



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

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**“EL JUEGO EN PREESCOLAR: ACCIÓN MARAVILLOSA,
COMPLEJA Y COMO ABUSO DE CONTROL”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A:

IRMA SERRANO ÁNGELES

T U T O R A:

MTRA: MARISOL MARTÍNEZ OLGUÍN

TULA DE ALLENDE HIDALGO, OCTUBRE DEL 2018

AGRADECIMIENTOS

A MIS HIJOS ESTEBAN, DAVID, ALAN Y ALDAIR,
POR TOLERAR MIS ANGUSTIAS, MIS MALOS RATOS
POR ATENDERSE SOLOS ANTE MI AUSENCIA
Y SOBRE TODO
POR SU AMOR, CARIÑO Y COMPRENSIÓN
DANDO LA RAZÓN A MI EXISTIR.

A MI ESPOSO....POR SER MI FUERTE,
DANDOME ÁNIMOS CUANDO DECAÍA;
Y SER OÍDOS CUANDO MÁS LO NECESITE

A MIS HERMANOS, PEPE,
DANTE, VÍKI, ROSA, SILVERIO,
POR TENDERME SIEMPRE LA MANO.

A MI PAPA....POR ESTAR A MI LADO

A JUANITA...POR CAMINAR JUNTAS ESTA AVENTURA

A MI ASESORA... POR SU PACIENCIA.

MENSAJES DE AGRADECIMIENTO

Doy gracias a Dios por permitirme llegar a éste lugar poco concurrido, podría ser por las dificultades en las que nos enfrentamos, pero mientras más difícil es el camino, más se valora y se aprende; en caídas te levantas y sigues avanzando cada vez más fuerte, aunque pareciera lo contrario. La vida es una oportunidad, y Dios me dio otra oportunidad más, que me permite apreciar día con día, lo hermoso de éste camino lleno de incertidumbres, que lo convierte en interesante y retador,

Gracias a la SEPH, SNTE, UPN y sus integrantes, por generar estos espacios acompañados con Beca Comisión que permiten crecer en conocimientos con nuevas senderas, lo cual origina regresar al plantel con otra mentalidad, abierta, profunda y enriquecedora; así como también, agradecimientos a las docentes, directora y demás personal que me brindaron la oportunidad de realizar la investigación en su plantel.

A mis asesores, las circunstancias me dieron oportunidad de tener contacto directo con tres estupendos asesores, con sus propias particularidades, quienes me apoyaron enormemente para llegar a este lugar, cada uno me tendió la mano de manera incondicional para subir cada escalón al construir la presente tesis, gracias infinitamente, por orientarme, interrumpiendo sus múltiples ocupaciones para darme un espacio de su valioso tiempo, este momento de júbilo es suyo también. Maestra Dalila García, gracias por orientarme en los primeros pasos de la investigación, al Doctor Alejandro Moreno Lozano, por guiarme de manera ilimitada con dedicación y entrega al análisis de datos y acercamiento a las categorías, logrando construir un primer borrador de tesis, gracias de todo corazón.

A mi tutora, Maestra Marisol Martínez Olguín, por su excelente dedicación, siempre paciente ante mis angustias y desesperaciones, tolerando mi ansiedad de querer llegar sin tener claro el camino, quien dejaba sus espacios de recesos por atender mis solicitudes, siempre conduciendo con sus puntuales observaciones,

atinadas sugerencias y acompañándome hasta el último momento en este proceso de investigación.

A mi esposo, quien en un primer momento no estaba convencido que estudiara la MECPE, sin embargo, poco a poco lo aceptó, hasta lograr ser mi fuerte en todo, en mis emociones, mis angustias y empeños; incluso, cuando estaba muy contenta por algún logro en éste camino, me elogiaba, cuando veía derramar mis lágrimas fue mi pañuelo que las absorbía, cuando estaba totalmente decaída, fue mi brazo para sostenerme aportando mensajes para continuar; nunca me dejo sola, con sus altas y sus bajas seguimos juntos; y con él comparto la felicidad de llegar aquí.

A mis hijos, mis lindos angelitos que siempre me comprendieron; tan pequeños con necesidades de atención y acompañamiento, como hijos, como estudiantes y como individuos en ésta compleja sociedad; siempre me apoyaron, tomando la postura de comprensivos, aceptando siempre mis apresuraciones y atendiéndose solos, porque aunque me encontraban en casa, mi cuerpo estaba presente, pero mi mente y labor se encontraba en lecturas, trabajos de UPN así como el proceso y construcción de la presente tesis, lo que implicaba atenderse de manera autónoma desde el pequeño Aldair de tres años, continuando con Alan de cinco, David de diez y Esteban de quince años cuando entre al MECPE; crecimos juntos, y con su amor incondicional se ajustaron a mis necesidades fueron mi soporte y son la razón de mi existir.

A mis compañeros del MECPE, por conocerlos y compartir un lugar especial del camino de nuestra existencia, “ser estudiantes en la UPN”, cada uno con sus ideas y deseos propios dando pasos juntos en el mismo sendero, todos respetuosos, maduros y con el deseo de terminar lo que comenzamos, gracias por formar parte de mi vida en los momentos de cursar la maestría. De manera muy especial a Juanita Corona García, quien al invitarla a cursar la maestría acude, marchamos juntas este sueño, una aventura más en nuestra vida, con angustias, anhelos, crecimiento, dudas y sobre todo el ánimo de continuar hasta llegar aquí,

ambas con situaciones semejantes tanto profesionales como personales, gracias por contar con tu gran amistad y por acompañamiento en éste viaje.

GRACIAS A TODOS, DIOS LOS BENDIGA Y LES MULTIPLIQUE; TODOS SON LINDAS Y EXCELENTES PERSONAS.

INDICE

INTRODUCCIÓN

CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

A) Del tema a la pregunta de investigación: el gran camino a recorrer.....	18
B) Entrada al campo.....	26
C) La recolección de la información.....	31
D) Del análisis de la información a la construcción de categorías.....	34

CAPÍTULO I

LABOR EDUCATIVA EN PREESCOLAR, SU EVOLUCIÓN Y SU RELACIÓN CON EL JUEGO

1.1. La educación preescolar y su llegada al estado de Hidalgo.....	52
1.1.1. Surgimiento del Jardín de Niños “Nueva Creación” y los espacios para juego.....	55
1.2. El juego en preescolar: ¿con qué finalidad?.....	61
1.2.1. Diferencia entre el juego natural y la actividad lúdica: “a ellos diles juego y no importa que sea espontáneo, dirigido, como sea”.....	68
1.2.2. El uso del juego simbólico como estrategia.....	71
1.3. Los programas que configuran la intervención de las educadoras en el uso del juego	74
1.3.1. Programa de preescolar 1981: El juego como actividad central.....	76
1.3.2. Programa de preescolar 1992: el juego y el interés del niño.....	85
1.3.3. Programas de preescolar 2004 y 2011: “que diario aprendan algo, respetando lo del PEP”.....	91

CAPITULO II

LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LA ORGANIZACIÓN DEL JUEGO EN EL JARDÍN DE NIÑOS NUEVA CREACIÓN

2.1. La organización escolar y el lugar que ocupa el juego.....	103
2.1.1. La ruta de mejora en el Jardín de Niños “Nueva Creación”.....	105
2.1.2. Momentos de Activación Física; en ocasiones, un juego para todos.....	116
2.1.3. La organización de Educación Física, actividad moldeada por las educadoras.....	126
2.2. El juego en eventos especiales.....	135
2.2.1. “Solo cuando tenemos matrogimnasias”.....	136
2.2.2. Otra fecha especial: Condúceme papá.....	143
2.2.3. El Día del Niño, fecha en que el juego se privilegia: una semana de juegos organizados.....	147
2.3. El juego detrás de la puerta.....	152
2.3.1. “Ya no tenemos tiempo de jugar”.....	157
2.3.2. El juego y el interés de los alumnos.....	160

CAPÍTULO III

EL JUEGO COMO ABUSO DE CONTROL

3.1. El juego como estrategia de control.....	170
3.1.1. “A ellos díles juego y participan rápido”	174
3.1.2. El juego con “premios y castigos”.....	179
3.1.3. El juego atrapado en promesa: una esperanza incumplida.....	188
3.2. La influencia de los padres ante la aplicación del juego.....	193
3.2.1. “Si los padres me ven que estoy jugando, dirían que los estoy entreteniendo”	196
3.3. El control subliminal en el recreo y juegos de piso.....	202
3.4. El juego y la división de géneros.....	209

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

TRABAJO DE CAMPO

1. Diario de campo.....	223
2. Entrevistas.....	224
3. Cuestionarios.....	225
4. Vistas informales.....	225

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

El juego es parte del desarrollo natural del ser humano, es una actividad creativa de aprendizaje que proviene de la vida misma, función necesaria y vital, por ello, nace la inquietud de explicar cómo se construye el juego dentro de la práctica educativa de preescolar, que se vive dentro de lo establecido en el programa, con las peticiones de los padres y la organización escolar, con lo implícito y explícito de lo instituido e instituyente; que con el tiempo se ha considerado que éste desempeña un papel significativo en la escuela. “El juego constituye por los demás una de las actividades educativas esenciales y merece entrar por derecho propio en el marco de la institución escolar” (UNESCO, 1980, p.5).

Asimismo, de manera empírica se considera que el juego existe como actividad prioritaria en este nivel educativo, sin embargo, una cosa es lo que se dice, tanto empírica como teóricamente, y otra como las educadoras lo resignifican en sus prácticas cotidianas, y no siempre sucede lo que se encuentra descrito, por ello, llama la inquietud de prestar atención a éste escenario, con la mirada puesta en el fenómeno que se caracteriza en el nivel de preescolar, como lo es el juego, parte significativa del impulso infantil porque “El juego no es sólo recreación y entretenimiento, es mucho más que eso; es el recurso del niño para socializarse, aprender nuevas pautas de comportamiento, imaginar y crear, el juego es una de las actividades más importantes para el niño” (Díaz, 2002, p.153).

