades prácticas, el aprendizaje era por medio de la experiencia que conducía.

Posteriormente en el siglo XXI el lenguaje oral fuese más cosificado por medio de competencias. Cada docente que trabajó con este modelo adquirió un significado único y diferente al de los demás, cada sujeto lo cargó de significados en diferentes ámbitos de discurso, de prácticas y acciones que le presentan al termino significados singulares, dependiendo de su contexto, lo que lo convirtió en equívoco e interpretable.

El lenguaje oral en la práctica no ha sido posicionado como un aprendizaje que privilegia el desarrollo del conocimiento y aprendizaje a pesar de que en planes y programas este presente, lo anterior se puede deber a primero, por las características del tipo de educación que predominó en los inicios de las prácticas educativas en México y después por las prioridades que se centraban en la lectura y escritura para alfabetizar a un país. El discurso de la reforma va por una orilla del río y la realidad de la innovación anda por la orilla opuesta. El lenguaje oral permite generar el conocimiento desde dentro, es decir, partir de lo que se sabe, en la construcción de ideas propias, de análisis y reflexión desde el interior del sujeto.

## **CAPÍTULO 2 QUE LOS NIÑOS PUEDAN DESARROLLAR SU LENGUAJE ¿NO?: LOS CONSTRUCTOS RE-RESIGNIFICADOS DESDE LO PERSONAL Y PROFESIONAL**

Somos seres de lenguaje. Lo aprehendemos,  
transformamos y hacemos de él pieza  
clave de nuestra existencia y contacto  
con la realidad. (Carrasco & López Bonilla, 2013)

El lenguaje oral históricamente ha sido objeto de estudio para muchos investigadores quienes han realizado diversos estudios sobre este tema, como se ha apreciado en el capítulo anterior, dicho tema ha ocupado un espacio en el currículum, las escuelas son “comunidades de discurso” como hace referencia Canale quien ha realizado observaciones sobre los usos intrapersonales del lenguaje. Este investigador afirma que, espacios como las escuelas determinan el alcance y los contextos en los que se utilizaran funciones como la competencia analítica y la competencia lingüística o comunicativa (Cummins, 2002, pág. 78); es decir, que los individuos van construyendo un discurso, cuyas cualidades poseen un soporte en las oportunidades de comunicación entre docente y alumnos o alumnos y alumnos; lo que puede explicar por un lado la importancia del lenguaje oral en las aulas.

Sobre la misma línea esta una afirmación sobre la evolución del lenguaje oral en la escuela, emitida por Cummins:

“La inmensa mayoría de los hablantes nativos de cualquier lengua materna llegan a la escuela a los 5 años, más o menos, utilizándola con fluidez. Empleamos otros 12 años en la escuela, dedicando en gran parte a expandir



esta competencia lingüística en las áreas de la lectoescritura y ayudando a los estudiantes a adquirir el lenguaje técnico de diversas áreas de contenido”. (Cummins, 2002, pág. 69)

Lo anterior permite reconocer que el lenguaje oral es una habilidad que se aprende por medio de la escucha, lo que explica la presencia de cierta fluidez en el habla de muchos niños en la etapa preescolar, por lo que salta a la vista la importancia de las interacciones, el contexto social y escolar desde luego. Los anteriores se convierten en factores relevantes por su importancia en la contribución en la adquisición de un posicionamiento social, al expandir su competencia lingüística, con la finalidad de que el lenguaje espontáneo sufra una evolución.

En el sistema educativo mexicano actual, se puede apreciar que en el programa de educación preescolar existe un apartado nombrado “El lenguaje, prioridad en la educación preescolar” en el que se afirma lo siguiente:

Los niños aprenden a hablar en las interacciones sociales: amplían su vocabulario y construyen significados, estructuran lo que piensan y quieren comunicar, se dirigen a las personas de formas particulares. Desarrollan la capacidad de pensar en la medida en la que hablan (piensan en voz alta mientras juegan con un objeto, lo mueven, lo exploran, lo desarmen; comentan algunas acciones que realizan, se quedan pensando mientras observan más los detalles, continúan pensando y hablando). El lenguaje es una herramienta del pensamiento que ayuda a comprender, aclarar y enfocar lo que pasa por la mente. (SEP, Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas, 2017, pág. 61)

En el apartado anterior se puede apreciar una fusión de las aseveraciones de Canale y Cummins con respecto de las competencias lingüísticas y analíticas, así como la ampliación del vocabulario, pues con dicha ampliación el lenguaje técnico va cubriendo el discurso o habla de los individuos. Se puede apreciar que se da un gran valor a las interacciones sociales, dichas interacciones dan apertura a la construcción de significados a partir de experiencias relevantes, lo que da paso al

desarrollo de las capacidades de pensar y analizar. En efecto, el lenguaje oral es una herramienta para los seres humanos que permite la ampliación del pensamiento.

Es importante mirar al lenguaje oral como herramienta para la ampliación del pensamiento, la palabra posee un gran poder, que permite transformar a los seres humanos, permite transformar una cultura, una sociedad; esta última puede ser medida, entre otras cosas, por el uso de su lenguaje y las palabras. Mientras una persona amplía el vocabulario, amplía el lenguaje en su totalidad, verbal y no verbal; permite comprender, analizar e interpretar el mundo que nos rodea, así como a los que nos rodean.

La palabra es la herramienta del pensamiento, el instrumento que permite capturar la realidad, analizarla, revisar sus causas y consecuencias, a través del lenguaje el hombre se humaniza, produce cultura. Las palabras no solo son sonidos, son la representación de conceptos que permiten la manipulación del tiempo, de las acciones pasadas y futuras, entre mayor conocimiento y dominio del mismo se tiene las competencias para resolver problemas y vivir con eficacia.

Dejando por un momento de lado el discurso que versa en los planes y programas del gobierno; es necesario tratar de interpretar el discurso de la educadora y preguntarse ¿Dónde se origina?, ¿Cuáles son sus influencias?

Cada docente posee una historia de vida y ha pertenecido a diferentes comunidades de discurso, lo que ha influido en la identidad personal y profesional, así como en las ideas, concepciones, conocimientos y desde luego, en el lenguaje de la docente.

Por ello, a continuación, se abordarán algunas experiencias anecdóticas las cuales surgieron a raíz de una entrevista, donde Miel comparte algunos pasajes de su infancia, las cuales permitieron construir dato, con base a las lecturas que se realizaron a lo largo de la MECPE.

Dato que conforma parte del pasado de la educadora, los cuales permitieron interpretar su lenguaje y sus constructos sobre la labor docente, no se trata de buscar la reproducción exacta de la vida de Miel, sino una reconstrucción desde el

presente, es decir rescatar algunos recuerdos, que resultaron importantes o significativos para ella; ya sea por su relevancia o porque perduran en sus constructos. Es decir, los siguientes fragmentos son recursos para establecer relación con su realidad inmediata, o son necesarios para la comprensión/descripción del presente, o las decisiones o acciones emprendidas en la práctica de la educadora.

Partiendo del hecho de que la familia y la escuela son instituciones, que otorgan ciertos referentes, ideas y costumbres por medio de su estructura y organización; las cuales con el paso del tiempo han configurado un lenguaje con ciertas características, con base a su trayectoria; al mismo tiempo pueden explicar algunas concepciones o significaciones construidas por la educadora, expresadas por medio de algunas entrevistas. El discurso o el lenguaje del docente también representan un medio o un instrumento que permite percibir, analizar e interpretar esa autointerpretación de lo que se debe hacer en el aula por medio de la práctica. Por ello el discurso del docente es lo que da vida a este capítulo.

Por lo tanto, resulta relevante rescatar algunas narraciones de la historia de vida de la educadora así como su paso por algunas instituciones, pues su interacción con ellas, lleva implícito un proceso de autointerpretación así como la conformación de la identidad, ya que como lo señala Paul Ricoeur “ Un rasgo fundamental de todas las instituciones, en la medida en que éstas regulan el reparto de funciones, de tareas, de ventajas e inconvenientes entre los miembros de la sociedad”, (Ricoeur, 1990, pág. 209)

## **2.1 Un gallinero y un pedazo de pizarrón**

La siguiente anécdota ocurre dentro del núcleo familiar de Miel, en su infancia; un periodo de la vida en que se interiorizan las herramientas culturales como el idioma, la lectoescritura y las matemáticas; con las cuales, los sujetos se apropian de su conocimiento sobre contexto donde vive. Al mismo tiempo, es en la infancia donde “el desarrollo de los significados de las palabras comienza con las formas cotidianas o espontáneas de entender las cosas, que están relacionadas con determinadas experiencias y evolucionan a través de la mediación social hacia conceptos

científicos” (Cummins, 2002, pág. 76), es decir, se da un lenguaje espontáneo, lo que a su vez genera conceptos espontáneos, que con el tiempo y la interacción en la escuela se van perfeccionando y van generando experiencias inmediatas que se dan en lo cotidiano; contribuyendo así en la definición de atributos en los individuos.

Cada sujeto posee ciertos atributos que son percibidos en las conductas, reacciones emocionales y cierta apariencia, los cuales van surgiendo de patrones que se desprenden de las interacciones que se vivencian a lo largo de la vida. Lo que habla también de arquetipos, esas representaciones de modelos de ser y actuar que, se reconocen a partir del inconsciente colectivo, los cuales son compartidos en un contexto social determinado y que, a su vez, dan vida a las construcciones conceptuales de cada individuo.

Dicho contexto social posee características propias de su cultura; dicha cultura influye en los sujetos por medio de ciertas consideraciones que están implícitas en los arquetipos sociales. Lo que se puede apreciar en un recuerdo compartido por Miel:

“Pues... este... pues desde chiquita me gustó jugar a la maestra. Porque me llama la atención los niños chiquitos.

Como que... siento que son más tranquilos. Los puede uno moldear más. Ya más grandes no.

Mi mamá decía que tenía un gallinero... con pollos; pero que hubo un tiempo pues en el que se le murieron, y que quedo así nada más, y que yo ahí me metía, dice. Y tenía una mesa con un block y que ahí era...

Ya después mi papá, consiguió un pedazo de pizarrón, me lo puso, lo colgó; y desde ahí... Y desde ahí, dice que me la vivía. (refiriéndose a la mamá de Miel)”

(Entrevista 8 DO/03/15/19 Pág. 2)

En este relato se puede encontrar la construcción de lo que significa ser maestra a partir de lo que un grupo o sociedad en conjunto ha determinado, estableciendo una serie de automatismos como lo son dar por hecho que el trabajo del maestro es dentro del aula, y que son indispensables un escritorio, un pizarrón y una silla para

el maestro, en este caso estos objetos son representados por un espacio, el gallinero; el escritorio por la mesa, el block y el pedazo de pizarrón su silla y su herramienta.

Como se puede apreciar, Miel expresa en el anterior fragmento un modelo, es decir, un arquetipo de “la maestra”, se puede contemplar una estructura funcional de lo que significa ser una maestra, lo que subyace en la conducta adoptada dentro de los juegos simbólicos en la infancia de Miel; juego que, a su vez, da vida a ese concepto, tan propio de cada individuo que es captado del inconsciente colectivo.

“Archetypus esa denominación es útil y precisa pues indica que los contenidos inconscientes colectivos son tipos arcaicos o -mejor aún- primitivos. Sin dificultad también pueden aplicarse a los contenidos inconscientes de la expresión "représentations collectives" que Levy-Bruhl usa para designar las figuras simbólicas de la cosmovisión primitiva pues en principio se refiere casi a lo mismo”. (Jung, 1970, pág. 11)

Con base a la explicación de Jung, Miel construyó sus contenidos inconscientes con base a las vivencias y los dichos orales que su familia le otorgó, con base a los constructos generados dentro de la comunidad a la que pertenece. La evidencia son esos objetos significantes: el escritorio y el pizarrón; la utilería de sus juegos sociodramáticos. Los cuales exponen herramientas del docente que arcaicamente existen en las escuelas para el desempeño del trabajo del maestro.

Continuando con estos significantes contruidos por Miel, las nociones de “ser maestra”, expuestas anteriormente, también devienen de esos arquetipos contruidos o tallados por ciertas expectativas de quienes le rodearon anterior y actualmente, las cuales se delatan en los padres de la educadora, al permitirle usar ese gallinero, poner esa mesa y block para simular el escritorio, el espacio de la “maestra” y proporcionarle un pedazo de pizarrón para probablemente alimentar esa idea de algún día convertirse en una maestra. Ese pizarrón probablemente fue muy significativo y decisivo en la vida de Miel, es decir, pudo ser una legitimación del deseo de Miel por dedicarse a la profesión de la docencia.

Del recuerdo del gallinero, es necesario centrarse en las siguientes líneas, debido a que permiten ver cierta información de la identidad erigida en Miel: “Pues... este... Pues desde chiquita me gustó jugar a la maestra. Porque me llama la atención los niños chiquitos”.

Estas líneas permiten identificar una identidad forjada a partir de las relaciones significativas con sus padres, de una posible necesidad de filiación que por naturaleza muchas mujeres poseen; cuyo enfoque de la atención está puesta en los demás, no en una meta externa o en un estado interior. En otras palabras, está “motivada por la compensación de las relaciones: aprobación, amor, atención, y por la necesidad del arquetipo de emparejarse, nutrir o ser dependiente” (Shinoda Bolen J. , 1993, pág. 182)

En el caso de Miel, podría responder al arquetipo de ser dependiente, ella contaba con la aprobación, el amor y la atención por parte de sus padres cuando jugaba a ser maestra, lo que se puede interpretar con la ambientación del gallinero; lo que explicaría en cierta medida ese gusto de jugar a la maestra, ello pudo resultar reconfortante en la educadora a temprana edad como lo es la etapa de la infancia, influyendo en su identidad y su futuro posterior. Por otro lado, esta misma anécdota se puede explicar con argumentos de Gimeno Sacristán:

La enseñanza como actividad despierta en todos nosotros una serie de imágenes bastante comunes, dado que está enraizada en el *lenguaje* y en la *experiencia cotidiana* y no es sólo objeto de los especialistas o de los profesores. Todos tenemos experiencia práctica sobre la misma: conocemos los ambientes escolares característicos, sabemos grosso modo, lo que son y hacen los profesores que [enseñan], hemos experimentado lo que es ser alumno en situación escolar, etcétera. En ambientes no escolares también identificamos con facilidad la actividad de enseñar. Las prácticas y las palabras tienen su historia y se reflejan las actividades en las que han fraguado los significados que arrastran hasta nosotros, proyectándose en nuestras acciones y pensamientos, en la forma de dar sentido a la experiencia. (Gimeno S. J., 1992)

De cierta manera, Miel fue adquiriendo en su hogar, un ambiente no escolar, lo que es ser maestro y lo que hacen, pertenecemos a una sociedad estructurada, de donde se obtiene esas imágenes comunes de la enseñanza escolar, tales imágenes están enraizadas en el lenguaje y en lo cotidiano, donde por cultura, los niños van a la escuela y son atendidos por los maestros; gracias a esa cultura se cuenta con experiencias sobre los roles del docente y los roles del alumno.

En dicha cultura el lenguaje es un recurso vertebrador, como lo puntualiza Venegas Renault “ el lenguaje juega un papel decisivo en el ámbito cultural” (Venegas Renault, 2004). Como se puede apreciar, el lenguaje es nuevamente una herramienta que ha permitido la interiorización de conceptos y significados, lo que apela a esa experiencia práctica.

La experiencia práctica con la figura del maestro, se fue colando en los deseos de superación de Miel, que se entretendió con su identidad, aunado a la aprobación y atención que sus padres hacían al juego sociodramático que la pequeña Miel llevaba a cabo; son aspectos que explican una fijación de jugar a la maestra en la infancia.

Por lo tanto, los contextos no escolares ofrecen las pautas de la cultura que conforma la sociedad, donde el lenguaje oral es una herramienta que permite adquirir significados, a partir de los arquetipos construidos en el seno de una cultura y en los contextos escolares es el espacio que permite extender el pensamiento y enriquecer las competencias comunicativas y analíticas de los sujetos, hasta adquirir un lenguaje técnico.

Aunque, también ha de reconocerse que en las escuelas los niños se pueden modelar, es decir, desde lo adulto se puede decidir sobre la vida del otro, sobre sus futuras decisiones. Existe una conceptualización de la docencia que implica enseñar a manejar el lenguaje oral como desde lo que decide el docente, como él lo conoce o como él lo aprendió. Es decir, no existe la concepción de la construcción de formas alternas de lenguaje que se adapten a los cambios temporales, sobre todo que respondan a las necesidades del niño, es decir presenta la concepción de otorgar una enseñanza sustentada en el pasado pues es lo correcto para modelar.

Este apartado permitió ver como la existencia de una cultura escolar está enraizada en el lenguaje y en la experiencia cotidiana desde la infancia es percibida; un periodo de la vida en que se interiorizan las herramientas culturales como el idioma, los sujetos se apropian de su conocimiento sobre contexto donde vive por lo que Miel adquiere esas nociones de ser maestra, lo que le permitió perfilarse a ser educadora aunado a ello, también están los arquetipos construidos o tallados por ciertas expectativas de quienes le rodearon anteriormente y actualmente, por medio de una interacción legitimada.

## **2.2 Me llamaba la atención ser maestra**

Como se pudo apreciar en el anterior apartado, existen ciertos aspectos de la infancia de Miel que influyeron en su identidad docente, a continuación, la educadora comparte cómo eligió ser educadora y no una maestra de primaria o secundaria u otra carrera:

“eh eh, pues desde que yo iba en el preescolar me llamaba la atención ser, ser educadora. Entonces desde ese momento yo les dije a mis padres que... quería ser maestra, yo lo decía así. Después ya de ahí en el paso de la secundaria, la preparatoria; fue cuando decidí, que quería ser maestra de preescolar, educadora.

Y ya fue así como, como luché por entrar a la Normal Valle del Mezquital. Ya que mis papás... me... querían... querían que estudiara otra carrera. Y yo no quería; entonces fue que dije si no quedo en la Normal me espero un año. Porque es lo que yo quiero”.

(E1/DO/09/05/18 pág. 2)

En este apartado Miel da un muy breve recorrido de su paso de la escuela preescolar a la formación profesional en la escuela normal, asegurando que desde el preescolar albergó el sueño de ser “educadora”, en este proceso seguramente, fue dando forma a su futuro, pues, continuó con el paso del tiempo, fraguando nuevos significados del ser maestro pues recordando a Domingo Segovia y a Bolívar Botía, quienes afirman “Cada escuela tiene su propia cultura [González,



1994; Bolívar, 1996], con una memoria institucional, subjetivamente vivenciada y, por lo tanto, se desarrolla a lo largo de un ciclo de vida” (Domingo Segovia & Bolívar Botia, 1996, pág. 19).

Es decir, la memoria institucional trastoca a todos los individuos que en ella convergen: docentes, alumnos y padres de familia entre otros; sujetos que juegan diferentes roles, lo que va dando lugar a una estructura forjada con ideas, constructos, identidades, prácticas, enfoques, proyectos, currículum, etc.; que dan vida a la cultura escolar. Por lo que surge lo subjetivo en la vivencia de los sujetos, lo que puede estar diciendo que Miel adquiere una serie de vivencias, mediante la estadía escolar y de formación, que le resultaron significantes, cautivándole para ser parte del gremio educativo.

Durante este tiempo de formación educativa, bajo esa memoria institucional, se apropió de un lenguaje técnico, de una experiencia práctica, (como lo menciona Gimeno Sacristán) y posteriormente una experiencia teórica, por su contacto con otros sujetos: los formadores, sus iguales y otros, quienes poseían sus propios constructos e identidades; con quienes compartió un tiempo y un espacio; compaginando en un proceso de construcción- reconstrucción.

Por lo tanto, los constructos así como la identidad se ven influenciados por las instituciones, debido a que “cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general y en donde se construyen formas peculiares de organización e instituciones singulares que las legitiman y garantizan” (Fernández, Instituciones educativas, 1994, pág. 20); la experiencia en conjunto de cada educadora o educador, en un colectivo escolar, se entreteje para dar un estilo propio a su institución dentro de ciertos lineamientos sociales, lo que influye en sus miembros.

Miel a partir de su estadía en la educación básica y superior identificó, interiorizó y reconstruyó su constructo de ser maestro, lo que le fue dando elementos para determinar que se dedicaría a la docencia y el nivel de la cadena educativa en que le gustaría trabajar. Lo que va de cierta manera ayudando a esbozar la identidad. Cada docente posee una identidad, la cual “no está dada por el yo sino también por

el yo sincrético” (Bleger, 1996, pág. 70) cada educadora posee sus propias raíces, sus visiones de qué y cómo ser educadora, según sus comunidades de discurso a las que asistieron en su pasado.

Por esta razón también se dan “identificaciones adquiridas” que desde Ricoeur, por las cuales “lo otro entra en la composición de lo mismo. En efecto, en gran parte la identidad de una persona, de una comunidad, está hecha de estas identificaciones con valores, normas, ideales, modelos, héroes, en los que la persona, la comunidad, se reconocen”. (Ricoeur, 1990, pág. 116)

Los juegos sociodramáticos de Miel fueron desarrollados en una época o fase feliz empapada de cierta realización en su vida, pero más allá del estado anímico, da cuenta de esas identificaciones adquiridas, que le fueron muy relevantes y significativas, identificándole con la figura del docente, lo que le condujo a tomar la decisión de ser educadora, y como ella lo mencionó “yo les dije a mis padres que... quería ser maestra”.

El tránsito por las escuelas seguramente le otorgó otros elementos al arquetipo del “ser maestra”, aunado a las identificaciones adquiridas; ya que cada sujeto posee un lenguaje, creencias, modos de hacer y funcionar, tan únicos que parten de una comunidad histórica, como lo es la escuela. Lo que conlleva a citar la teoría de Freud con respecto al superego, explicada por Ricoeur quien afirma que “tiene relación con el fenómeno que da la interiorización un aspecto de sedimentación. Así se estabilizan las preferencias, apreciaciones, estimaciones, de tal modo que la persona se reconoce en sus disposiciones que podríamos llamar evaluativas”. (Ricoeur, 1990, pág. 117).

Al ser parte de una comunidad, se comparte una cultura de la cual cada sujeto va tomando lo que le identifica, lo que le agrada, lo que prefiere, según sus valores y los interioriza con respecto a su interpretación y lo sedimenta en lo profundo de su ser para ir dando forma a su identidad. Sin embargo, hay otros factores que influyen en la identidad y los constructos de Miel, entre estos está la edad biológica, lo que hace que se retome nuevamente la narración de la educadora, donde hace referencia de su paso de la secundaria, la preparatoria y menciona “fue cuando

decidí, que quería ser maestra de preescolar, educadora”, en esta etapa ella vivía su adolescencia.

Esta etapa sacó a flote en Miel una actitud de [puedo tomar decisiones por mí misma], actitudes acordes a la adolescencia, lo que le hizo aferrarse a esta profesión, y con base al siguiente dato sobre la adolescencia:

“coincidente con el término "teenagers" (13- 19 años) de USA, y el Código de los Niños y Adolescentes (M. Justicia, 1993) reconoce como tales a la población desde los 12 a los 17 años... Una característica psicológica importante es que, alrededor de los 15 años empiezan a creer que pueden cambiar y dominar el mundo, lo que puede desbordarlos, y en el caso de la adolescente frustrarla por razones de género si *el medio que los rodea es estrecho y sin adecuados satisfactores sociales a sus necesidades.*”  
(Mansilla A., 2000, págs. 109-110)

Bajo el hecho de que es una característica el “creer que pueden cambiar y dominar el mundo” se puede explicar la afirmación: “Y ya fue así como, como luche por entrar a la Normal Valle del Mezquital” dentro de su discurso. El momento en que Miel relata una lucha, donde tal vez, hace referencia a esa creencia de cambiar y dominar el mundo, un mundo conformado por sus padres y su cotidianidad, podría estar haciendo referencia a la lucha entre aquellas otras mujeres y hombres que buscaban un lugar en la escuela normal. En esa misma entrevista Miel comparte las impresiones surgidas a raíz del examen de admisión a la escuela normal:

“Mmm pues en el momento yo, percibí que sí; o sea, para mí fue un examen que no tanto difícil porque lo fuera, sino porque yo tenía esos nervios y la preocupación de quedar o no quedar. Porque mi papá me decía: -si tu no quedas te vas a... al ITSOEH (Instituto Tecnológico Superior del Occidente del Estado de Hidalgo)”

(E1/DO/09/05/18 pág. 2)

Cuando Miel hace referencia a la frase: “para mí fue un examen que no tanto difícil porque lo fuera, sino porque yo tenía esos nervios y la preocupación de quedar o no quedar”, advierte un patrón de la mujer que se siente en conflicto sobre su competencia y que suele sabotearse a sí misma, ya que Miel reconoce que no fue un examen difícil, pero esa sensación de nervios de “quedar o no quedar”, a la que hace referencia, es la manera de sabotearse a sí misma; es decir sus propias dudas eran sus peores enemigas. Sin embargo, el hecho de ir a hacer el examen de admisión, permitían ver que:

“En la superficie resistía con éxito el poder de su padre para limitar sus aspiraciones, incorporaba la actitud crítica de éste dentro de su psique. En lo más profundo, lucha con sentimientos de no ser lo suficientemente buena, duda cuando se le ofrecen nuevas oportunidades” (Shinoda Bolen J. , 1993, pág. 86)

Los nervios que experimentaba Miel solo eran un reflejo del deseo de no experimentar la desaprobación de su padre ante el posible escenario de reprobar el examen de admisión y ser enviada a estudiar una carrera que no le significó tanto como la docencia le significaba en esa época, ésta seguramente representaba un ideal que influyó en su elección y ser maestra, tenía un profundo significado para ella. Esto puede deberse al concepto que desde la infancia Miel construyó.

Como se pudo exponer, la cultura de las escuelas, las épocas en que se viven y la edad biológica son factores que influyen en los individuos en su proceso cognitivo, en las identificaciones adquiridas y en su identidad. A pesar de que cada individuo es único e inigualable, somos producto de una cultura, de la que cada individuo decide qué apropiarse de ella.

### **2.3 “Ser maestra”: un constructo desde la novatez**

El lenguaje oral que recrea la docente en el discurso inicialmente surge del desarrollo de sus competencias comunicativas, significa, como lo cita Judith Meece “aprender a utilizar el lenguaje en forma apropiada” (Meece, 2000, pág. 222) ; quien también rescata los aspectos de lenguaje oral como: el desarrollo fonológico (la

distinción y producción de sonidos), el desarrollo semántico (el conocimiento del significado de las palabras y de las combinaciones de las palabras, el desarrollo sintáctico o gramatical (la combinación de las palabras y la producción de oraciones), el desarrollo pragmático (la competencia comunicativa o usar el lenguaje de manera aceptable social y culturalmente) y el léxico que se refiere al vocabulario. Aspectos que en conjunto permiten una codificación y decodificación, en lo individual y en lo colectivo; dando paso a un sistema de símbolos.

Meece explica que dicho sistema es una serie de sonidos en que las palabras representan una idea, un objeto o una persona, también reconoce que “con el tiempo la representación simbólica se convierte en el medio con que pensamos” (Meece, 2000, pág. 202). Lo que posteriormente da vida a un discurso que, se concibe con apoyo de la interacción social, por lo que el individuo construye significantes con base sus conceptualizaciones.

Cada sujeto posee una serie de concepciones y Miel no es la excepción, ella a través del tiempo ha construido la idea de lo que es ser una maestra y del cómo enseñar; una idea que no surge de ella sino de lo que el imaginario social le ha dictado en su historia de vida.

Cada sujeto construye de manera diversa sus concepciones y sus nociones dadas por la cultura. Por lo que es relevante escuchar la voz del sujeto. A continuación, se analizará la voz del sujeto, algunos de los significantes que Miel ha desarrollado y que con el paso del tiempo han dado forma a sus concepciones personales.

A modo de reflexión, las prácticas docentes son un reflejo de una configuración única de las vivencias de los docentes en su estancia escolar como estudiantes y de su formación, lo que da paso a la construcción de algunas ideas, concepciones, identidad y sus constructos; mediante un proceso continuo de adopción, adaptación y reconstrucción, dando forma a los conceptos sobre lo que podría explicar el lenguaje oral del docente y algunas de sus prácticas.

“Pero, ya lo puedo decir así con base ya, este, el Jardín de Niños que más me ha gustado es de Macua. (localidad ubicada al sur del municipio de Tula de Allende, Hidalgo.

Porque el contexto de allá es muy diferente tanto con los padres como con los alumnos. Como es un pueblito, una comunidad, allá los padres todavía tienen ese respeto hacia la maestra, tienen esos... inculcan en sus hijos esos valores que deben de... de tener con sus maestros y más que nada valoran el trabajo del docente y ponen de su parte para el trabajo, de la escuela.

(E1/DO/09/05/18 pág. 3)

En esta afirmación se puede encontrar una adaptación de los constructos en su discurso; el concepto formado desde su infancia identifica un rol superfluo de lo que es “ser maestro”, en contraste, el concepto de la profesionista, producto de una escolarización normalista, con el respaldo de la experiencia de tres años ejerciendo la profesión docente, ofrece un lenguaje distinto, con otros referentes, el cual incluye la valoración de terceros: padres de familia y alumnos.

Dentro de la sociedad los individuos, desde su nacimiento, han estado rodeados de ideas, discursos y constructos, los cuales, al ser analizados, por lo general, no son transparentes o neutros, sino que representan un medio para ejercer el poder. Por ejemplo, los políticos hacen uso del discurso donde dicen lo que el pueblo quiere escuchar más no lo que harán realmente. Foucault afirma que a través de “él y en él se dan luchas”. Tiene su lugar en el juego del deseo y del poder, en el discurso no hay ideología, sino poder para limitar o para imponer.

Para continuar con el análisis, es necesario retomar el discurso de Miel concretamente con la frase: “...es un pueblito, una comunidad, allá los padres todavía tienen ese respeto hacia la maestra”, las cuales permiten apreciar de cerca este juego de deseo y poder, estas palabras engarzadas permiten dar cuenta ciertas ideas que yacen en el inconsciente de Miel, las cuales permiten remitirse a ciertos planteamientos de Maquiavelo:

“En los estados hereditarios existe la costumbre del sometimiento al príncipe por linaje, por lo que hay menos dificultad para regirlos y mantenerlos que cuando se trata de principados nuevos, porque basta con el acontecimiento del orden establecido por los ancestros, contemporizador con los casos que presenten novedad”. (Maquiavelo, 1998, pág. 23)

Para explicar esta idea, será necesario ver a los estados hereditarios, como esas comunidades, que aún no han sido tocadas por la modernidad, aquellos contextos que aún conservan ciertas tradiciones; en las que pasan docentes tras docentes, quienes de cierta manera podrían ser esos príncipes que en ocasiones llegan a gobernar las escuelas, quienes, por usos y costumbres de algunas comunidades, gozan de cierto reconocimiento, autoridad, o cierto poder. La costumbre que cita Miel “respeto hacia la maestra”, la cual es tradicional en muchas comunidades se ha quedado estancada en el tiempo. El discurso de la docente hace esa distinción de la tradición y la cultura ancestral que aun predomina en la comunidad lo permiten perpetuar ese poder, o también puede evidenciar el régimen de autoridad depositado por algunas comunidades en los docentes. Miel reconoce la diferencia entre las comunidades en las que ha trabajado, pues menciona: “Ya lo puedo decir así con base ya, este, el Jardín de Niños que más me ha gustado es de Macuá.” Es preciso agregar que la educadora ha cubierto dos interinatos en Tepatepec y Tula antes de adquirir su basificación en el sistema educativo básico, en la comunidad de Macuá. Con base a su experiencia es que emite el anterior juicio, cuyo origen provenga de la experimentación de cierto acatamiento de orden, es decir, ya se mira como una figura con autoridad en comunidad como lo describe Maquiavelo, por lo tanto, es un posible referente en la edificación de un significante más de ser maestra.

Otra manera más sencilla de interpretar la frase de Miel, es que nos habla de un deseo, que involucra el respeto hacia la maestra, puede ser desde la perspectiva que como profesora “novata” según como lo sustentan las etapas o categorías en el desarrollo del ciclo de la vida en la carrera del docente, Torres Herrera detecta que el docente novato “mantiene la idea de que los padres de familia valoran

adecuadamente su trabajo” (Torres, 2005, pág. 48), y que esta percepción sufre cambios drásticos al término del primer período, por la forma en que percibe el mundo social y laboral al enfrentarse al choque con la realidad y los aspectos que influyen en su práctica como los conflictos con padres de familia que en ocasiones pueden generarse.

Torres Herrera también advierte una “ingenuidad en la novatez” en el docente, en esta fase se considera merecedor de un reconocimiento, lo que encajaría bien a la historia de Miel quien a pesar de no emplear la palabra “vocación”, en la primera entrevista señala el deseo de ser maestra desde su infancia.

La faceta de novatez según el estudio de Torres Herrera la ubica entre los 20 y 25 años de edad, la que se caracteriza por un “estado yóico” (Torres, 2005, pág. 47). El estado yóico un modo en el que se manifiesta una parte de la personalidad en un momento dado. Las funciones yoicas están dirigidas a “neutralizar las ansiedades mediante diversas modalidades de manejo de conflicto, creados entre condiciones de realidad, impulsos y prohibiciones restableciendo el equilibrio psíquico, eliminando una fuente de peligro y tensión.” (Feregrino Carreón, 2018),

El yo se puede manifestar de tres formas diferentes al relacionarse con el mundo, según qué situación se enfrente es el modo que se emplea. Los tres estados del yo son: padre, adulto y niño según Eric Berne, quien englobó esos tres grupos, con base a comportamientos, pensamientos, sentimientos y emociones que se expresan dentro de los discursos de cada sujeto, las cuales pueden estar transitando en uno de los tres estados del “yo”:

Aquí, es una zona donde se ve más la violencia, eh la drogadicción... entonces los niños, todo eso lo observan y lo ven como algo normal.

...ellos deben de estudiar, que le deben echar ganas, que a lo mejor...que todo trabajo es honrado, pero que hay trabajos que no debemos hacer, que no está permitido que los hagamos; que, si dejan un buen ingreso, pero que no está permitido que los hagamos entonces ellos se van más por el lado de lo que escuchan de los papás: “lo que deje más”.

(E1/DO/09/05/18 pág. 3-4)



El Yo que se deja entre ver en el discurso pone al descubriendo un estado padre, el cual es interiorizado prácticamente desde el nacimiento, tiene que ver con lo que se entiende correcto en cada momento, por lo que la profesora advierte que los niños deben estudiar y deben échale ganas. Dicho estado permite distinguir lo permitido y lo prohibido por lo que la educadora reconoce que es una zona donde se ve más la violencia y problemas de drogadicción. A su vez "este estado padre" le permite advertir los peligros que corren los niños en ese contexto, haciendo énfasis en que los niños observan y posteriormente lo ven como algo normal.

Ese mismo "estado padre" permite a la educadora advertir a sus alumnos cuando les dice "que hay trabajos que no debemos hacer". Otra característica de este estado yóico es la implicación de la ética y la moral, así como aquellas cuestiones propias de una cultura que condicionan en la forma de ser y hacer. Para contextualizar un poco este fragmento, es necesario reconocer al robo de combustible como un gran problema de la sociedad mexicana en los últimos tiempos, el cual fue muy cercano a miles de familias a lo largo y ancho del país, y el contexto escolar donde se desempeñaba Miel no fue la excepción. Por lo que, Miel apeló siempre a lo que era correcto, socialmente hablando. Razón por la que el "estado padre" asomaba en su discurso, cabe señalar que se llama estado padre o madre porque las actitudes, sentimientos y pautas de conducta de este estado, se asemejan a los de una figura parental.

El lenguaje puede ser uno de los resultados del proceso de la construcción social, al que cada individuo está sujeto, mediante el cual se percibe, piensa y construye ciertas estructuras para luego actuar sobre esa base. Entre las intervenciones de Miel se lograron percibir ocasionalmente expresiones como la siguiente: "Ángel, venga conmigo mi amor, -mira a otro niño y le dice: -Lalo venga conmigo (OB3/09/05/18 pág. 4)

Un rasgo que salta a la vista en las interacciones de la educadora con los niños es que les habla de [usted] a los niños. Rasgo que podría otorgar una gran valoración a las actitudes de respeto, tolerancia y comunicación hacia sus alumnos, propias de su etapa de novatez. Sin embargo, históricamente, en la sociedad han existido

jerarquías que responden a un “orden cultural y social específicos mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla” (Berger & Luckmann, 1993, pág. 68). Por lo tanto, el lenguaje que emplea Miel es el resultado final de las tendencias normalizantes, de orden social, y de las tendencias modificadoras, de orden individual, el cual se ha reproducido infinitamente en el tipo y espacio escolar.

Este subtema, abordó la construcción del constructo social, y cómo este cambia según la etapa de la vida que se encuentre el sujeto, se ve influenciada con el sentido común. Gracias a este constructo social, los sujetos nutren sus ideas y un discurso.

El discurso conceptual de los individuos sufre cambios a partir de una formación para convertirse en un lenguaje técnico, tal discurso no es transparente y mucho menos neutro, tan solo es el reflejo de una comunidad histórica. Este discurso en un campo laboral como lo es la docencia, representa un medio para ejercer el poder mediante un juego de deseo y poder donde los sujetos limitan o imponen.

Este apartado también permitió mirar al discurso con diferentes matices, es decir, puede estar sustentado en la experiencia, lo que permite emitir juicios, reflejando un acatamiento de orden. Al mismo tiempo el discurso, puede ser mirado desde la perspectiva de las etapas en el desarrollo del ciclo de vida de la carrera docente, y finalmente puede ser mirado por la edad biológica que da cuenta de esas manifestaciones de la realidad en el que el sujeto está inmerso, donde los pensamientos, los sentimientos y las emociones influyen directamente.

Motivos por los cuales el lenguaje cobra importancia a ser un constructo social, que permite a los individuos percibir, pensar y construir ciertas estructuras que le posicionan en la sociedad.

## 2.4 Los puede uno moldear más

Como ya se expuso en apartados anteriores, las escuelas son producto de una configuración y reproducción, esta a su vez configura a la sociedad, tal configuración social posiciona en cada docente una serie de ideas que adoptaron del pasado, donde tal pasado posee un sincretismo que configura ciertas ideas o perspectivas sobre los alumnos, Miel comparte:

“Pues... este... Pues desde chiquita me gustó jugar a la maestra. Porque me llama la atención los niños chiquitos.

Como que... siento que son más tranquilos. Los puede uno moldear más. Ya más grandes no.

(E8/DO/03/15/19 Pág. 2)

Cuando Miel menciona su concepción “Uno los puede moldear” permite ver los constructos que parten de Rousseau, quien en el Emilio (1762) mencionaba que hay una forma natural del desarrollo del niño y que la intervención de los adultos, acorde a las formas de actuar de la naturaleza, sienta las bases para enfrentar todos los subsecuentes problemas del comportamiento adulto.

El anterior constructo de Miel posee un origen, de las bases que cimentaron la educación; lo que fortalece la idea de que hay constructos que pesan más, que las investigaciones que confeccionaron su formación docente, debido a que tal constructo es una reproducción del sincretismo docente, que emerge de una escuela tradicional.

Para poder apreciar una cultura en desarrollo, se puede considerar una serie de aspectos y dimensiones, los componentes (sagrado o profano, formas, contenidos, funciones y carácter), los elementos (valores, héroes, ritos, artefactos, perspectivas, roles, etc.) las manifestaciones (tangibles e intangibles), las tipologías culturales (por el grado de colaboración de sus miembros, las interdependencias e interrelaciones políticas de sus componentes, por su orientación), etc.

Los docentes también desarrollan una cultura, que posee ciertas características y ciertos lenguajes, que se adquieren en el terreno de la práctica las cuales modifican el discurso de los recién egresados de las escuelas normales. La voz del docente es la que permite comprender hasta qué punto se han dado dichos cambios. Al mismo tiempo y en cierta medida, permite detectar algunos factores que influyen o explican el fenómeno en el plano educativo, en este caso, el papel que el lenguaje toma dentro del aula, recordando que en el capítulo anterior se puede apreciar que el lenguaje oral lleva implícito ciertas imposiciones sociales, políticas y culturales. El sujeto, en este caso la educadora Miel tiene un discurso construido por esas ideas preponderantes en un tiempo y en un espacio, producto de su proceso de interacción en lo individual y en lo social. Aspecto que rescata Gimeno Sacristán:

“Nuestra atención oscila, vamos y venimos sobre lo mismo, aunque desde perspectivas y con lenguajes distintos. Esa inconsistencia hace que nuestra atención, en vez de apoyarse en una experiencia continuada que acumula y revisa las tradiciones de pensamiento, lo hacen una mezcla de recuerdos y olvidos, como señala Baumann (2002), enterrando algunas ideas vivas y retomando otras que se desecharon en otro momento” (Gimeno S. J., 2003, pág. 14).

Existen constructos que se toman y se dejan, por parte del docente en la búsqueda de una práctica, algunas veces se buscan elementos en la historia, en las ideas iniciales de la educación; es decir, se indaga en la práctica de otros, rescatando elementos que les resultan atractivos, o en lo que dicta estrictamente el currículum, pero esa búsqueda la ¿qué le origina?

Probablemente la respuesta sea la constante y reiterada innovación educativa, que muchos aspiran desarrollarla y pocos logran su conquista, ya que la educación posee diversas perspectivas, enfoques, teorías, ramas de la educación, que han complejizado lo que podría resultar natural; lo que le convierte en un mar inmenso. Resultando imposible conocerle en sus diferentes aristas, bajo esta misma idea, se vuelve a mirar la perspectiva tecnológica, que ha dominado al campo del currículum y en palabras de Apple “el interés mayor que guía este trabajo consiste en encontrar

la mejor serie de medios para alcanzar unos fines educativos propiamente elegidos” (Apple M. , 1987, pág. 65); esto, por un lado.

Por otro lado, se puede apreciar la resistencia al cambio, ya que se adoptan discursos, que surgen de ideas que resultaron importantes para otros en el pasado, las cuales son rememoradas, tal vez Miel no identifica el origen de su frase “Los puede uno moldear más”, sin embargo, existen “tradiciones de pensamiento” que como lo menciona Gimeno:

“no se asienta en la cultura que sirve de apoyatura a éste y a las acciones de los seres humanos, del mismo modo como se estabiliza una mutación genética que se reproduce en las generaciones siguientes de sujetos que la heredan, sino por ser reiterada” (Gimeno S. J., 2003, pág. 14)

Las prácticas van mutando, según los referentes que predominan en los conceptos discursivos de mentores y del docente con quien se desarrolla la vida institucional. Esta mutación se mezcla con la cultura o bien los referentes teóricos que se concentran en planes y programas educativos, lo que a su vez modifica el discurso docente, como en el caso de Miel.

Lo anterior permite evidenciar que a pesar de que la profesora siguió el proceso de una educación normalista, y que seguramente hizo grandes efectos en ella; tiene más peso lo reiterativo: el discurso del medio laboral, aquel que fuera de la escuela normal predomina o resulta “normal”. La educadora encontró que debía apropiarse de él, para encontrar cierta aceptación de los colegas y hablar un mismo lenguaje. Cassirer citado por Francescato afirmaba que “el lenguaje humano no es nunca el fruto de una imitación, sino que cada vez es una conquista nueva, una nueva formación” (Francescato, 1987, pág. 173).

Lo anterior se puede interpretar de la siguiente manera, Miel no imita a otros docentes, pero, su formación en la realidad, le da otros referentes, lo que le conlleva a la adopción de los discursos de algunos sujetos que le impactaron, lo que podría significarle una conquista en lo laboral, en el manejo de un mismo lenguaje al tomar elementos o referentes de otros.

A modo de conclusión, hay constructos que vienen del pasado, conforman un sincretismo docente que se reproduce, y cuyo origen es de la escuela tradicional. también hay constructos de la formación y de la práctica que en conjunto hacen una mezcla de recuerdos y olvidos en busca de la innovación que responde a la búsqueda de la mejor serie de medios para alcanzar los fines educativos.

En lo que concierne a los constructos de la práctica presentan cierta resistencia al cambio lo que genera mutaciones según los referentes que predominan en los contextos escolares. Estos constructos obligan a modificar el lenguaje de la formación por el de la práctica para que un docente pueda ser legitimado entre colegas o se hable un mismo lenguaje.

## **2.5 Me gusta trabajar...**

Mmm me gusta trabajar mucho expresión artística, lenguaje oral, el campo de lenguaje, más en el lenguaje oral, porque me gusta ver que ellos expongan, que ellos trabajen en cuanto al lenguaje oral, me gusta mucho hacer exposiciones con ellos, y que vengan los papás, o que vayan a exponer carteles o cualquier otro tema en el salón

(E1/DO/09/05/18 pág. 6)

En este fragmento de entrevista la educadora menciona los campos formativos de expresión artística y el lenguaje oral como materias que le agrada trabajar. Este gusto, entre líneas, podría ocultar la conjunción de la teoría proporcionada por la educación normalista, las construcciones personales de la educadora y las expectativas institucionales que la práctica le ha dejado, dicha conjunción es resultado de un proceso educativo que se desarrolla en una comunidad lingüística. Con base al concepto de Educar que Ralph Tyler plantea “significa modificar las formas de conducta humana” (Tyler, 1982, pág. 11).

Como egresada de la escuela Normal Valle del Mezquital, Miel ha construido un discurso que da referencia de algunas competencias y aprendizajes esperados, que el currículum oficial determina, según el estilo y entendimiento de la docente, lo

anterior se evidencia cuando Miel dice: " que ellos expongan" "me gusta mucho hacer exposiciones con ellos" o "a exponer carteles o cualquier otro tema en el salón".

De manera más profunda Berger y Luckmann, afirman que: "la conciencia retiene solamente una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que, una vez retenida se sedimenta; vale decir, que esas experiencias quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables" (Berger & Luckmann, 1993, pág. 91). Argumento que permite ir más allá de un gusto, en otras palabras.

Miel como estudiante normalista recibió educación, así como el desarrollo de ciertas habilidades como lo son: el conocimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos, el diseño de planeaciones didácticas, la generación de ambientes formativos, la aplicación de planes y programas de estudio, el uso y diseño de herramientas de enseñanza, a evaluar, ser incluyente, argumentar su práctica con investigaciones; lo que en conjunto representa la totalidad de su formación.

Pero solo una parte de ella se sedimentó en sus constructos, con aquello que le fue más significativo, surgiendo así las experiencias estereotipadas, pues lo que le pareció cubrir el deber ser o lo que le resultó atractivo, o quizás de aquello que le fue exitoso.

En el fragmento de la entrevista, pone a la luz un tópico de la educación normalista, relacionado con la aplicación de planes y programas de estudio, concretamente, los aprendizajes esperados, referidos por la docente como "que ellos expongan" o el trabajo con los carteles como relata la docente. Lo que bien se identifica como nociones sedimentadas en el discurso docente, como resultado de las experiencias que le fueron significativas; generando así, ciertos estereotipos en el recuerdo de Miel; o como lo expone Eggleston, en una cita de Musgrove (1968) "el sentido de identidad que le confieren las materias" (Eggleston, 1997, pág. 95). Por lo tanto, las experiencias significativas impactan de cierto modo en la identidad docente, lo que puede explicar aquel gusto por determinadas materias o contenidos, con base a los constructos que ha elaborado a través de su formación y práctica. En esa misma

entrevista la educadora comparte el siguiente dato que podría poner en evidencia ese sentido de identidad conferido a la materia:

Me cuesta un poquito de trabajo, son dos campos, este...yo lo he notado desde que... desde que iba a la Normal: Pensamiento Matemático no me... no me gusta mucho. Si lo llego a trabajar, o sea, pero o sea y como que...y sé que es uno de los campos a desarrollar con los pequeños. A veces me cuesta como que un poquito; y también Exploración y conocimiento del mundo y si me enfoco al trabajo con las familias. (E1/DO/09/05/18 pág. 13)

A diferencia de las asignaturas que le gusta trabajar a Miel, el anterior dato a analizar habla sobre la dificultad para trabajar con el Pensamiento matemático infantil, el cual resulta no ser del gusto de Miel. Pero su discurso permite evidenciar ciertas pautas y una ruptura entre sus ideas, lo que puede evidenciar cierto nerviosismo, producto de una posible metacognición desde su interior, es decir, el proceso que consiste en la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje, que le permite al sujeto evaluar sobre su propio aprendizaje; pues la educadora dice posteriormente: “A veces me cuesta como que un poquito”.

Sin embargo, existen estereotipos que van de generación en generación, como lo afirman Berger y Luckmann, lo que refuerza los constructos sociales que predominan en la colectividad, sobreviven a través del lenguaje, lo que puede explicar la dificultad de Miel ante las matemáticas y el desarrollo de situaciones didácticas en su grupo, a pesar de que la docente reconoce “es uno de los campos a desarrollar con los pequeños”. Al respecto Eggleston afirma que “la actividad menos probable de los maestros sea la de sentarse en un rincón de la sala de docentes para meditar con ansiedad acerca de si los fundamentos ideológicos de su trabajo se basan en perspectivas recibidas o reflexivas” (Eggleston, 1997, pág. 95).

Por lo tanto, dichos estereotipos como el de “las matemáticas son difíciles”, continúan vivos, ya que hay perspectivas recibidas por los docentes, que se toman, que se asumen de una construcción social, y dan vida a estereotipos de la práctica,



donde el docente puede afirmar un gusto por una asignatura, como Miel y el lenguaje oral.

Con el anterior análisis se puede apreciar que otra función del lenguaje es “objetivar las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, con lo que se convierte en base e instrumento de acopio colectivo de conocimiento (Berger & Luckmann, 1993, pág. 91), lo que permite la presencia de estereotipos, como el que las matemáticas son difíciles, pues es el lenguaje es el más importante para transmitir sedimentaciones objetivadas y objetivizadas en la tradición colectiva como lo es la escuela.

Con todos los aportes teóricos y el análisis de los constructos discursivos de Miel, surge una reflexión personal, es necesario un cambio del discurso por medio de una perspectiva reflexiva, para olvidar o eliminar ciertos estereotipos que se han sedimentado en la vida educativa y no permiten cambios en el pensamiento de una colectividad; perpetuando así, la desigualdad en los contenidos de la práctica docente, al privilegiar una materia, asignatura o competencia. Por ello, para alcanzar tal cambio, el lenguaje juega nuevamente un papel relevante en el acopio de nuevos conocimientos, la reestructuración de ideas y en la transformación del colectivo social.

En conclusión los sujetos son parte de un proceso educativo en el cual modifica sus formas de conducta dentro de una comunidad lingüística, tal proceso influye en el actual discurso docente que posee Miel, en su discurso se puede apreciar factores que influyen como el currículum dado, cierta conciencia que retiene una pequeña parte de la totalidad de la experiencia humana; la cual ya retenida se sedimenta, dando paso a los estereotipos, produciendo un sentido de identidad que le confiere a la materias.

Otros factores que influye en su discurso son las experiencias significativas que impactan la identidad docente, los constructos sociales que predominan en la colectividad, las perspectivas recibidas y las reflexivas.

## 2.6 El lenguaje oral, el campo más importante

En este proceso de comprender lo que sucede dentro del aula preescolar, concretamente en la práctica docente de la educadora Miel; se encuentra la necesidad de buscar aquello que resulta singular apelando al análisis de procesos psicológicos e intelectuales, propios de las ciencias sociales. Sin embargo, la fenomenología, como lo reconoce Schütz y Luckmann (2016), permite un acercamiento con estructuras de orientación subjetivas, formas básicas de acción intersubjetiva y propiedades objetivas de las realidades socio-históricas que influyen en la práctica docente.

Por lo anterior es relevante analizar el discurso construido por la docente, pues en él, da parte de su realidad y la formación de conceptos propios; es decir, el discurso y el lenguaje de Miel pone al descubierto la subjetividad individual y su aprendizaje en la colectividad.

“Pues eh ahora se está buscando que los niños ¿no? ... Propicien, que los niños trabajen lo que es el campo de lenguaje oral, que los niños puedan desarrollar su lenguaje ¿no? Que puedan perder ese miedo de exponer, que puedan, más que nada, no tanto a la lectura, sino que ellos, tengan esta iniciativa de hablar de investigar, de, yo creo que van relacionados los campos, pero a mí me gusta trabajar más el lenguaje oral, me gusta verlos más que estén hable y hable, escuchar sus ideas, porque más que nada es eso ¿no?”

(E1/DO/09/05/18 pág. 7)

La primera parte del discurso de la educadora menciona lo siguiente “pues eh ahora se está buscando que los niños ¿no?... Propicien, que los niños trabajen lo que es el campo de lenguaje oral”; en una revisión superflua, la docente podría estar haciendo referencia de lo que establece el currículum, una perspectiva recibida. El currículum es un referente en la construcción del discurso para los docentes, Miel en las entrevistas rescata algunos fragmentos del programa de educación preescolar, mezclados con sus re-resignificaciones. Lo que obliga abrir un

paréntesis para citar a Stenhouse, quien en un texto transcribe una definición de currículum:

Poseer una forma, una estructura o una ordenación que obedezca o sea reducible a alguna norma o algún principio; caracterizado por la armonía o la adecuada correspondencia entre las diversas partes o elementos; marcado por la constancia o la uniformidad en cuanto a acción, procedimiento o aparición; conforme a alguna regla o algún estándar aceptado o adoptado. (Stenhouse, 1981, pág. 247)

Cuando Miel hace referencia a un periodo de tiempo “ahora”, se infiere que está haciendo referencia a los modelos educativos vigentes, partiendo de la ordenación del currículo “buscando que los niños” o “propicien”, los cuales son conceptos que conforman elementos del discurso curricular. En estas líneas podrían estar inmersos principios, estándares aceptados sobre lo que se debe hacer dentro del aula preescolar, un lenguaje construido entre docentes mediante la cotidianidad, un lenguaje que es implementado en los consejos escolares o en los consejos técnicos o hasta en las visitas de supervisión escolares. El currículum desde la perspectiva de Gimeno aborda lo siguiente:

El currículum trata de cómo el proyecto educativo se realiza en las aulas (Kemmis, 1988, pág. 12). Es decir, se incorpora la dimensión dinámica de su realización. No es sólo el proyecto, sino su desarrollo práctico lo que importa. Si la didáctica se ocupa de los problemas relacionados con el contenido de dicho proyecto, considerando lo que ocurre en torno a su decisión: selección, ordenación y desarrollo práctico, superando una mera aceptación instrumental metodológica y sí, por otro lado los estudios sobre el currículum se extienden hacia la práctica (superando el dualismo que comentábamos anteriormente entre currículum e instrucción o enseñanza) estamos ante dos campos solapados, pero que arrancan de tradiciones distintas, proceden de ámbitos culturales y académicos diferentes, pero coincidentes en su objeto. (Gimeno S. J., el currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?, 1992, pág. 85)

Tal concepto puede explicar la programación de Miel en su discurso al mencionar la frase “buscando que los niños” o “propicien...”, pues, ella ha aceptado o adoptado sus contenidos y afirmaciones, pero con base a la definición de Gimeno, el programa parte de tradiciones distintas, proceden de ámbitos culturales y académicos diferentes a los que posee Miel, ya sea por su formación o por su aprendizaje en colectivo cuando inicia su servicio como docente en función

El discurso oficial tiene un carácter abierto donde “la educadora tiene libertad para seleccionar los temas o problemas” (SEP, Plan de estudios 2011 educación Básica, 2011, pág. 15), lo que pudo haber permitido que se colara el mensaje de que el proyecto no importa, es decir, tal cambio, pudo haber generado que se le dejaran de ver a los planes y programas como un instrumento metodológico, generando que los docentes se enfocaran más a la práctica y, el proyecto de cierta manera queda a un lado. Lo anterior no quiere decir que, se deba recitar planes y programas, pero esa tendencia se enfoca en el fondo y no en la forma, dando vida a prácticas desdibujadas, lo que puede hacer que el docente generalice sus concepciones sobre el trabajo con el lenguaje oral, se desprenda o deslinde de la continua revisión de sus planes y programas o las orientaciones que en ellos hay, para quedarse con lo que construyó en sus prácticas.

Sin embargo, capta mucho la atención la afirmación “que los niños trabajen lo que es el campo de lenguaje oral”, podría estar evidenciando una posible idea sobre el proceso del desarrollo del lenguaje oral donde la figura de la educadora como guía queda fuera. Se puede interpretar que Miel cae en la idea de que los niños ya hablan, por lo tanto, ya no hay que hacer mucho en la enseñanza del lenguaje.

Esta frase, también pudiera estar evidenciando que la educadora no está haciendo referencia de lo que ella ha hecho sino del “deber ser” desde su “perspectiva recibida”, es como si viera la práctica del lenguaje oral desde fuera, y no como un referente de su experiencia.

En la frase “Que puedan perder ese miedo de exponer, que puedan, más que nada, no tanto a la lectura, sino que ellos, tengan este... esa iniciativa de hablar, de investigar”, podría estar dando a conocer una intención educativa dejando ver su

realidad educativa, Stenhouse afirma que “las realidades educativas raramente se ajustan a nuestras intenciones educativas” (Stenhouse, 1981, pág. 27) son infinitos los factores que influyen en la práctica docente, entre los que destaca la construcción que la docente hace del currículum, los estándares educativos aceptados y su práctica.

Miel posee una intención y el currículum otra y en el discurso da cuenta de ello. Posiblemente esto se deba a que la educadora no encuentra fallos en su práctica por lo que no se ha generado la necesidad de estudiar al lenguaje oral y el análisis de la propia práctica. Karl Popper, citado por Stenhouse dice que: “el perfeccionamiento resulta posible si nos sentimos lo suficientemente seguros para enfrentarnos con la naturaleza de nuestros fallos y estudiarla” (Stenhouse, 1981). Si un docente no encuentra sus fallos no investiga, al no investigar no se transforma, por lo tanto, no transforma su discurso; evidenciando así la falta de una reflexión sobre la práctica. El currículum visto desde Stenhouse:

“Su objeto es mejorar las escuelas mediante el perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje. Su característica consiste en una insistencia acerca de que las ideas deben ajustarse a la disciplina de la práctica y que éste necesita hallarse arraigada en las ideas. El movimiento de desarrollo del currículum es un ataque a la separación entre la teoría y la práctica. (Stenhouse, 1981, pág. 27)

Por lo tanto, los planes y programas de estudio mediante su revisión constante, puede ser un referente en la construcción de ideas y referentes para el docente, lo que posiblemente daría otro tipo de discurso o lenguaje en la descripción de las tareas del docente o sobre las finalidades de su práctica.

El currículum por sí mismo no es un elemento que genere ciertas dificultades en la práctica docente, hay otros aspectos que influyen en la vida del aula. “A veces los acontecimientos pueden ser tan espontáneos y flexibles que casi toda la conducta parece surgir de la interpretación que el maestro hace de la situación social dentro del salón de clases; en la explicación de los acontecimientos no tienen cabida la perspectiva recibida ni siquiera la reflexiva” (Eggleston, 1997, pág. 96)

Miel al enfrentar su realidad áulica, puede tener idea de lo que desarrollará en el lenguaje oral de los pupilos, sin embargo, en la práctica diaria se pueden presenciar aspectos que influyen, que desvían de las intenciones educativas, como centrar la atención de los alumnos, los desvíos del tema, las actividades escolares y extraescolares que se atiende en momentos determinados, son factores que también se atienden y alejan de lo planificado.

Por otro lado, en la afirmación que hace Miel sobre lo que se busca en el trabajo con los niños: “tengan este...esa iniciativa de hablar de investigar”, de cierta manera da a conocer esta grieta entre sus ideas, los procesos educativos, de aprendizaje, y las tentativas para hacerlas operativas, lo que es igual, una grieta entre la teoría y la práctica; dicha afirmación, cobra más fuerza con la siguiente frase que agrega Miel: “yo creo que van relacionados los campos pero a mí me gusta trabajar más el lenguaje oral, me gusta verlos más que estén hable y hable, escuchar sus ideas, porque más que nada es eso ¿no?”. Por lo tanto, las ideas de Miel no se ajustan a al desarrollo del lenguaje oral, y su práctica parte de sus ideas y aspiraciones.

El programa de educación preescolar se caracteriza por ser abierto y flexible, quiere decir que el docente pose libertad para tomar decisiones de cómo trabajar, pero si dicho programa no ha sido discutido o criticado por el docente, simplemente va a reproducirlo, o creer que lo está reproduciendo, pues solo se queda con una idea de lo que se debe hacer. El conocimiento del currículum es un reflejo de la práctica, por ello Stenhouse afirma “un currículum debe basarse en la práctica”. El gusto de Miel por ver a los niños hablando es un factor detonante para crear sus propias recetas para desarrollar el lenguaje oral, pero la reflexión, el análisis y la crítica son otros factores indispensables para sustentar y enriquecer las nociones del trabajo en el aula.

En conclusión, cada docente en su discurso permite evidenciar una subjetividad individual, los conceptos que ha construido mediante un aprendizaje colectivo; a su vez, permite apreciar una perspectiva recibida y una perspectiva reflexiva. El discurso del docente alcanza un desarrollo o una serie de limitaciones si el proyecto

educativo persigue un fin y la práctica otros. Por lo tanto, la reflexión sobre la práctica permitirá el cambio del propio discurso.

## **2.7 Hay que dejarlos que se desaten**

La época en que se vive es relevante para cada ser humano, ya que cada época marca un estilo de pensar de ser y de actuar. La época actual se caracteriza por ideales de una democratización, libertad, igualdad, derechos humanos, justicia social, libertad de expresión, etc.; fenómenos sociales que influyen también en el lenguaje y la construcción del discurso de cada individuo. Miel permite ver esa influencia:

A lo mejor, a la escuela nosotras también venimos a aprender de las ideas que ellos tienen; y a pesar de que ellos vengan a aprender de lo que la maestra dice. Yo creo que, que ellos también vienen a... como que, a compartir, no sé, eso que ellos saben, ¿no? Y es que hay que dejarlos que ellos se desaten, que ellos hablen, y es lo que a mí me gusta mucho, hay veces en el recreo, me gusta que ellos estén hable y hable o que me estén contando sus cosas. Porque hay ahí veces que me llama la atención la forma de cómo cuentan, la forma en que van desarrollando su lenguaje.

(E1/DO/09/05/18 pág. 8)

En el fragmento de la participación de la educadora: “ellos también vienen a... como que, a compartir, no sé, eso que ellos saben, ¿no?”, se aprecia una manifestación del reconocimiento de aquel parteaguas entre la educación moderna y la postmoderna. Partiendo del hecho de que en la educación moderna se daba prioridad a la racionalidad científica y que la parte del humanismo se hacía a un lado, al respecto García Flores y Reyes Pérez comparten lo siguiente: “la racionalidad científica en su proceso de objetivación de la realidad a partir de la física y de las matemáticas dejaron en consecuencia en la instancia última sino que francamente la ignoraron la cuestión inconsciente así como la imaginación” (García Flores & Reyes Pérez, 2008, pág. 65). Por lo tanto, con la postmodernidad en la educación se le comienza a dar más importancia a los procesos de aprendizaje de

los niños, a tratar de explicar los procesos de reflexión de los alumnos, la verdad universal sale del aula para dar voz a los alumnos con los saberes previos, aparece un conocimiento fragmentario de la realidad, surge el pluralismo axiológico, cobrando fuerza el concepto de la diversidad. El cual pasó a ser parte del lenguaje de los docentes postmodernos.