Con esta perspectiva, pone al juego como parte de la existencia misma del niño y se ha considerado como la forma más adecuada de enseñar a los pequeños ocupando un lugar privilegiado en la historia de la educación infantil, estimando que es un medio para facilitar lo que se desea fomentar en los alumnos de una manera placentera, respetando las características e intereses del niño en atención a la educación.

Se percibe que, la utilidad del juego ha cambiado de manera considerable por diversas situaciones, algunas provenientes de la misma cultura, donde es más frecuente que los niños jueguen individualmente con instrumentos tecnológicos,

que no se encuentran en la institución, sino en su contexto familiar y en la comunidad donde viven (Tablet, Celular, máquinas tragamonedas, etc.), entonces, de la misma manera que la forma de jugar cambia, también se pueden observar que las propuestas como estrategia de juegos desarrolladas en las prácticas educativas, se construyen desde lo instituido y lo instituyente dentro de una organización escolar, mostrando una brecha en cuanto al valor que se le da a éste desde el discurso y lo que sucede en las prácticas docentes.

En el presente trabajo de investigación, se interpreta la utilidad del juego en la práctica educativa de preescolar, dentro del Jardín de Niños “Nueva Creación”, avistando los aspectos socioculturales que enmarcan y direccionan dicha práctica. Además, visualizar algunos fragmentos del pasado que influyen directa o indirectamente para lo que hoy en día sucede en cuanto al juego, porque las ideologías referentes al uso de éste son cambiantes, existen momentos en que florece, mientras en otros se decae y, como sustenta Hargreaves (2001) los educadores, al igual que los alumnos, son aprendices y la introducción de modificaciones en la enseñanza siempre requiere nuevos aprendizajes.

Es interesante descubrir el efecto derivado de las diferentes modificaciones en cuanto al juego, mientras algunas teorías manifiestan que es importante recurrir a éste por lo que se adquiere por medio de él, otros expresan lo contrario; “Muchos han sostenido que el juego está muy ligado al desarrollo del niño, aunque lo consideran como un mal inevitable al que debe prestarse la menor atención. Los niños juegan, cosa que no puede evitarse, pero hay que tratar de que lo hagan lo menos posible” (Delval, 1994, p.283) en este sentido, el juego se encuentra en ese ir y venir de su reconocimiento, algunas veces incrementando su importancia y en otras evadiéndose.

Ahora, en la práctica de las educadoras concurren acciones que se compaginan hasta lograr un modo muy particular de interactuar, originando que “Docentes y alumnos aprenden a relacionarse y se moldean mutuamente de esta manera, que si bien no es nueva, se realiza mediante códigos, discursos, prácticas

y rituales con significaciones muy particulares” (Anzaldúa, 2004, p.85); donde se encuentra como acción adjunta que se desarrolla cotidianamente.

El juego cobra un sentido y significado particular dentro de la práctica de las educadoras y el uso que se le da en las actividades de la vida cotidiana dentro de una institución de nivel preescolar. Etapa en donde el juego es una de las acciones respaldadas y fundamentadas; sustenta Piaget (1946), en la etapa que comprende entre los dos o tres años hasta los siete años, edad en que los niños cursan preescolar, se presenta como una actividad propia del niño por medio del cual, adquiere un desarrollo cognoscitivo; que, además de ser un aspecto natural en él, es enriquecedor para adquirir aprendizajes; de esta manera, se encuentran momentos concretos de jugar, aunque también existen otros espacios que se utilizan al realizar un ambiente ameno y agradable, donde los niños disfrutan su estancia en el plantel; en otros instantes contiene integrar a los alumnos cuando existe resistencia a ello.

Entonces, el juego existe en la práctica educativa de las educadoras del Jardín de Niños “Nueva Creación”, con intenciones diversas, es por ello, que el presente trabajo de investigación cualitativa, es un acercamiento a la comprensión de su utilidad, donde se describe lo que influye para que este se lleve a cabo, sabiendo de antemano que es una actividad que no tiene un fin específico, como sostiene Bruner (1986), el juego en general, es una actividad para uno mismo y no para los otros, es un medio excelente para explorar, a través del cual se proporciona un gran placer, se disfruta, se goza y enriquece, de ahí la interpretación de que el juego es un acto maravilloso.

Maravilloso, desde la perspectiva de Heller (1977, p. 373), que en el juego hay una facultad que salta siempre en primer plano: la fantasía; precisamente porque la realidad¹ cobra el sentido de imaginaria, que se convierte en una satisfacción de lo extraordinario, encantador y mágico; de esta manera los niños pueden jugar representando lo que viven sin necesidad de tener lo que en la vida real se utiliza,

¹ “Cuando se habla de lo real maravilloso, estamos hablando de la naturaleza real” (Anderson Imbert, 2001, p.56)

por ejemplo; jugar a la comidita, no necesita tener la comida, cualquier objeto lo puede sustituir o incluso en ausencia de ellos, este se realiza solo con movimientos, mímicas de manos y cuerpo simbolizando parte de su existencia, sin presencia de objetos.

Al ser maravilloso² el suceso de jugar, es uno de los motivos por su persistencia en preescolar, no obstante, su utilidad se constituye en la entramada subsistencia institucional, porque “el comportamiento de los individuos y el modo de realizar las tareas está regulado por una compleja red en la que se traman las instituciones, normas, valores, controles” (Fernández, 1989, p.99); de esta manera, la tesis que se sostiene pone en relieve que el uso del juego, dentro de las prácticas cotidianas de las educadoras se resignifica entre lo instituido e instituyente reflejando sentidos en donde se interpretan acciones que reflejan lo maravilloso del acto mismo, que parte de un sentido natural a la noción de imaginario, extraordinario, fantástico, al utilizarse el juego en sus diferentes tipos (libre y simbólico) y representar vida imaginaria que le genera diversión, agrado y la promesa incumplida como control.

También se presenta como una acción compleja cuando se utiliza como una estrategia de aprendizaje, porque al aplicarlo las educadoras tienen que promover aprendizajes que se encuentran dentro del Plan de Estudios, además de ajustarse a la organización escolar (la activación, educación física, entre otras actividades complementarias), a lo planteado en la Ruta de Mejora Escolar, donde se convierte en complejo, al articular la naturaleza del juego con intenciones pedagógicas o de organización; igualmente, se presenta como un abuso de control, donde existen espacios que los alumnos son premiados con el juego o restringidos de éste, según sea el caso, del mismo modo, en algunos momentos se aplica para lograr cierta actividad con la promesa de que se jugará pero es solo

² “Maravilloso no responde a una formulación intelectual, racional y categórica, sino que más bien comprende una realidad tangible e imaginaria” <http://www.bibliotecagonzalodeberceo.com/berceo/garciaborbolla/lomaravillosohagiografia.htm>

para inculcar a que ésta se realice aunque el juego no llegué. De este modo, usarlo en la práctica es complejo, incluso las educadoras expresan que no se puede jugar solo por jugar, esto manifiesta que el juego lleva de por medio finalidades preestablecidas.

Dichas finalidades son desde otorgar momentos placenteros a los niños sin un fin concreto, más que atender las necesidades propias del niño, como es el jugar, parte de su desarrollo, porque “el juego no es el rango predominante de la infancia, sino un factor básico en el desarrollo” (Vygotski 1988, p. 54), hasta intenciones más concretas como es el aspecto pedagógico, donde se ha considerado como un vehículo para adquirir aprendizajes, tanto físicos como intelectuales, además, así como se utiliza para enaltecer el desarrollo físico y mental del niño, también se encuentra el abuso de esta acción, es decir, momentos que el juego se usa para enriquecer el poder de control.

En este sentido dentro del Jardín de Niños “Nueva Creación”, el juego cobra vida al ser utilizado desde planteamientos instituidos como estrategia de enseñanza para que los niños accedan a aprendizajes esperados y, en otros momentos de forma instituyente dentro de las prácticas educativas de las educadoras por medio de la organización escolar en actividades, espacio y tiempos específicos, así como también de forma natural y libre, reflejando ser una actividad maravillosa, compleja y en algunas ocasiones como abuso de control.

Es así como el presente documento lleva el título de “El juego en preescolar: acción maravillosa, compleja y como abuso de control”, la cual surge de un trabajo teórico metodológico que refleja el interés del juego, reconociendo que existen ríos de tinta en dicho tema, sin embargo, ante la duda de éste fenómeno social, es como se impulsa a comprender qué sucede de manera objetiva en la práctica de educación preescolar en el lugar concreto del Jardín de Niños “Nueva Creación”.

La presente tesis se argumenta, con el trabajo investigativo de método cualitativo que ha permitido interpretar los datos adquiridos con apoyo de diversas teorías, porque “la teoría domina el trabajo experimental desde la misma

concepción de partida hasta las últimas manipulaciones de laboratorio o más aún que sin teoría no es posible ajustar ningún instrumento ni interpretar una sola lectura” (Bourdieu & Passeron, 1978, p.55).

Por tanto, producto de esta investigación, se inicia con un apartado donde se explica la metodología que se llevó a cabo, se describe el proceso de las actividades que se realizaron y que sustentan lo que se redacta en ésta tesis, parafraseando a Sánchez (1993) un investigador busca respuesta o explicación ante un problema que se exhibe por medio de una interrogación, la cual es ¿Cómo es la utilidad del juego en la práctica educativa de las educadoras del Jardín de Niños Nueva Creación? ello impulsó ir a la investigación; es así como se comparte la pregunta general acompañada con las preguntas específicas, además del objetivo general y los específicos sin faltar los supuestos.

Como resultado de ésta investigación, en el capítulo I titulado “Labor educativa en preescolar, su evolución y su relación con el juego” se acude a comentar de manera breve, las situaciones que impulsaron la creación del nivel de preescolar en el país de México y cómo se fue expandiendo hasta llegar a la comunidad donde se ubica el Jardín de Niños “Nueva Creación”, agregando además, un acercamiento a los programas donde se encontraron implícitas las informantes, para comprender cómo ha evolucionado su utilidad, reflejándose en su práctica educativa, porque “entender el tiempo significa liberar a lo actual de la serie de pactos y denegaciones que inconscientemente tiene estructurado el quehacer institucional en un presente eterno donde los sujetos no encuentran claramente su destino” (Remedi, 2004, p.21).