La atención a la diversidad y la identificación de los saberes previos que se aprecian en el lenguaje de Miel, son términos que edifican el currículum actual y los anteriores (20011 y 2004). A lo largo del siglo XX se han hecho diversos estudios sobre el currículum, los cuales han permitido apreciar una serie de tradiciones de la práctica reflexivas que, a lo largo del tiempo han influenciado en los fenómenos sociales, estas tradiciones han mostrado cambios.

Dichos cambios son producto de la reflexión, de hecho, la propia reflexión sobre la práctica es uno de esos cambios que se instauraron y promovieron en las escuelas por medio de los Consejos técnicos, adquiriendo gran difusión entre el año 2000 y 2004. Al respecto Dan Liston describe cuatro tradiciones de la práctica reflexiva: la tradición académica, la tradición de la eficacia social, la tradición desarrollista o evolucionista y la tradición reconstruccionista. Cada una de estas tradiciones, son retomadas en las ideas que sustentaron o sustentan los diversos currículos que se han implementado a lo largo del tiempo. Miel en su afirmación podría estar dando cuenta de la tradición desarrollista o evolucionista, ya que “da prioridad a una enseñanza sensible a los intereses, pensamientos y pautas de crecimiento evolutivo, el maestro reflexiona sobre sus alumnos” (Zeichner, 2003), estas ideas que plantea la docente sobre que “los niños también enseñan a los docentes”, es un discurso adquirido del currículum que le formó y del que está implementando en el aula.

Cuando Miel comenta que “Y es que hay que dejarlos que ellos se desaten”, “que ellos hablen”, y “es lo que a mí me gusta mucho”, también está manifestando ideas que predominan en la postmodernidad, donde según García Flores y Reyes Pérez “lo valioso es la vida, los sentimientos –Feelings-, la diversión, el juego, la frivolidad, el placer”; aspectos como el desarrollo personal y social, el juego y el placer son aspectos considerados en los currículos de las últimas décadas, argumentos



construidos por investigaciones que el trabajo con los sentimientos se puede apreciar como un contenido materia o asignatura, el desarrollo personal y social, al juego se le considera un el vehículo del aprendizaje y actualmente se busca que la escuela sea un lugar placentero para los alumnos.

Los anteriores argumentos surgen ante las diferentes críticas que se le hacen al espacio de modernidad tardía, también conocida como razón técnica o razón instrumental o estratégica, la cual se caracterizó por apostarle al progreso científico-técnico, el cual como lo plantean García Flores y Reyes Pérez “impacta de modo definitivo en la forma de organización de las sociedades y en la cosmovisión de los sujetos” (García Flores & Reyes Pérez, 2008, pág. 62), donde la ciencia, la tecnología y la racionalidad responden a una burocracia administrativa, las cuales eran prioridades en la regencia de la realidad, por lo que surge esa postmodernidad como la negación de la modernidad.

A pesar de lo anterior hay expertos que hacen críticas hacia la postmodernidad ya que afirman que cuando la modernidad fue sustituida por la postmodernidad surge “el predominio de lo ligero o fácil” (García Flores & Reyes Pérez, 2008, pág. 65). En otras palabras, es más fácil dejarlos que se “desaten” y que “hablen” lo que podría significar un trabajo ligero con el desarrollo del lenguaje oral o una práctica fácil, donde la postmodernidad podría dejar una puerta abierta a la frivolidad y al placer, lo que puede rayar en el libertinaje.

Otro argumento que podría explicar las concepciones de la educadora en medio de esta postmodernidad, lo da Mardones (1994) “Vivimos sin cuadros de referencia. Los hechos, los sucesos, los acontecimientos, son diseccionados, desplazados, observados desde todos los ángulos, pero carecen de referencia de una totalidad que les dé sentido” (García Flores & Reyes Pérez, 2008, pág. 66). Los docentes son productos de una formación, cuyo currículum está conformado por una selección de temas contenidos, habilidades y conocimientos; los cuales son “diseccionados”, con el paso de los años se desplazan dichos conocimientos y habilidades o contenidos, lo que trae como consecuencia la carencia de referencia para las generaciones

posteriores, se pierden de vista ciertos referentes y se apela a la autodidactica por parte del docente.

A continuación se hará referencia de los currícula de los años 2004, 2011 y 2017 de educación básica, concretamente del nivel preescolar, con respecto a los planteamientos sobre el lenguaje oral, con la finalidad de apreciar los referentes que establece cada uno y apreciar los elementos adoptados por los discursos docentes y los que pueden explicar la disección o desplazamiento de contenidos o términos que dan paso a “coyunturas lingüísticas” lo que denota la ruptura entre los términos empleados en un determinado contenido, pertenecientes a un currículum y que son diseccionados o desplazados por otros.

PEP 2004	PEP 2011	Modelo educativo 2017
Campos formativos Aspecto: Lenguaje oral	<b>Campos formativos</b> <b>Aspecto: Lenguaje oral</b>	<b>Campos de formación académica</b>
Competencias a favorecer:	<b>Aprendizajes esperados:</b>	<b>Organizador curricular 1: Oralidad</b> <b>Organizador curricular 2 :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Conversación</b></li> <li>● <b>Narración</b></li> <li>● <b>Descripción</b></li> <li>● <b>Explicación</b></li> <li>● <b>Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural</b></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.</li> <li>• Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.</li> <li>• Obtiene y comparte información a través de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.</b></li> <li>• <b>Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.</b></li> <li>• <b>Escucha y cuenta relatos literarios que</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros.</b></li> <li>• <b>Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas.</b></li> </ul>

<p>diversas formas de expresión oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.</li> <li>• Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.</li> </ul>	<p><b>forman parte de la tradición oral.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aprecia la diversidad lingüística de su región y su cultura.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender.</b></li> <li>• <b>Menciona características de objetos y personas que conoce y observa.</b></li> <li>• <b>Explica cómo es, cómo ocurrió o cómo funciona algo, ordenando las ideas para que los demás comprendan.</b></li> <li>• <b>Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias y hechos que comenta.</b></li> <li>• <b>Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas.</b></li> <li>• <b>Da instrucciones para organizar y realizar diversas actividades en juegos y para armar objetos.</b></li> </ul>
---	--	--

Tabla 1: Comparación de aprendizajes sobre el lenguaje oral de los Programas de educación preescolar del año 2004 al 2018.

Entre los tres programas se puede apreciar que los PEP 2004 y 2011 hacen referencia a “campos formativos”, a diferencia del modelo educativo 2017, lo que permite considerar la presencia de una coyuntura lingüística con el Modelo educativo 2017 que hace referencia a “campos de formación académica”. Posteriormente cada campo del PEP “2004 y 2011 es dividido en “aspectos”, que en esta caso es sobre el lenguaje oral, en contraste el modelo educativo 2018 el “campo formativo académica dividido en organizadores curriculares, el uno es la “oralidad” y el organizador dos se conforma por: “conversación, narración,

descripción, explicación y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural”, presentándose otro modificación en el lenguaje técnico para ser apropiado en el lenguaje de las educadoras.

Como se puede apreciar en ninguno de los aprendizajes de los tres programas educativos la pragmática aparece textualmente, lo que se puede valorar en ellos es la descripción de aspectos que permiten el desarrollo de la pragmática pues hablan de usar el lenguaje de manera aceptable en situaciones variadas, o bien buscan que los niños aprendan a adaptar su lenguaje a diferentes contextos, a la adaptación del lenguaje que permite a los niños ser amables, usar fórmulas de cortesía como esperar el turno entre otros; los anteriores son aspectos correspondientes a la pragmática.

La misma suerte corre la semántica, la sintáctica y la fonología, aspectos que son fundamentales para el desarrollo del lenguaje oral. Como lo establece Judth Meece (200). Este último aspecto del lenguaje oral está ubicado tanto en aprendizajes del lenguaje oral y escrito en el PEP 2004 y 2018:

“Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y el sonido inicial correspondiente; paulatinamente establece relaciones similares con otros nombres y otras palabras al participar en juegos orales (palabras que empiezan o terminan con..., trabalenguas, rimas, rondas)” (SEP, 2004, pág. 69)

“Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y su sonido; paulatinamente establece relaciones similares con otros nombres y otras palabras al participar en juegos orales.” (SEP, Plan de estudios 2011, 2011, pág. 50)

En los anteriores sustratos de los programas 2004 y 2011 se puede apreciar el trabajo con la conciencia fonológica que, aunque pertenece a la oralidad, se le considera un facilitador para el acceso al lenguaje escrito, permite la distinción y producción de sonidos, reconocer que otras personas pueden tener acentos y formas distintas. En ambos fragmentos hay gran semejanza salvo por la omisión de algunas palabras, en el PEP 2004 se puede apreciar un aprendizaje más

descriptivo, es decir aclara a las educadoras que son los juegos orales, los que proporcionan más elementos para favorecer la conciencia fonológica.

Este tipo de disecciones o despistes, son los que alejan a las generaciones nuevas de la esencia de la totalidad, del argumento de origen, del conocimiento, lo que también podría explicar el desfase entre las educadoras experimentadas con las novatas. Y si a ello se le agrega que algunas educadoras construyen sus referentes con recuerdos de lo que leyeron en un momento dado, o que retienen en la memoria, probablemente de manera significativa del programa; es como se construyen ambientes de normalidad en medio de la postmodernidad, lo que genera “verdades circunstanciales, efímeras que cambian o se desechan con su propia dialéctica”. (García Flores & Reyes Pérez, 2008, pág. 66).

Con este apartado se llega a las siguientes conclusiones: los fenómenos sociales son marcados por las diferentes épocas que implican un estilo de pensar de ser y de actuar. Actualmente atravesamos por la época posmoderna. Esta posmodernidad implica en materia educativa implica procesos de aprendizaje, saberes previos, conocimiento fragmentario de la realidad, un pluralismo axiológico lo que conlleva a la diversidad.

Dentro de esta posmodernidad lo valioso es la vida y los sentimientos lo que también significa vivir sin cuadros de referencia donde los hechos, sucesos y acontecimientos son diseccionados, desplazados, observados desde todos los ángulos carecen de una totalidad que les dé sentido. El plan educativo de preescolar actual pertenece a esta posmodernidad donde le da importancia al juego y el placer, en medio del predominio de lo ligero o fácil.

El vivir sin cuadros de referencia también se puede apreciar en planes y programas, ya que existen coyunturas lingüísticas que se pueden apreciar entre ellos. Las coyunturas lingüísticas producen un desfase entre los discursos de las docentes con experiencia y las ubicadas en la novatez, resultando verdades circunstanciales.

## **2.8 De hecho, cada que planeo trato de meter los seis campos formativos**

Otra manera de interpretar las disecciones y desplazamientos en el currículum consiste en la identificación de las decisiones en materia de planificación genera el docente. Para ello hay que observar las decisiones que toma la docente en el aula desde la planificación hasta la práctica.

Mmm... lo eh el... el campo de lenguaje lo trato de involucrar en todas mis... de hecho cada que planeo trato de meter los seis campos formativos si acaso me falta alguno y lo trabajo aparte entonces el campo de lenguaje siempre lo trato de... en que ellos hablen, en que... ellos este expongan, que ellos busquen información, que ellos vengan y me digan mira... les he pedido libros que, que tengan aquí.

(E1/DO/09/05/18 pág. 8)

Como se manejó en el apartado anterior, los planes de estudio en los últimos años son de carácter abierto, los cuales dan libertad a los docentes de tomar decisiones en materia educativa, Eggleston afirmó que

“los cambios a menudo considerables, en el contenido curricular debidos a los trabajos e investigaciones de los organismos locales, nacionales y, a veces, de las mismas escuelas, hicieron que muchas materias sean diferentes por haber permitido al docente tomar distintos caminos, con lo que sólo él puede sostener con autoridad qué es lo que corresponde para su clase” (Eggleston, 1997, pág. 98)

Lo anterior resulta poseer dos extremos, el primero, direccionado en la toma de decisiones que le permitan al alumno maximizar su experiencia educativa, el cual parte del contexto de los alumnos y el lado opuesto, donde se limite al alumno con la toma de decisiones que realiza el docente.

Para poder entender la toma de decisiones Eggleston propone cuatro variables de decisión curricular: Decisiones tradicionales/futuristas, Decisiones determinadas/innovadoras, decisiones basadas en compromiso/basadas en contrato y Decisiones consecuenciales causales. Cada una de ellas indican dos

alternativas que teóricamente se excluyen, sin embargo; reflejan los dilemas fundamentales que enfrenta el docente al considerar su programa.

Miel explica que en la manera de planificar al lenguaje oral: “lo trato de involucrar en todas mis... de hecho cada que planeo trato de meter los seis campos formativos, si acaso me falta alguno y lo trabajo aparte”, lo que permite ver el conocimiento de un currículum integrador, a su vez menciona meter los seis campos formativos, lo que evidencia una decisión innovadora, que, en resumen, habla de una escuela flexible con el favorecimiento de un currículo integrador. En apartados anteriores Miel afirma la importancia del lenguaje oral, es decir ella considera una necesidad que los alumnos “estén hablando” y vuelve a mencionarlo aquí; lo que sugiere la existencia de nociones de que el desarrollo del lenguaje oral es una necesidad y prioridad, y que el lenguaje oral atraviesa por todos los campos formativos, lo anterior podría estar confirmando el conocimiento de un currículum integrador.

Las expresiones: “que... ellos este, expongan, que ellos busquen información, que ellos vengan y me digan mira”, hablan de la oportunidad para el desarrollo de los alumnos en una educación centrada en el niño o centrada en el interés y no en las materias. Esas mismas expresiones sobre las acciones de los alumnos permiten ver la noción de que esas necesidades de los niños se verán mejor satisfechas si cuentan con una capacidad de adaptación e inventiva que genera el exponer y la búsqueda de información. Por lo tanto, en el proceso de planeación la educadora está dando cuenta de “Decisiones innovadoras” en su planeación. Más adelante se expondrá o que sucede en la práctica.

En conclusión, hay decisiones que puede y debe tomar el docente sobre la marcha en la planeación y su práctica, gracias al carácter abierto de los planes y programas, las cuales abren paso a esa serie de disecciones y desplazamientos que se dan en el lenguaje docente y en su práctica docente.

Las decisiones que en el discurso implementa Miel en su planeación dan referencia a una serie de decisiones pertenecientes a una tradición de decisiones innovadoras, lo que permite ver el conocimiento de un currículum integrador, que, en resumen, habla de una escuela flexible.

## 2.9 El lenguaje oral en la escuela: una visión técnica

Como ya se ha visto la escuela es sometida a las condiciones de su espacio y tiempo, cumple determinadas funciones como producir y reproducir: lenguajes, culturas, modos de socializar, modelos a seguir, propagan ideas, estereotipos, roles, jerarquías, hábitos, reglas, convencionalidades, actitudes, etc.; lo que los sujetos internalizan mediante su cotidianidad. En este apartado se verá cómo la escuela ofrece una serie de constructos o concepciones que son adoptados y aceptados entre las concepciones de algunas educadoras.

Dichas concepciones le acompañan ideas y acciones que los sujetos en colectivo realizan en la institución. A continuación, se tomará el fragmento de una entrevista a la directora del plantel:

En cuanto al desarrollo, de mejora trabajamos en lo que fue el lenguaje oral y en pensamiento matemático...

(Refiriéndose al lenguaje oral) nuestros pequeñitos eran muy... se adapta casi con un grupo antes de un ciclo antes cuando inician, pues no son como los que entran o los que salieron entonces trabajamos lenguaje oral porque los pequeñitos y como a la hora de... este de pasar a expresarse o... o así se les dificultaba mucho se les daba como... *o no les gustaba exponer o cosas así entonces por eso trabajamos mucho con eso con ellos más exposiciones con los cuentos* (E4/DI/22/06/18 pág. 5)

Las ideas de la docente, aportan datos como el que la educadora ha puesto atención a los cambios que han presentado los niños al llegar el preescolar y al egresar; sin embargo el dato más relevante es el no dato, aquello que se lee entre líneas, y es que el hecho de que la docente presente divagaciones en su explicación con respecto al desarrollo del lenguaje oral, lo que puede develar lo que autores como Zeichner explican como: la existencia de una “visión técnica” entre muchos profesores, la cual “sólo se dedica a transmitir lo que los otros, desde el exterior de las aulas quieren” (Zeichner, 2003)



El Estado por medio del currículum, consejos técnicos, cursos y talleres, propagó ciertas ideas entre los docentes, por ello la directora menciona que “En cuanto al desarrollo, de mejora trabajamos en lo que fue el lenguaje oral y en pensamiento matemático”. Permitiendo ver un discurso propagandista de las prioridades educativas que imperan en la actualidad, exponiendo así esta visión técnica, que no trasciende a falta de la reflexión; de cierta manera, si el discurso docente versa aspectos de planes y programas para que se le legitime dentro de la cultura magisterial.

De esa misma cultura magisterial se le da más peso a la reproducción de un deber ser, acuñado en de planes y programas; en contrate, a pesar de que en planes y programas se apela a la reflexión, hay docentes que prefieren continuar con un papel pasivo.

En la actualidad al docente se le acusa por la mala calidad educativa, el aumento de la desigualdad cultural y educativa en el aula, se le adjudica la responsabilidad total del bajo desempeño de los alumnos en pruebas estandarizadas, situación que posiciona a la escuela pública bajo la lupa del escrutinio público; sin embargo, el Estado ha desatendido a la escuela pública, se le ha dado prioridad a otros asuntos como lo son mejora del aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas, lo que resultan grandes necesidades, pero no las únicas; lo que podría estar impactando en el desarrollo de otras áreas indispensables para la vida. A su vez el propio sistema educativo ha conducido a los docentes a ser consumidor de investigaciones y no a ser un productor de ella, por lo tanto el sistema educativo es que esta fracasando.

Lo anterior puede explicar la reproducción de cierta parte del discurso de Estado, ya que las docentes del plantel ven al lenguaje oral como una prioridad, la propia Miel al lenguaje escrito le antepone el lenguaje oral, pero en la práctica se contradice su propio discurso.

Una prioridad que se ha dejado de lado es, la capacitación continua del docente, la cual en años anteriores era atendida, se abrían espacios para que los docentes de nivel básico abrieran espacios para el análisis y la reflexión. En la actualidad, son

en línea y de cupo limitado; haciendo a un lado la discusión grupal, se ha cercenado los espacios de intercambio de experiencias y la apertura de nuevos aprendizajes.

La institución escuela es un espacio donde el novato aprendía del experimentado y viceversa y en conjunto construyen discursos. Viene cierto que la existencia de los Consejos Técnicos, atienden a una agenda ya establecida, el Estado ha contribuido en la perpetuación de una visión técnica, ha contribuido a la pasividad del docente en la reproducción del discurso, la cultura magisterial avala el discurso, pero no enaltece la producción de la reflexión docente.

Por medio de este segundo capítulo se puede evidenciar los siguientes hallazgos: resulta relevante rescatar algunas narraciones de la historia de vida de la educadora así como su paso por algunas instituciones, pues su interacción con ellas, lleva implícito un proceso de autointerpretación así como la conformación de la identidad, ya que como lo señala Paul Ricoeur “Un rasgo fundamental de todas las instituciones, en la medida en que éstas regulan el reparto de funciones, de tareas, de ventajas e inconvenientes entre los miembros de la sociedad”.

La existencia de una cultura escolar está enraizada en el lenguaje y en la experiencia cotidiana desde la infancia es percibida; un periodo de la vida en que se interiorizan las herramientas culturales como el idioma, los sujetos se apropian de su conocimiento sobre contexto donde vive por lo que Miel adquiere esas nociones de ser maestra, lo que le permitió perfilarse a ser educadora aunado a ello, también están los arquetipos contruidos o tallados por ciertas expectativas de quienes le rodearon anteriormente y actualmente, por medio de una interacción legitimada.

Como se pudo exponer, la cultura de las escuelas, las épocas en que se viven y la edad biológica son factores que influyen en los individuos en su proceso cognitivo, en las identificaciones adquiridas y en su identidad. A pesar de que cada individuo es único e inigualable, somos producto de una cultura, de la que cada individuo decide qué apropiarse de ella.

El mirar al discurso con sus diferentes matices, es decir, puede estar sustentado en la experiencia, lo que permite emitir juicios, reflejando un acatamiento de orden. Al mismo tiempo el discurso, puede ser mirado desde la perspectiva de las etapas en el desarrollo del ciclo de vida de la carrera docente, y finalmente puede ser mirado por la edad biológica que da cuenta de esas manifestaciones de la realidad en el que el sujeto está inmerso, donde los pensamientos, los sentimientos y las emociones influyen directamente.

Motivos por los cuales el lenguaje cobra importancia a ser un constructo social, que permite a los individuos percibir, pensar y construir ciertas estructuras que le posicionan en la sociedad.

Hay constructos que vienen del pasado, conforman un sincretismo docente que se reproduce, y cuyo origen es de la escuela tradicional, también hay constructos de la formación y de la práctica que en conjunto hacen una mezcla de recuerdos y olvidos en busca de la innovación que responde a la búsqueda de la mejor serie de medios para alcanzar los fines educativos.

En lo que concierne a los constructos de la práctica presentan cierta resistencia al cambio lo que genera mutaciones según los referentes que predominan en los contextos escolares. Estos constructos obligan a modificar el lenguaje de la formación por el de la práctica para que un docente pueda ser legitimado entre colegas o se hable un mismo lenguaje.

Los sujetos son parte de un proceso educativo en el cual modifica sus formas de conducta dentro de una comunidad lingüística, tal proceso influye en el actual discurso docente que posee Miel, en su discurso se puede apreciar factores que influyen como el currículum dado, cierta conciencia que retiene una pequeña parte de la totalidad de la experiencia humana; la cual ya retenida se sedimenta, dando paso a los estereotipos, produciendo un sentido de identidad que le confiere a las materias asignaturas o campos formativos.

Otros factores que influye en su discurso son las experiencias significativas que impactan la identidad docente, los constructos sociales que predominan en la colectividad, las perspectivas recibidas y las reflexivas.

Los fenómenos sociales son marcados por las diferentes épocas que implican un estilo de pensar de ser y de actuar. Actualmente atravesamos por la época posmoderna. Esta posmodernidad implica en materia educativa procesos de aprendizaje, saberes previos, conocimiento fragmentario de la realidad, un pluralismo axiológico lo que conlleva a la diversidad.

Dentro de esta posmodernidad lo valioso es la vida y los sentimientos lo que también significa vivir sin cuadros de referencia, donde los hechos sucesos y acontecimientos son diseccionados, desplazados, observados desde todos los ángulos carecen de una totalidad que les dé sentido. El plan educativo de preescolar actual pertenece a esta posmodernidad donde le da importancia al juego y el placer, en medio del predominio de lo ligero o fácil.

El vivir sin cuadros de referencia también se puede apreciar en planes y programas, existen coyunturas lingüísticas que se pueden apreciar entre ellos. Las coyunturas lingüísticas producen un desfase entre los discursos de las docentes con experiencia y las ubicadas en la novatez, resultando verdades circunstanciales.

Hay decisiones que puede y debe tomar el docente sobre la marcha en planeación y su práctica, gracias al carácter abierto de los planes y programas, las cuales abren paso a esa serie de disecciones y desplazamientos que se dan en el lenguaje docente y en su práctica docente.

Las decisiones que implementa Miel en su planeación dan referencia a una serie de decisiones pertenecientes a una tradición de decisiones innovadoras, lo que permite ver el conocimiento de un currículum integrador, que, en resumen, habla de una escuela flexible. En apartados anteriores Miel afirma la importancia del lenguaje oral, es decir ella considera una necesidad de los alumnos, lo que habla de una existencia de nociones de un currículum integrador.

En conclusión, el Estado ha contribuido en la perpetuación de una visión técnica, ha contribuido a la pasividad del docente en la reproducción del discurso, la cultura magisterial avala el discurso, pero no enaltece la producción de la reflexión docente.

### **CAPÍTULO 3 RÁPIDO, RÁPIDO: RE-RESIGNIFICACIONES EN LA PRÁCTICA**

“Los procesos de pensamiento de los niños pequeños y el uso del idioma se desarrolla dentro de un flujo de contexto significativo en el que la lógica de las palabras se subordina a la percepción de las intenciones del hablante y las características más sobresalientes de la situación”  
(Donaldson, 1978)

Una afirmación que orientó los procesos de revisión para realizar los recortes de la realidad y así conformar el cuerpo de esta investigación que sustenta esta tesis; Roxana Guber planteó que el investigador accede a “dos dominios diferenciales, aunque indisolublemente unidos: uno es el de las acciones y las prácticas; otro, el de las nociones y representaciones” (Guber, 2004, pág. 84), como se pudo apreciar en los anteriores capítulos se hizo referencia a las nociones y las representaciones como primera develación, se describió cómo fue abordado el lenguaje oral en el currículum del preescolar, posteriormente se hizo un análisis a los constructos develados por la educadora sobre el desarrollo del lenguaje oral en su discurso.

Este capítulo, se enfocará a las acciones y la práctica docente concretamente al desarrollo del lenguaje oral observado con Miel, en su análisis se utilizará como referente el marco para dar sentido a las prácticas curriculares proporcionado por Jürgen Habermas: “la teoría de los intereses cognitivos”, citado por Grundy, plantea que “la preservación de la vida se enraíza en la vida organizada mediante el conocimiento (así como por) la acción” (Grundy S. , 1987, pág. 25). Lo anterior conduce a la práctica docente, la cual se guía de conocimientos adoptados y adaptados de su experiencia, del currículum, del contexto escolar.

La práctica docente posee como base constructos erigidos sobre las significaciones, las resignificaciones y re-resignificaciones, es un reflejo del conocimiento que posee un docente. Para el análisis en este apartado se tomará como base la teoría de “los tres intereses humanos” que consisten en: técnicos, prácticos y emancipadores; sirven para configurar lo que consideramos que constituye el conocimiento y determinar las categorías mediante las que lo organizan. Sólo se abordará el interés técnico para guiar en esta recta final.

La práctica docente es el producto de mecanismos de socialización en el desarrollo de su formación y experiencia, del que se desprende diferentes modos de pensar, sentir y actuar al aprender de su realidad; las fuentes que le nutren son la experiencia, el currículum y el contexto escolar donde este insertado el docente, los cuales repercuten en los procesos de enseñanza aprendizaje que diseña para sus alumnos, lo que da como resultado el currículum en su implementación en el aula.

El currículum concebido desde la práctica, bajo la perspectiva de Grundy, quien afirma que “Concebir el currículum como una praxis significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro de unas condiciones concretas, que se establece dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, que es un universo construido no natural, que esa construcción no es independiente de quién tiene el poder para construirla”. (Grundy S. , 1991)

Cada docente en su proceso de formación escolar y profesional ha adquirido una idea de cómo es o debe ser la escuela, cómo enseñar, cómo debe ser la figura docente, etc., es gracias a esas configuraciones y a las condiciones concretas que caracterizaron en un momento dado, y que dan vida a esa enorme diversidad existente en las interacciones y cultura escolar, lo que explica que sea contemplado como un universo construido no natural.

### **3.1 El lenguaje desde los constructos del colectivo escolar**

Aunque el escenario principal sea el aula, un espacio compuesto por individuos que pasan la mayor parte de sus vidas en instituciones, quienes “no nacen miembros de una sociedad: nacen con una predisposición hacia la sociedad, y luego llega a

ser miembro de una sociedad” (Berger & Luckman, 2001, pág. 164), la escuela vista como las personas que conviven y co-existen en un espacio, es un factor que influye en la práctica docente. La cual es una de las primeras instituciones, después de la familia, encargada de insertar a los sujetos en la sociedad; para ello, poseen el propósito de desarrollar procesos de socialización importantes para la vida futura.

La escuela legitima al sujeto para ser integrante de la sociedad; es la encargada de ofrecer oportunidades en la adquisición de conocimiento y desarrollo de habilidades; tal legitimación es dada por medio de la certificación determinando así, una posición a los individuos en el campo social, en el presente y en el futuro por medio del currículum.

Lo que pone al descubierto lo afirmado por Habermas, sobre el interés técnico, que entre otras características se encuentra la de ser una “orientación básica hacia el control y gestión del medio”. El currículum es encargado de controlar o regular lo que se debe enseñar a los alumnos, por ello, se reproduce, pero cada docente posee un estilo de interpretarlo. Pero, su interpretación desde el colectivo: ¿Cómo influye en las prácticas docentes?

Un universo no natural, como lo es la escuela, le convierte en un factor que influye en la práctica docente, pues como fue señalado al inicio de este trabajo, “la escuela va construyendo una cultura y reproduce ciertos patrones de significado explícitos e implícitos”, como lo señala Clifford Geertz (1973); y como instituciones socialmente construidas las educadoras del preescolar Caly dan a los procesos de enseñanza aprendizaje su interpretación personal y en colectivo van construyendo sus propios criterios colectivos como se aprecia en la siguiente entrevista con la directora Lina:

“Las mamás ya nos comentan que les exigen, que nosotros tenemos que enseñarles a escribir y nosotros... *Nosotras le enseñamos nuestro programa y nosotros les decimos una y mil veces... que hemos enseñado que: aquí en preescolar su función no es enseñar a escribir a los niños, tal vez unos lo logren por su ritmo de aprendizaje, por cualquier cosa ¿no?, por su madurez o porque algunos lo logran, pero no es nuestra función; entonces, así como*



que porque en primaria se los exigen a los papás... porque se les exige que salgan leyendo y escribiendo; pero a nosotros nos exigen y a los que le deben de exigir son a los de primaria; entonces como que nos dicen que no les enseñamos” (E4 DO2/22/06/18 pág. 4)

A pesar de que el lenguaje oral fue elegido para el análisis de la práctica docente, el dato arrojado obliga a incluir aspectos del lenguaje escrito y la lectura para poder explicar esa cultura escolar que va cobrando vida y tomando forma, generando reproducciones y re-reproducciones que se transportaron a constructos sobre la práctica docente del lenguaje oral; este apartado permite explicar algunos constructos sociales, sobre la enseñanza de la escritura y lectura, desde la perspectiva de los padres de familia y de las educadoras, cabe aclarar que el análisis solo se centrará en la perspectiva de las docentes.

Para iniciar el análisis de los constructos discursivos de la directora Lina en la explicación dada a los padres de familia, hay que tomar el fragmento “Nosotras le enseñamos nuestro programa y nosotros les decimos una y mil veces”, con esta afirmación, queda al descubierto la reproducción de un patrón de significado explícito. Otro aspecto se devela cuando menciona: “aquí en preescolar su función no es enseñar a escribir a los niños”, lo que conduce a encontrar que, es una forma única resignificada de la función del preescolar, debido a que el PEP 2011 señala que:

“...es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a sus alumnos a leer y a escribir de manera convencional, pero sí de que durante este trayecto formativo tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito y del sistema de escritura” (SEP, Plan de estudios 2011 educación Básica, 2011, pág. 46)

Como se puede apreciar las educadoras han resignificado planteamientos del programa de estudios 2011, surgiendo así constructos colectivos, el programa de preescolar establece que: “en la educación preescolar no se trata de que las

educadoras tengan la *responsabilidad* de enseñar a sus alumnos a leer y a escribir de manera *convencional'*, lo que dista con la explicación emitida a los padres de familia: “*aquí en preescolar su función no es enseñar a escribir a los niños*”. Es claro que estos constructos colectivos se han posicionado en la cultura escolar como lo plantea Clifford Geertz.

Cabe señalar que el programa hace una aclaración relevante y deja la puerta abierta a la posibilidad de familiarizarse con el lenguaje escrito y el sistema de escritura, al mismo tiempo sugiere que algunos alumnos superaran el perfil de egreso al concretar la lectura y escritura convencional; por otro lado, es muy puntual al reconocer que es responsabilidad del docente ofrecer acciones que le permita a los alumnos comprendan cómo es y funciona el sistema de escritura.