En el capítulo II, “La práctica educativa y la organización del juego en el Jardín de Niños Nueva Creación”, se habla de la utilidad del juego en la práctica educativa de las educadoras, donde se percibe lo instituido y lo instituyente reflejándose la complejidad de ésta actividad; éste apartado se estructura en tres momentos, primero, generándose de una manera organizada, dentro del Consejo Técnico Escolar (C.T.E.), donde se integra de una forma global, siendo parte del proyecto establecido en la Ruta de Mejora, percibiéndose como una posibilidad

para atender y mejorar los problemas detectados; posteriormente, se atienden las actividades donde éste ocupa un lugar especial a nivel plantel y finalmente se presta atención cuando este se utiliza de carácter individual en cada grupo detrás de la puerta.

El capítulo III “El juego como abuso de control”, se percibe cómo el poder del docente rebasa más allá de lo que se puede lograr con el acto de jugar, donde se lleva implícito la sujeción y la obediencia, de este modo el juego deja de ser un derecho para convertirse en el uso perverso de subestimar por medio de expresiones cotidianas que aparentemente no son malignas, pero su intención es tener un control, donde se otorgan premios ante la dedicación y acatamiento, y castigos por ausencia de ello, transmitiendo al niño que el juego carece de importancia, que lo primordial es el trabajo, convicción respaldada por la influencia de los padres de familia, quienes piden que a los niños de preescolar se les enseñe a leer y escribir, incluso, aceptan su aplicación si tiene esa intención, porque si no, como manifiesta la educadora Herme “dirían que solo se están entreteniendo a los niños” (Entrevista #2, 2015, p.8).

Es compleja la labor educativa de preescolar, donde implica atender las diversidades en los niños, las peticiones de los padres, el programa establecido, lo instituido, lo indicado, etc., por lo que terminan moldeando su utilidad; además, sea cual sea la intención al aplicarlo, no siempre se tiene los mismos resultados, y, a pesar de todo ello el juego existe en diversos momentos, en ocasiones planeadas y organizadas con tiempo y forma a nivel institución y en otros de manera espontánea.

El juego, desempeña un papel trascendental, pero al mismo tiempo es una actividad de carencia de apreciación, pues “a menudo los profesores lamentan el hecho de que los padres no parecen valorar en el currículum las actividades de juego, sin embargo, ellos mismos implícitamente fomentan esta noción en su organización de las actividades” (Moyle; 1990, p.26), por la entramada red en la que se encuentran sujetas las educadoras, dejando a un lado que el juego es un derecho propio, por lo que se propicia que escasas veces se utilice con la

intención de generar aquel encanto maravilloso que se vive al jugar, no obstante, el juego sigue de pie en el nivel de preescolar, aunque la importancia radique en el trabajo.

De este modo, el juego vive en el nivel preescolar desde los tiempos muy remotos, aunque su utilidad no es la misma, con el paso del tiempo han cambiado las intenciones en su aplicación, de manera concreta, en el Jardín de Niños “Nueva Creación”, se aprecian momentos de juego que se armoniza con el trabajo, en otras ocasiones el juego mismo sin espera de un trabajo definido y otras más con un objetivo concreto a lograr o de control.

“El juego en preescolar; acción maravillosa, compleja y como abuso de control”, permite encausar otras miradas al uso del juego, que si bien éste continua, pero en ocasiones pierde el punto central que es “el niño” y, que por atender todo lo que implica la educación, éste va perdiendo su importancia; es interesante prestar un momento de atención para lograr que se prolongue o incluso se llegue a evadir aquella situación donde se pierde el niño que vive en cada individuo y que le permite ser feliz.

CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Una investigación, induce a la sociedad a comprender lo que en ella sucede, tomando en cuenta las relaciones de los individuos que la integran, porque en estas, se encuentra inmersa la cultura que representa la estructura que el hombre mismo ha creado, en donde la comprensión va más allá de lo visible, principalmente porque se trata de actos humanos, con situaciones reales y, como sustenta Mardones y Ursua (1982), comprender viene a representar una concepción metodológica propia de las ciencias humanas, con atención a los fenómenos que en ella se encuentran.

Un fenómeno, es una situación misma de un lugar específico, percibida como algo problemático que es importante analizar, y, enfocarse al ámbito educativo es, acercarse a la vida que en este se desempeña, donde existe una interacción de sujetos; dicho acercamiento no es para juzgar, es para “comprender y describir la realidad educativa a través del análisis (Santamaría, 2011, p. 76); no obstante, para llegar al análisis se requiere de un gran proceso, y, en éste apartado se comparte el proceso metodológico.

La investigación se llevó a cabo con una metodología cualitativa, considerando que “los método cualitativos, que utilizan el lenguaje natural, son mejores para obtener acceso al mundo de la vida de otras personas en breve tiempo” (Schawartz & Jacobs 1984, p.22) y en éste caso, para adquirir información se realizaron visitas al campo, ciertos días durante el ciclo escolar.

La investigación se inicia con un tema para posteriormente situarlo en la problemática de investigación, operación que no es fácil determinar; porque la vida educativa es tan compleja, por un lado porque “El docente se encuentra en situaciones, únicas, inciertas y conflictivas” (Gimeno, 1989, p.206) y por otro lado, la vida educativa no depende solo de un docente, es un grupo de individuos que se encuentran en una interacción llena de vicisitudes.

Las vicisitudes hacen compleja la relación social que en ella emerge, porque no solo se trata de momentos esporádicos, son situaciones del presente que provienen del pasado y a la vez influye para el futuro, con acciones estrechamente relacionadas que no se logran despegar; pero, percibirlo de manera analítica, permite acercarse a una comprensión, la cual se genera al realizar una investigación con enfoque hermenéutico, principalmente porque la hermenéutica lleva a interpretar lo que se explora por medio de la mirada y el oído, visto que “decir algo de algo es, en el sentido completo y fuerte del termino de interpretar” (Ricoeur, 1999, p. 24).

Para decir algo de algo, no es expresión al azar, es metodología de investigación, en la cual se traza un camino a seguir, que requiere de esfuerzo, dedicación, enfrentamiento, tropiezos y muchas cosas propias de la investigación. Dicho camino inicia desde el momento que se entra a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con Sede Región Tula de Allende Hidalgo, al comenzar los estudios de Maestría en Educación con Campo Práctica Educativa(MECPE), porque al cursar el propedéutico con las diversas lecturas y compartirlo en las sesiones, se va desmantelando la idea en cuanto a la educación, saliendo del nido arraigado, de que la escuela es un espacio servicial donde existe una misión propia de la enseñanza-aprendizaje entre docentes y alumnos, descartando la vida misma que en este se genera, alejada de apreciar la vida social compleja que se da en un plantel educativo.

Como sustenta Ardoino (1997) la escuela también es un lugar de vida; es decir, un grupo o un conjunto de grupos, lo que representa un nivel de complejidad extremadamente fuerte y en este espacio, se estructura gran parte de la vida de los individuos que en ella se integran, se desarrollan y se forman, pero esa formación lleva entramada una red de complicaciones, aunque a simple vista no se perciba, porque armonizar en una vida cotidiana, no quiere decir que todo está bien, siempre suceden cosas y no es término de cosas buenas o malas, simplemente son situaciones que es importante analizar.

A) Del tema a la pregunta de investigación: el gran camino a recorrer

Se requirió problematizar, debido a que se partió de un tema; “El juego en preescolar”, esto representa partir de una realidad, para darle sentido de reflexión y dejar de llevar la interpretación empírica de decir “no pasa nada”, cuando en realidad sucede mucho. Cabe comentar que; con el tema se tenía una idea muy abarcadora que requería delimitarse para diseñar algo más preciso, y, aunque el tema de “el juego en preescolar” exhortaba mayor puntualidad, lo importante fue, que éste nunca se cambió, al contrario se especificó para darle una indagación más encauzada, como sustenta Gutiérrez (1993) “Una vez que se ha logrado descubrir el tema que nos interesa, la siguiente fase podría consistir en desmenuzar este primer gran tema general”

El tema del juego en preescolar es amplio, aunque a la vez, no dice nada delimitado, no obstante, percibirlo como problema, ya tiene cierto sentido, como manifiesta Sánchez (1993) que al hablar de problema de investigación, es situarse de lleno en el punto de partida del quehacer científico, sustentando además, que si no hay problema, no hay investigación; de esta manera, con el tema apuntado en cuanto “al juego en preescolar” se encontraba un panorama general sobre el proceso que subyace a la tarea de investigación.

Realizar una investigación en el campo educativo no es nada sencillo, dentro de las primeras dificultades fue lograr delimitar la problemática, para que con base en ello, encontrar una pregunta más concreta que permitiera continuar. Pensar en el juego en preescolar requirió de un ardua labor, principalmente preguntarse a uno mismo, ¿por qué el juego?, si existen un sinnúmero de problemáticas dentro del campo educativo; es ahí donde se comienza a ver que la realidad tiene un abanico de sentidos y significados para determinadas culturas y cada una tiene sus particularidades que son importantes analizar por medio de la investigación, pasando de una pregunta respondida empíricamente a una respuesta sustentada y argumentada.

Para acercarse a dicha respuesta, implicó concentrarse a un tema específico, en éste caso se comienza a señalar al juego, el cual, en un primer momento surge

pensando en el niño, es decir, llama la atención manifestar, qué sucede con la vida de los alumnos de preescolar, cómo comienza a involucrarse el desarrollo natural del niño para incorporarse a la vida institucional, porque en este mundo “El hombre es uno de los seres que menos atención ha merecido en su desarrollo. Ha habido más preocupación, interés y estudio por mejorar las otras especies, menos la humana” (Mena, 1986, p. 120).