La cultura escolar influye en las prácticas docentes, debido a que “la institución es, antes que nada, una formación de la sociedad y de la cultura, cuya lógica propia sigue” (Kaës, 1996, pág. 22), esta lógica se aprecia cuando la maestra menciona “*tal vez unos lo logren por su ritmo de aprendizaje, por cualquier cosa ¿no?*,” cuando el constructo discursivo de la educadora reconoce el ritmo de aprendizaje coincide con el programa de estudio.

Cuando la educadora menciona “por cualquier cosa ¿no?”, se aprecia esta lógica propia que plantea Kaës, lo que da como resultado una re-resignificación, la cual omite la importancia de su intervención como docente, una omisión de lo que sí puede hacer la educadora en su práctica docente, lo posible del preescolar: una intervención docente que posibilita numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con el sistema de escritura.

Es muy cierto que cada docente que labora en una escuela posee sus propios constructos y experiencias que en conjunto dan cierta configuración a la cultura escolar y como lo menciona Clark “El proceso de enseñanza no se puede comprender plenamente si no se comprenden las limitaciones y oportunidades que lo caracterizan. La actividad de las docentes se puede ver limitada a menudo por el ambiente físico o por influencias externas como la escuela, el director, la comunidad o el plan de estudios”. (Clark, 1986, pág. 451).

Estas influencias externas también pueden ser apreciadas en aspectos particulares como prácticas instituidas en la organización educativa y que impactan en la práctica docente de Miel, con la finalidad de tratar de comprender de alguna manera, el proceso de reproducción en el aula.

Hay prácticas instituidas que fueron replicadas y un sujeto clave para este fenómeno es la maestra Edna, quien poseía más años en la institución, en comparación de las otras maestras, tenía tres años de servicio dentro del preescolar Caly, podría decirse que es la voz de lo instituido, quien comenta que año tras año ella ha realizado las siguientes actividades rescatadas de sus antecesoras:

“por ejemplo hemos trabajado mucho lo que son éste los reportes de lectura ahí manejamos mucho el cine libro, el ciclo pasado trabajamos mucho este el... hicimos el 100 el libro que nos ayudó bastante. Hicimos lo del Cinépolis y les dimos los boletitos, ahí hablamos mucho de valores, y hasta la fecha pues me quedé arraigada con esa idea”

(E3/DO2/22/06/18 pág.5)

Cabe destacar que la actividad descrita por la educadora, fue planteada para ser realizada de modo general, como proyecto de mejora escolar, involucró a los tres grupos de niños atendidos durante ese ciclo escolar; cuando esta docente menciona “me quede arraigada con esa idea” aunado al rescate de acciones del ciclo escolar anterior, permite ver cómo se van “arraigando”, como se sedimentan ciertas prácticas en la escuela, generando así, acciones que intervienen en la configuración del currículum.

Las actividades que planteó la educadora son actividades que directa o indirectamente dan oportunidad a los niños de familiarizarse con materiales impresos como los cuentos, los boletos para el cine, los cuales permiten identificar algunas de las características del sistema de escritura, y en conjunto representan oportunidades para conocer funciones de los textos.

Lo anterior se puede explicar con sus constructos limitados y re-resignificados de la educadora, pero también, a que “cada establecimiento institucional configura un

ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general y en donde se generan formas peculiares de organización e instituciones singulares que las legitiman y garantizan” (Kaës, 1996, pág. 20), a la escuela se le puede distinguir con una función productivas- reproductivas.

Las educadoras reproducen planes y programas, sin embargo; hay aspectos que las educadoras no rescatan en sus constructos discursivos y en práctica sí lo hacen o viceversa, lo que conduce a interpretar que, las acciones narradas por las educadoras son actividades resignificadas y re-resignificadas.

La explicación para lo resignificado y re-resignificado, que aquí se plantea son las siguientes: se le denominan actividades resignificadas, a aquellas acciones que, de cierta manera se consideran por el colectivo docente como actividades exitosas y por ello son meritorias de ser reproducidas año con año, o porque les gustó su proceso o sus resultados.

Son re-resignificadas, pues, con base a los constructos de las docentes, las acciones van encaminadas a fomentar la lectura, pero resultan confusas sus afirmaciones con los padres de familia y lo que hace en su práctica docente no se aprecia que esté organizada por el conocimiento específico de lo que se pretende en las competencias que señala el programa antecesor al modelo educativo 2017 vigente, que plantea aprendizajes esperados.

Con lo anterior, se reafirma la presencia del arraigo de ciertas ideas y acciones que modifican el currículum y la práctica docente de Miel; al respecto Kaës afirma que “la institución es el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre: regulan nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros: se inscribe en la permanencia” (Kaës, 1996, pág. 22), por lo tanto, esa permanencia alcanzan a sedimentarse, instituirse y se adhieren a la práctica docente, donde comienzan a darse una serie de prácticas desdibujadas desde lo institucional.

Miel al hacerse miembro de esta institución educativa, tiene que dar continuidad a los proyectos que en el preescolar se desarrollan y comenta que:

“Lo que ahorita estamos fomentado en la escuela es la lectura, ...que los niños se interesen por la lectura de cuentos, de lo que ya le decía yo: [a investigación]... este que ellos mismos lean cuentos; yo, yo, eh...les he pedido que le lean cuentos a su mamá, y les he dicho a sus mamás [déjenlos como ellos les lean]...” (E1DO1/09/05/18 pág. 9)

Cuando ella hace referencia a que en colectivo buscan un fomento de la lectura, salta a la vista que ella lo hace para el desarrollo de la investigación, lo que deja al descubierto una re-resignificación sobre su práctica docente. Por otro lado, el consejo que da a las madres “que ellos mismos lean...déjenlos como ellos les lean”, también es un constructo re-resignificado.

Es un constructo re-resignificado, cuyo origen, se puede explicar de una afirmación del programa de educación preescolar 2004 que dice: “los niños hacen intentos de escritura *como pueden o saben*” (SEP, 2004, pág. 61), ese “como pueden o saben”, fue sustraído o trasladado en los constructos de Miel para varios procesos como la lectura y el propio lenguaje oral.

Al mismo tiempo, ese constructo puede dar cuenta de que se reafirmó con otra interpretación de Miel del programa de estudios del año 2011 que dice: [En estas oportunidades es necesario trascender el “muy bien” que suele decirse a los alumnos cuando hacen trazos para escribir, y el “*hazlo como puedas*”, sin más intervención] (SEP, Plan de estudios 2011 educación Básica, 2011, pág. 46).

Las frases “como pueden o saben”, más “hazlo como puedas”, al ser descontextualizadas pueden explicar el origen de aquella frase “que ellos estén hable y hable”, producto de una resignificación de los constructos discursivos, que la educadora posee y dan paso a una re-resignificación en la práctica docente, porque lo instituido se lo permite, dando paso a una práctica desdibujada.

La teoría, los objetivos de planes y programas, en el currículum como tal son tomados por el docente inicialmente poseen un significado, en la práctica puede tener una resignificación que asume en su implementación y la re-resignificación

que le da al repensar en la práctica, da motivo a una triple interpretación a partir de los constructos repensados por el docente.

Continuando con los constructos re-resignificados de actividades instituidas en la práctica docente, se rescata la actividad “reporte de lectura”:

...la educadora previamente había repartido entre los alumnos unas copias... la educadora se colocó detrás del escritorio. Enseguida, se acercaron varios niños y uno en particular le dijo: -¿Qué voy a poner aquí- y otro alumno le dijo: -a ver si estoy bien-

Al primer niño la educadora le respondió –Lo que leí ahorita-

(OB1/02/05/18 pág. 5)

Queda claro que el reporte de lectura es parte de las acciones para fomentar la lectura que plantearon las educadoras, establecidas como parte de las actividades de mejora continua de la escuela, las cuales comienzan a ser instituidas y se convierten poco a poco en una costumbre; el reporte de lectura se convirtió en una actividad que por atractiva o novedosa, en un momento dado, se impuso en la práctica docente de Miel, e inscrita en una permanencia, la docente la realiza de manera burocrática, sin un sentido real, surgiendo así una re-resignificación.

Los niños poseían una copia que debían llenar mediante un desglose en apartados como: escribir o copiar el título del cuento, leídos previamente por la educadora; copiar el nombre del autor, cuál fue su parte favorita de la historia y finalmente debían dibujar la parte que más les gusto de ese cuento; esta actividad fue para los dos grados.

Cuando Miel responde “Lo que leí ahorita” a su alumno, no daba respuesta a ninguno de los apartados de la copia; ella en su discurso asegura que trabaja el lenguaje oral primordialmente, pero su respuesta cierra oportunidad al dialogo o aclaración alguna de lo que se espera realice el alumno.

El “reporte de lectura” permite comprender ese interés técnico, que “se basan en reglas técnicas basadas en el saber empírico” (Grundy S. , 1987, pág. 29), las reglas técnicas podrían ser interpretadas como el currículum, y el saber empírico pueden ser interpretadas por las re-resignificaciones, finalmente ese interés técnico da lugar a una forma de acción, que desde lo expuesto en este documento puede clarificar la presencia de estas prácticas desdibujadas.

Las prácticas desdibujadas pueden nacer de las entrañas de las practicas institucionalizadas, una de esas prácticas se puede apreciar cuando, las educadoras del plantel conocen los procesos de enseñanza, les caracterizan por la estandarización de los procesos educativos y la especialización a la hora de asignar responsabilidades; por lo que, se refieren a un enfoque burocrático de la organización escolar. El cual se reproduce en las prácticas docentes, donde por cumplir se realizan actividades que ante los ojos de las docentes podrían resultar atractivas, innovadoras, de moda, etc. Y al re-resignificarlas, les dan otro significado, otro propósito, y en ocasiones, en el peor de los casos, son desdibujadas en el aula, se diluyen, pierden su intención y el aprendizaje esperado.

### **3.2 El currículum desde los constructos de Miel**

En los párrafos anteriores se abordaron constructos desde lo instituido en el colectivo escolar y cómo influyen en la práctica docente de Miel, a continuación, se abordarán los constructos basados en el currículum y lo que en la práctica realiza. Para ello se rescatará la pregunta “¿cuál sería el campo más importante y en qué aspecto?” realizada a la educadora y usando la respuesta completa que da más elementos para esta parte del análisis:

Entrevistado: Mmm yo creo que el de lenguaje oral.

Entrevistador: ¿Por qué?

Entrevistado: Este, porque, porque, pues eh ahora se está buscando que los niños ¿no? Propicien, que los niños trabajen lo que es el campo de lenguaje oral, que los niños puedan desarrollar su lenguaje ¿no? Que puedan perder ese miedo de exponer, que puedan, más que nada, no tanto a la lectura, sino

que ellos, tengan esta esa iniciativa de hablar de investigar, de, yo creo que van relacionados los campos, pero a mí me gusta trabajar más el lenguaje oral, me gusta verlos más que estén hable y hable, escuchar sus ideas, porque más que nada es eso ¿no? A lo mejor, a la escuela nosotras también venimos a aprender de las ideas que ellos tienen; y a pesar de que ellos vengan a aprender de lo que la maestra dice. Yo creo que... que ellos también vienen a... Como que a compartir, no sé, eso que ellos saben, ¿no?  
E1/DO/09/05/18 pág. 7)

Con la anterior respuesta se puede ver una mezcla de ideas que la educadora posee sobre el currículum, están aquellas que surgen de lo construido desde los planteamientos albergados en planes y programas y los que surgen de sus re-significaciones; como se puede apreciar en la afirmación de Miel: “que los niños trabajen lo que es el campo de lenguaje oral” y “perder ese miedo de exponer”, lo que deviene de la perspectiva técnica racionalista, por otro lado, están sus constructos resignificados y re-resignificados, lo que se evidencia desde el “Yo creo”.

La frase “Yo creo”, puede considerarse una interpretación, pero, también un supuesto, el resto de la respuesta, solo evidencia un rodeo a la interpretación de lo que debe ser, de lo que los niños deben alcanzar, pero no de lo que piensa Miel sobre el lenguaje oral o de lo que ella hace en el aula, Gimeno menciona:

“cualquier estrategia de innovación o de mejora de la calidad de la práctica de la enseñanza deberá considerar ese poder modelador y transformador de los profesores, que ellos de hecho ejercen en un sentido o en otro, para enriquecer o empobrecer las propuestas originales” (Gimeno S. J., 1998, pág. 197)

Miel no da cuenta de lo que ella hace desde su función, no se ve una educadora modeladora o transformadora, se ve una re-resignificación del currículum, por lo tanto, el sentido que sobresale es el empobrecedor de la propuesta original desde la perspectiva de Gimeno; al mismo tiempo devela que no está necesariamente comprometida con el desarrollo del lenguaje oral, por lo tanto, siguen apareciendo



características del sentido técnico en la organización del conocimiento, en la práctica de Miel, establecida por Habermas (1972).

Las afirmaciones permiten ver las ideas construidas por la docente: “que los niños trabajen lo que es el campo de lenguaje oral”, denotando la ausencia de la acción docente, los niños no lo hacen solos, requieren apoyo, guía, acompañamientos, escenarios contruidos por la educadora, etc. El currículum es una propuesta del exterior, permite a los docentes tengan claro la dirección de su práctica docente, y a pesar de que las ideas de la educadora están mezcladas con algunas sobre currículum, siguen siendo ideas externas, desdibujadas; no son producto de la reflexión de su accionar ni de las estrategias que implementó.

En el fragmento donde dice “no tanto a la lectura”, permite palpar esa realidad institucional que le influye, y que ha permitido construir en su interior ideas sobre lo que quieren hacer como colectivo. Finalmente, la afirmación “tengan este, esa iniciativa de hablar de investigar” es una mezcla de las anteriores.

Mediante este análisis de la respuesta de Miel se puede apreciar que las decisiones curriculares de Miel, desde la perspectiva de Eggleston,

“es quien interpreta qué es lo apropiado para los distintos alumnos en los varios momentos del día escolar. A veces los conocimientos pueden ser espontáneos y flexibles que casi toda la conducta parece surgir de la interpretación que el maestro hace de la situación social dentro del salón de clases; en la explicación de los acontecimientos no tienen cabida la perspectiva recibida ni siquiera la reflexiva” (Eggleston, 1997, pág. 96)

La educadora omite lo que ha realizado con los niños de su grupo, en su respuesta claramente se ven algunas abstracciones del currículum, ella solo imagina al currículum como posibilidad, pero aún no lo mira como objeto de prueba, dando paso al currículum oculto, que permite el institucionalizar algunas prácticas dentro del aula.

Las anteriores líneas de la entrevista con Miel, dan cuenta del currículum oculto, el cual es “la manera como realmente funciona el maestro en el aula” como lo afirma

Eggleston (1997), lo que permite visualizar que, por un lado, están los planes y programas, por otro está el accionar docente, que se rige bajo constructos resignificados y re-resignificados por la educadora.

Existen muchas prácticas docentes que se basan en tradiciones aun el pleno siglo XXI, Apple señala que “en el siglo XIX se impulsó a los educadores a reanudar con renovado rigor del lenguaje del control y la homogeneización social que había dominado la retórica educativa durante el primer período colonial” (Apple, 1987, pág. 70). El currículo tiene orígenes en el control social, por lo tanto, su base es el control, el docente posee ciertas funciones para estandarizar a los alumnos por medio de los planes y programas educativos, como se puede apreciar la homogenización ha sido replicada hasta el día de hoy desde el propio currículum.

En la respuesta, se pueden encontrar varios elementos para la reflexión, primero: dan cuenta de un sistema explicativo, donde Miel trata de rendir cuentas, a los demás, y así misma, desde su perspectiva, sobre lo que deben saber hacer los alumnos. Al respecto Sharp y Green (1975) citados por Eggleston, sugieren que “el vocabulario de que se dispone es un instrumento insuficiente que no proporciona <explicaciones claras o legitimación que pueda cerrar la brecha entre la práctica sustantiva, por una parte, y los fines educativos, por otra>” (Eggleston, 1997, pág. 110), situación que evidencia la respuesta de Miel.

Segundo, permite apreciar ciertas nociones de los fines educativos, entremezclados con los constructos sustentados por su experiencia e interacciones personales y profesionales, y en su práctica están esos constructos re-resignificados, dejando al descubierto el currículum oculto que abre más la brecha entre la práctica sustantiva y los fines educativos.

Tercero, permite confirmar que las nociones de lo que deben hacer y aprender los alumnos, está presente en la cotidianidad docente, “la enseñanza tácita de las normas y expectativas sociales y económicas sobre los estudiantes, no es algo tan oculto o estúpido como creen muchos educadores” (Apple M. , 1987, pág. 64), la educadora comparte esas expectativas sociales de lo que los alumnos deben saber, desde los constructos que ella comparte.

Y cuarto, Miel señala un deber ser, dictado desde lo que se ha apropiado de planes y programas, entrelazado con información que viene del pasado, de otras prácticas instituidas, es aquí, donde se aprecia una estela translúcida en el mar de la historia educativa, heredada de una cultura escolar, jugando un papel en los constructos elaborados por algunos docentes sobre el deber ser, que, como en el caso de Miel, han sido apropiados desde su individualidad, emergiendo en su práctica docente cotidiana.

El currículum oculto permite el desarrollo de prácticas instituidas, las que a su vez dan vida a prácticas desdibujadas sustentadas en resignificaciones y re-resignificaciones del currículum. Por ello es importante la constante reflexión del docente sobre a dónde está y a dónde debe ir por medio de la práctica docente.

Otra manera de ver los constructos del docente sobre el currículum en la práctica es el plan o planeación, diseñada por el docente. A pesar de que los planes “aun no eran impresos y estaban en la memoria, que se quedó en casa...” de la maestra Miel, como lo explicaba ella, en pláticas informales cada que se le solicitaba.

La explicación de Miel sobre la ubicación de su planificación mensual se considera como una verdad incuestionable, o no; lo que se puede analizar al respecto es que ella tenía claro qué actividades realizaría, y de cierta manera hubo una secuencia entre ella; Yinger (1977), citado por Clark, destacó que, “la evaluación y la rutinización, contribuyen al repertorio de conocimientos y experiencias del docente, repertorio que a su vez desempeña un papel importante en sus futuras reflexiones sobre la planificación” (Clark, 1986, pág. 465).

Miel podría estar mostrando esa “rutinización” en su modo de desarrollar las actividades o secuencias didácticas, lo que podría explicar la secuenciación de sus actividades en la usencia de su planificación física del mes. Lo que genera la presencia de una planificación que no propone un modelo lineal sino cíclico, a lo que le llamó “ciclo de diseño recursivo”, es decir, “cada acto de planificación puede estar influido por la planificación anterior y las experiencias de enseñanza, y potencialmente cada acto de enseñanza hace su aportación a los procesos futuros de planificación y enseñanza” (Clark, 1986, pág. 465).

La anterior cita obliga a remontarse a una entrevista con Miel donde describe cómo planifica el campo de lenguaje oral, quien reconoce “trato de meter los seis campos”:

Este... estamos viendo el tema, no sé del espacio ¿no?, este... en este tema, a lo mejor vamos a investigar hoy sobre las estrellas; les doy sus libros, que ellos busquen, que ellos vean imágenes que ellos... y después me comuniquen de manera oral: ¿Qué es lo que vieron en ese libro? ¿Qué es lo que les llamó la atención? ¿qué es lo que ellos investigaron. Y de esa manera eh... ellos eh se motivan. Con esas actividades para... para poner en práctica el lenguaje oral

(E1/ DO/09/05/18, pág. 7)

Miel durante su explicación de cómo planifica el lenguaje oral, permite ver la existencia o presencia de la influencia de actividades anteriores como el reporte de lectura, que ya se expuso al inicio de este capítulo; el cual, comparte secuencias didácticas y preguntas muy similares como experiencias de enseñanza, debido a que menciona a grandes rasgos “les doy sus libros, que ellos busquen, que ellos vean imágenes que ellos... y después me comuniquen de manera oral”.

De cierta manera está describiendo una serie breve de etapas de planificación, ajustadas sustancialmente a la información obtenida día a día en el aula. Por lo tanto, podría estarse presentando un enfoque de planificación denominado “planificación creciente” denominado así por Clark y Yinger (1979). Cuando Miel continúa describiendo su proceso comparte el siguiente dato:

...Este es el sol: Entonces me empiezan a decir, el sol tiene picos, el sol esto, o sea, ellos me lo describen como ellos lo conocen, pero me están señalando que ellos lo están leyendo. Entonces de cierta manera ellos ehh... al hacer esta interpretación de lectura, que para ellos es... es lectura, ellos me están demostrando a mí que con esas actividades están poniendo en práctica el lenguaje oral.

(E1/ DO/09/05/18, pág. 7)

Nuevamente se puede apreciar las breves etapas de planificación que podrían ya estar sedimentadas en su práctica o en su acción docente la cual está construida por sus constructos sobre lo que ha re-resignificado del currículum, sus experiencias y acciones anteriores. Dewey “estableció una importante distinción entre la acción humana reflexiva y rutinaria” (Zeichner, 2003), quien explica que la acción rutinaria está dirigida ante todo por el impulso, la tradición y la autoridad, aspectos que a su vez, limitan el desarrollo del lenguaje oral en la práctica, sobre todo cuando predomina lo que el docente con base al recuerdo cree que es necesario aprender.

Si la práctica rutinaria está dirigida ante todo por el impulso, la tradición y la autoridad coexistiendo con un ciclo de diseño recursivo, son aspectos que pueden explicar la pérdida de los objetivos que se persiguen en el aula preescolar; abriendo paso a prácticas sedimentadas y desdibujadas.

En el fragmento en que la docente comenta “ellos me están demostrando a mí que con esas actividades están poniendo en práctica el lenguaje oral”, permite abrir paso a una perspectiva sobre el papel de los objetivos, expresada por McLeod (1981), en la cual plantea “cuándo piensan los docentes en los objetivos”, es decir, cuando el docente tiene presente los objetivos que persigue su planeación, está reproduciendo el discurso oficial, pero cuando el docente analiza los objetivos, los cuestiona y reflexiona al respecto, no habría la presencia de prácticas sedimentadas, ni constructos re-resignificados.

Por otro lado, la planeación docente es una constante toma de decisiones, durante las observaciones se pudo apreciar un tipo de decisión, que podrían denotar actos deliberados, pero es necesario reconocer otro tipo de decisiones, aquellas que están detrás de bambalinas, aquellas desde la clasificación de Marland en coincidencia con otros especialistas, dan fe de que cuando es necesario actuar o reaccionar se hace por medio de una elección consistente de un enseñante entre seguir actuando como antes o actuar de otro modo, en este caso se habla del “pensamiento interactivo”.

Se afirma que el pensamiento interactivo, está detrás de bambalinas, ya que el docente en el momento de decidir, a modo groso, los aprendizajes que promoverá

en clase, la metodología a emplear, las estrategias, los materiales, la evaluación que le permitirá comprobar los resultados; por lo tanto, a modo de conclusión, Miel ha desarrollado un pensamiento interactivo creciente rutinario, conducido por sus re-resignificaciones.

### **3.3 La práctica docente del lenguaje oral desde los constructos de Miel**

El aula como escenario de la práctica docente de Miel, es el espacio donde hace una interpretación y adaptación de sus constructos resignificados y re-resignificados del currículum y su experiencia, con características propias y únicas, desde la perspectiva de Grundy: “el currículum real se desarrolla mediante las transacciones que se producen en clase” (Grundy S. , 1987, pág. 66). Es aquí donde se pone en marcha el currículum oculto.

Estas transacciones son determinadas por diferentes factores como: las interacciones en el aula, mantener la atención de los alumnos, algunos sucesos inesperados, entre otros. La educadora desde su función posee la libertad de utilizar una serie de métodos y estrategias para poder desarrollar su práctica, como docente que inicia su carrera profesional, su práctica fue tomando forma a partir de los resultados obtenidos, los cuales resultaron nada, poco o totalmente exitosas, este último, como ya se analizó, ejercito un pensamiento interactivo creciente rutinario, un referente para darle un estilo a su propia práctica, y así, dar vida a una práctica institucionalizada.

Cualquier tipo de práctica docente requiere del lenguaje oral, es un elemento fundamental para la interacción social, “es un universo de signos provisto de significados” (Sartori, 1984, pág. 17), que permite a los individuos representar al mundo y su realidad, el lenguaje está en constante uso en el aula escolar, es un elemento importante dentro del ella. Los alumnos cuando se les inserta a un grupo de iguales, están adquiriendo una cultura donde la educadora es la autoridad.

A los pocos minutos la maestra entró al salón, y les dijo a los niños: -  
guárdenme ese material, yo no he dicho que lo sacaran. Rápido-

Una niña le dijo – mi mamá me dijo que lo sacará-

A lo que la maestra le respondió:

-Si, pero yo no he dicho que lo sacaran, póngalo allá arriba. Ándale Vane, ponlo arriba. Ustedes lo van a hacer al rato, porque esa actividad la hicimos ayer-Álvaro muy animoso dijo: yo ya lo hice

Maestra: -rápido Ángel la tapa del frasco- (el niño estaba dejando la tapa en la mesa).

(OB/6/1405/18/ pág. 1)

Es por medio de la interacción vertical que se va imprimiendo y reproduciendo la cultura del aula, los individuos, para Clifford Geertz la cultura "consiste en lo que uno debe conocer o creer a fin de obrar de una manera aceptable para sus miembros... la exposición de reglas sistemáticas" (Clifford Geertz, 1973, pág. 25), en esta interacción la docente le hace saber a los niños que ella es quien toma las decisiones dentro del aula.

Cuando la educadora le dice a la niña "si, pero yo no he dicho que lo sacaran, póngalo allá arriba", muestra un comportamiento verbal "*directiva o exhortativa*", como hemos visto al inicio de este capítulo, pero hay algo más relevante en lo profundo de este intercambio. La docente pone en manifiesto su poder de modo implícito, derivado del ámbito institucional, que alimenta una práctica desdibujada para el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos. "El poder de una organización para controlar a sus miembros se basa en puestos específicos... el poder personal es siempre un poder normativo" (Etzioni, 1993, pág. 108), por lo que la educadora está imponiendo su autoridad. Queda claro que el poder está inmerso en la cotidianidad, cuya presencia esta normada dentro del aula:

Ciertamente, el saber transmitido adopta siempre una apariencia positiva. En realidad, funciones según todo un juego de represión y de exclusión... exclusión de aquellos que no tienen derecho al saber, o que no tienen derecho más que a un determinado tipo de saber; imposición de una cierta norma, de un cierto filtro de saber que se oculta bajo el aspecto desinteresado, universal, objetivo del conocimiento; existencia de lo que podría llamarse: <los circuitos reservados del saber>, aquellos que se forman en el interior de un aparato de administración o gobierno, de un aparato de

producción y a los cuales no se tiene acceso desde afuera. (Foucault, Más allá del bien y del mal, 1992, pág. 32)

La posición del docente dentro del sistema de enseñanza, le ha provisto de poder, por el simple hecho de ser el maestro, y por esta función, él es quien dicta las reglas en el aula, quedando como algo normal ese juego de represión y de exclusión, al que hace referencia Foucault. El intercambio evidencia la imposición de una cierta norma, “yo no he dicho que lo sacaran”.

Esta frase es muy corta, pero tajante, refleja muy bien la idea de Foucault (1975) sobre el modelo del poder, donde plantea la idea de que la escuela es parte de una red de aparatos dispersos, sin aparato único, sin foco ni centro, y una coordinación transversal de instituciones y de tecnologías, que funciona como una policía centralizada que ejerce una vigilancia permanente, exhaustiva, pero a la vez invisible. El poder es invisible, pero el lenguaje verbal utilizado por la educadora le hace ver, le hace presente, y le perpetua.

La práctica docente se desarrolla en medio de las interacciones entre docente y alumnos en el aula de Miel, en la interacción “se encuentra la medula del proceso de educación en sus aspectos interpersonales” (Hargreaves D. , 1986, pág. 125). Las interacciones generadas, permiten observar ciertos comportamientos verbales para poder explicar lo que sucede en el aula, de hecho, existe una clasificación de comportamientos verbales construidas por John Withall, citado por Hargreaves, la cual se caracteriza por siete categorías o manifestaciones, que son parte de ese currículum oculto, las cuales se abordarán a continuación:

A cada quien le voy a dar una hojita con un tangram, o tabla de la sabiduría-  
cuestiona –¿Un qué Álvaro? -

Y responde -Una tabla de la sabiduría-

Repite maestra: -Una tabla de la sabiduría- Continúa y ¿qué vamos a hacer?... cada quien va a contar cuantas piezas tiene, las va a colorear, sale...-

Una niña le dice: -son 7-



La maestra le felicita y le dice -muy bien-. Posteriormente pregunta - ¿de dónde es el tangram?-

Un Niño le responde: -de China-

Maestra: -de China muy bien. Ok, van a colorear el tangram- pausa y dice: - Álvaro...se escucha más su voz que la mía. Continúa: cada figura del color que ustedes quieran, con mucho cuidado bien bonito ¿sale? –

(OB5/06/06/18 pág. 16-17)

En la primera parte de la interacción la educadora cuestiona “¿un qué Álvaro?”, esta pregunta estaría siendo una reiteración verbal de algo que ya ha dicho, a lo que le llamó “manifestaciones neutrales”, los cuales no tienen un propósito determinado.

La respuesta de Álvaro cuando denominó al tangram “una tabla de sabiduría”, permite dar a conocer que la información del tangram fue contenida en el recuerdo del niño, ya que minutos antes la educadora leyó información sobre el tangram. En esta misma conversación se puede observar otras manifestaciones del comportamiento propuestas por Withall, una de ellas apreció cuando Miel dijo al grupo “¿qué vamos a hacer?... cada quien va a contar cuantas piezas tiene, las va a colorear, sale...”, la docente ofreció información, a lo que se le domina una “manifestación de estructuración de problemas” con el fin de dar instrucciones. Otra manifestación se apreció cuando la educadora dice “muy bien” a la niña que respondió “son 7”, esa felicitación implicó la presencia de una manifestación de apoyo al que aprende” con el propósito ensalzar al alumno. De igual manera se apreció este tipo de manifestación cuando le respondió otro niño “de China muy bien”, la docente continúa ensalzando a sus alumnos cuando reafirman la información leída previamente.

Otra manifestación que capta la atención es cuando Miel dijo: “Álvaro se escucha más su voz que la mía”, la cual es empleada con el fin de conseguir que el alumno adopte un modo recomendado de acción a lo que se le llama “manifestaciones directivas o exhortativas”. En esta pequeña conversación se apreciaron cuatro de

siete manifestaciones, por lo que se tomará otra conversación donde se puedan apreciar otras manifestaciones:

“En la puerta y le dice: -si vuelven a salirse detrás de mí para la otra los voy a mandar al otro salón. Eduardo ayer platicué con sus mamás y otra vez se están portando mal, Juan Diego con su tío-, la maestra pregunta: -¿Eduardo quién más estuvo ahí?-

Los niños que estaban dentro del salón empezaron a señalar a Brandon, la maestra completo -Y Armando ahorita voy a hablar con sus mamás. Ya platicué con sus mamás allá en la entrada y me dijeron que quieren que les preste más atención, ¿quieren que les diga qué hicieron hoy en el recreo?

Eh

(OB5/06/06/18 pág. 9)

Cuando Miel dice a sus alumnos “-si vuelven a salirse detrás de mí para la otra los voy a mandar al otro salón-”, esta manifestación muestra que la educadora justifica su posición o el modo en que actúa, por lo tanto, corresponde a la categoría “observación de apoyo al profesor”. Cuando Miel dice “Y Armando ahorita voy a hablar con sus mamás. Ya platicué con sus mamás allá en la entrada” esta manifestación da cuenta de cómo la educadora trata de encaminar o disuadir al alumno de que continúe entregándose a una conducta actual “inaceptable”, lo que conduce a categorizarle como una “Observación de reprobación o ruego”. Finalmente se toma otro fragmento de la observación para evidenciar la última manifestación de la categoría de Withall:

La educadora comenta- Pásate para acá porque al rato voy a platicar con tu mamá, al rato, al cabo está de vacaciones y le voy a decir cómo te estás portando. Lo mira a los ojos y le pregunta ¿platico con tu mamá, al cabo está de vacaciones y le voy a decir que te estás portando?-.

El niño un poco temeroso le dice -no maestra-

La maestra se calmó un poco, se nota más tranquila y le dice -Mira yo sé que eres un niño que obedece y que entiende. Pero si vuelvo a verte platicando le voy a decir a tu mamá-. (OB5/06/06/18 pág. 12-13)

La primera intervención es una “observación de apoyo al docente”, en cambio cuando ella dice: “Mira yo sé que eres un niño que obedece y que entiende. Pero si vuelvo a verte platicando le voy a decir a tu mamá-”, en este fragmento la educadora tiene la intención de inculcar en el alumno la impresión de que se le comprende y se le ayuda en la aclaración de sus ideas y sentimientos, lo que podría tratarse de una “manifestación de aceptación y aclaración”. Finalmente, Miel concluye con la frase: “Pero si vuelvo a verte platicando le voy a decir a tu mamá” cierra con otra “observación de apoyo al docente”

La interacción entre alumnos y docente categorizada desde lo señalado por Withall sirven para determinar el perfil del profesor, si las observaciones recaen en manifestaciones directivas o exhortativas, en las observaciones de reprobación o de ruego o las observaciones de apoyo al profesor, se estaría hablando de un docente “centrado en el profesor”. En cambio, las manifestaciones de “aceptación y aclaración”, “manifestación de estructuración de problemas” y las “manifestaciones de apoyo al que aprende”, son categorías centradas en el alumno. El perfil del profesor se traza comprobando el número de observaciones que recaen en cualquiera de los dos conjuntos en el caso de Miel presenta de las siete; sin embargo, predominan manifestaciones directivas o exhortativas, las observaciones de reprobación o de ruego o las observaciones de apoyo al profesor, que resultan ser las centradas en el profesor. Por lo tanto, se alude a un perfil centrado en el profesor.

La anterior exposición de la clasificación de los comportamientos de los profesores que permiten la construcción de un perfil, dan cuenta de que, los comportamientos de los docentes, son reproducidos a lo largo del tiempo y dan vida a esas prácticas instituidas en medio del currículum oculto. Lo anterior invita a la reflexión pues, las manifestaciones de “aceptación y aclaración”, “manifestación de estructuración de

problemas” y las “manifestaciones de apoyo al que aprende”, rigen las interacciones, e influyen en el desarrollo de la práctica docente, que a su vez influye en el lenguaje oral de los alumnos y del aprendizaje en general.

### **3.4 La práctica docente desde constructos instituidos**

En las interacciones existen otros aspectos que se ponen en juego, como lo es el poder, con respecto a este, es lo que permite fundamentar la acción organizada, es decir, “es una relación y no un atributo de los actores” (Crozier, 1990, pág. 55), es silenciosa, implica restricciones, una limitación, se puede apreciar en acciones muy obvias como el que los niños permanezcan dentro del aula; sin embargo, hay otras menos perceptivas, finalmente son producto de una relación donde sus actores: educadora y niños, dependen unos de otros, por lo que el poder, se desarrolla en el trato diario, mediante el intercambio. Previo a la preparación del pastel:

Entonces quieren que nos apuremos, hagamos el pastel, apurémonos para mañana, ¿o no hacemos nada? Cuestiona a los niños.

Toma un papel bond y les pide que pongan atención hacia el pizarrón donde ella esta y les dice:

-Ponemos atención acá-

Pero los niños siguen inquietos. Por lo que comienza a cambiar de lugar a sus alumnos que considera muy inquietos a Álvaro lo llevo con Jefferson, dice- rápido, rápido, porque entonces no nos va a dar tiempo de hacer el pastel eh- ya acomodados los niños, continúa.

(OB3 09/05/18 Pág. 3)

Este fragmento encierra ciertas frases que llaman la atención: “apurémonos para mañana, ¿o no hacemos nada?” y “rápido, porque entonces no nos va a dar tiempo de hacer el pastel eh”; son dos maneras en que la educadora está negociando con los niños. Por un lado, ella quiere leer la receta y los niños quieren iniciar la preparación del pastel, dos intereses diferentes, el objetivo de la educadora no se está cumpliendo: ver el portador de texto, denominado receta.

El poder que en esta interacción se aprecia no se concibe más que con la perspectiva de un fin, que motiva, en el caso de los niños hacer el pastel, por lo que se perciben inquietos, la educadora busca revertir esa conducta por medio de un ajuste de recursos de los actores, que dejen de hacer ruido para leer la receta, por lo tanto, se aprecia una “relación instrumental” (Crozier, 1990, págs. 56-57).

Las interacciones en el aula varían, tienen diferentes finalidades, y son influenciadas por diferentes factores, pero no por ello dejan de presentarse prácticas docentes que se reproducen desde antaño. El siguiente fragmento es muy corto; sin embargo, resulta muy significativo para ver otro tipo de relación: “Maestra: -Juan Diego Vete a formar ya porque si no me voy a enojar- la maestra ve un niño está empujando y le grita-” (OB4 23/09/18 pág. 19)

Inicialmente se puede hacer alusión a que Miel justifica su posición y su actuación, por lo que es una observación de apoyo al profesor como lo dice Withall, se puede apreciar cierta tendencia a controlar todo cuando se posee el poder, Juan Diego es un niño que la mayor parte del tiempo la pasa de pie, por lo menos en el tiempo en que se realizaron las observaciones, por lo que realizaba acciones ajenas a las designadas por la educadora; sin embargo, se puede apreciar la necesidad de controlar las acciones que generaban ciertos comportamientos disruptivos.

Las palabras “me voy a enojar”, son denotación de poder, poseen cierto simbolismo emocional. La educadora con ellas está negociando un intercambio con Juan Diego, probablemente la educadora entre líneas le dice al niño deja de jugar, o de lo contrario dejaré de quererte, o dejare de sonreírte. “El poder de las palabras no es sino el poder delegado del portavoz, y sus palabras -es decir, indisociablemente, la materia de su discurso y su forma de hablar- son como máximo un testimonio más de la garantía de delegación de que está investido”. (Bourdieu P. , ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos, 1985, pág. 87)

El “me voy a enojar”, de la educadora da un poder emocional a sus palabras, como portavoz, el cual tiene como objetivo sacar ventaja del otro, en este caso su alumno, Juan Diego, a quien le exige que deje de jugar y preste atención a lo que claramente

no le atrajo o interesó, donde la educadora sale beneficiada, más que el propio niño. Durante la lectura de un cuento:

-Ok, seguimos- planteo la maestra, -la abuela que llegó a casa, al cabo de un rato, le dio una gran sorpresa al verla, ay un lobo, fuera, fuera. Caperucita ... (se corta la lectura del cuento) pues había un par de niños distraídos a los que la educadora les dijo: -creo que voy a cerrar el cuento, Brandon va a pasar a contarles el cuento para que puedan hacer la tarea...-rápido Brandon (espera la docente ya molesta).

En tanto Juan Diego comienza aullar unas tres veces. A lo que la maestra lo mira fijamente y le dice -otra vez y vuelvo a cerrar el cuento... o lo pasan a contar y si no ya no lo cuento (OB2 08/05/18 pág. 6)

Como se puede apreciar existen diferentes tipos de relaciones que se entablan en el aula, donde el poder del docente es el que determina los comportamientos de mayoría de los alumnos. En el anterior fragmento de la actividad, donde las intervenciones de la educadora hacen referencia a que Brandon pase a contarles el cuento, permite ver esa negociación desigual, donde la educadora obtiene un cambio de actitud, de lo contrario, los niños dejan de escuchar el cuento, o Brandon es evidenciado para pasar a “leer”, sabiendo que es un proceso aun no desarrollado en el niño. Este tipo de negociaciones hablan de una “relación de fuerza” (Crozier, 1990, pág. 58), la cual, repercute en la apertura de espacios para hablar y es reproducida por el docente como producto de esa cultura docente de la que tanto ya se habló.

La fuente y los fundamentos del poder probablemente sean los triunfos, que se adquirieron por parte de la educadora, es decir, el logro de lo establecido por ella, los recursos usados, la atención de los niños, el seguimiento de instrucciones, un ambiente manipulable; finalmente, las fuerzas de cada una de las partes involucradas, cuyas perspectivas determinaron los resultados de la relación de

poder, para la cual es un elemento fundamental fue el Lenguaje oral y corporal en las interacciones.

Por otro lado, las interacciones también dan cuenta de una serie de estereotipos, que en la práctica cotidiana se adhieren, se adoptan y se asumen de manera permanente, el docente es el que da órdenes a sus alumnos, es quien dicta a los pupilos donde sentarse, cuando hablar, cuando guardar silencio, qué dibujar, de qué color pintar, en general, es el docente quien pone las reglas, etc. En discrepancia, con la función que se espera en la actualidad un docente como guía o un mediador entre el alumno y el aprendizaje, en la práctica docente, es frecuente encontrar estereotipos tradicionales, donde el docente posee el poder, un aspecto perteneciente al de los docentes.

Los estereotipos dan continuidad al poder ejercido por parte del docente en el aula, estos permiten expresar jerarquías verticales, donde la educadora está en la cumbre ejerciendo un poder determinante en la relación con los niños “reside, pues, en el margen de libertad que disponga cada uno de los participantes comprometidos en una relación de poder” (Crozier, 1990, pág. 58), esa libertad es observada mediante el dialogo, las negociaciones, argumentos empleados y el respeto de turnos; las cuales son reproducidas por parte de los niños quienes se encuentran en un proceso de enseñanza- aprendizaje. Los niños reproducen lo aprendido, hacen sus propias jerarquías y ejercen su propio poder ya sea en el aula entre iguales, o fuera de ella:

En un lado dentro del salón, con los niños de tercero, Juan Diego llora, quejándose de un golpe que le dio Ximena, la docente le cuestionó: ¿Qué te pasó Juan Diego?

Y este llorando le contesta que Ximena le había pegado.

Ximena en seguida le dijo –es que está parado y me pegó-

El niño replicó para defenderse dijo – No es cierto-

La maestra les dijo- Me tienen que decir a mí, y no deben de estar pegando ya saben que es una regla del salón-

(OB3/ 09/05/18 pág. 5)

De esta interacción, lo que salta a la vista es cuando Ximena dice “es que está parado...”, resultando una manera en que la niña justificó su acto, debido a que ella tiene presente el “no estar parados” es una regla del salón, una justificación que es reproducida a partir de un perfil centrado en el profesor, que ha desarrollado Miel durante su práctica.

Si viene cierto, que las reglas del salón permiten una sana convivencia, también viene cierto, que son para preservar el poder, Miel se apoya de reglas que en ocasiones son dictadas por ella o “hechas por los pupilos”, (con la imitación de las conductas del docente); por lo que ya no fueron realmente construidas por los alumnos. Cada grupo construye mediante sus interacciones su propia estructura, la cual se rige por reglas del grupo, en muchas aulas pueden presentarse:

“situaciones o más bien de juegos y de estructuras de juegos, en los que el que <gana> no es el que consigue conservar imprevisiblemente su comportamiento futuro y se condiciona un margen de maniobra, sino aquel que, por lo contrario, la reduce a la nada atándose de manos, con lo que su comportamiento futuro es perfectamente previsible.” (Crozier, 1990, pág. 59)

En otras palabras, la educadora establece condiciones estructurales y una dinámica particular, hay situaciones o “juegos”, como salir al recreo, terminar el trabajo rápido y como dicta la maestra, o que los niños deben permanecer sentados como la regla del salón, de lo contrario no salen al recreo, cada uno de los agremiados tiene una necesidad más o menos urgente, donde la educadora será imperativa de coordinarse y entenderse con los alumnos, quienes no pueden escoger, pues son convencionalidades o reglas que les han sido dadas desde el principio y la negociación entre ellos no es una opción.

Con lo anterior se puede apreciar que “la lógica fundamental de estos juegos es la del monopolio liberal, es decir una estructura que limita desde un principio en forma muy singular el margen de maniobra de cada uno de los agremiados /adversarios” (Crozier, 1990, pág. 59). Este monopolio liberal llevado al terreno del aula, se aprecia en las reglas, los niños se apropian de las reglas dictadas por la educadora



que limitan las acciones que pueden y o deben realizar los niños, de lo contrario pues hay consecuencias.

Continuando con el anterior fragmento de la observación, donde les dice a los niños que se le deben decir a ella y no deben estar pegando, la docente podría estar diciendo que no es bueno golpear; sin embargo, en lo profundo del inconsciente de Miel, podría estar emitiendo el mensaje de que ella es la poseedora del poder, por lo tanto, solo ella puede solucionar el conflicto. Lo que podría explicarse que Miel posee el constructo: el docente debe solucionar todas las discusiones entre los niños.

Con lo anterior se puede observar la falta de ese empoderamiento del desarrollo del lenguaje oral, es decir, la oportunidad de solucionar conflictos por medio del dialogo, y es “como los niños usan el lenguaje en muchas situaciones y con muchos fines distintos, involucran muchos conocimientos y habilidades” (Vernon, 2014, pág. 47), lo que podría permitir a los niños evitar respuestas violentas, adoptar conductas más asertivas, explicar sus puntos de vista y tomar en cuenta el punto de vista del otro.

El lenguaje oral en el caso de muchas personas, inicia a temprana edad, con una transición, que, según Jerome Bruner, inicia con una comunicación prelingüística hasta llegar al lenguaje. Desde la perspectiva de Bruner, el lenguaje, es considerado como “la facultad original de los seres humanos” (Bruner, 1983, pág. 23) dicha capacidad comienza a tomar forma con ayuda de la familia, y se perfecciona el uso del lenguaje en la escuela, mediante el aprendizaje de las reglas gramaticales, la semántica, la pragmática y la importancia de una buena comunicación.

La práctica docente en el desarrollo oral dentro del aula de Miel, es limitada con la perpetuación de aquellos comportamientos que fortalecen el perfil centrado en el profesor, dando paso a una práctica instituida, esta facultad original es mutilada por los estereotipos que dan el poder absoluto al docente dentro del aula que se va instituyendo bajo, la negociación y el intercambio seguirán usados solo de manera desigual y ventajosa, donde los únicos que pierden son los niños quienes harán del lenguaje oral, en el futuro, una práctica desdibujada en medio de la reproducción de lo reproducible.

**a) Si sigues parado: el poder de la educadora**

Continuando con “el juego de represión y exclusión”, estas palabras en conjunto suenan como algo siniestro, pero coexisten con la práctica docente; sin embargo, pasan desapercibidos ante los ojos y la reflexión docente: “La maestra al ver que Álvaro estaba de pie le dijo, -Ya vienen las copias si sigues parado no te doy copia” (OB/3/09/05/18/ pág. 4)

En la frase “si sigues parado no te doy copia”, donde las palabras “si sigues parado” resulta ser un cierto filtro de saber, y donde Miel dice “no te doy copia”, resulta ser el aspecto desinteresado, evidenciando así la represión y exclusión de la que habla Foucault. En conjunto la frase empleada por la educadora, está manifestando una manera que emplea para establecer adhesión a las normas por parte de los que participan en la dinámica áulica, Etzioni afirma que las “actividades expresivas afectan las relaciones interpersonales dentro de la organización”, por lo que la docente usa un poder normativo para encausar conductas, por medio de la represión y exclusión.

La represión y exclusión, podrían ser parte de esos patrones de significado inconscientes, manifestados implícitamente en las creencias dadas por sentadas en los patrones de valores, creencias, y tradiciones que se han formado a lo largo de la historia de la escuela. Por ello, podría explicarse que son prácticas reproducidas, resignificadas y re-resignificadas, que no han sido reflexionadas por el docente. Lo que contribuye a la internalización de esquemas motivacionales e interpretativos de lo que sucede en el aula. Por lo tanto “los requerimientos del orden institucional general afectaran a la socialización primaria” (Berger & Luckman, 2001, pág. 173). Otra mañana se pudo observar lo siguiente:

Continúo apresurando a Brandon, quien estaba acomodando las sillas. Le dice -siéntate frente de aquí (muy cercano a ella, quien estaba de pie cerca del pizarrón). No solo cambió de lugar a Brandon, sino a Juan Diego, a quien también apresuro para que, posteriormente comenzara con la lectura del cuento.

Otra niña le dice –Yo no quiero esa lectura-

Y la maestra le dice -Ay, pero, ¿por qué? - ayudando a Juan Diego a mover la silla en otro espacio alejado de Brandon. Les pide a los niños: -ya, nos recargamos en la mesa- (OB2/08/05/18/ pág. 3)

Durante esta interacción, entre la docente y los alumnos, la educadora le dice “siéntate frente, de aquí”, y lo acerca a ella; desde su rango superior, la educadora controla directamente los rangos inferiores, en este caso los alumnos; por lo que se puede apreciar el ejercicio de un poder normativo.

En esta misma acción de cambiar de lugar a los niños, es una manera de sancionarlos por no hacer lo que la educadora espera de ellos, desde la perspectiva de Foucault, “en el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal” (Foucault, Los medios del buen encauzamiento, 1976, pág. 183).

Por lo anterior, se puede afirmar que la disciplina existe desde los orígenes de la escuela, ha estado presente y ha sido reproducida históricamente. Cuando la educadora cambia de lugar y dice: “mañana le voy a traer una cama de bebé”, se pueden apreciar “símbolos puros, no constituyen una amenaza física, o un derecho a recompensas materiales” (Etzioni, 1993, pág. 105) por lo que, también es una manera de usar poder normativo. La cama de bebé, también posee un símbolo, que podría significar que se es pequeño, se es inmaduro, que no entiende.

Es difícil separar los conceptos escuela y disciplina, para Foucault la disciplina “fabrica individuos: es la técnica específica de un poder que se da a los individuos, a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio” (Foucault, Los medios del buen encauzamiento, 1976, pág. 175). La escuela es la técnica de poder perpetuador de niveles sociales, es como un bucle interminable que fabrica alumnos y docentes, que se reproducen y reproducen, continuamente sin cesar.

La reflexión y el análisis de la práctica son herramientas que permiten mitigar las prácticas desdibujadas, por medio de la reflexión y el análisis, permitiendo reconocer formas predominantes en la práctica, modificar mecanismos adoptados

en el consciente e inconsciente, a sí mismo, construir procedimientos que innoven verdaderamente la práctica docente.

**b) Sale, así es que ponemos atención: el habla evidencia el trato al conocimiento**

El lenguaje oral da pie a la consolidación de discursos e ideas, las cuales “no solo nos hacen las realidades que en buena medida nos determinan, sino las ideas que nos permiten ver las realidades de una determinada forma y, en ese sentido puede decirse que, esas ideas son un elemento del mundo existente” (Sacristán, 2003). El lenguaje es el intermediario entre el sujeto y el mundo, aun para un sordo mudo se le crean lenguajes de señas para interactuar con él.

A parte de ser un intermediario, el lenguaje evidencia el trato que los sujetos le dan al conocimiento, Miel, posee información sobre el contexto de gran mayoría de sus alumnos:

Pues por ejemplo aquí, es una zona donde se ve más la violencia, eh la drogadicción, este, por las vías del tren se ven los migrantes, lo que hacen los migrantes: que se están drogando, piden dinero para eso, entonces los niños... todo eso lo observan y lo... lo ven como algo normal. Entonces este, sí, eso influye en los niños, por ejemplo, aquí me hablan de los huachicoleros, me hablan de las balaceras, me hablan de esto. Y es algo normal, hay veces llegan diciendo:

–Hoy no dormí, anoche no dormí... ¿Por qué?... porque se escucharon balazos. Entonces este, o por que vinieron a vaciar un, un famoso tráiler que vienen a vaciar de cosas robadas. (E1/DO/09/05/18 pág. 3)

En esta entrevista dio muestra de los intercambios que ha tenido con los niños, donde salta a la vista una subcultura con diferencias sociolingüísticas que han desarrollado dentro de su contexto familiar y social, los cuales inciden en el futuro escolar de los alumnos. La educadora posee nociones de una parte de esta totalidad a la que pertenecen sus alumnos. A su vez evidencia un “*conocimiento burocrático*” (Lapassade, 1981, pág. 182)

Miel reconoce la violencia, los problemas sociales de la comunidad, posee el conocimiento del contexto grosso modo, obtenido de las entrevistas al inicio del ciclo escolar, mediante una serie de actividades para hacer el diagnóstico grupal e individual, como producto de las responsabilidades de las educadoras. A un cuando ella posee esta información y da cuenta de la “normalidad” con la que sus alumnos comienzan a ver los problemas sociales, el dato queda al aire, en el limbo, por lo que esta información se convierte en un conocimiento burocrático.

El proceso de aprender el lenguaje, inicia en el seno materno, en medio de esa familiarización con personas que representan roles, en un proceso de interacción, donde se da el poder de evocación de algunas palabras que ligadas a una postura corporal o a una atmosfera afectiva resucitan una visión del mundo. En la institución escuela, posee la encomienda del desarrollo del lenguaje, por medio de la cultura, Bourdieu escribió al respecto:

“no hemos aprendido a hablar únicamente oyendo hablar un determinado tipo de habla, sino también hablando, por lo tanto, ofertando un habla determinada en un mercado determinado, es decir, en situaciones de comunicación en el seno de una familia que ocupa una posición concreta en el espacio social y que propone por ello a la mimesis práctica del nuevo miembro modelos y sanciones más o menos alejadas del uso legítimo” (Bourdieu P. , El habitus lingüístico y la héxis corporal, 1986, pág. 69)

Aprender a hablar hablando, es lo que de cierta manera puntualiza Bourdieu y que bien embona, partiendo del hecho de que las escuelas, concretamente el aula, son espacios para que los niños entablen conversaciones, que expresen, que expongan, etc., es el mercado donde los niños bien pueden desarrollar y poner en juego sus habilidades lingüísticas, representan la oportunidad de ir más allá de lo que la familia puede ofrecer a los alumnos.

La escuela vista como contexto, es la estructura conformada por un conjunto de circunstancias que rodean al sujeto y sin las cuales no se puede comprender correctamente; a su vez, “consiste en las reglas que deben seguirse para hablar en aquel contexto en el que las emisiones del hablante deben resultar apropiadas”

(Cazden, 1991, pág. 633). Tal vez no con la rigidez, como implican las reglas, pues el lenguaje de cierto modo contribuye a la transformación del contexto. Dentro del aula multigrado de Miel:

“Después de varios intentos para dar las indicaciones y centrar la atención de los niños, la educadora se muestra un poco enérgica y les dice a los niños:  
-Entonces quieren que nos apuremos, hagamos el pastel, apurémonos para mañana, ¿o no hacemos nada? Cuestiona a los niños.

(OB3/09/05/18/ pág. 3)

Miel en su contexto áulico determina los tiempos y las condiciones en que las actividades se han de hacer, cuando ella comienza a cambiar de lugar a los niños, y les comenta “no nos va a dar tiempo de hacer el pastel”, está mostrando que “sus actividades obligatorias se integran en un solo plan racional y deliberadamente concebido para el logro de los objetivos propios de la institución.” (Goffman, 1992, pág. 18) Lo que puede significar, que para ella es importante terminar las actividades, aunque para sus alumnos no lo sea así.

Al emplear la frase “¿o no hacemos nada?”, de alguna manera está condicionando la voz de los niños, de manera indirecta, emite una regla para hablar, las cuales son determinadas por la “autoridad correspondiente” (Bourdieu P. , La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales, 1986, pág. 69), Miel como autoridad, es quien regula las conductas dentro de su aula. Los intercambios entre docentes y alumnos son muy importantes para que los niños puedan alcanzar un lenguaje “socialmente aceptable” (Bourdieu 1986).

En esa misma actividad, con la atención de los niños un poco más centrada, pero con otra intervención:

Toma un papel bond (que contenía la receta) y les pide que pongan atención, camina hacia el pizarrón y les dice: -Ponemos atención acá-

Pero los niños siguen inquietos. Por lo que comienza a cambiar de lugar a su alumno Álvaro lo llevo con Jefferson, diciendo- rápido, rápido, porque

entonces no nos va a dar tiempo de hacer el pastel eh- ya acomodados los niños continúa:

-Sale, en este momento...ponemos atención-

La maestra comienza a leer la receta del papel bond, y de pronto en voz alta un niño dice- a mí me gustan los pasteles, ¿vamos a hacer un pastel hoy? - la maestra le escucha y contesta: -si Ángel vamos a hacer un pastel hoy, es que tu no habías venido-

-Sale, así es que ponemos atención. Porque si no, yo puedo decirles a las mamás que mejor ya no vengan y me lo llevo para comérmelo yo-

Los niños en coro dicen – ahhhhhhh- como tristes. (OB3/09/05/18 pág. 3)

El lenguaje de la docente también pone en evidencia el trato que se le da al conocimiento, en este intercambio la docente dio instrucciones y diferentes medios de trabajo a los niños, por cómo trata al conocimiento hace una “*organización de servicio*” (Lapassade, 1981, pág. 182).

Cuando Miel pide a los niños poner atención nuevamente, se puede apreciar dos situaciones: primero, “inevitable que haya diferentes motivaciones para el trabajo y distintas actividades hacia él” (Goffman, 1992, pág. 23), en esta actividad la educadora se apoya en el condicionamiento de los niños, para poder alcanzar su objetivo: la preparación del pastel. Segundo, “cualquiera, sea pues, el incentivo propuesto para el trabajo, carecería de la significación estructural” (Goffman, 1992, pág. 23), pues el interés de los niños es hacer el pastel, ellos por su actitud muestran su deseo.

Escuchar la lectura de la receta y las instrucciones no son de su interés, pero la docente pone en juego motivaciones extrínsecas. A pesar de que era una actividad atractiva, los niños no mostraban interés a las instrucciones ni a la lectura de la receta; su conducta cambio cuando se les repartió los ingredientes (galleta y la crema de café), en la preparación ellos hablaban, pero, estaban concentrados; esperaban su turno para colocar las galletas para formar el pastel, en su respectivo equipo; de hecho, fue de las pocas veces que se observó ese interés en los niños.

Lo anterior permite ver que Miel tenía definido lo que haría en su jornada, organizar los equipos, dar las instrucciones, leer la receta, hacer el pastel, por un lado, y la impaciencia de los niños, por otro, nos permite ver que Miel, “había planificado todas sus “necesidades esenciales” (Goffman, 1992, pág. 23), pero esta última observación también, permite ver que el lenguaje: “puede dejar de ser en el caso extremo un instrumento de comunicación, para convertirse en un instrumento de encantamiento cuya función principal consiste en estar e imponer la autoridad pedagógica de la comunicación y del contenido comunicado” (Bourdieu P. , La reproducción , 1995, pág. 160). Saltando a la vista otras formas de una práctica desdibujada.

En esta organización encabezada por Miel permite ver que su fin está enfocado a facilitar instrucciones y diferentes medios de trabajo a sus miembros, o bien alumnos, lo que da paso a identificar el uso de motivaciones extrínsecas para realizar las actividades, en un aula cuya organización de servicio donde el lenguaje oral no solo es un contenido áulico, es un poder simbólico, ya que es la educadora, la poseedora de la palabra, la que toma decisiones, la que determina lo bueno y lo malo, lo que se debe hacer y lo que no se puede hacer.

Finalmente, partiendo de que Cazden, es quien reconoce que el lenguaje hablado es el medio a través del cual se produce gran parte de la enseñanza y por el cual los alumnos demuestran al docente gran parte de lo que han aprendido, la organización de servicio es una manera en que las practicas desdibujadas toman vida y se reproducen en las prácticas docentes.

### **c) Me gusta como lo que dijo Ximena: lo que dice el profesor hace camino**

A continuación, se presentará el desarrollo de un intercambio que la educadora entablo con sus alumnos sobre cómo hacer una invitación, este será fragmentado para su análisis:

La maestra vuelve al escritorio y toma un plumón y dice: -Bueno pues está bien vamos a empezar a trabajar en la invitación-, cuestiona a los niños - ¿Qué va a decir la invitación? ¿Cómo le podemos poner?



Una niña muy seria levanta la mano y le dice –Mamá te quiero-

La docente asiente con la cabeza y le dice –Ahaaa- y cuestiona en general ¿en la invitación debemos poner mamá te quiero? ¿Qué debe decir una invitación Álvaro?

Y este responde: -te quiero, felicidades por el día de la mamá-

(OB3/09/05/18 pág.6)

Este primer fragmento se puede apreciar la pregunta para los niños “¿Qué va decir la invitación?”, la maestra da por hecho que los niños saben qué es una invitación, en apariencia puede estar empleando palabras cotidianas, sin embargo, “las palabras pueden ser llevadas a expresar variaciones y matices infinitos del significado” (Sartori, 1984, pág. 17). Cada niño va a partir de los andamiajes que ha adquirido, los cuales no son iguales, los niños lo demuestran en sus respuestas: “Mamá te quiero”, “felicidades por el día de la mamá”. La palabra invitación, es “una referencia, la cual puede variar en su precisión desde una muy confusa vaguedad a una adecuada, definida, expresión referida” (Bruner, 1983, pág. 65)

Los niños y la educadora, se refieren al mismo tema con amplias diferencias en el grado de precisión, lo que genera una desventaja, con demasiada frecuencia, no hay entendimiento; al utilizar los mismos vocablos decimos en apariencia lo mismo, pero pensamos en sustancia otra cosa muy diferente. Generando así la ambigüedad de las palabras.

Le responde la educadora -ok está bien. Una invitación puede decir eso, pero ¿una invitación sirve para qué?... Su nombre lo dice, Ximena. ¿Para qué?

-Para decirle que venga- responde Ximena

Y el niño le responde – Para que vengan-

La docente reafirma. Para que vengan entonces, ¿cómo... ¿Qué podemos poner para que ellas entiendan que las estamos invitando?

La educadora se da cuenta de que necesita precisar por lo que les dice “Su nombre lo dice, Ximena. ¿Para qué?”, ella es el miembro que posee más conocimiento, en comparación con los niños, quienes saben solo lo suficiente para tener una base

para una especificación posterior, suficiente para entablar una interacción inicial, por lo que se da una “atención conjunta” (Bruner, 1983, pág. 66).

En los anteriores fragmentos hay una constante, la docente cuestiona continuamente a los niños, en el fragmento que sigue a continuación la docente continúa preguntando:

Un niño responde –que las queremos-

-A mi salón”, así nada más-

Ximena le grita –Nop-

Y le pregunta a Álvaro ¿Cómo podría ser Álvaro? -

Álvaro –Te invito a la escuela... por el 10 de mayo-

La maestra repite: - Por el 10 de mayo ... mmmm... a ver les parece eso? (cuestiona a los niños esperando a escribir en el pizarrón) un niño le dice muy animado –Si, si si-. La maestra vuelve a remitirse a Álvaro quien comenzó a platicar con un compañerito: - ¿A ver Álvaro, tú quieres hablar, que podemos poner?- . El niño se queda pensando... la maestra le da unos instantes, se genera un silencio por parte de todo el grupo por unos segundos y le cuestiona (OB3/09/05/18 pág. 7)

Lo que dice el profesor hace camino, (Hargreaves D. , 1986, pág. 133), la educadora durante su intercambio, prolonga la pregunta que quieren que responda los niños, de cierta manera muestra cómo va conduciendo a los niños hacia un punto, por lo que está empleando la estrategia de “preformular” de French y MacLure citados por (Cazden, El discurso en el aula, 1991, pág. 649) a pesar de que fueron varias las participaciones y respuesta de los niños, la docente “reformuló” (Cazden, El discurso en el aula, 1991, pág. 649) cuando la respuesta inicial no era la que esperaba.

¿No? y el niño sonrojado mueve la cabeza diciendo no.