La mirada hacia el niño en la vida institucional, proviene de los impactos personales, de las diversas lecturas realizadas en el MECPE, donde poco a poco cambia la visión empírica que se posee ante la subsistencia educativa, que de manera particular, juzgaba que la educación, por ser una esencia derivada de una diversidad de estudios científicos, tecnológicos y demás aspectos atendidos, era, hasta cierto punto lo ideal, no obstante, se descubre entre otros aspectos que;

(...) el campo de las llamadas “ciencias de la educación (a lo que es igual, de la “investigación educativa”) se encuentran en procesos de constitución. Aunque históricamente existió en México un mercado unificado de saberes educativos relativamente estructurados, el campo de la pedagogía... la comprensiva complejización de la realidad de los procesos y las instituciones educativas, hizo que se introdujeran en el campo de lenguajes provenientes de otras disciplinas. Como resultado de éste proceso se verifico un profundo fraccionamiento de los saberes acerca de la educación. Este proceso está acompañado por la progresiva introducción de un nuevo tipo de saberes acerca de la educación, más orientado a lograr el control sobre los hombres y las instituciones que ha descubrir la verdad (Tenti, 1998, p. 71)

De ésta manera, comienzan interrogaciones de lo que sucede en la educación, con cierto desconsuelo, ante lo que sucede en la sociedad y, que la preocupación en los diversos cambios educativos no son precisamente para mejorar la vida en general, sino como expresa Tenti (1998), para controlar, quedando de lado los saberes propios de la educación. Ante esta situación, la mirada comienza apuntalarse a la vida infantil, señalando la característica nata en los niños como lo es el juego y cómo éste se va introduciendo a la institución, o en su defecto, cómo se desvanece de los pequeños.

Conviene subrayar que, si la preocupación es encaminada a los alumnos, debía centrarse en ellos, con las diversas características propias de la investigación, pero, si la inquietud se refería a indagar sobre la introducción o evaporación del

juego en la vida escolar de preescolar, se descubre que la averiguación no era dirigida precisamente a ellos, la mirada iba con atención a la práctica educativa, siendo este, entre otros, algunos de los avatares enfrentados; cuando se tiene que determinar a qué sujetos va dirigido, ya sea alumnos, educadoras, padres de familia, etc. diferenciando los objetos de estudio; como resultado de dicha determinación, se comienza a elaborar numerosos borradores con diversas preguntas³, hasta instaurar una mayor acertada; de éste modo la pregunta inicial se describió de la siguiente manera: ¿Cómo es la utilidad del juego en un Jardín de Niños de organización completa?.

Teniendo firme el tema del juego y durante la organización de ideas para esclarecer la pregunta, también se acude a consultar lectura de diversas teorías del juego, porque una investigación perteneciente a “la ciencia normal, significa investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior” (Kuhn, 1991, p. 33).

Siendo así, se consultaron varias teorías, porque se engrandece el conocimiento, aunque también, en algunos momentos pareciera encontrarse en un pajar, con multitud de conocimientos, lo cual requería tener determinado qué es lo que se busca, porque las mismas teorías tienen posturas diferentes, así como definiciones diversas, incluso “tratar de definir qué es el juego resulta una tarea extremadamente ardua porque debajo de ese nombre englobamos una gran cantidad de conductas que, si las examinamos con detalle, presentan mucha diferencia entre ellas” (Delval J. , 1994, p.283).

De ahí que, fue complicado encontrar una definición precisa de qué es el juego, porque mientras algunos autores como Friedrich (1975) quien enunció que el juego es un exceso de energía, otros como Groos (1899), sostienen que es un fenómeno que está ligado al crecimiento, relacionando con la vida de los animales,

³ Deseo compartir uno de los varios cambios realizados en los borradores de preguntas, por ejemplo ¿Cómo se favorece el desarrollo del juego en un jardín de niños unitario?, dentro del cual se considera interesante pero abarcador, pues para describir cómo se favorece, implica saber a qué se refiere, a la cultura y contexto, a lo político, a la práctica, etc..

definiendo que el hombre como todo animal juega y que con el tiempo y el desarrollo éste va disminuyendo; además se fue descubriendo que algunos autores, más que definición, exclamaban su utilidad, siendo este otro de los avatares del conocimiento, pero después de una ardua labor se llegó a la conclusión que el juego es una actividad, como la actividad de comer, de dormir, de caminar, etc., que si bien son actividades necesarias e indispensables para vivir, éstas se van precisando de manera personal, determinando el momento puntual en que se realizan, surgiendo tanto por necesidad natural como satisfacción psicológica y física, agrupándose con más aspectos como el social, intelectual, etc.

De esta manera, teniendo una interpretación más clara ante el juego, ahora implicó determinar la postura que apoyaba a encontrar la respuesta de la pregunta investigativa, otros aspectos arduos que no se dio en un tiempo corto, requirió de tiempo prolongado, porque no es fácil encontrarlo, mucho menos percibirlo de manera individual, la asesoría y otros lectores a los cuales se compartían éstos puntos ayudaron a encontrar las semejanzas, diferencias y sobre todo determinar la postura; de esta manera, durante el trabajo y análisis se inclinó a la postura cognoscitiva pues la intención de tomar teorías ante el juego era para interpretar su utilidad en la práctica educativa, al realizar lo que sustenta Bertely, (2000), la investigación implica el arte de la triangulación permanente en los tres tipos de categorías: la teoría, los datos y la interpretación.

Por otro lado, el trabajo de investigación, es con enfoque hermenéutico de tipo etnográfico, no obstante, se prefiere el uso del término de investigación interpretativa, parafraseando a Erickson en Witrock (1989, p.196), al seguir el conjunto de enfoques de investigación observacional participativa, es con mayor enriquecimiento la interpretativa por tres razones, una: es más inclusivo que muchos otros (por ejemplo etnografía o estudio de casos); dos: evita la connotación de enfoques cuantitativos y la tercera razón, porque se centra en el significado humano de la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador, de ésta manera se requirió trazar el proceso.

Teniendo presente que “una investigación cualitativa, no siempre opera siguiendo un esquema de acción previamente determinado, y, cuando tal esquema existe no es el mismo para todos” (Rodríguez, Gil & García 1996, p.63), fue así, como se trazó un proceso a seguir, (cada investigador con sus particularidades) durante el primer semestre de MECPE, en el cual, se planteó el procedimiento que se denomina Ruta Crítica⁴, dicho proceso consta de cuatro fases a seguir: la primera fase, se plantea a través del proyecto de investigación, la segunda fase, la aplicación de instrumentos; la tercera, análisis de datos y la cuarta fase, es el reporte final de investigación (Ver anexo 01); parafraseando a Rodríguez, Gil & García, (1996) siguiendo una serie de fases continuas en el proceso de investigación que no tienen un principio y final claramente delimitado, sino que se superponen y mezclan unas con otras, siempre en un camino hacia delante en el intento de responder la pregunta de investigación.

La pregunta planteada: ¿cómo es la utilidad del juego en un Jardín de Niños de organización completa?, requirió establecer un cuadro lógico de congruencias donde se contempla la idea inicial: “el juego en preescolar”, pero dentro de los avatares y los cambios aplicados durante el proceso, fue necesario replantearse las preguntas generales y específicas, así como los objetivos y los supuestos, hasta quedar estructuradas como se plantean (Ver anexo 02).

Pregunta general:

¿Cómo es la utilidad del juego en la práctica educativa de las educadoras del Jardín de Niños Nueva Creación?

Preguntas específicas

¿Cuáles son los referentes que los docentes recurren para la utilización del juego?

¿Qué acciones de la práctica docente de las educadoras permiten aplicar el juego?

⁴Apoyo para trazar el proyecto de investigación, siguiendo el proceso de metodología educativa, sustentada por Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García, (1996) “Proceso y facetas de la investigación cualitativa” y “Definición del problema y acceso al campo”. En Metodología de la investigación cualitativa.” España: Aljibe, p.65

¿En qué espacios de la jornada diaria de preescolar se utiliza el juego?

¿En qué momento se emplea el juego en preescolar?

¿Cuál es la intención al aplicar juegos en las diferentes actividades que se desarrollan en un Jardín de niños?

¿Qué influye a la docente para aplicar el juego?

Objetivo general

-Interpretar la utilidad y la intención del juego en la práctica educativa de las educadoras del Jardín de Niños “Nueva Creación”.

Objetivos específicos:

-Identificar las acciones que permiten al docente emplear el juego.

-Analizar los referentes normativos e institucionales que delimitan la intervención docente en el uso del juego en preescolar.

-Analizar las trayectorias de las educadoras en el uso del juego a través de revisar los planes de estudio con las que fueron formadas y han trabajado para poder interpretar su acción cotidiana.

-Identificar las características de la práctica educativa en el uso del juego.

Sustenta Sánchez (1993), “el problema de investigación, es lo que el investigador trata de resolver o de averiguar; es lo que busca o explora, es una dificultad, lo que quiere explicar o cambiar”, y en esta labor de investigación, que nace en la inquietud de averiguar cómo es la utilidad del juego en la práctica educativa de preescolar, de manera particular del Jardín de niños “Nueva Creación”, lugar donde se acude para adquirir la información real, y, a partir de las preguntas y los objetivos se deja ver los supuestos ontológicos que se refieren a la naturaleza de lo que se va a investigar. Desde la postura de Kuhn (1991), se dan por dadas, pero dentro del presente trabajo se presentan con la visión que se tiene

a partir del investigador respecto al fenómeno, manifestándose de la siguiente manera:

Supuestos:

- Las educadoras deciden, cuándo, cómo, quienes y a qué hora jugar.
- La importancia del juego proviene de la continuidad en que la educadora lo aplique en su práctica.
- Aplicar el juego en preescolar es una forma de generar agrado a los alumnos durante su estancia en la institución.
- La aplicación del juego en la práctica educativa se encuentra establecida en el programa de preescolar, pero se fortalecen más los campos de pensamiento matemático y lenguaje y comunicación.
- Aplicar o descartar el juego proviene de la formación docente.

Este proceso, exhortó gran esfuerzo de análisis, reflexión, lectura, observación, así como avatares, cuestiones propias de la investigación, porque una investigación en la educación es introducirse a los fenómenos educativos que la integran y para “captar un fenómeno de una determinada cosa, significa indagar y describir cómo se manifiesta esta cosa en dicho fenómeno y también cómo se oculta al mismo tiempo; la comprensión del fenómeno marca el acceso a la escuela” (Kosik, 1985, p.28).

Para llegar a la comprensión del fenómeno, se planteó realizar una investigación con enfoque hermenéutico de tipo etnográfico, lo cual, implicó acudir al campo, con ideas precisas, es decir; con la pregunta planteada y con la elaboración de supuestos, se acude en búsqueda de una respuesta; cabe comentar que la mirada se tornó más abierta, porque “el etnógrafo entra en el mundo, sumergiéndose en la vida de las cosas, tomando notas cada dos por tres, elaborando diarios, escribiendo memorias, experimentando con análisis, elaborando borradores, haciendo correcciones” (Woods, 1998, p.160). Acciones que se desarrollan durante la construcción del objeto, la entrada al campo, en el

análisis, hasta llegar a la escritura dando respuesta a esas preguntas de investigación.

Una vez que se establecieron las preguntas, la general y las específicas, así como el objetivo general y los específicos, acompañados con supuestos, sustenta Gutiérrez (1993) podemos continuar con nuestra labor; entonces, el siguiente paso: la delimitación del campo; inicialmente se consideró asistir a un Jardín de Niños unitario, no obstante, se detecta que no es prudente, porque el número de los informantes de la práctica educativa sería muy limitado, al contar solo con un docente (de ahí el término unitario), en cambio, un plantel de organización completa, incrementa las posibilidades para adquirir información.

Para delimitar el campo, se tomó como primer opción realizar una visita informal⁵ en donde labora la directora Jessica⁶; primeramente por ser un plantel de organización completa, que cuenta con directora sin grupo y docente en cada grado y grupo escolar; entonces, se efectúa la primer visita, para determinar si el lugar es factible para poder realizar el trabajo de investigación o continuar en la búsqueda de otra institución del nivel de preescolar, que permitiera adquirir información para llevar a cabo la segunda fase (aplicación de técnicas e instrumentos para la información) de la Ruta Crítica del trabajo de investigación, porque “no siempre se puede determinar de antemano si se puede ingresar en un escenario y satisfacer los propios intereses” (Taylor & Bodgan 1992, p.36), hasta no acudir al campo y negociar el acceso.

Después de la primer visita se descarta completamente asistir a otra institución educativa y se consolida realizar el trabajo investigativo en el Jardín de Niños “Nueva Creación”, por un lado, por ser de organización completa, es decir, dicho plantel cuenta con más de un informante para realizar la investigación, porque “el etnógrafo también deberá sobreponerse a la tentación de explorar a partir del testimonio de un solo individuo” (Augé, Marc y Coleryn, 2005. p.89), y por otro, por la negociación lograda para el acceso al campo.

⁵ Nombrado “informal” por ser el primer paso para ver las posibilidades de acceso al campo.

⁶ Seudónimo por la confidencialidad.

B) Entrada al campo.

La entrada al campo se configura a partir de los objetivos de investigación, lo que fue guiando cada una de las acciones realizadas, al discernir razonadamente las técnicas e instrumentos, para poder cumplir con la rigurosidad y sistematización metodológica necesaria en el proceso de investigación; con esto, se atiende el primer punto de la segunda fase de la Ruta Crítica que consta de la delimitación del campo, en este punto se trata de tener acceso para la indagación. Cabe comentar que “no es un espacio geográfico, un recinto que se autodefine desde sus límites naturales (mar, selva, calles, muros), sino una decisión del investigador que abarca ámbitos y actores; es continente de la materia prima, la información que el investigador transforma en material utilizable para la investigación”. (Guber, 2004, p.84)

Para iniciar el trabajo de campo, se realizó una visita al Jardín de Niños “Nueva Creación”⁷ ubicado en la comunidad El Cielito del Municipio de Tlaxcoapan Hidalgo; una vez estando frente al plantel, con decisión para comenzar con la investigación, se inicia la entrada al campo, donde se encuentra una aceptación amable por la portera⁸, que en este caso fue la directora, quien al platicarle el motivo de la presencia en el plantel, sin titubear expresó que sí, e incluso preguntó que si se requería de algún oficio; esa reacción fue importante para determinar que en dicho plantel es adecuado para la investigación, porque desde la primer entrada al campo, se inició un buen *rapport*⁹; esto representa posibilidad de recoger información de los participantes, porque “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece

⁷ Para la confidencialidad se cambia el nombre del plantel, así como de la localidad

⁸ Los observadores participantes por lo general obtienen el acceso a las organizaciones solicitando el permiso de los responsables. A estas personas los denominamos porteros. Brecker, (1970) en Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós

⁹ Rapport: es la confianza suficiente, de sentido común, que puede lograrse con una persona determinada. Los observadores participantes solo pueden lograr el rapport con los informantes si se acomodan a las rutinas y modos de hacer las cosas. A todas las personas les gusta hacer las cosas de cierta manera y en ciertos momentos. Taylor, S. R. y Bogdan (1992) “La observación participante. Preparación del trabajo de campo” y “Observación participante en el campo” 31-99. En Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós

buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (Taylor; 1992, p.36).

Es así, como se comienza el acceso, “se habla de que el acceso al campo es un proceso casi permanente que se inicia desde el primer día que se entra en el escenario objeto de investigación: la escuela” (Rodríguez, 1996; p.72) por eso, aunque la presencia de inicio, solo fue para negociar la entrada al escenario. Se consideró como visita y se registró todo lo observado y lo que se aprecia con el oído, en las pláticas informales con los informantes, como las realizadas entre ellos mismos, porque el etnógrafo “debe ponerse a la escucha” (Augé, Marc & Colleryn; 2005, p.91).

Al acudir al campo se asiste con una libreta como instrumento oportuno, para llevar a cabo el diario del investigador, acompañado con lápiz y bolígrafo, porque “El investigador nunca está sin una pluma o un bolígrafo. Los datos se aglomeran en la memoria, invadiéndola, y las ideas se forman y se flotan por la mente, casi jugando” (Woods, 1998, p.160). Dicha libreta, se encuentra con diversas divisiones y sus respectivos apartados, uno de ellos corresponde exclusivamente para notas de campo, que ayudaron a registrar lo observado, en algunos momentos usando abreviaturas, en otros, anotando aspectos importantes para recordar al transcribirlo, etc., porque “en las notas de campo debe describirse el escenario de la investigación y las actividades de las personas” (Taylor; 1992, p.84).

Para describir el escenario de la investigación, la observación se realizó con mirada abierta, sin perder de vista el objetivo, es decir, registrar con diversos puntos de vista: la estructura del plantel, su ubicación (con base a los puntos cardinales), objetos materiales, simbologías, vestuarios de los integrantes, su interacción y otros puntos de referencia del contexto interno y externo, porque “el tema puede cambiar”¹⁰, pero principalmente porque “el objetivo de la etnografía no es simplemente proporcionar descripción de lo que ha ocurrido en un lugar

¹⁰ Frase expresada por la asesora, quien manifestaba que la investigación debe ser flexible, porque en la necesidad de encontrar lo que buscamos y/o queremos ver, cerramos la vista y se nos podrían escapar datos importantes e interesantes, y aunque el tema nunca cambie, en el análisis se le encontraría su utilidad, o definitivamente se descarta, según sea el caso.

determinado durante un periodo de tiempo” (Hammersley & Paul 1994, p.157), abarca una serie de información, que en su momento posiblemente no se le encuentre mucho sentido, y aunque pareciera que no tiene relación alguna con el tema de investigación, en el análisis se realiza una clasificación de ellos y “los datos recogidos en esta etapa pueden ser extremadamente valiosos más adelante” (Taylor; 1992, p.45).

La primera transcripción de observaciones, de la libreta a una laptop en Word, la cual se realizó lo más pronto posible, fue apertura para determinar pasos a seguir en un registro de observaciones, teniendo en cuenta lo que sustentan Augé, Marc & Colleryn; (2005) que el etnógrafo no debe pasar por alto los aspectos no verbales como son actitudes, gestualidades, mímicas, silencios, risas, etc., así entonces, en las primeras visitas de observación fue la forma de realizar el rodeo, porque en una investigación “El hombre da un rodeo y se esfuerza en la búsqueda, sólo porque presupone de alguna manera su existencia y posee una conciencia firme de la existencia de la cosa misma” (Kosik; 1985 p.29), dicha cosa no es más que uno de los múltiples fenómenos existenciales que se generan día con día en la vida educativa, porque en “la escuela es también un lugar de vidas; es decir un grupo o un conjunto de grupos, lo que representa un nivel de complejidad extremadamente fuerte” (Ardoino; 1997, p.10).

Dentro de dichas vidas escolares, radica la inquietud ante el desarrollo natural del niño en edad preescolar en cuanto al juego, como parte del “yo”, único y exclusivo modo de vivir cada momento, donde el juego “no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico en el desarrollo” (Vygostski, 1988, p.154), con un acercamiento a la utilidad de éste factor del niño, en la práctica educativa de las educadoras de éste plantel educativo.

Durante el trabajo de investigación con base al uso del juego en la práctica educativa de preescolar, las observaciones fueron con una mentalidad abierta, percibiendo lo más natural posible, con la postura de observación participante¹¹, en

¹¹ El observador participante debe desarrollar estrategias para interactuar con los informantes e ir hacia donde están las personas y tratar con alguna de ellas una conversación casual. Taylor, S. R. y Bogdan (1992)

prevención de limitaciones, además “no debemos intentar recoger información pura, libre de cualquier sesgo. No existe tal cosa” (Hammersley & Paul 1994, p.148).