Al no haber respuesta la maestra llama a Dulce y mueve su cabeza ligeramente hacia arriba y hace un ademán abriendo las manos. A lo que

Dulce responde con voz muy baja: -podemos poner a que vengas a la escuela a ver su sorpresa-

La maestra repite lo que dice Dulce y pregunta sí, está bien.

Juan Diego pide participar, la docente le dice: - ¿no?, no, no, ...Maestra o podemos decir “mamá te quiero mucho”

Otro niño dice –mejor: mamá ven a comer pastel-

La maestra pide a Lalo participe con una propuesta y dice –Ven a la escuela a comer pastel-

La docente comenta: Me gustó cómo dijo Ximena que le escribamos. Y lo escribe en el pizarrón “Te invito a la escuela”, les comenta a los niños-O le podemos poner al principio mamá... (cuestiona a los niños) ¿o cómo le podemos poner?  
(OB3/09/05/18 pág. 8)

Como se puede apreciar con el uso de las reformulaciones fue decreciendo progresivamente la tarea cognitiva propuesta al niño, como lo demostraron French y MacLure, ya que Miel termina cediendo ante su propio reto y prefiere escribir lo que ella esperaba: “Te invito a la escuela”, en las aulas los profesores por lo general son quienes toman todas las decisiones que afectan al comportamiento del alumno. Miel dio la ilusión de que los niños participaban; sin embargo, no valido las participaciones de los niños y solo hizo su camino.

Lo que se pudo dilucidar fue una “intervención en las secuencias iniciación-respuesta- realimentación, en las que el docente estimula a los alumnos a producir respuestas que ella ratificará más tarde, instruye a los alumnos respecto del tipo de cosas que deben considerar pertinentes” (Cazden, El discurso en el aula, 1991, pág. 651) ante la expectativa de la educadora.

### **3.5 El lenguaje docente**

Cada docente posee un estilo de lenguaje, lo confecciona con base a su contexto de origen, a las interacciones que desarrolla a lo largo del tiempo y la formación que posee. Miel durante las observaciones hizo uso de preguntas dirigidas a los alumnos, a su vez se advierte la presencia de ciertas categorías del habla en el

aula; poniendo en juego sus competencias lingüísticas, Bourdieu al respecto precisa:

“Las competencias lingüísticas de los locutores, entendidas a la vez como capacidad de apropiación y de apreciación o, en otros términos, de la capacidad que poseen los diferentes agentes que participan en el intercambio lingüístico para imponer los criterios de apreciación más favorables a sus productos” (Bourdieu P. , ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos, 1985, pág. 50) Por lo tanto, el lenguaje de Miel es un producto de sus construcciones cognitivas, es un reflejo de lo que se ha apropiado de sus padres, maestros, amigos y del campo laboral en medio de los intercambios lingüísticos entablados. Pero este lenguaje es un producto que reproduce otros lenguajes los cuales se abordaran en este apartado.

Es importante reconocer que el lenguaje posee un poder, como lo advierten autores como Foucault y Bourdieu, el primero establece que “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada y redistribuida...” (Foucault, El orden del discurso, 2009), este control que es denunciado, advierte un poder ejecutado desde la prohibición y la exclusión. Lo que resulta muy contrastante, pues es en la escuela donde se espera que los alumnos alcancen a construir sus propios argumentos, reflexiones, discursos, etc. por otro lado Bourdieu, destacó que:

“las lenguas específicas que los especialistas producen y reproducen a través de una alternación sistemática de la lengua común son, a su vez producto de un compromiso entre un interés expresivo y una censura derivada de la estructura misma del campo en que ese discurso se construye y circula”

Por lo tanto, Miel es la especialista, que produce y reproduce su lenguaje dentro del aula, entre sus funciones e interese plantea que es importante el desarrollo del lenguaje del niño, pero a su vez Bourdieu, asegura la presencia de una censura de la misma escuela o estructura. A continuación, se presenta el análisis de los intercambios observados en el aula de Miel.

### a) Las preguntas de la educadora

El poder y el control son elementos presentes en el aula, son inadvertidos ante la cotidianidad del aula en la mayoría de los casos; en las sombras, latente el biopoder en la práctica de los estados modernos, en busca de "explotar numerosas y diversas técnicas para subyugar los cuerpos y controlar la población". (Foucault 1986). El poder y el control no solo son físicos, se pueden colar en el lenguaje oral, en el discurso de los docentes y en algunas acciones.

En la práctica cotidiana, el uso de preguntas pueden tener tres funciones: "posibilitar que la clase avance según lo planeado, ayudar a los niños a aprender cómo cumplir una tarea escolar y ayudar al docente a evaluar el aprendizaje de los alumnos" (Cazden, El discurso en el aula, 1991, pág. 650), cada docente decide la función emitidas en la práctica docente:

Maestra: Chicos de tercero van a trabajar con esta hojita, ¿Qué es la actividad? Aquí tenemos unos letreros: el letrero de lado de acá, dice número anterior, ¿Qué quiere decir la palabra anterior?

Ximena responde: -no sé-

La maestra continúa preguntando: - ¿quién sabe? -

Ximena vuelve a participar: - Nadie sabe-

Maestra: -Es cuando está un número antes, (Hace énfasis) antes cuando hay algo antes. Sale. Por ejemplo...

Interrumpe Juan Diego: -O tal vez es pa que no pasen o pasen las personas pa que...

(OB1/ 02/05/18 pág. 13)

La primera pregunta de la docente "¿Qué es la actividad?", habla de una manera de tratar de introducir a los niños a la actividad, o de captar su atención. Las siguientes preguntas que emplea: "¿Qué quiere decir la palabra anterior?" y -¿quién sabe?- dan cuenta de que exigen contestaciones objetivas, es decir, fueron impersonales, frías o neutrales, lo que les convierte en preguntas objetivas, según un estudio de

Barnes (1971) citado por (Delamont, 1984, pág. 149) y la función de la pregunta es posibilitar que la clase avance según lo pensado. Un rasgo particular que poseen estas preguntas es que su respuesta casi siempre es lo que quieren escuchar los docentes. En el caso Miel, esperaba una respuesta correcta, para Delamont “comprobar e interrogar se consideran groserías en la vida diaria, pero son el elemento principal de la vida de la clase” (Delamont, 1984, pág. 149)

“La persona común y corriente es impaciente con la duda y la incertidumbre; lo que le interesa es deshacerse de ella lo más pronto posible. En cambio, una mente disciplinada se regocija con lo problemático y lo valora hasta que después de un cuidadoso análisis y reflexión le puede dar una solución, aunque sea parcial” (Echeverría, 2004, pág. 28)

Existe una compleja relación entre la construcción de significados culturales, sociales e institucionales, la comunicación y la educación. A pesar de que en anteriores planes educativos se hace énfasis a las preguntas que abran paso a la reflexión y a la solución de problemas, la cultura en las escuelas no se ha transformado realmente, ya que los estudios de Barnes datan del año 1971, y en ellos afirma que “el número de preguntas abiertas era pequeñísima”. Las preguntas abiertas exigen al alumno un razonamiento; desafortunadamente durante las observaciones realizadas no se encontró registro de alguna de ellas. Taba (1987), reconoció la necesidad de educar a los profesores para hacer un tipo de preguntas diferentes.

La maestra aprovecha la pausa que se hizo y le dice Bueno chicos buenos días - ¿Qué día es hoy?

Ximena contesta -No sé-

Otros niños comienzan a decir -martes-

La maestra les pide que levanten la manita. De manera breve pregunta: - haber Elizabeth ¿qué día es hoy?

Con voz bajita Elizabeth responde –martes-

Más hacia el fondo del salón se escucha a un niño que dice –miércoles-

Nuevamente la educadora dice ¿Qué día es?

La reacción de los niños, en forma de coro dicen miércoles

(OB5/ 06/06/18 pág. 5)

Existen otras categorías para clasificar las preguntas, como las de Amidon y Hunter quienes proponen las preguntas estrechas y amplias. Para ubicarlas se extraerán las preguntas de la anterior interacción docente- alumnos

La primer pregunta - ¿Qué día es hoy? - posee una respuesta predecible por lo que la convierte en una pregunta estrecha. Con este tipo de preguntas mediante el ejercicio de interrogación y respuesta, se puede apreciar como parte de los rituales que en el aula se desarrollan, así como, una simulación del proceso de aprendizaje-conocimiento en el aula. Barnes advierte que al restringir la charla para aprender mediante el uso de líneas cerradas de interrogatorio y un énfasis en la charla de maestros, el aula se convierte en un espacio opresivo: la antítesis de cómo debería ser la buena educación. A diferencia de las preguntas estrechas, las preguntas amplias provocan reflexión, las cuales tampoco con fueron captadas en los periodos de observación.

Un factor determinante para el ejercicio de la realización de preguntas abiertas es la cultura que posee la sociedad y la formación docente. Donde a pesar del énfasis en la importancia del lenguaje para la comunicación del pensamiento, la cultura autocrática en la escuela impera y en el mejor de los casos, únicamente se reproducen los planes y programas educativos; obteniendo como resultado, espacios donde difícilmente se conduce a los alumnos a arriesgar sus conocimientos, o ponerlos en práctica en situaciones cotidianas. Por lo tanto, se abre espacio a una práctica desdibujada, donde las preguntas son re-resignificadas, reproducidas por tradición.

### **b) Rasgos del habla docente en el aula preescolar**

Cada individuo posee un rol, dentro de la familia, la escuela y dentro de la sociedad, para desarrollar ese rol toma como base su experiencia, a través de su interacción con la cultura y del contexto, da forma al individuo, a su lenguaje y a su rol. Por lo tanto, la conducta del rol del profesor está muy afectada por su personalidad.

Snow y Ferguson (1977) establecieron que “un registro es un modo convencionalizado de hablar dentro de un rol determinado, y se identifica como una señal de ese rol” citados por (Cazden, El discurso en el aula, 1991, pág. 655) el habla del docente requiere cierta consistencia, que ciertos rasgos le dan peso e impacto hacia los otros. Un registro permite la apreciación de una configuración de rasgos desplegados en muchos niveles, Miel posee los propios y en su práctica se ven reflejados: “De inmediato un niño responde: -mío- lo recibe y se lo lleva a la mochila. Ve otro libro para colorear tirado y dice -Ari levanta ese libro y guárdalo rápido” (OB1/02/05/18 pág.

El rol de Miel ha sido decir a los niños qué hacer, de cierta manera da órdenes a los niños, posiblemente en su inconscientemente se sabe poseedora del poder, el de autoridad dentro del grupo, dictadora de orden y control, otras formas de registros son los siguientes:

Maestra: -apúrenle, apúrenle ya chicos, porque ya terminó la mayoría 3-4-5-6 (comienza a contar como marcando un límite de tiempo) un niño se acerca a mí y me pregunta - ¿Qué hace? - a lo que le respondió –nada

Acto siguiente: el niño se va a su lugar (OB1/02/05/18 pág. 11)

El habla docente da a conocer de manera indirecta ciertos mensajes, Miel cuando dice a los alumnos “ya terminó la mayoría”, puede ser considerada una advertencia de que el tiempo para la actividad se está agotando, pero antepone un par de “apúrenle”, que puede ser interpretado como el tiempo concluye; sin embargo, puede considerarse como señal de que hay que guardar los materiales. Este tipo de “Emisiones” (Cazden, El discurso en el aula, 1991, págs. 655-656) generan



confusión y dificultan la comunicación entre docente y alumno. El mensaje no es recibido correctamente.

Hay mensajes que, si son bien comprendidos por los niños, a pesar de ser indirectos, como cuando Miel le dice al niño que esta fuera de su lugar: “¿Qué hace?”, con base a la respuesta y su reacción del alumno al tomar asiento de inmediato, deja en claro que, por el timbre de voz, las miradas y las posturas corporales, los niños reciben bien los mensajes.

En tanto la maestra dice: -Lorena pasa a explicar el problema de segundo... Dylan y Jefferson vamos a escuchar a Lore... -Chicos – (dice la educadora en voz alta)

De pronto nota a Jefferson jugando con unas canicas y le dice – ya Jefferson guárdalas y las saca en el recreo- (los niños no voltean a verla y siguen jugando, se acerca ellos, con un semblante distinto, con el ceño fruncido en signo de molestia, levanta el tono de voz, lo que resulta fuera de lo cotidiano) y le dice dice - ¡dénmelas, usted no hace caso! -

El niño guarda las canicas de inmediato y la maestra regresa a la mesa donde estaba escuchando a los niños que exponían.

(OB6/14/06/18 pág. 7)

El uso de timbre alto cuando la maestra noto que los niños no voltearon a verla, es un recurso empleado para dar ciertas señas de autoridad, a lo que Cazden denomina “Rasgos Prosódicos” (Cazden, El discurso en el aula, 1991, pág. 657).

El rasgo prosódico también es utilizado con otros fines en el aula de Miel, cuando lee inicia la lectura de cuentos, eleva el tono de voz con la variante de ciertos matices de su voz, o cuando cambia las voces a los personajes de los cuentos:

Érase una vez una niña muy, muy preciosa que vivía en un pueblo. Nunca se quitaba su caperuza (la educadora hace cierta entonación como realzando el inicio de la sílaba a cada palabra), ya que era su favorita, que le había hecho

su abuela. Y por eso le llamaban todos... (Espera que los niños completen la frase) como tres niños respondieron –caperuza- - caperucita

Y la maestra les dice -caperucita ¿qué? (levanta su tono de voz cuando dice ¿qué?)

Los niños completaron: -caperucita roja- otras niñas solo dijeron -roja-

(OB2/08/05/18 Pág. 4)

Por lo tanto, los rasgos prosódicos permiten a los sujetos inferir las intenciones que puede tener la educadora en sus palabras, y permiten contextualizar mejor el mensaje. Miel juega con ciertas entonaciones que los niños infieren, saben que la maestra espera que le contesten o repitan algo que ella ya dijo. El siguiente extracto presenta a una entrevista:

Este, porque, porque, pues eh ahora se está buscando que los niños ¿no? Propicien, que los niños trabajen lo que es el campo de lenguaje oral, que los niños puedan desarrollar su lenguaje ¿no? Que puedan perder ese miedo de exponer, que puedan, más que nada, no tanto a la lectura, sino que ellos, tengan este esa iniciativa de hablar de investigar, de, yo creo que van relacionados los campos, pero a mí me gusta trabajar más el lenguaje oral, me gusta verlos más que estén hable y hable, escuchar sus ideas, porque más que nada es eso ¿no? (E1/DO/09/05/18 Pág. 7)

En este apartado se centrará la atención en los “yo creo que” y a esos ¿no?, que recurrentemente aparecen en este fragmento que emite la educadora durante la entrevista, las cuales son palabras que indican la actitud de un hablante hacia el contenido proposicional de una emisión, los cuales son recursos usados por los docentes en su discurso. Este tipo de recurso es denominado “Indicadores de incertidumbre” (Cazden, El discurso en el aula, 1991, pág. 657). Este recurso solo se encontró en las entrevistas, no en la interacción con los niños. En otra intervención se encontró lo siguiente:

Juan termina de colorear y le pregunta a la maestra - ¿por dónde lo recorto maestra? Y la maestra se aproxima a él y le dice –por la orillita- (quien había

coloreado de color negro todo)- y la maestra le dijo – oye mi amor que no coloreaste tu figurita de un color rojo, esta bonita, pero ¿por qué no coloreaste?  
(OB3/ 09/05/18 pág. 13)

Miel hace uso de otro recurso básico para la vida social, “las expresiones de afecto” (Cazden, El discurso en el aula, 1991) es una manera en que contribuye en la construcción del ambiente escolar. Tal vez Miel no los usa con tanta frecuencia, pero en este caso, probablemente, su uso fue con la finalidad de que su sugerencia fuera bien tomada.

Hasta aquí como se puede apreciar el discurso docente evidencia una serie de recursos que caracterizan la comunicación con sus alumnos, estos recursos se miran desde el rol que desempeña la educadora, los cuales se usan con la finalidad de adaptar su habla en el contexto en que se encuentran, con la finalidad de alcanzar los objetivos que Miel desea, las cuales también podrían desprenderse de la cultura docente reproducida en muchas prácticas docentes.

### **3.6 El espacio para la participación**

La educación actual es un sistema en el cual hay elementos que conforman un complejo simbólico, que finalmente funciona como un espacio en el cual se ponen en práctica acciones rituales que reavivan mitos culturales y la identidad de la sociedad a la que se pertenece:

La maestra sigue apresurando a los niños, se dirige al centro del salón y cuenta a los niños para que se sienten y guarden silencio:- 1, 2, 3... manos arri... (los niños levantan las manos hacia arriba como lo hace ella y completan la palabra “ba”), manos aba..... (los niños bajan las manos hacia abajo como lo hace ella y completan la palabra “jo”), brazos cruza..... (los niños cruzan como lo hace ella y los brazos y completan la palabra “dos”), y bien calladi..... (los niños con brazos cruzados completan la palabra “tos” y guardan silencio). La maestra le dice -Juan Diego donde va la libreta... Vanesa donde va la lapicera. - ambos niños se levantan y corren a guardar sus pertenencias.  
(OB1/02/05/18 pág. 12-13)

En el caso de la anterior actividad de cantar la canción, probablemente tiene varias finalidades, primero centrar la atención de los niños y segundo, es una actividad que hacen de manera grupal generando cierta cohesión, es decir, permite desarrollar un sentido de pertenencia al grupo, es muy frecuente este recurso en la práctica de Miel; sin embargo desde la perspectiva de Bourdieu estamos ante la presencia de un ritual, quien explicó que los rituales: “son sin duda las más prácticas de todas las prácticas, ya que están hechos de manipulaciones y gesticulaciones...” (Bourdieu P. , La nueva sociología de la educación, 1986, pág. 124).

Cantar o la repetición de retahílas, son esa manipulación que desarrolla la educadora para que los niños dejen de hacer lo que están haciendo y se unan al ritual, pues para ellos es previsible lo que se hará y tal vez estén demostrando que ellos lo saben también. Los niños y la educadora cuando unen su voz o sincronizan acciones, están autorizada esa acción de manera implícita y, a “pesar de todo, funciona en ciertas condiciones como lenguaje, y satisface a emisores y receptores” (Bourdieu P. , La nueva sociología de la educación, 1986, pág. 139).

Una tercera finalidad es utilizar estas canciones y retahílas para dar una señal: el momento de acceder al espacio central del aula, para tener encuentros de frente con la educadora, sitio en el que la docente ejercía la totalidad del control. Este espacio no fue exclusivo de la educadora, también hubo dos momentos en que algunos niños hicieron uso de este espacio durante las observaciones: durante la exposición de sus cuentos, organizados los niños en equipos y cuando pasaron a exponer su problema que de tarea traían de manera individual. De ahí en adelante, los niños no hicieron uso de su espacio, la educadora por lo general hacia uso de este espacio la mayoría de las veces. Lo que podría estar indicando que este es un espacio para el ritual de hablar en público.

En conclusión, hay rituales que se desarrollan en lo cotidiano, con diversas finalidades, los que son liderados únicamente por la docente, lo que habla de lo instituido en el aula por la educadora. Los rituales son parte de las construcciones que han pasado de generación a generación de educadoras, los cuales han sido adoptadas y adaptadas por las nuevas generaciones.

### 3. 7 La economía del lenguaje oral: el uso de frases y respuestas cortas

El lenguaje oral a través del tiempo ha podido instituir de forma natural a las comunidades, lo que ha permitido su conservación debido a que es un “tesoro universal (Bourdieu P. , ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos, 1985, pág. 19). El lenguaje construye y define a una sociedad, le da identidad a una comunidad. El aula de clases como ya se ha apreciado también posee su propio lenguaje, que también es instituido por la educadora.

La educadora en el aula produce y circula la cultura y su cultura, se maneja el término “la cultura” para hacer referencia al conjunto de bienes materiales que, la sociedad ha construido y transmitido de generación en generación haciendo referencia a la lengua, procesos, costumbres, tradiciones, hábitos, valores, patrones, herramientas y conocimiento.

Se hace referencia a “su cultura”, a todo aquello que la educadora ha re-significado y re-resignificado sobre la lengua, procesos, costumbres, tradiciones, hábitos, valores, patrones, herramientas y conocimiento. El lenguaje también es re-resignificado por la educadora:

Nuevamente se acercó una niña a la que la maestra le dijo:

Educadora –ten Dulce, le dices a tu mamá que te componga esto-refiriéndose a su cartilla que se apreciaba dañada.

A lo que la niña asintió con la cabeza y replicó -es que Armando me lo rompió-. Sin recibir respuesta de la educadora. Pues ya estaba revisando el trabajo de otro niño, al que le decía -cuando se aventó del árbol así dice-. (OB1 02/05/18 pág. 6)

En el mercado lingüístico del aula, están en circulación frases como: “ten Dulce” o “que te componga esto”, por parte de la educadora y, por parte de la niña: “me lo rompió”. Se puede apreciar que son palabras y frases cortas o mejor dicho acortadas, que dan cuenta de un habitus lingüísticos, es decir, “una competencia en el sentido chomskiano porque es producto de las condiciones sociales y porque no es simple producción de discurso sino producción de un discurso que se ajusta a

una <situación>, o más bien a un mercado o un campo. (Bourdieu P. , El habitus lingüístico y la héxis corporal, 1986, págs. 143-144)

Miel en su práctica reconstruye el lenguaje, en su mercado, su campo, es decir su aula, ella es la encargada de poner nuevos productos en el lenguaje de sus alumnos, habrá niños que se apropien de ellos o no. He ahí otro motivo para tocar esa práctica desdibujada, donde los cambios al lenguaje pueden ser simpáticos para los niños, y por ello los adopten en su lenguaje para su uso cotidiano.

Con respecto a este comportamiento lingüístico de acortar las palabras y frases, Bourdieu señala que “hay una cantidad de comportamientos lingüísticos que no se pueden comprender con independencia de una referencia implícita a la situación” (Bourdieu P. , La nueva sociología de la educación, 1986, pág. 144).

La situación implícita a la que se le deben estas peculiaridades en el lenguaje de la docente, puede deberse a que ella sienta que es gracioso, pero el lenguaje corporal y la situación no lo ameritaba. También se puede explicar que ella podría estar bajando su lenguaje “al nivel de los niños”, lo que quiere decir que ella usa palabras que los niños emplean para ganarse su confianza; o también, sea una manera de acortar tiempo en las interacciones, gracias a esa liquidez de la modernidad capitalista.

Cabe señalar que hubo un entendimiento entre ambas educadora y niña, lo que se debe al lenguaje corporal, y porque son frases y lenguajes (oral y corporal) usados en el aula que ya han sido normalizados por la educadora, o bien, los ha instituido su propio lenguaje oficial, en ese espacio, que, por medio de una difusión que “oculta el proceso propiamente político de unificación al término del cual un conjunto determinado de hablantes se encuentra prácticamente abocado a aceptar esa lengua oficial” (Bourdieu P. , ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos, 1985, pág. 21).

Miel es la encargada de legitimar o ilegitimar las palabras, las participaciones, los intercambios entre los niños; es quien, a su vez, invierte a la bolsa de valores del vocabulario y a los bancos de experiencia en intercambios lingüísticos:

Acto siguiente la maestra comenzó a apilar los trabajos, vio el del niño, de inmediato pregunto - ¿De quién es esta?...

Levanta la libreta con la mano derecha y levanta la mirada hacia el resto de grupo y cuestiona- ¿Ximena... es tuya? -

Ximena responde – Lalo, Lalo-. (OB1 02/05/18 pág. 6)

La educadora cuando exclama “¿De quién es esta?” y la alumna le responde “Lalo, Lalo”, son respuesta producto del establecimiento del habitus lingüístico propias de Miel. Un inconveniente que se puede apreciar es que no hay una preocupación por precisar la información. Aunado a ello, hay otro inconveniente, en ocasiones entre individuos no se da el mismo entendimiento, a pesar de que las palabras empleadas sean las mismas, ya que en ocasiones podemos pensar cosas diferentes.

Maestra: - ¿Septiembre? Uyy si fuera septiembre ya no estaría aquí... ya estarían en la primaria

Los poquitos niños que estaban se ríen. Álvaro pregunta - ¿y los de segundo si verdad?

Maestra: -los de segundo si-

Álvaro: -Lero, lero, cantilero ustedes se quedan? Juan por su parte se agrega a la cantaleta de Álvaro

Niños de segundo les miraron <con extrañeza, un niño miro al otro levanto los hombros, con muecas, como si no hubieran entendido el chiste

Un niño de segundo muy inquieto pregunta - ¿verdad que no nos vamos a quedar aquí? (OB6/ 14/06/18 pág. 2-3)

En este diálogo, los niños de tercero se burlan de los de segundo, porque se quedan un año más, porque el hecho de quedarse lo asocian con la reprobación, porque saben que son los más pequeños, o por ninguna de las anteriores, es decir a pesar de que los niños emplearon un lenguaje oficial, cada individuo piensa diferente, o como los niños que se miraron como si no hubieran entendido el chiste. De ese

modo todo “las palabras pueden expresar variaciones y matices infinitos del significado” (Sartori, 1984, pág. 17)

El intercambio resulta algo genérico y se escapa a los límites de una comunicación elemental corre el riesgo de generar importantes malentendidos, todos dan por sentado que cada palabra posee para el otro el mismo significado que para ellos, pero lo más probable es que no sea realmente así, pues el significado que a cada quien le parece varía del significado del otro.

El aula posee un mercado lingüístico, donde cada vez que alguien produce un discurso, es dirigido a receptores capaces de evaluarlo, apreciarlo y darle un precio; en este caso la educadora. “El precio que reciban los productos de una competencia determinada en un mercado determinado depende de las leyes de formación de precios propias de ese mercado” (Bourdieu P. , El habitus lingüístico y la héxis corporal, 1986, pág. 145). Es decir, las intervenciones de los niños adquieren valor dependiendo del campo en que el alumno se posicione. Por lo tanto, la educadora se sitúa en un nivel más o menos elevado de la jerarquía social y abona en la bolsa de valores y experiencia de los niños; todas estas son propiedades que se perciben y juzgan de manera infraconsciente y que orienta inconscientemente a la producción lingüística. Si se define en términos abstractos, es un tipo determinado de leyes (variables) deformación de precios de las producciones lingüísticas.

### **3.8 El lenguaje oral en una modernidad Líquida**

El lenguaje oral es una herramienta que se utiliza cotidianamente en cada una de las relaciones o interacciones que se desarrollan entre los individuos, aspecto que ha permitido conformar sociedades. Dichas sociedades han desarrollado estructuras, las cuales con el paso de los años ha sufrido cambios en su forma, y fondo, entre esos cambios se puede apreciar a la familia, una institución primaria, que ha cambiado su forma única por una gran diversidad de estructuras, donde se puede ver a la familia nuclear, familia extendida, familia monoparental, familia homoparental, familia ensamblada y familia hecha, hoy en día hay diversos tipos de



familia, hacen más complejo el desarrollo del lenguaje oral en los niños preescolares, dando un gran reto a la educadora.

Otros cambios han sido roles invertidos, la influencia del modelo económico neoliberal; por otro lado, ha habido cambios en las políticas económicas, las cuales son desiguales, en conjunto han impactado a la sociedad en su ritmo de vida y trabajo. Generando así una sociedad líquida como lo menciona Bauman, quien tanta metáfora utiliza para definir y distinguir la diferencia entre las sociedades líquidas de las sólidas, como lo reafirma, él mismo en la siguiente idea:

“no conserva una forma durante mucho tiempo y están constantemente dispuestos (y proclives) a cambiarla... para ellos lo que cuenta es el flujo del tipo más que el espacio que puedan ocupar: ese espacio de tiempo que, después de todo, solo llenan por un momento” (Bauman, 1999, pág. 2)

Es decir, las sociedades modernas líquidas se preocupan solo por un aquí y ahora, lo que ha contribuido en gran parte a la presencia de un alejamiento y desapego entre los individuos que existen en muchas comunidades. De cierta manera impacta en el lenguaje oral, y en varias de sus expresiones.

La escuela no escapa de esta realidad, también es alcanzada, en lo profundo. Por un lado, influye y por otro, le combate. Desde la perspectiva de Lidia Fernández “la institución se utiliza como sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites” (Fernández, 1989, pág. 13). La escuela busca esa normalización de los individuos traducidas en regularidades, sin embargo, la escuela adopta modelos que permiten la competitividad entre los sujetos perpetuando el “patrón social existente” (Bourdieu, 1986, pág. 103), en contraste la escuela implementa programas que favorecen la convivencia sana y pacífica entre los individuos. Durante una observación se encontró lo siguiente:

“Recogemos el libro de colorear, rapidito, rapidito, (se acomoda en la mesa la educadora), guardamos el libro, ya no debe haber nada en la mesa” (OB1/02/05/18 Pág. 12).

En las órdenes que emite la educadora se puede apreciar que la maestra ha construido su papel o rol dentro del grupo y busca pautar el comportamiento de los niños. Lo que capta más la atención es ese “rapidito”, que repite y que de cierta manera está asociado con esta modernidad líquida y la forma en que el trabajo y el tiempo conforman un binomio, asociado al capitalismo, que está inmerso en concepciones adquiridas sobre el trabajo en las escuelas.

Para una sociedad líquida lo que importa es el tiempo, se busca una reducción del tiempo en todo lo que se pueda, realizar un dibujo, guardar materiales, comer, jugar; hay un empeño por cortar tiempo. Por otra parte, la asociación que hace con el capitalismo, está vinculado con el enfoque tecnocrático, implementado desde los años setenta, tanto en la formación del profesorado, como de la pedagogía del aula. Al respecto John Dewey realizó una declaración:

“los programas de adiestramiento de los profesores que sólo acentúan la habilidad resulta de hecho contraproducentes tanto para la naturaleza de la enseñanza como para los estudiantes. En lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico” (Giroux, 1990, págs. 173-174)

Cuando Dewey habla de acentuar la habilidad va inmersos la eficacia y la eficiencia, que responde a la formación de los docentes de la época los setentas, la cual fue introyectada, bajo discursos, de manera que, este modelo fue “presentado como una solución universal” (Serrano Castañeda, 2007, pág. 222) por lo que fue asumida como una solución a los problemas, probablemente, su vigencia sigue presente en la internalización de miles de docentes, que fueron formados en esa época, y que después formarían bajo esa tendencia. Presentándose nuevamente la reproducción de prácticas, que llegan a convertirse en prácticas docentes desdibujadas.

La tecnología educativa fue vista como la esperanza de terminar con los problemas educativos. Este modelo aún tiene gran eco en las generaciones nuevas, lo que puede explicar la tendencia de Miel por terminar el trabajo “rapidito”. En otro momento de la jornada la educadora les dice a sus alumnos:

Maestra: -apúrenle, apúrenle, ya chicos, porque ya termino la mayoría 3-4-5-6 (comienza a contar)

La maestra sigue apresurando a los niños que aún no terminan, pide a los que ya terminaron guarden su lapicera. Se logra apreciar algunos niños jugando a corretearse, a otros de pie platicando.

Cuando se acerca al lugar de Juan Diego le dice -apúrate Juan Diego-

(OB1/02/05/18 pág. 11)

El lenguaje que se maneja entre docentes se desprende de los discursos que emanan de planes y programas, que son instituidos desde la legitimación del sistema educativo. Los docentes introducen esos discursos para defender o significar las ideas que poseen de la praxis, una vez que los han ido institucionalizando se les aplica en la cotidianidad.

Posteriormente, estos discursos son usados en las diversas interacciones en la vida institucional, cada docente pone en el campo su discurso introyectado, en contacto con otros, se acuñen nuevos discursos, nuevas expresiones, lo que puede dar como resultado una reestructuración de las ideas en cada docente o no, deformando así el discurso con el paso del tiempo, a lo que también se le debe el desarrollo de prácticas desdibujadas.