Conviene subrayar, que en las primeras visitas al campo, se le expresó al “portero” como a los informantes, que aún no eran visitas de observación; teniendo presente que si los informantes preguntan sobre el trabajo, hay que decirles de qué se trata pero de una manera muy superflua, sino, terminaría el investigador siendo el informante; riesgos en los que se enfrenta un investigador cualitativo, por ello, para conservar el trabajo investigativo, hay que ser abierto aunque con ciertas condiciones, como sustenta Taylor (1992) es común que los porteros soliciten un diseño de la investigación y se puede realizar de la misma manera tanto oral como escrita siendo honestos, aunque vagamente y es así como se fue adquiriendo información importante.

En las subsecuentes observaciones ya fue más centrado al objeto de estudio, porque “Como investigadores sociales, tenéis que dirigir esta complicada acción recíproca, captar lo que experimentáis y seleccionarlo; solo de esta manera podéis esperar usarlo para guiar” (Mills, W, 2000, p.207); entonces, en las observaciones posteriores se retomaron más, lo relacionado con el juego en las prácticas educativas, para obtener información que permita el análisis de datos.

Es interesante dejar a un lado la forma común de percibir las cosas, donde se entra a un mundo familiarizado y al mismo tiempo desconocido, porque el cursar las sesiones con las diferentes líneas de MECPE, cambia la forma de ver lo cotidiano del ámbito educativo, donde las situaciones ya no se perciben igual, y, al llevar un proceso de investigación de tipo etnográfico, es un gran camino a recorrer porque “permite comprender que no hay una única definición previa de lo que sería una vida normal” (Augé, Marc & Colleryn; 2005, p.94).

“La observación participante. Preparación del trabajo de campo” y “Observación participante en el campo” 31-99. En Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós

Visualizar la vida “normal” de una institución escolar, con perspectiva hermenéutica de la práctica educativa; es una gran experiencia, que no es fácil describir del todo, mucho menos lo que pasa por la mente en los momentos de estar en el campo, al observar, cuestionar, reflexionar y dejar de hacerlo; ver como si se tratase de un espejo, aunque a la vez, un esfuerzo a sentir lejanía de todo lo que se observa, porque ello, limita tomar notas de campo y debido a que “al redactar las notas hay que esforzarse por describir el escenario y las actividades con detalles suficientes como para dar forma a una imagen mental del lugar y de lo que en él ocurre.” (Taylor & Bogdan; 1992, p.84), entonces, se debe tomar el rol de ser persona que desconoce, que no se tiene experiencia alguna en este tipo de escenarios, y eso permite describir lo más amplio posible.

No obstante, “En la experiencia etnográfica, por consiguiente, el observador se capta a sí mismo como su propio instrumento de observación” (Augé, Marc & Colleryn 2005, p.93), por ello, se mezclan varias cosas a la vez, se observa y se percibe un reflejo, al ver que alguien desempeña una labor semejante y se tiene que tomar un papel de no saber nada, luchando contra la implicación y las subjetividades, para poder tomar las notas de campo.

Para tomar notas, se describe toda la información adquirida de las pláticas informales, de las entrevistas a profundidad, de las observaciones participantes y de los documentos que se obtuvieron del archivo, referentes a la creación del plantel educativo, todo ello, se encuentra registrado en las notas de campo, transcritos en carpetas de Word, impresos y grabados en Disco Compacto, que respalda el proyecto de investigación, como sustenta Guber (2004) el trabajo de campo tiene cierta originalidad, que reside en la concepción del campo y en la relación entre los informantes y el investigador.

C) La recolección de la información

Durante la presencia en el campo, que inició en septiembre del 2015 y culminó en abril del 2016¹²; se estableció buena relación con los informantes, quienes permitieron realizar entrevistas a profundidad, “las entrevistas en profundidad tienen mucho en común con la observación participante. Del mismo modo que los observadores, el entrevistador avanza lentamente, al principio, trata de establecer rapport con los informantes, formula inicialmente preguntas no directivas” (Taylor; 1992, p.101).

Cabe comentar, que en el pilotaje de guía de las entrevistas, las preguntas variaban entre uno y otro de los informantes (directora, docentes e intendente) y con base al encuentro y la información adquirida en la entrevista, se adecuaba el diálogo para adquirir información sin perder la intención del mismo, porque como sustenta Hammersley & Paul (1994) en la etnografía la entrevista no siempre es indirecta, así entonces, en algunos momentos se requería realizar preguntas más directas y específicas, en otras, solo adecuándose, según la circunstancia y/o información adquirida; lo más importante en esos momentos era recordar lo establecido en la guía de la entrevista¹³.

Dichas entrevistas se grabaron, solamente a la educadora Herme, no se le grabó, debido que ella no lo permitió; pero todas se transcribieron tal cual como los informantes expresaban la información, usando claves¹⁴ para diferenciar una de la otra, todo ello para dar originalidad y autenticidad al dato, porque “En la descripción etnográfica, el investigador trata de proporcionar una imagen fiel a la vida, de lo que la gente dice y del modo en que actúa; se deja que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas” (Taylor & Bogdan; 1992, p.153),

¹² Cabe aclarar que al terminar el segundo semestre de MECPE, en diciembre del 2015, se cerró hasta cierto punto, la colección de información, sin embargo, al entrar al análisis se descubre que faltan algunos datos, por ello, se continuó acudiendo al campo, en algunos momentos del tercer semestre de MECPE.

¹³ La guía de la entrevista se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante y sirve solamente para recordar qué se deben hacer preguntas sobre ciertos temas. Taylor, S. R. y R. Bogdan (1992) Las entrevistas a profundidad. En Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

¹⁴ Claves de entrevista: ENT=entrevista, 02-16-10=fecha, EDU=Educadora, DIR=Directora, INT=Intendente, ISA=Iniciales de investigadora (Irma Serrano Ángeles), p.1=número progresivo de páginas

siendo ésta característica propia de la etnografía: una descripción real, tanto de las entrevistas como de las observaciones.

El hecho de que las entrevistas se encuentren respaldadas por medio de una grabación, no quiere decir que las observaciones le difieran, ambos proporcionan información tan valiosa como interesante, dando apertura al análisis de la información adquirida durante el proceso investigativo, que permite facilitar la categorización de datos, teniendo presente como sustenta Guber (2004) que los datos son ya una elaboración del investigador; son una transformación de esa investigación en material significativo de la investigación y, ésta fase requiere de una ardua labor.

Otra técnica para adquirir información, fue al aplicar un cuestionario a veinte padres de familia, cinco de cada grupo, por una inquietud que nació con base a la información adquirida en las entrevistas de las educadoras, dicho cuestionario requirió elaborarse con claridad del problema, y con preguntas abiertas, para llevar al informante a un proceso de reflexión y explicación, porque las “preguntas abiertas no delimitan las alternativas de respuesta. Son útiles cuando no hay suficiente información sobre las posibles respuestas de las personas” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.221), además, se registraron algunas charlas escuchadas de los padres de familia, aunque pocas relacionadas con la investigación.

Esta situación, es lo que impulsó a emplear un cuestionario, considerando que con pocos padres de familia¹⁵ de los diferentes grupos, se obtendría información al respecto, recordando que “Los cuestionarios son listas de preguntas escritas que pueden ser respondidas sistemáticamente” (Tenbrink, 1988, p.275), siendo ésta, parte de las técnicas elaboradas en el trabajo investigativo, como sustenta Ruiz-Doménech (1997) es un diseño que se inserta en la larga investigación que se va desarrollando para una mejor comprensión.

¹⁵ Los padres seleccionados fueron al azar, en realidad la investigación no es a los padres de familia, simplemente fue un complemento de la investigación.

Cabe comentar, que es importante obtener información de diversa índole, en éste caso de los padres de familia, por la interacción constante que existe entre los padres y educadoras, simplemente con el hecho de entrar diariamente por sus hijos, pasan a formar parte de las la vida escolar, aunque no de forma directa. La atención que la misma edad de los niños requieren, es una manera de integrarse a lo cotidiano y relacionarse constantemente en el entorno escolar, y que mejor manera de acercarse a ellos con la aplicación de cuestionarios, porque “los cuestionarios se utilizan primordialmente para obtener opiniones y conocer actitudes en lugar de medidas de rendimiento” (Tenbrink, 1988, p.275).

Se aplicaron las diferentes técnicas¹⁶ de investigación, (Ver anexo 03) para adquirir información del campo, complementando con charlas informales y documentos adquiridos del archivo del Jardín de Niños Nueva Creación, porque “Por medio de entrevistas, de observación participante, y de otros tipos de investigación etnográfica” (Thompson, 1998, p.106), se accede a obtener información que permitirá realizar un análisis de datos de la problemática planteada, además de retomar sugerencias provenientes de asesorías y realizar lecturas teóricas.

Para obtener la información, aplicando las diferentes técnicas, “los investigadores de campo tratan de cultivar relaciones estrechas con una o dos personas respetadas y conocedoras de las primeras etapas de la investigación, a estas personas se les denomina informantes clave” (Taylor, 1992, p.61), y, en este proceso investigativo, los informantes clave, fueron tres docentes: Male, Herme, Lina y la directora, sin descartar algunos datos relacionados con el tema de investigación, obtenidos de otras personas, como son las practicantes que se encuentran realizando su servicio en el campo, la maestra de inglés, educadora

¹⁶ La técnica no es una receta o instrumento neutro o intercambiable, sino que debe utilizarse como dispositivo de obtención de información, cuyas cualidades, limitaciones y distorsiones deben ser controladas. Guber, Roxana (2004) “El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento” y “A dónde y con quienes” Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo”. 83-119. En *Ibid El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós, p.93.

Imelda¹⁷ del grupo de 3ª, la intendente, madres de familia e incluso comentarios de algunos alumnos del plantel Nueva Creación, teniendo presente que “una de las características de la investigación social es; que los objetos que estudiamos en realidad son sujetos que por sí mismos producen relatos de su mundo”, (Hammersley & Paul; 1994, p.141).

D) Del análisis de la información a la construcción de categorías.

Se registra la información adquirida en el trabajo de investigación, y se pasa a la tercera fase del trabajo de investigación, que es el análisis de datos, y, como sustenta Bertely (2000), que la tarea del etnógrafo es transcribir sus registros de observación y entrevistas en la columna de inscripción, esto ayudó para que se lograra subrayar lo que se considera pertinente, al realizar la recolección de datos¹⁸, porque “La colección de datos y el análisis se realizan al mismo tiempo” Taylor (1992, p.155); en éste proceso de análisis, se retomó lo que en su momento se consideró interesante, tanto en las observaciones, como en las entrevistas, aunque no se relaciona directamente con el juego (Ver anexo 04).

Enseguida, se coloca en la columna derecha del registro de entrevistas y observaciones, un pequeño análisis realizando preguntas a la información adquirida, en búsqueda de encontrar respuesta que ayudaran a identificar los sentidos de las palabras descritas por los informantes, porque “para poder comprender los fenómenos sociales, el investigador necesita descubrir “la definición de la situación” del actor, esto es, su percepción e interpretación de la realidad y la forma en que éstas se relacionan con su comportamiento”(Schawarts, Howard & Jery, 1984, p.25-26).

En ese momento de análisis, se colocan a lo que Bertely denomina inferencias y conjeturas, espacio de interrogantes para acercarse a una mejor comprensión de las cosas que se dicen y se hacen en el campo de investigación, porque “Las inferencias factuales y conjeturas surgen de las preguntas iniciales que el

¹⁷ La educadora Imelda no se retoma de manera precisa como informante clave, pues ella entró al plantel de contrato, en éste ciclo escolar, y su contrato abarca de septiembre a diciembre.

¹⁸ “(...) los datos son ya una elaboración del investigador son una transformación de esa investigación en material significativo”. (Ibid, p. 85).

etnógrafo hace a partir de su material recabado” (Bertely 2000, p.54); esta acción se elaboró con la intención de encontrar significado o descubrir las circunstancias que generan lo percibido, primer acercamiento para detectar las categorías (Ver anexo 05).

Esta actividad de inferencias factuales y conjeturas, implicó realizar breves preguntas que permitiera acercarse a una interpretación, a sabiendas que “Es interpretación todo sonido emitido por la voz y dotado de significado” (Ricoeur, 1999, p.23); para lo cual, se tomó en cuenta la información subrayada, tanto la relacionada con la utilización del juego en la práctica educativa de preescolar, como las que no; esto ayudó para comenzar con un acercamiento a las categorías, porque ya no se prestó atención a toda la información, sino solo a la subrayada, actividad encaminada a la recolección de datos porque “La recolección de datos y el análisis se realizan al mismo tiempo” Taylor (1992, p.155).

La colección de datos, es otro proceso complicado, porque muchas ocasiones, al estar realizando preguntas a lo registrado, se encuentran datos muy interesantes, incluso se corre el riesgo de cambiar el rumbo que se inició a partir del tema y de las preguntas planteadas, es decir, se requirió analizar si en realidad se encontró información que ayuden a responder el problema de la investigación o descubrir si se carece de ello, e incluso se encuentra la oportunidad de elegir otras opciones, en base a lo encontrado, ya sea por considerarlo de mayor importancia, o por encontrar múltiple información en otros aspectos, que los que se buscaban.

Para dar apertura al proceso de análisis intenso, se dio inicio con la categorización de datos, porque “Es una buena idea comenzar con el análisis intensivo lo antes posible. Después de haber completado el trabajo de campo o recogido los datos” (Taylor, 1992, p.158), acto que solo quedó en la clasificación de datos, no obstante, se comparte como se comenzó a clasificar los datos (Ver anexo 06).

A pesar de ser solo un acercamiento, que requería de un estudio más intenso, de alguna manera eso ayudó para iniciar un sondeo a la investigación y como la

investigación es de tipo cualitativa con enfoque hermenéutico, demanda un análisis más penetrante, debido a que “la hermenéutica de la vida cotidiana es el punto de partida primordial e inevitable del enfoque de la hermenéutica profunda” (Thompson, 1998, p.406). Entonces, para dar apertura al proceso de la hermenéutica profunda, implicó percibir que “la conducta social debe examinarse en los términos de las categorías de significados (conceptos, tipologías, etcétera) de las personas que se estudian. Estas categorías o significados son conceptos de primer orden” (Shcutz, 1992, p.6).

Al comenzar con un análisis más profundo de los datos que permita llegar a la construcción de categorías, se ejecutó la tarea intensiva de la siguiente manera:

- Leer constantemente las entrevistas y las visitas de campo.
- Separar eventos en cada uno de las entrevistas y de las observaciones.
- Subrayar y colorear los puntos importantes de cada evento, para identificar recurrencias en los usos del juego.
- Realizar un análisis por medio de macro reglas¹⁹ la cual es colocar un recuadro en cada evento con seis apartados: supresión, generalización, reconstrucción, tema o idea núcleo, y espacios para teoría. (Ver Anexo 07).

Las macro- reglas, se considera como un método práctico para suprimir la estrategia de sábanas, que propone Bertely (2000), siguiendo el mismo proceso pero de manera diferente, utilizando la tecnología; las macroreglas es “Modelo estratégico-cognitivo de comprensión de escritos. Las micro y las macro proposiciones forman una macroestructura del texto, una estructura semántica que

¹⁹ Resulta extraño que incluso, aún hoy, la gramática del discurso funcione solamente a nivel “lineal” de oraciones o proposiciones subsecuentes e ignore el de las estructuras globales cruciales (macroestructuras, superestructuras) que definen el significado total y la forma del texto. Es probable que una de las razones para este descuido sea el hecho de que las macroestructuras sigan siendo objetos extraños dentro de la teoría gramatical, pues son estructuras que necesitan ser comprendidas de manera diferente a como se hace con las estructuras del significado de las oraciones, o de las relaciones entre las oraciones. De hecho, apenas puedo imaginar una explicación de las estructuras, por ejemplo, narrativa, argumentativa o conversacional solamente con base en la gramática. En este sentido, la lingüística moderna, como tal, no ha desarrollado una teoría basada en el discurso o uso de la lengua porque su gramática sigue siendo esencialmente una gramática de la oración o “gramática de la ‘secuencia’”. Teun Van Dijk (Lingüística) y Walter Kintsch (psicólogo); 2006; Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.

define el significado global de un texto. Esta macroestructura se relaciona con su micro estructura (local) gracias a tres reglas que teóricamente simulan los tipos de reducción de información que caracteriza el proceso de abstracción o resumen de un texto. (Teun & Kintsch, 2006)

En el primer apartado denominado *supresión*, en éste espacio se requiere bajar lo subrayado de cada evento, tal cual como se encuentra registrada la información; enseguida realizar la supresión, es decir, suprimir la información; dejar solo lo interesante y concreto; el siguiente apartado que corresponde a *generalización*, en éste se identifica a qué se refiere el dato, quedando registrado con dos o más palabras; posteriormente, en el apartado de *reconstrucción*, se reestructura la información, este espacio es arduo con mucho compromiso y análisis cuidando que la información no cambie, lo cual requiere leer y volver a leer hasta quedar convencido de que no ha cambiado la información; enseguida en el apartado de *tema o idea núcleo*: es el espacio donde se coloca la idea de la información, describiendo todo con idea central: por último se encuentran dos espacios para colocar teoría que tenga relación con el dato.

Dentro de las macro reglas, que se realizó en el mes de abril-mayo 2016, se subrayó los datos que se relacionan de forma directa al juego y algunos datos que llaman la atención, aunque no correspondiera exactamente a un dato de la investigación, pero en su momento se consideró como buen dato para el análisis; colocando algunos eventos, teoría que se relaciona y sirve para posteriormente realizar la triangulación de análisis, principalmente los de categoría, aunque también a la demás información.

Una vez que todas las entrevistas y observaciones estaban analizadas con macroreglas, se grabaron en Formato RTF²⁰, para introducirlas a atlas ti, enseguida se subió la información a Atlas ti versión 6.0, posteriormente se codificó, colocando un pronombre para identificar con mayor facilidad el contenido

²⁰ El Rich Text Format (formato de texto enriquecido, a menudo abreviado como RTF) es un formato de archivo informático desarrollado por Microsoft en 1987 para intercambio de documentos multiplataforma. La mayoría de los procesadores de texto pueden leer y escribir documentos RTF)

de cada evento, realizándolo con abreviaturas, enseguida se identificó lo más recurrente, para realizar las clasificaciones buscando una relación entre estos, enseguida se crearon las redes en Atlas ti, clasificando por contenidos de importancia de cada dato, identificando datos que permitiera relacionarse con los demás para elaborar líneas de mayor a menor importancia y clasificar: por contenido, importancia y relación, (Ver anexo 08) principalmente porque “llega un momento en que la masa de datos incorporada en las notas de campo, transcripciones, documentos, ha de ser ordenada con cierta sistematicidad, mediante la clasificación y la categorización” (Woods; 1993, p.139).

La construcción de categorías es otra ardua labor, se contó con la fortuna de tener tres asesores, (uno diferente en cada semestre, por cuestiones lejanas a la decisión personal), situación tan enriquecedora, como retadora, pues tomar el ritmo de un asesor y cambiar a otro es un avatar; en un primer momento se realizó la selección de datos con el uso de las categorías folk, (Ver anexo 09) procedimiento de las macroreglas, donde solo se atienden los datos de mayor importancia, que se subrayan después de leer constantemente, como sostiene Taylor y Bodgan (1992, p.160) leer repetidamente los datos, reunir todas las notas, las transcripciones, los documentos y otros materiales (en este caso la teoría que se relaciona); una vez realizado, se vuelven a leer.

Enseguida se realiza la codificación, acto que según Taylor y Bodgan (1992) a medida que se codifican los datos es necesario refinar al esquema de la codificación, para añadir, expandir y redefinir las categorías sin obviar una regla que consideran esencial, hacer que los códigos ajusten a los datos y no a la inversa; siendo éste último otro avatar más, porque al cambiar de asesor se descubre que en algunos momentos los datos y la teoría se estaban ajustando a la codificación, y para tener claro lo que se estaba realizando, se dio la tarea de realizar un esquema, ubicando en una columna el dato, en otra la teoría, otra más la codificación y un último apartado el por qué se considera de importancia ese dato.