Con base a lo anterior y continuando con la perspectiva eficientista con la que fueron forjados docentes de esa época, este modelo trató de acoplar al docente a la institución en los tiempos modernos por lo que se les decía: “necesitamos concretamente, gente más productiva y menos especulativa” (Serrano Castañeda, 2007, pág. 225), el término “productivo”, no solo estaba en boga en lo educativo sino en lo económico y político. Lo que puede explicar su eco influyendo en la práctica cotidiana de Miel.

Nuestra atención oscila, vamos y venimos sobre lo mismo, aunque desde perspectivas y con lenguajes distintos. Esa inconstancia hace que nuestra actuación, en vez de apoyarse en una experiencia continuada que acumula y revisa las tradiciones de pensamiento, lo hacen una mezcla de recuerdos y

olvidos. Como señala Bauman (2002), enterrando algunas ideas vivas y retomando otras que se desecharon en otro momento. (Sacristán, 2003, pág. 14)

Miel a sus cuatro años de egresada, es receptor de esa mezcla de recuerdos que le ha dejado la interacción con, primero sus formadores en la escuela normal, la educadora con la que hizo sus prácticas, que poseía más años de experiencia; posteriormente, las educadoras con las que ha trabajado, la información que constantemente baja de internet para trabajar en el grupo, las observaciones que en ocasiones son motivos de consejo por parte de su supervisor o apoyo técnico; las anteriores figuras que se encargaron de sembrar aquello que le fue significativo a Miel.

Volviendo a la regularidad social que se busca en la colectividad, está contenida en los planes y programas de estudio, donde podemos encontrar plasmados una ideología, objetivos, contenidos y un perfil de egreso; aspectos que rigen a la institución, y son modificados por lo general, cada cambio de sexenio, y dependen de la ideología que discursa el partido político que posee el poder.

Pero no son los únicos que determinan la trayectoria que deben seguir las escuelas, ya que el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la OCDE y otros organismos dictan la agenda educativa; según Noriega: “tienen una influencia tal que podría decirse que no hay ámbito de la administración nacional en donde no tengan presencia”. (Noriega, 2010, pág. 660), lo que explica esa diversidad de discursos que definen el lenguaje de los docentes. Por lo tanto, el lenguaje impone ideas o constructos que impactan en la sociedad y su desarrollo. El lenguaje entre los individuos es un instrumento que construye e influye una cultura en medio de una modernidad líquida.

## **CONCLUSIONES:**

A lo largo de esta investigación se ha abordado la presencia de una práctica docente desdibujada, tomando como medio de referencia las re-resignificaciones, este tipo de práctica se puede evidenciar en cualquier campo, materia, asignatura, etc.

Entre lo novedoso en el recorrido histórico que se realizó en el capítulo 1, sobre las prácticas docentes para desarrollar del lenguaje oral, se encuentra que, este campo-asignatura inicialmente fue explícito, es decir, se estableció como parte de los contenidos o como una habilidad a desarrollar en planes y programas de estudio.

Lo que se pudo constatar fue que, desde la época colonial la cultura fue impuesta por el lenguaje, el cual posee reglas que estructuran con base a una cultura, a su vez, introduce constructos por medio de una violencia simbólica. Esta última se convirtió en una práctica que se reprodujo y se reproduce día a día, año a año, generación a generación, gracias a una época marcada por la imposición de un nuevo orden social por medio de un lenguaje ajeno, que introdujo constructos de la cultura española, donde el uso del poder impuso significantes y se les hizo legítimos.

Posteriormente, con el paso de las décadas, muchos de los aportes que marcaron una época, continúan vivos en los constructos y cultura docente, por lo que, el lenguaje oral en la práctica docente se comenzó a trabajar de manera implícita, generando así una degradación en las prácticas docentes que desarrollan el lenguaje oral dando paso a prácticas desdibujadas.

Entre los hallazgos que esta investigación ha conjuntado, se puede apreciar, la acción educativa en torno al lenguaje oral, durante el tiempo se vio influenciada con las necesidades de la sociedad y los enfoques planteados en cada una de las diferentes épocas, dando como resultado sujetos moldeados, según las necesidades de la sociedad, las ideas políticas que imperan en un tiempo; los planes y programas educativos de nivel preescolar, cada uno de ellos han dejado una estela de referentes que se compartieron, transmitieron y/ o se reprodujeron en los diferentes procesos educativos, es decir, se significan, resignifican y se re-resignifican hasta desarrollar prácticas docentes desdibujadas.

Resultó relevante llegar a la conclusión de que la práctica docente es un constructo único, orientada por una acción educativa en la que se vierten referentes teóricos y experiencias obtenidos de fenómenos educativos que resultaron significativos, resignificativos y re-resignificativos. La acción educativa y el lenguaje oral permiten la interacción entre sujetos, donde el lenguaje oral es promotor de costumbres, saberes, creencias y pautas de conducta; sin embargo, resulta ser coercitiva pues se impone para moldear a los sujetos según el tiempo y el espacio vividos.

El preescolar visto como una institución, cuya definición es:

“un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos referimos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas –valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o lo colectivo para regular el comportamiento individual”. (Fernández, Instituciones educativas, 1994, pág. 17)

Por el simple hecho de ser una institución, tiene como finalidad regular el comportamiento individual, lo que perpetua la cultura donde el docente es un agente para dicho fin, es decir, la institución permite la construcción de una herencia cultural y el docente es un agente heredero cultural, quien nada en un mar de referentes teóricos, prácticos, modos de obrar y modos de otros sujetos que son resignificados por un docente. Este último, siguiendo esa estela de referentes, que no son reflexionados, que se imitan por moda, por ser “atractivos”, tal vez hasta novedosos, pero que son ejecutados, reproducidos, sin una reflexión

La educación preescolar en la construcción de su historia tuvo tres sentidos Asistencial, Romántico-idealista y Economista, los cuales dejaron elementos que se encapsularon en el constructo docente, aunado a ello, los cambios en la educación se deben a las coyunturas históricas del país, las políticas educativas reescriben su enfoque, y reescriben el camino de la educación.

Entre los hallazgos encontrados, está el que los programas no son diseñados para contribuir a crear una identidad profesional docente, por lo que se van apropiando

de la cultura magisterial al llegar a la escuela donde labora, como en el caso de Miel que, como principiante, de sus compañeras fue adquiriendo conocimientos sobre la práctica y posiblemente algunos en la formación inicial; factor que abre paso a las re-resignificaciones y generan espacio al desarrollo de prácticas desdibujadas, dejando en evidencia las multireferencias dadas por: los ideales, la historia personal, el contexto escolar, el currículum planes y programas.

Estas prácticas desdibujadas generaron que la educadora haya instituido significados y símbolos producto de una herencia cultural sobre la vida institucional, por lo tanto, como agente heredero cultural es encargada de perpetuar una cultura. Cultura que, desde la perspectiva de Miel, integra elementos que fueron exitosos, los cuales trascendieron entre sus re-resignificaciones, desde otro sentido o perspectivas, alejadas del favorecimiento del lenguaje oral, produciendo así una práctica desdibujada.

Las instituciones educativas como el preescolar ha estampado cierta organización, ciertos ideales, costumbres, valores; los cuales son transmitidos por medio del lenguaje oral, pues posee su propia cultura. Van dictando un estilo de vida institucionalmente hablando, la cual se va tatuando en la práctica docente por medio de una reproducción de ciertas acciones que son rescatadas y asumidas por los docentes gracias a ese sistema cultural predominante. Lo que hace de la presencia de las prácticas desdibujadas un círculo continuo y extenso cuando no hay un análisis y reflexión sobre la práctica docente.

Por lo tanto, el docente es agente para dicho fin, cuyas interacciones en un mundo natural con un orden cultural y social permiten que el lenguaje oral abra paso a los significantes que la docente posee, a partir de referentes que ella ha construido a través de su historia personal y profesional.

Miel como un agente heredero cultural encargado de perpetuar una cultural, incluye en la práctica la presencia de ciertas ceremonias y costumbres educativas para que los niños desarrollen ciertas habilidades, acciones que se convierten en un conocimiento que viene de fuera y no tiene relación con los intereses del alumno, donde la búsqueda de la construcción del conocimiento se pierde de vista, y al

mismo tiempo, se plantea un olvido de que el conocimiento se logra de manera cooperativa con los demás y sobre todo a través del diálogo. Lo que conduce nuevamente a prácticas docentes desdibujadas.

Lo profesional e institucional han tenido tanto peso en la sociedad, se ha encargado en influir en los constructos sociales por medio de la familia, que construye lazos directos con la escuela, son instituciones que otorgan ciertos referentes, ideas y costumbres por medio de su estructura y organización influyendo en cada uno de los individuos que le conforman; las cuales con el paso del tiempo han configurado un lenguaje con ciertas características con base a su trayectoria, al mismo tiempo pueden explicar algunas concepciones o significaciones construidas por la educadora.

Por ello la historia de vida de la educadora, así como su arribo a algunas instituciones, abrieron paso a un proceso implícito de autointerpretación, a la conformación de la identidad, dando vida a una serie de constructos que son significaciones y resignificaciones, que, al conjuntarse con la cultura docente, da vida a una serie de reproducciones, las cuales van desdibujando los fines educativos.

Esa identidad forjada inicialmente en la familia, es otro aspecto que influye en las nociones de “ser maestra”, las cuales devienen de esos arquetipos construidos o tallados por ciertas expectativas de quienes le rodearon anteriormente y actualmente. Miel expresa un arquetipo de “la maestra”, lo que subyace en la conducta adoptada dentro de los juegos simbólicos en la infancia; juego que, a su vez, da vida a ese constructo, tan propio de cada individuo que es captado del inconsciente colectivo, dando vida a esas re-resignificaciones, que surgen de manera natural, y que en ocasiones no son pensados y solo son conservados.

Miel construyó sus contenidos inconscientes con base a las vivencias y los dichos orales que su familia le otorgó y con base a los constructos generados dentro de la comunidad a la que pertenece. También devienen de esos arquetipos construidos o tallados por ciertas expectativas de quienes le rodearon anteriormente y actualmente.



Otro factor que entró en juego en los constructos de la educadora fueron las “identificaciones adquiridas”, la identidad de una persona, de una comunidad, está hecha de estas identificaciones con valores, normas, ideales, modelos, héroes, en los que la persona, la comunidad, se reconocen. Factores como la edad biológica, el sexo y las aspiraciones influyen en las elecciones, y alimentan la construcción de la personalidad, esto puede deberse a que desde las prácticas de crianza de la infancia se va erigiendo la personalidad.

Los constructos se pueden ver reflejados mediante el discurso, puede estar sustentado en la experiencia, lo que permite emitir juicios, reflejando un acatamiento de orden. Al mismo tiempo el discurso, puede ser mirado desde la perspectiva de las etapas en el desarrollo del ciclo de vida de la carrera docente, y finalmente puede ser mirado por la edad biológica que da cuenta de esas manifestaciones de la realidad en el que el sujeto está inmerso, donde los pensamientos, los sentimientos y las emociones influyen directamente.

Motivos por los cuales el lenguaje cobra importancia al ser un constructo social, que permite a los individuos percibir, pensar y construir ciertas estructuras que, le posicionan en la sociedad. Existen constructos que se toman y se dejan, por parte de los docentes en la configuración de una práctica, algunos de ellos buscan elementos en la historia, las ideas iniciales de la educación; indagan en la práctica de otros docentes, rescatando elementos que pudiesen resultar atractivos, o en lo que dicta estrictamente el currículum.

Las prácticas van mutando, según los referentes que predominan en los discursos de los mentores y de los docentes con quienes se desarrolla la vida institucional. Esta mutación se mezcla con la cultura o bien los referentes teóricos que se concentran en planes y programas educativos, lo que a su vez modifica el discurso docente, como en el caso de Miel.

Como individuos poseemos experiencias, de ellas una pequeña parte de la totalidad se retiene y se sedimenta; esas experiencias quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables, Miel como estudiante normalista recibió educación, así como el desarrollo de ciertas habilidades, pero solo una parte

de esa formación se sedimentó en sus constructos; se trató de aquello que le fue más significativo, surgiendo así las experiencias estereotipadas; es decir, su práctica se dibuja con elementos que a su parecer cubrieron el deber ser, lo que le resultó atractivo o le que le fue exitoso.

Las experiencias estereotipadas aunadas con los constructos sociales que predominan en la colectividad social, más los imaginarios que son parte de nuestra cultura, sobreviven a través de prácticas docentes y el lenguaje; lo que se trata de debatir es la carencia de un análisis y reflexión sobre la práctica y como lo señala Eggleston “la actividad menos probable de los maestros sea la de sentarse en un rincón de la sala de docentes para meditar con ansiedad acerca de si los fundamentos ideológicos de su trabajo se basan en perspectivas recibidas o reflexivas” (Eggleston, 1997, pág. 95) , por lo tanto, en la ausencia de reflexión se desarrollan prácticas desdibujadas.

Esta investigación permitió descubrir que hay perspectivas recibidas por los docentes, que se toman o se asumen desde lo social y dan vida a estereotipos de la práctica, donde el docente puede afirmar un gusto por una asignatura, como Miel y el lenguaje oral, pero en su práctica se abre brecha entre los fines educativos y la práctica docente.

No se trata de recitar planes y programas, pero las prácticas desdibujadas, no se enfocan en el fondo y ni en la forma, lo que puede hacer que el docente generalice sus concepciones sobre el trabajo, como con el lenguaje oral. Haciendo que el docente se desprenda o deslinde de la revisión de sus planes y programas.

Esta falta de reflexión y análisis genera que, el docente no encuentra fallos en su práctica, a raíz de la presencia de prácticas instituidas que lo legitiman, por lo que no se ha generado la necesidad de analizar y reflexionar, como es el caso del lenguaje oral y el análisis de la propia práctica. Si un docente no encuentra sus fallos no investiga, al no investigar no se transforma, por lo tanto, no transforma su discurso y continúa con prácticas desdibujadas.

No cabe duda de que, existen aspectos que obstaculizan las intenciones educativas, como centrar la atención de los alumnos, los desvíos del tema, las actividades escolares y extraescolares que se atiende en momentos determinados, en conjunto son factores que también se atienden y alejan de lo planificado.

El análisis y reflexión sobre la práctica docente y la carencia de esa iniciativa de investigar, de cierta manera evidencia la presencia de una grieta entre sus ideas, los procesos educativos y de aprendizaje, las tentativas para hacerlas operativas, lo que es igual, una grieta entre la teoría y la práctica; si no se ha discutido o criticado el plan de estudios por parte del docente, simplemente va a reproducirlo, o creer que lo está reproduciendo, pues solo se queda con la idea de lo que se debe hacer, y esto, da entrada a prácticas desdibujadas.

Como aportación de este trabajo es el reconocer las prácticas desdibujadas no solo son producto de una falta de análisis y reflexión, los tiempos modernos y este estilo de vida tan acelerado hace que “Vivamos sin cuadros de referencia”, por lo tanto, carece de referencia de una totalidad que les dé sentido.

El currículum está conformado por una selección de temas contenidos, habilidades y conocimientos; los cuales en ocasiones son “diseccionados”, por la una ideología política, por las demandas sociales de la época o porque otros contenidos son más valorados que otros, entre otros factores; lo que trae como consecuencia, es la falta de referencias para las generaciones posteriores, quienes corren el riesgo de perder de vista ciertas bases, a su vez, apela al autodidactismo por parte del docente, situación que se complejiza ante la presencia de una práctica desdibujada.

Mediante la revisión de planes y programas recientes y anteriores se encontró que los planteamientos sobre el lenguaje oral presentan algunas disecciones o desplazamientos de contenidos o términos que dan paso “coyunturas lingüísticas” lo que podría dando como resultado una ruptura entre los términos empleados en un determinado contenido, pertenecientes a un currículum.

Por otro lado, los docentes también hacen a su estilo sus propias disecciones en planes y programas, poseen la libertad de tomar distintas interpretaciones o

caminos, con lo que, sólo el propio docente puede sostener con autoridad qué es lo que desarrollaran con su grupo en clase. Resultando así dos extremos, el primero, direccionado en la toma de decisiones que le permitan al alumno maximizar su experiencia educativa, el cual parte del contexto de los alumnos y el segundo que resulta ser el lado opuesto, que limita al alumno en la toma de decisiones que realiza el docente.

Las decisiones que en el discurso implementa Miel en su planeación dan referencia de una práctica innovadora, lo que permite ver el conocimiento de un currículum integrador, que, en resumen, habla de una escuela flexible. A su vez, afirma la importancia del lenguaje oral, es decir, ella considera que desarrollar el lenguaje oral es una necesidad de los alumnos, lo que habla de una existencia de nociones de un currículum integrador.

La institución escuela es un espacio donde el novato aprendía del experimentado y viceversa y en conjunto construyen discursos. Si viene cierto que la existencia de los Consejos Técnicos, atiende a una agenda ya establecida, el Estado ha contribuido en la perpetuación de una visión técnica, ha contribuido a la pasividad del docente en la reproducción del discurso, la cultura magisterial avala el discurso, pero no enaltece la producción de la reflexión docente.

Discurso y práctica docente, son conceptos que en teoría deben presentar coherencia entre ellos, pero las prácticas desdibujadas abren una enorme brecha entre ellos. El lenguaje oral, como es bien sabido es una habilidad, que abrió la puerta al análisis de esta enorme brecha. Pues fue utilizado para permitir o negar una legitimación a los alumnos dentro del aula para, a su vez, por medio de él se determina una posición a los individuos en el campo social.

El lenguaje oral empleado en el aula, también abre brecha a acciones institucionalizadas las cuales regulan nuestras relaciones, nos preexisten y se impone a nosotros: se inscribe en la permanencia, por lo tanto, esa permanencia alcanza a sedimentarse, instituirse y se adhiere a la práctica docente, donde comienzan a darse una serie de prácticas desdibujadas desde lo institucional.

Estas acciones institucionalizadas ponen a la luz esas invitaciones a reproducir lo reproducido, desde los significados construidos promotores de prácticas desdibujadas en el aula preescolar, pues no solo se afecta el desarrollo del lenguaje oral, se ven afectados los aspectos como el pensamiento infantil, el conocimiento del medio y todos aquellos aspectos indispensables para la formación de los individuos.

Las prácticas desdibujadas pueden nacer de las entrañas de prácticas institucionalizadas, surgen de una organización escolar burocratizada. El cual se reproduce en las prácticas docentes, donde por solo por cumplir se realizan actividades que ante los ojos de las docentes podrían resultar atractivas, innovadoras, de moda, etc.. y al re-resignificarlas, les dan otro significado, otro propósito, y en ocasiones, en el peor de los casos, son desdibujadas en el aula, se diluyen, pierden su intención y el aprendizaje esperado.

Esta investigación permitió develar que los comportamientos de los profesores son reproducidos a lo largo del tiempo y dan vida a esas prácticas docentes instituidas. Lo anterior invita a la reflexión sobre el rescate de manifestaciones de “aceptación y aclaración”, “manifestación de estructuración de problemas” y las “manifestaciones de apoyo al que aprende”, debido a que son las que permiten el desarrollo del lenguaje oral y del aprendizaje en general.

El papel de las interacciones dentro del aula es relevante debido a que existen aspectos que se ponen en juego como el poder, el cual es silencioso, implica restricciones y limitaciones. Entre esas limitaciones se pueden apreciar los estereotipos que dan el poder absoluto al docente dentro del aula, la negociación y el intercambio, los cuales son usados solo de manera desigual y ventajosa, donde los únicos que pierden son los niños, quienes harán del lenguaje oral, en el futuro, una práctica desdibujada en medio de la reproducción de lo reproducible

Se puede ver una mezcla de las ideas que se resignifican y se reproducen, por un lado, aquellas que surgen de lo construido desde el discurso de planes y programas, lo que deviene de la perspectiva técnica racionalista; por otro lado, lo que se ha construido desde la formación docente, la interacción en la práctica, lo que la

realidad institucional le ha permitido construir en su interior y finalmente de la cultura docente que deviene de la historia.

En conjunto moldean su experiencia, la perspectiva social y las decisiones que toma; ya que la educadora imagina al currículum como posibilidad y no lo reconoce como objeto de prueba, dando paso al currículum oculto. Por otro lado, el currículum tiene orígenes en el control social y con base a ese control, el docente posee ciertas funciones para ayudar a adaptarse a los alumnos por medio de los planes y programas educativos.

De modo contrario, el docente por medio de su práctica desdibujada, se apodera del constructo docente y prolonga más la brecha entre la práctica docente y los fines educativos. Desde una práctica docente desdibujada, el vocabulario del docente “es de fundamental importancia para la conservación del control social y el compromiso con la estructura subyacente de relaciones de personal” (Eggleston, 1997, pág. 110), por ello, desde el deber ser, el lenguaje del docente da la posibilidad de comunicar al mundo las ideas, y desde la reproducción desdibujada quita libertad, dominando así la imposición del control.

Las prácticas desdibujadas docentes propagan la “cultura de silencio”, un modo de ello es minimizar las participaciones de los niños bajo la bandera del orden, haciendo del lenguaje oral una práctica desdibujada.

Otro hallazgo encontrado en la investigación fue la presencia del pensamiento interactivo, detrás de bambalinas, implícito en la decisión del docente, en la ausencia de un plan de trabajo físico, la secuencia de las actividades permitió observar una “rutinización” en su modo de desarrollar las actividades o secuencias didácticas, lo que podría explicar la secuenciación de sus actividades en la ausencia del plan.

Lo que genera la presencia de una planificación influida por una la planificación anterior o previa; las experiencias de enseñanza, y potencialmente cada acto de enseñanza hace su aportación a los procesos futuros de planificación y enseñanza,

advirtiendo la presencia de una planeación de “ciclo de diseño recursivo” (Clark, 1986, pág. 465)

Permitiendo advertir la presencia de una la acción rutinaria, dirigida ante todo por el impulso, la tradición y la autoridad, aspectos que, a su vez, limitan el desarrollo del lenguaje oral en la práctica, sobre todo cuando predomina lo que el docente con base al recuerdo, cree que es necesario aprender.

Por lo tanto, si la práctica rutinaria está dirigida ante todo por el impulso, la tradición y la autoridad, una planificación creciente rutinaria, que procede de un ciclo de diseño recursivo, son aspectos que pueden explicar la perdida de los objetivos que se persiguen en el aula preescolar; finalmente, se estará incubando una serie de prácticas sedimentadas y desdibujadas.

A su vez estas prácticas desdibujadas, se encargarán de hacer uso de motivaciones extrínsecas para realizar las actividades, se hará uso del lenguaje oral como herramienta del poder y manipulación; representará un poder simbólico, ya que es la educadora, la poseedora de la palabra, la que toma decisiones, la que determina lo bueno y lo malo, lo que se debe hacer y lo que no se puede hacer.

Con una práctica desdibujada, el lenguaje impone ideas, constructos, imaginarios sociales, que impactan en la sociedad y su desarrollo. De modo contrario, cuando el docente tiene presente los objetivos que persigue su planeación, reproduce el discurso oficial, pero cuando el docente analiza los objetivos, los cuestiona y reflexiona al respecto, no habría la presencia de prácticas sedimentadas ni en la acción ni el discurso.

La reflexión y el análisis de la práctica son las herramientas que permiten mitigar las prácticas desdibujadas, con ellas se permite identificar formas predominantes en la práctica, modificar mecanismos adoptados en el consciente y en el inconsciente, así mismo, construir procedimientos que innoven verdaderamente la práctica docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(s.f.).

Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, SEP. (2016). *Colección Las maestras de México Vol. 2*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Agendahidalguense diario digital. (1 de Octubre de 2013). *Agendahidalguense diario digital*.  
Obtenido de Agendahidalguense diario digital: <https://agendahidalguense.com/>

Alfonseca, G. d. (2005). El papel de las juntas y los comités de educación en la apropiación local de la escuela rural federal. En G. d. Alfonso, *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la sociedad mexicana de historia de la educación Núm. 1* (págs. 63-113). México: Pomares.

Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en investigación social. En I. V. Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 107-151). España: Gedisa.

Angrosino, M. (2012). La recogida de datos en el campo. En A. Michael, *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (págs. 58-78). Madrid : Morata.

Anzieu, D., & Jacques Yves, M. (1997). Capítulo V. Poder, estructuras, comunicaciones,. En D. Anzieu, & M. y Jacques Yves, *La dinámica de los grupos pequeños* (págs. 111-145). Madrid: Biblioteca Nueva.

Apple, M. (1987). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.

Apple, M. (1989). Economía y control de la vida escolar. En M. Apple, *Maestros y textos* (págs. 63-83). Barcelona: Paidós.

Ball, S. (1987). La dirección: oposición y control. En S. Ball, *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar* (págs. 127-151). Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

Bauman, Z. (1999). Prologo acerca de lo leve y lo liquido. En Z. Bauman, *Modernidad liquida* (págs. 1-13). México: FCE.

Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: Colegio de México.

Beatty, B. (1995). The land of chihhood. The establishment of public kindergartens in America. En B. Beatty, *Preschool Educación in America. The culture of young Children from the Colonial Era to the Present* (págs. 101-131). Nueva York: Yale University Press.

Bechelloni, G. (1995). Del análisis de los procesos de producción de las clases sociales y del orden cultural al análisis de los procesos de cambio. En P. Bourdieu, & J.-C. Passeron, *la reproducción* (págs. 15-24). París: Fontamara.

Berger, & Luckman. (2001). La sociedad como realidad objetiva. En B. y Luckman, *la construcción social de la realidad* (págs. 165-204). Buenos Aires: Amorrortu.



- Berger, P. y. (1993). Institucionalización: a) Organismo y actividad, b) Orígenes de la institucionalización, c) Sedimentación y tradición, d) Roles. En P. y. Berger, *La construcción social de la realidad* (págs. 66-104). Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, P. y. (1993). Institucionalización: a) Organismo y actividad, b) Orígenes de la institucionalización, c) Sedimentación y tradición, d) roles. En P. y. Berger, *La construcción social de la realidad* (págs. 66-104). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Bleger, J. (1996). El grupo como institución y el grupo en las instituciones. En J. Bleger, *La Institución y las instituciones. Estudio psicoanalítico* (págs. 68-83). Buenos Aires: Paidós.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente*. México: SEP/Peaeson educación de México.
- Borzzone de Manrique, A. M. (1994). Hablar y escuchar. Tiempo de compartir. En A. M. Borzzone de Manrique, *Leer y escribir a los 5* (págs. 62-74). Buenos Aires : Aique.
- Bourdieu. (1979). Bourdieu y los tres estados del capital cultural. *Actes de la Recherche en sciences sociales*, 17.
- Bourdieu, & Passeron, J. C. (1978). Introducción. Epistemología y metodología La construcción del objeto. En B. P., & J. C. Passeron, *El oficio del sociólogo* (págs. 11-25 51-81). México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. España: Akal.
- Bourdieu, P. (1986). El habitus lingüístico y la héxis corporal. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (págs. 68-78). Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1986). *La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales*. México: El Caballito.
- Bourdieu, P. (1986). *La nueva sociología de la educación*. México: El Caballito.
- Bourdieu, P., & Jean-Claude, P. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. París: Editorial Fontamara.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño Aprendiendo a usar el lenguaje*. España: Paidós.
- Bustamante Zamudio, G. (2007). Políticas públicas educativas en America latina. En Z. Hugo, *Pensamiento y producción de conocimiento urgencias y desafíos en América Latina* (págs. 187-193). México: IPN.
- Carrasco, A. A., & López Bonilla, G. (. (2013). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. México: SM.

- Castoriadis, C. (1989). Introducción y La institución y lo imaginario: primera aproximación. En C. Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I* (págs. 7-13). Barcelona: Tusquets Editores.
- Cazden, C. (1991). El discurso en el aula. En C. Courtney, *La investigación de la enseñanza* (págs. 627-696). Barcelona: Buenos Aires.
- Cazden, C. (1991). Las interacciones entre iguales influencias contextuales. En C. Cazden, *El discurso en el aula* (págs. 137-168). Paidós.
- Ciataloni, F. (1995). El hijo del pelicano puede matar al padre. En P. Bourdieu, & J.-C. Passeron, *La reproducción* (págs. 25-31). París: Colección Argumentos.
- Clark, C. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En C. Clark, *La enseñanza de la investigación III Profesores y alumnos*. (págs. 444-531). Barcelona: Paidós- MEC.
- Clifford Geertz. (1973). *La interpretación de las culturas*. Nueva York: Basic Books.
- Coll, C. (2007). *Aula de Innovación educativa*. Obtenido de Aula de Innovación educativa: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=178>
- Coll, C. (Abril de 2013). *Las competencias en la educación*. Obtenido de <https://pasionytinta.files.wordpress.com/2013/04/coll-competencias-en-...>  
<https://pasionytinta.files.wordpress.com/2013/04/coll-competencias-en-...>
- Contreras, D. J. (1991). La teoría del currículum. En D. J. Contreras, *Enseñanza, currículum y profesorado* (págs. 173-204). España: Akal.
- Corvalán, A. (1996). Recuerdos personales -memorias institucionales: hacia una metodología de la indagación histórica institucional. En A. Corvalán, *Pensando las instituciones* (págs. 40-76). Buenos Aires: Paidós.
- Coser, L. (1978). Las instituciones voraces, Visión General. En L. Coser, *Las instituciones voraces* (págs. 11-26). México: FCE.
- Crozier, M. y. (1990). Introducción: Las restricciones a la acción colectiva. En M. y. Crozier, *El actor y el sistema. Las restricciones de acción colectiva* (págs. 13-31). México: Alianza Editorial Mexicana.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Del Alba, A. (1991). Crisis. En A. Del Alba, *Currículum: crisis, mito y perspectivas* (págs. 13-28). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Delamont, S. (1984). Que comience la batalla. En S. Delamont, *La interacción didáctica* (págs. 127-158). Bogotá: Cíncel-Kapeluz.
- Dewey, J. (1967). Mi credo pedagógico. En J. Dewey, *El niño y el programa escolar* (págs. 51-66). Buenos Aires: Losada.

- Diet, E. (1998). El tanatofor. El trabajo de l muerte y la destructividad en las instituciones. En R. Käes, *Sufrimiento y psicopatología de los vinculos institucionales* (págs. 129-165). Buenos Aires: Paidós.
- Domingo Segovia, J., & Bolívar Botia, A. (1996). Procesoso de desarrollo institucional de un centro escolar. En D. S. Jesús, & A. Bolívar Botia, *Una aproximación biográfico-narrativa* (págs. 17-39).
- Donaldson, M. (1978). *Mentes de los niños*. España: Morata.
- Drener, J. (2016). Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann. En E. d. Toledo, *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (págs. 96-133). México: FCE.
- Durkheim, É. (2011). *la educación Moral*. México: Colofon.
- Echeverría, E. (2004). Presuposiciones y fundamentos teóricos de Filosofía para niños. En E. Echeverría, *Filosofía para niños* (págs. 23-54). México: SM aula nueva.
- Eggleston, J. (1997). Los maestros y el currículo Los alumnos y el currículum. En J. Eggleston, *Sociología del currículum escolar*. (págs. 95-144). Buenos Aires: Troquel.
- Etzioni, A. (1993). Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización. En A. Etzioni, *Organizaciones modernas* (págs. 1-8). México: UTEHA.
- Fernández, L. (1989). El concepto de institución. En L. Fernández, *El análisis institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionarioa para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas* (págs. 12-42). Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernandez, L. M. (1996). Crisis y drámatica del cambio. En L. M. Fernandez, *Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa* (págs. 183-239).
- Follari, R., & Kuri, a. (1985). Para una crítica de la tecnología Educativa: Marco teórico e histoia. En R. y. Follari, *Tecnología educativa* (págs. 43-74). México: UAQ.
- Foucault, M. (1976). Los medios del buen encauzamiento. En M. Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (págs. 175-198). Madrid : Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (1992). Más allá del bien y del mal. En M. Foucault, *Microfísica del poder* (págs. 31-44). Madrid: Las ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2009). *El orden del discurso*. México: TusQuest Editores.
- Francescato, G. (1970). *El lenguaje infantil*. Barcelona: Ediciones Península.
- Francescato, G. (1987). *El lenguaje infantil. Estructuración y aprendizaje*. Brcelona: Ediciones Península.
- Galván Lafarga, L. E. (s.f.). *De la escuela de párvulos al preescolar*. Obtenido de De la escuela de párvulos al preescolar: [biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_25.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm)

- Galván, L. L. (1998). *De las escuelas de párvulos al preescolar. una historia por contar*. Obtenido de De las escuelas de párvulos al preescolar. una historia por contar: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_25.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm)
- Gammage, P. (1975). *El profesor y el alumno. Aspectos socio-psicológicos*. Madrid: Ediciones Marova.
- García Flores, G., & Reyes Pérez, O. (2008). Problemática del horizonte de sentido entre la modernidad y posmodernidad. *Revista de Temas de ciencia y tecnología*, 57-70.
- Garfinkel. (2006). Estudios sobre las bases rutinarias de las actividades cotidianas. En G. Harold, *Estudios en etnometodología* (págs. 47-90). Barcelona: Anthropos.
- Gimeno, S. J. (1992). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En S. J. Gimeno, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 171-223). Madrid: Morata.
- Gimeno, S. J. (1992). el currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En S. J. Gimeno, *Comprender y transformar la enseñanza. capítulo VI* (págs. 137-223). Madrid: Morata .
- Gimeno, S. J. (1992). El currículum; ¿Los contenidos de la enseñanza o un analisis de la práctica? En S. J. Gimeno, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 137-223). Madrid: Norata.
- Gimeno, S. J. (1998). *EL CURRÍCULUM: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA*. MADRID: MORATA.
- Gimeno, S. J. (2003). El adulto construye al menor y al alumno. En S. J. Gimeno, *El alumno como invención* (págs. 13-161). Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En H. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (págs. 171-192). España: Paidós.
- Goffman, E. (1992). Sobre las características de las instituciones totales. En E. Goffman, *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* (págs. 17-25). Buenos Aires: Amorrortu.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1991). El curriculum como praxis. En S. Grundy, *En producto o praxis del curriculum* (págs. 139-166). Madrid: Morata.
- Guber, R. (2004). El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento y adonde y con quienes Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo. En G. roxan, *El salvaje metropolitano* (págs. 83-119). Buenos Aires: Paidós.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). Documentos. En M. Hammersley, & P. Atkinson, *Etnografía* (págs. 175-192). Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. España: Morata.
- Hargreaves, D. (1986). La interacción profesor alumno. En D. Hargreaves, *Las relaciones interpersonales en educación* (págs. 125-202). Madrid: Narcea.

- INEE. (2014). La evaluación de las prácticas para el desarrollo del lenguaje oral. En INEE, *Aprender a escuchar, aprender a hablar* (págs. 17-35). México: Materiales para el docente.
- Jackson, P. W. (1991). Los afanes cotidianos. En P. W. Jackson, *La vida en las aulas* (págs. 43-77). Madrid: Morata.
- Jiménez, V. M. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte, un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En B. Díaz, & L. A. Bertha, *Metodología de la investigación Educativa* (págs. 17-42). México: Díaz de Santos.
- Jones, D. (2001). La genealogía del profesor urbano. En D. Jones, *Foucault y la educación. disciplinas y saber* (págs. 61-80). España: Morata.
- Jung, C. G. (1970). Sobre los arquetipos de lo inconsciente colectivo. En C. G. Jung, *Arquetipos e inconsciente colectivo* (pág. 11). Barcelona : Paidós .
- Kaës, R. (1996). Capitulo 1 realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones . En R. Kaës, *la institución y las instituciones* (págs. 15-32). Buenos Aires: Paidos.
- Labaree, D. (1999). Pude, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalización. En D. Labaree, *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (págs. 16-51). Madrid: Ediciones Akal.
- Lapassade, G. y. (1981). Tres niveles de análisis y de intervención. En G. y. Lapassade, *Claves de la sociología* (págs. 133-186). Barcelona: Laia.
- Laudo Castillo, J. (2010). Análisis de concordancia, la pedagogía líquida . En J. Laudo Castillo, *La pedagogía líquida fuentes contextuales y doctrinales* (págs. 275-286). Barcelona.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. . Mexico: SEP / Fondo de Cultura Económica.
- Levine, D., & Lezotte, L. (1999). *Usually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development. Estados Unidos.
- Loureau, R. (1975). El concepto de institución en sociología. En R. Loureau, *El analisis institucional* (págs. 95- 144). Buenos Aires : Amorrortu.
- Loyo, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros. un estudio exploratorio. *Revista mexicana de sociología*, 37-62.
- Mansilla A., M. E. (2000). ETAPAS DEL DESARROLLO HUMANO. *Revista de Investigación en Psicología*, Vol.3 No.2, 106-116.
- Maquiavelo, N. (1998). *El príncipe*. Grupo ediytorial Tomo.
- Marcelo García, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo García, *El profesorado principiante, inserción a la docencia*. (págs. 7-58). Barcelona: Octaedro.

- Martínez Assad, C. (2010). BOSQUEJO PARA ENTENDER LAS IDENTIDADES REGIONALES. En M. y.-F. Ordorica, *Los grandes problemas de México* XVI *Culturas e identidades* (págs. 319- 350). México: El colegio de Mexico.
- Meece, J. (2000). *desarrollo del niño y del adolescente*. México: SEP/Mc Graw-Hill Interamericana.
- Mena, J. (1986). ¡Sólo la escuela racionalista educa! Declaración de principios; fundamentos científicos y consecuencias sociales de esta escuela. En C. Martínez Assad, *Los lunes rojos. la educación racionalista en México* (págs. 102-142). México: SEP/ Ediciones el Caballito.
- Meneses, M. E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Meneses, M. E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Meneses, M. E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Porrúa.
- Meneses, M. E. (2002). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: Centro de estudios educativos A.C.
- Monroy Huitrón, G. (1985). *Política educativa de la revolución 1910-1940*. México: Cien de México.
- Montesano, A., Feixas, G., & Varlotta, N. (septiembre-octubre de 2009). *Salud Mental*. Obtenido de Salud Mental: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58212261003>
- Ocampo Lopez, J. (2005). José vasconcelos y la Educación mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 137-157.
- Pérez, G. Á. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de significados de reflexión y de acción. En G. Á. Pérez, *Educación por competencias que hay de nuevo* (págs. 59-102). España: Morata.
- Puiggrós, A. (1991). Prólogo. En A. De Alba, *Currículum: crisis, mito y perspectivas* (págs. 5-8). Buenos Aires: Miño y Dávila editores .
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad No 146*, 90-101.
- Quiles Cruz, M. (1998). Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica. En M. Quiles Cruz, *Antología de documentos normativos para el profesor de educación básica primaria* (págs. 1-28). México: TME A.A de C.V.
- Remedí, A. E. (2004). *Sujetos, prácticas e identidades*. Obtenido de Sujetos, prácticas e identidades: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/prfd/article/download/9145/9899>
- Remedi, A. E. (2014). *Revistas.unc.edu.ar/*. Obtenido de *Revistas.unc.edu.ar/*: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/prfd/article/view/9145/9899>
- Ricoeur, P. (1990). *Sí mismo como otro*. París: Siglo XXI.

- Sacristán, G. (208). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En G. Sacristán, *Educación por competencias que hay de nuevo* (págs. 15-58). España: Morata.
- Sacristan, J. G. (2003). El adulto construye al menor y al alumno. En J. G. Sacristan, *El alumno como invención* (págs. 13-29). Madrid: Morata.
- Salamón, M. (1980). Panoramas de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. *Perfiles educativos* #8, 3-24.
- Sancén, F. (2010). La epistemología, base para la investigación en ciencias sociales. En N. J. Juárez, *El arte de investigar* (págs. 117-137). México: UAM.
- Sartori, G. (1984). El instrumento lingüístico. En G. Sartori, *La política. Lógica y método en las ciencias sociales* (págs. 15-55). Milán: FCE.
- Seefeldt, C., & Wasik, B. (2005). El jardín de niños de la actualidad: el pasado es presente. En C. Seefeldt, & B. Wasik, *Preescolar: los pequeños van a la escuela* (págs. 25-40). México: Pearson Educación de México.
- Semo, E. (2012). Los límites del Neoliberalismo. *Revista Proceso*, 54-56.
- SEP. (1981). *Programa de Educación Preescolar Libro 1*. México: SEP.
- SEP. (1981). *Programa de Educación Preescolar Libro 2*. México: SEP.
- SEP. (1992). materiales didácticos en la Educación preescolar 1881-1992. *Ruta Museográfica SEP*.
- SEP. (1992). *Ruta museográfica*. México.
- SEP. (20017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: SEP.
- SEP. (2004). *Programa de educación preescolar 2004*. México: SEP.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011 educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Modelo educativo. Para la educación obligatoria*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Plan y programas de estudio para la educación básica. Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.
- SEPH. (2015). *"Planificación para la atención de grupos multigrado en el preescolar"*. Pachuca .
- Serrano Castañeda, J. A. (2007). Agentes y actores. El escenario de la formación de docentes. En J. A. Serrano Castañeda, *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México* (págs. 220-285). México: UPN.

- Shinoda Bolen, J. (1993). Las diosas virgenes: Artemisa, Atenea y Hestia. En J. Shinoda Bolen, *Las diosas de cada mujer* (págs. 60- 150). Barcelona: Kairós.
- Shinoda Bolen, J. (1993). Las diosas vulnerables : Hera, Deméter y Perséfone. En J. Shinoda Bolen, *Las diosas de cada mujer* (págs. 181-293). Barcelona: Kairos.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En L. Shulman, *La enseñanza de la investigación I Enfoques, teorías y Métodos* (págs. 9-84). Barcelona: Paidós MEC.
- Shulman, L. (1989). Praradigmas y programans de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En L. Shulman, *La enseñanza de la investigación I Enfoques, Teorías y Métodos* (págs. 89-84). Barcelona: Paidós-MEC.
- Stenhouse, L. (1981). El profesor como investigador". En L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum* (págs. 194-220). Madrid: Morata.
- Tanck de Estrada, D. (2010). *Historia mínima La educación en México*. México: Colegio de México.
- Taylor, & Bogdan. (1992). La entrevista a profundidad. En Taylor, & Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (págs. 100-132). Barcelona: Paidós.
- Taylor, C. (2016). *Animal de lenguaje. Hacia una visión integral de la capacidad humana del lenguaje*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Tejeda Fernández, J. (1998). Aproximación conceptual a la innovación educativa. En J. Tejeda Fernández, *Los agentes de la innovación en los centros educativos* (págs. 25-65). Malaga: Aljibe.
- Tomlinson, C. A. (2003). *El aula diversificada*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Tonucci, F. (2001). ¿Cómo introducir la investigación escolar? *Investigación en la escuela #40*, 39-50.
- Torrence, M., & McNichols, C. (2000). Montessori education today. En J. L. Roopnarine, *Approaches to Early Childhood Education* (pág. 191 220). Nueva Jersey: Prentice. Hall.
- Torres Septién, V. (1985). Plan de once años. En S. Torres, *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet* (págs. 77-112). México: El Caballito.
- Torres, H. M. (2005). Análisis de resultados. En H. M. Torres, *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México* (págs. 44-68). México: CREFAL.
- Tyler, W. R. (1982). Principios básicos del Currículo. En W. R. Tyler, *Principios básicos del Currículo* (pág. 133). Buenos Aires: Troquel.
- Vázquez, J. Z., Tanck de Estrada, D., Staples, A., & Arce, g. F. (1995). *Ensatos sobre Historia de la educación en México*. México: El Colegio de México.
- Venegas Renauld, M. E. (2004). El concepto pedagógico formación ene le universo semántico de la educación. *Revista educación #28*, 13-28.



Vernon, S. A. (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar*. México: Materiales para docentes.

Woods, P. (1993). Análisis. En P. Woods, *La escuela por dentro* (pág. 1993). Barcelona: Paidós.

Ysunza, M., & serrano, J. (1990). *Análisis Curricular de los Planes y Programas de estudio de Educación Básica*. México: UPN.

Zeichner, K. M. (2003). el maestro como profesional reflexivo. En K. M. Zeichner, *La formación del profesor y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.

ANEXOS

Primeras categorías de análisis y patrones emergentes			
<b>Jardín de Niños Caly</b>	Grupo Multigrado: segundo y primer grado	E1DO/09/05/2018	Duración 1hr. 30min
Aula de clases			
Inscripción	Categorización rudimentaria	Categorías del interprete	Categorías o teorías
Entrevistador: -Buenos días maestra-			
Entrevistado: - Buenos días-			
Entrevistador: ¿Cuál es su nombre?			
Entrevistado: Miel			
Entrevistador: ¿Desde cuándo supo que debía prepararse para ser educadora?			
Entrevistado: eh eh, pues <u>desde que yo iba en el precolar me llamaba la atención ser, ser educadora. Entonces desde ese momento yo les dije a mis padres que, quería ser maestra, yo lo decía así. Después ya de ahí en el paso de la secundaria, la preparatoria; fue cuando decidí, que</u>	Entrevistado: eh eh, pues <u>desde que yo iba en el precolar me llamaba la atención ser, ser educadora. Entonces desde ese momento yo les dije a mis padres que, quería ser maestra, yo lo decía así. Después ya de ahí en el paso de la secundaria, la preparatoria; fue cuando decidí, que quería ser maestra de precolar, educadora.</u>	La docente atribuye a que desde que iba al preescolar le llama la atención ser educadora, exterioriza a sus padres su deseo por ser educadora lo que hoy considera un éxito alcanzado. Sus padres no estaban de acuerdo pero su experiencia en las escuelas le alimentaron esa idea.	“El principio de confirmación interactiva, ese principio ocurre cuando el sentido dado a un momento de la historia de vida por una persona coincide con lo que es atribuido por otros a experiencias similares” (pág. 183 Ferreira, Marjorie Y Mendes, Adair)

<u>quería ser maestra de preescolar, educadora.</u>			
<u>Y ya fue así como, como luche por entrar a la Normal Valle del Mezquital.</u> Ya que mis papás me, querían, querían que estudiara otra carrera. Y yo no quería; entonces fue que dije si no quedo en la Normal me espero un año. Porque es lo yo quiero	<u>Y ya fue así como, como luche por entrar a la Normal Valle del Mezquital.</u> Ya que mis papás me, querían, querían que estudiara otra carrera. Y yo no quería; entonces fue que dije si no quedo en la Normal me espero un año		Las relaciones que se tienen en la escuela construyen identidades dejando marcas positivas y negativas que pueden posibilitar superaciones de fracaso anterior es mantenerlos o crear nuevos. (pág. 183 Ferreira, Marjorie Y Mendes, Adair)
Entrevistador: Y ¿Quedaste a la Primera?			
Entrevistado: si			
Entrevistador: ¿Te fue difícil el examen?			

<p>Entrevistado: Mmm pues en el momento yo, percibí que sí; o sea, <u>para mí fue un examen que no tanto difícil porque lo fuera, sino porque yo tenía esos nervios y la preocupación de quedar o no quedar. Porque mi papá me decía -“si tu no quedas te vas a, a el ITSOEH”-</u>, una escuela que está cerca de donde yo vivo.</p>	<p><u>para mí fue un examen que no tanto difícil porque lo fuera, sino porque yo tenía esos nervios y la preocupación de quedar o no quedar. Porque mi papá me decía -“si tu no quedas te vas a, a el ITSOEH”-</u>, una escuela que está cerca de donde yo vivo.</p>	<p>la educadora enfrenta un examen de selección</p>	<p>La escuela puede clasificar y categorizar a los alumnos, quienes bueno quién no lo es; son acciones, etiquetas, no sólo de una maestra, sino también de parte de las culturas escolares. (pág. 182 Ferreira, Marjorie Y Mendes, Adair)</p>
<p>Entonces yo le decía, no, me decía “-<u>un año te vas a parar, porque ya después no vas a querer estudiar-</u>”. Entonces yo decía “-<u>era la preocupación de si no quedaba me iban a obligar a estudiar otra carrera. Y yo mi preocupación era porque quería quedar.</u>”</p>	<p>Un año te vas a parar, porque ya después no vas a querer estudiar-“. Entonces yo decía “-era la preocupación de si no quedaba me iban a obligar a estudiar otra carrera. Y yo mi preocupación era porque quería quedar.</p>	<p>La maestra recuerda lo dicho por sus padres, una especie de sentencia que permite ver esa cultura escolar que se ha construido en su contexto familiar y que en muchas familias más se puede generar.</p>	<p>Las culturas escolares y las concepciones de Educación que prevalecieron en ciertos momentos o en determinados medios (2010, pág. 219 Pierre Dominicé en O que a vida lhes ensinou)</p>
<p>Entrevistador: Ok. ¿Y entonces estudio en la</p>			

Normal Valle del Mezquital?			
Entrevistado: Si			
Entrevistador: ¿En qué año egreso?			
Entrevistado: en el 2015			
Entrevistador: En el 2015. <u>¿Siempre ha trabajado para escuelas públicas o ha trabajado para escuelas particulares?</u>	<u>¿Siempre ha trabajado para escuelas públicas o ha trabajado para escuelas particulares?</u>	???	???
Entrevistado: <u>No, siempre para públicas</u>	No, siempre para públicas	¿La experiencia conformada por escuela de gobierno es positiva o negativa en la construcción de su práctica? La docente no ha pertenecido al gremio del SNTE pero trabaja con docentes que si pertenecen	
Entrevistador: ¿En qué escuelas ha estado usted?			

<p>Entrevistado: <u>Pues el contexto aquí es muy diferente ya que hay diversidad de tipos de familia en primera, en segunda hay, hay este... aquí la mamás se dedican a trabajar algunas, y en Macua, las mamás estaban solo dedicadas a la crianza de los hijos y a lavar. Entonces aquí, este, a veces no hay disposición por los padres, quieren que todo se les dé, no quieren participar, pero si quieren que la maestra trabajé, este, a veces no mandan materiales a tiempo, no mandan tareas. Entonces este, pues si, si es poquito de impedimento y más con los niños pues en esta zona están más despiertos en algunas cuestiones.</u></p>	<p>Pues el contexto aquí es muy diferente ya que hay diversidad de tipos de familia en primera, en segunda hay, hay este... aquí la mamás se dedican a trabajar algunas, y en Macua, las mamás estaban solo dedicadas a la crianza de los hijos y a lavar. Entonces aquí, este, a veces no hay disposición por los padres, quieren que todo se les dé, no quieren participar, pero si quieren que la maestra trabajé, este a veces no manda materiales a tiempo, no mandan tareas. Entonces este, pues si, si es poquito de impedimento y más con los niños pues en esta zona están más despiertos en algunas cuestiones.</p>	<p>Factores sociales: El trabajo con la diversidad ¿cómo la docente se enfrenta a las diferencias contextuales, culturales, de género, etc.? El impacto en su práctica ¿cómo se ve reflejado?</p>	
--	---	---	--

Entrevistador: ¿Cómo cuáles?			
Entrevistado: Pues por ejemplo aquí es una zona donde se ve más la violencia, eh la drogadicción, este, por las vías del tren se ven los migrantes, lo que hacen los migrantes, que se están drogando, piden dinero para eso, entonces los niños... todo eso lo observan y lo, lo ven como algo normal. Entonces los niños, todo eso lo observan y lo ven como normal. Entonces este, si eso influye en los niños, por ejemplo, aquí me hablan de los huachicoleros, me hablan de las balseras, me hablan de esto. Y es algo normal, hay veces llegan diciendo:			
-Hoy no dormí, anoche no dormí-			
-¿Por qué?			



-porque se escucharon balazos-			
Entonces este, o por que vinieron a vaciar un, un famoso tráiler que vienen a vaciar de cosas robadas.			
Entonces este sí, aquí en este sentido <u>los niños están más despiertos, ven, ven más cosas, y le digo, se les hace más normal; de hecho hay niños que me han llegado a decir que ellos quieren trabajar, de cómo unas personas que observan aquí.</u>	los niños están más despiertos, ven, ven más cosas, y le digo, se les hace más normal; de hecho hay niños que me han llegado a decir que ellos quieren trabajar, de cómo unas personas que observan aquí.	Factores sociales: lo que aprenden los niños del contexto	
Entrevistador: y ¿Usted que le responde?			

<p>Entrevistado: <u>Pues que ellos deben de estudiar, que le deben echar ganas, que a lo mejor...que todo trabajo es honrado, pero que hay trabajos que no debemos hacer, que no está permitido que los hagamos; que si dejan un buen ingreso, pero que no está permitido que los hagamos; entonces ellos se van más por el lado de lo que escuchan de los papás: “lo que deje más”.</u></p>	<p>Pues que ellos deben de estudiar, que le deben echar ganas, que a lo mejor...que todo trabajo es honrado, pero que hay trabajos que no debemos hacer, que no está permitido que los hagamos; que si dejan un buen ingreso, pero que no está permitido que los hagamos; entonces ellos se van más por el lado de lo que escuchan de los papás: “lo que deje más”.</p>	<p>Factores sociales: lo que la maestra hace ante esa adversidad</p>	
<p>Entonces ellos, ellos... ha habido niños que me han llegado a comentar que ellos quieren trabajar de eso.</p>			
<p>Entrevistador: ¿Y ningún papá le ha llegado a cuestionar las respuestas que ha dado a sus hijos?</p>			
<p>Entrevistado: No.</p>			

Entrevistador: ¿Ninguno?			
Entrevistado: <u>De hecho, aquí los papás; (este llegamos a la conclusión, hace unos días aquí, con las maestras) que aquí los papás, a lo muchos aspiran a que sus hijos terminen la secundaria. Ya el que llegue a ir al COBAEH de aquí cercano, ya es, ya es mucho. Pero aquí esas son las aspiraciones y aquí muchos de los padres eso es lo que han dicho.</u>	De hecho, aquí los papás; (este llegamos a la conclusión, hace unos días aquí, con las maestras) que aquí los papás, a lo muchos aspiran a que sus hijos terminen la secundaria. Ya el que llegue a ir al COBAEH de aquí cercano, ya es, ya es mucho. Pero aquí esas son las aspiraciones y aquí muchos de los padres eso es lo que han dicho.	Factores sociales: lo que aprenden los niños del contexto	
Entrevistador: De aquí este grupo con... el que tiene que un grupo mixto me decía, eh ¿Qué porcentaje de niños tiene esas aspiraciones? Y ¿Qué otro porcentaje me puede decir o lo conoce, eh que tenga unas aspiraciones de			

<p>llegar a convertirse en profesionistas?</p>			
<p><u>Entrevistado: Mmm pues se puede decir que aquí de los que tienen bajas aspiraciones se puede decir que es un 70% de los niños, y el otro 30 es el que sí, e incluso llegan a ser...</u></p>	<p><u>Entrevistado: Mmm pues se puede decir que aquí de los que tienen bajas aspiraciones se puede decir que es un 70% de los niños, y el otro 30 es el que sí, e incluso llegan a ser...</u></p>	<p>Factores sociales: expectativas de los padres</p>	
<p>No los papás aquí solo hay una, dos mamás que son profesionistas... <u>hay dos mamás profesionistas, entonces, por lógica los hijos de ellos son los que quieren pues seguir estudiando, hablan de tener una carrera de eso y lo otro.</u></p>	<p><u>hay dos mamás profesionistas, entonces, por lógica los hijos de ellos son los que quieren pues seguir estudiando, hablan de tener una carrera de eso y lo otro.</u></p>	<p>¿A caso aquí se estará presentando un estereotipo social?</p>	<p>Una significación que exterioriza la educadora sobre el contexto y sus perspectivas de vida "Significaciones operan como organizadores de sentido de los actos humanos estableciendo las líneas de demarcación de lo lícito y de lo ilícito." Anzalddúa, R. encrucijadas de la formación y la práctica docente" pág. 82</p>

<p>Y los de más, <u>por lo que platico con los papás, porque ellos me dicen, que a lo mejor no tienen el recurso, pero quieren ver la posibilidad de seguir estudiando.</u> Y al <u>platicar con los niños, este ellos dicen que ellos quieren seguir estudiando, que ellos quieren a lo mejor salir de aquí para seguir estudiando.</u> A pesar de <u>que están chiquitos, tengo dos niños de tercero que, así lo hablan, porque lo han visto, porque así sus mamás lo han vivido.</u> La mamá de uno de <u>ellos tuvo que salir a Querétaro para estudiar.</u> Y ahora dice <u>que ella quiere irse a Querétaro a estudiar como ella.</u></p>	<p><u>por lo que platico con los papás, porque ellos me dicen, que a lo mejor no tienen el recurso, pero quieren ver la posibilidad de seguir estudiando.</u> Y al <u>platicar con los niños, este ellos dicen que ellos quieren seguir estudiando, que ellos quieren a lo mejor salir de aquí para seguir estudiando.</u> A pesar de <u>que están chiquitos, tengo dos niños de tercero que, así lo hablan, porque lo han visto, porque así sus mamás lo han vivido.</u> La mamá de uno <u>de ellos tuvo que salir a Querétaro para estudiar.</u> Y <u>ahora dice que ella quiere irse a Querétaro a estudiar como ella.</u></p>	<p>imaginario de la docente podrían visualizarse aquí.</p>	<p>*Imaginario personal conformado por el significado subjetivo que tiene el trabajo docente para cada sujeto y la forma en que se resignifica en función de las vicisitudes de su deseo y las fantasías que lo acompañan. Anzalddúa, R. encrucijadas de la formación y la práctica docente" pág 82</p>
---	---	--	---

<p>Entrevistador: ¿Ha planteado en su planeación alguna actividad que fomente otro tipo de mentalidad o cultura con sus alumnos?</p>			
<p><u>Entrevistado: Trabaje una a secuencia, que acabo de terminar, trabaje oficios y profesiones. Eh, eh, trabaje, este, que los papas vinieran a exponer, elegimos a 6 papás, vinieran a exponer, ellos expusieron cuál era su trabajo, vino un papá que expuso el trabajo del campo, que se es charro y se dedica a la agricultura y al, arrenda..., es arrendatario, me dice, entonces se dedica a todas esas cosas y vino a explicarle a los niños.</u></p>	<p><u>Trabaje una a secuencia, que acabo de terminar, trabaje oficios y profesiones. Eh, eh, trabaje, este, que los papas vinieran a exponer, elegimos a 6 papás, vinieran a exponer, ellos expusieron cuál era su trabajo, vino un papá que expuso el trabajo del campo, que se es charro y se dedica a la agricultura y al, arrenda..., es arrendatario, me dice, entonces se dedica a todas esas cosas y vino a explicarle a los niños.</u></p>	<p>un imaginario de la docente para ampliar la perspectiva de sus alumnos es que los padres de familia expongan cuál es su trabajo ante la clase</p>	<p>Significaciones: operan como organizadores de sentido de los actos humanos estableciendo las líneas de demarcación de lo lícito y de lo ilícito. Anzalddúa, R. encrucijadas de la formación y la práctica docente" pág. 82</p>

<p>Este, vino una mamá que hace tortillas, igual vino a explicarles, trajo su masa y trajo todo para explicarle cual es procedimiento de hacer las tortillas, de hecho, ahí eh, le puedo decirle que, <u>en esa situación si fue muy satisfactoria para mi ¿por qué?, de esta niña sus compañeros se burlan porque su mamá llegaba batida de masa, por ella, entonces la señora, este, pues... es la señora que llegó por ella al final. Entonces esa señora le tiene muy despierta a su niña, le habla de todos los sentidos, le explica, todo pero si le había llegado a afectar a Vanesa que sus compañeros le dijeron: - es que tu mamá viene con masa-, -es que tu mamá este,</u></p>	<p><u>en esa situación si fue muy satisfactoria para mi ¿por qué?, de esta niña sus compañeros se burlan porque su mamá llegaba batida de masa, por ella, entonces la señora, este, pues... es la señora que llegó por ella al final. Entonces esa señora le tiene muy despierta a su niña, le habla de todos los sentidos, le explica, todo pero si le había llegado a afectar a Vanesa que sus compañeros le dijeron: - es que tu mamá viene con masa-, -es que tu mamá este, trabaja en las tortillas-. Entonces esa situación me sirvió para hacerles ver a ellos que cualquier trabajo es honrado, que, que cualquier... hasta la que hace tortillas hasta la mamá que es licenciada de aquí en el salón, todos los trabajos son honrados. Y que ellos deben de luchar por tener un trabajo pues bien, honrado.</u></p>	<p>Cualquier trabajo es honrado, por medio del lenguaje la docente va reproduciendo sus imaginarios, de forma inconsciente, los docentes van mostrando a su interpretación el mundo social, desde su perspectiva.</p>	<p>Las significaciones imaginarias son una reproducción de los imaginarios personales e institucionales que los docentes se han apropiado y los reproducen con sus alumnos. La importancia del contexto social en Herramientas de la mente pág. 9. Para Vygotsky el contexto social influye en el aprendizaje más que en las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto social forma parte del proceso de desarrollo y en tanto tal moldea los procesos cognitivos. Por contexto social entendemos el entorno social íntegro, es decir todo lo que haya sido afectado directa o indirectamente por la</p>
--	--	---	--

<p><u>trabaja en las tortillas-. Entonces esa situación me sirvió para hacerles ver a ellos que cualquier trabajo es honrado, que, que cualquier...hasta la que hace tortillas hasta la mamá que es licenciada de aquí en el salón, todos los trabajos son honrados. Y que ellos deben de luchar por tener un trabajo pues bien, honrado.</u></p>			<p>cultura en el medio ambiente del niño.</p> <p>niveles del contexto social:</p>
---	--	--	---



<p><u>Entonces ya fue ahí cuando algunos niños empezaron a decir: - que, que lo que hacen los huachicoleros es robar. Algunos defienden la idea de que no, ellos no roban. Que venden la gasolina. Porque ellos aún no alcanzan a dimensionar esas formas de... pero ahí hay otros que dicen si tomas lo que no es suyo están robando.</u></p>	<p><u>Entonces ya fue ahí cuando algunos niños empezaron a decir: -que, que lo que hacen los huachicoleros es robar. Algunos defienden la idea de que no, ellos no roban. Que venden la gasolina. Porque ellos aún no alcanzan a dimensionar esas formas de... pero ahí hay otros que dicen si tomas lo que no es suyo están robando.</u></p>	<p>los imaginarios de la docente se reproducen por medio del lenguaje oral</p>	<p>No se podría adquirir un lenguaje sin adquirir al mismo tiempo una relación con el lenguaje en materia de cultura la manera de adquirir se perpetúa en lo que se adquiere bajo la forma de una cierta manera de usar lo adquirido expresando el mismo modo de adquisición las relaciones objetivas entre las características sociales del que adquiere y la calidad social de lo que se adquiere. Bourdieu, Pierre Passeron, Jean Claude “La tradición ilustrada y conservación social” en La Reproducción Pág 168</p>
--	---	--	---

<p><u>Y la mamá de Vanesa no está robando, ella nos está vendiendo su trabajo. Entonces en esa situación, mi... a mí me gustó mucho.</u></p>	<p><u>Y la mamá de Vanesa no está robando, ella nos está vendiendo su trabajo. Entonces en esa situación, mi... a mí me gustó mucho.</u></p>	<p>los niños se apropian de los elementos que la docente les brinda por medio de las interacciones</p>	<p>El concepto de cultura que sostengo es fundamentalmente un concepto semiótico: el hombre es un animal preso en las tramas de significados que él mismo ha tejido Consideró que la cultura consiste en estas tramas, y que por lo tanto, el análisis de la misma no es una ciencia experimental en busca de leyes sino una ciencia interpretativa en busca de significado. (Geertz 1973)  Lee Shulman 1989  Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea pág. 9-84 en la enseñanza de la investigación I Enfoques, Teorías y Métodos. Barcelona. Paidós -MEC Pág. 26</p>
--	--	--	--

Sabana