Esta labor dio la oportunidad de descubrir realmente la importancia del dato así como rescatar la voz del informante, antes de codificar e interpretar, parte del proceso de investigación, como lo plantea Taylor y Bodgan (1992), que Spradley (1980), emplea formularios, listas, mapas y diagramas muy elaborados para descubrir pautas subyacentes, y, con este proceso de análisis de datos se logró llegar a la categorización descriptiva “Las categorías descriptivas son las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez” (Woods 1993, p.170).

Lo anterior ayudó a que después de análisis constante se realizara una nueva ordenación y alcanzar las categorías sensibilizadoras, como sustenta Woods (1993), las categorías sensibilizadoras son más generalizadas, pues se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías, porque, de tanto dato, aunque ya elegido en un primer momento, este aún continuaba todo disperso, (ver anexo 10); posteriormente, al acudir a la selección para la construcción de los posibles capítulos; siendo esta otra ardua labor, porque se ubican con previ6 análisis, por un lado la importancia, por otro, el acercamiento a la respuesta de la investigación y finalmente, por la posible estructura de la tesis mezclando voz del informante, la interpretación y la teorí, efectuando así, la triangulación de datos, de tal manera que permitiera realizar una descripción de los usos del juego en la práctica de las educadoras del Jardín de Niños Nueva Creación.

Esta clasificación se realizó con la intención de encontrar respuesta a la pregunta de investigación, dando forma y seguimiento, dejando que el dato hable, porque “El análisis de datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa” (Taylor; 1992, p.158), esto requiri6 reestructurar el análisis y describir las claves utilizadas en las redes de Atlas ti, su significado y la teorí relacionada (Ver anexo 11). El trabajo de investigación, que por su flexibilidad se genera un ir y venir en el trayecto, ahora se comenz6 con un análisis que presta atención directa a las voces de los informantes, porque en una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico se tiene la “necesidad de recuperar las

voces, las acciones y los significados inmediatos, desde el punto de vista de los actores” (Bertely; 2000, p.29).

Dejando que el dato hable y durante el proceso de investigación, se laboró arduamente creando escritos ininidad de veces; “esbozando borradores, haciendo correcciones, registrando ideas, revisando lo escrito,” (Woods,1998, p.169), retomando o descartando puntos, etcétera, y fue así en un entrar y salir de la utilización de Atlas ti versión 6.0, elaborando una nueva red de codificación, utilizando la expresión fiel y directa del informante, que permitió llegar a la estructura de los capítulos presentados en el presente trabajo de investigación; prestando mayor atención al dato, recordando que la técnica para extraer la información obtenida ya no es lo más importante, sino el gran proceso que implica al trabajar con la hermenéutica²¹, dejando que el dato hable.

Así entonces, se rescató lo que sustentan Taylor & Bogdan (1992) en el proceso de la hermenéutica, que implica comprender los datos en el contexto que fueron recogidos; éste último proceso, es el que ha permitido la construcción de la presente narración cualitativa, donde se requirió enfatizar la triangulación²², en el entendido de que es un trabajo que parte de la realidad, porque así es la vida en el ambiente educativo, del Jardín de Niños “Nueva Creación”.

²¹ La Hermenéutica es interpretación orientada al texto y los textos son instancias de lenguaje escrito. Ricoeur, Paul (1995) Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. México: Siglo XXI y Universidad Iberoamericana, p.38.

²² “Triangulación permanente entre tres tipos de categorías; las categorías sociales, definidas como interpretaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores; las categorías del interprete se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado; y las categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción” Bertely (2000) Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, México, Ed. Paidós p.64.



Para llevar a cabo dicha triangulación, se recurrió a elaborar un esquema (Ver anexo 12), que ayudó a realizar las interpretaciones hermenéuticas en cada uno de los capítulos y es así como se llega a la construcción de tesis en el proceso dialectico de la interpretación; “el término interpretación, puede ser aplicado, al proceso completo que engloba la explicación y la comprensión; y que se define por un tipo de proceso: la dinámica de la estructura interpretativa”, (Ricoeur, 1995, p.86).

El proceso de interpretación se realiza en cada punto, proceso acompañado con análisis de datos teóricos y empíricos que da pauta a estructurar lo propio, y que se expresa por medio del lenguaje escrito que implica una redacción coherente, analítica y descriptiva; Woods (1993) sostiene que el problema de redacción reside en cómo articular múltiples lógicas que abarca desde escritura, coherencia, énfasis, reglas de redacción, claridad de ideas, señalando que se pasa por un trabajoso proceso y se requiere tener la idea de a dónde se quiere llegar, siendo esta la cuarta fase del trabajo de investigación, que es el reporte final; éste se organiza en tres capítulos, de la siguiente manera:

-Labor educativa en preescolar, su evolución y su relación con el juego.

En el primer capítulo, se abarca el origen del nivel de preescolar en México, continuando con su llegada al estado de Hidalgo, para concretar en el Jardín de Niños “Nueva Creación”, y descubrir cómo es la labor educativa de preescolar, con relación al juego, desde que éste nivel surge, porque “Es posible encontrar prácticas que corresponden a viejas leyes aún tomadas como válidas por los sujetos locales” (Rockwell 2002, p.217) y el juego se utiliza en la práctica de las

educadoras a pesar de los diversos cambios, por un lado porque incluye lo imaginario, lo fantástico y forma parte de una actividad natural propia del desarrollo del niño, incluso la educadora expresa “el juego yo lo hago porque les gusta a los niños y los hago porque los niños van aprendiendo, (Entrevista #2/c, 2015, p.2), de esta manera, en la práctica se resignifica, por lo un lado, por su utilidad en el aprendizaje y por otro, por lo maravilloso del mismo, sostiene Delval (1944), es evidente que los que hacen la acción de juego encuentran un gran placer al ejecutarlas y participan por la satisfacción que les produce.

A través del análisis, se descubre que la aplicación del juego en preescolar ha existido siempre; solo que su utilidad cambia, así como la definición del mismo, existiendo numerosos autores que describen el juego desde diversas posturas, por lo cual, éste trabajo se enfoca más a la postura cognoscitiva, debido a que es usualmente tratado para argumentar su aplicación en el nivel de preescolar, sin descartar algunas teorías clásicas, por la importancia que presentan en esta investigación.

- La práctica educativa y la organización del juego en el Jardín de Niños “Nueva Creación”.

En éste capítulo se habla de manera específica sobre el lugar que ocupa el juego en el Jardín de Niños de organización completa; sustenta Huiznga (1984) que el juego (como un fenómeno natural) es algo más que un fenómeno meramente fisiológico o una reacción psíquica condicionada puramente fisiológico, traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física; es una función llena de sentido. El juego posee considerable importancia que cumple una finalidad, sino necesaria, por lo menos útil, el cual se desarrolla dependiendo del lugar, de la cultura y el contexto; y en éste plantel se percibe que aplicar el juego es complejo, porque implica a las educadoras mezclar el desarrollo natural del niño, con lo pedagógico, además de entablarlo con lo instituido y lo instituyente, situación complicada, sustenta Eggleston (1997, p.95), dentro de las escuelas las complejidades parecen ser de muy diversa especie.

En dicha diversidad para aplicar el juego, se encuentra la dependencia para aplicarlo, como se percibe en la educadora Lina al preguntarle que si le gusta jugar con los niños, ella expresó “Sí, sí me gusta jugar, pero no me doy tiempo, ya así como antes no, como que antes te daban un poco más de, yo siento como que más libertad hasta de hacer otras cosas, ahora no, que tienes que cumplir estos aprendizajes y tienes que cumplir esto o aquello, o sea, te llevan a no ser tan abierta” (Entrevista #3, 2015, p.4); de esta manera las educadoras se encuentran presadas para llevar a cabo el juego, y en caso de hacerlo, esta situación requiere una intención justificada, pues las educadoras expresan “no se puede jugar nada más por jugar”(Entrevista #2, 2015, p.18).

Ahora, para utilizar el juego en su práctica, además de contar con libertad limitada y justificar su uso, se encuentra el cúmulo de aspectos que atienden y que aterrizan de manera conjunta en su labor cotidiana, entre los cuales se puede mencionar, la de atender los planes y programas, como expresa la educadora Lina “mis expectativas con este grupo son de poder cumplir, muchos de los aprendizajes esperados que nos marca el programa”(Entrevista #3, 2015, p.9), lo cual incluye prestar atención a las prioridades tanto del programa como de organización escolar, y, a pesar que en su organización se contemplan acciones de juego (como es en la Ruta de Mejora, en el día del niño, en educación física, activación, matrogimnasia, etc.), las educadoras manifiestan que “ya no tienen tiempo de jugar (Entrevista #3, 2015, p.14), considerándolo (cuando lo aplican) como parte de su labor y no como parte de la vida infantil.

De ésta manera en éste plantel el juego toma punto de vista perteneciente a la organización laboral, más que una acción combinada con la parte maravillosa que tienen los niños en su desarrollo; por un lado, porque la misma práctica de las educadoras se encuentra institucionalizada y en éste escenario “El docente como profesional, se encuentra en situaciones únicas, inciertas y conflictivas” (Gimeno 1989, p.206), para lo cual, ellas se ajustan a lo instituido, agregando además todas sus implicaciones, la organización, integración, argumentación, intenciones, etc., y por otro, por los resultados que suscitan como lo que comenta la educadora

Herme, a veces al poner el juego los niños pierden el interés, así como también, al expresar “Batallo en las indicaciones, pienso que me están viendo, que me están escuchando y no es cierto, porque cuando se inicia el juego, ahora sí es cuando ya preguntan, qué es lo que vamos a hacer” (Entrevista #2, 2015, p.3) siendo esta otra situación que hace complejo la acción de jugar.

- El juego como abuso de control

En éste capítulo se describe como es la utilidad del juego de manera perversa, seduciendo al alumno donde “La seducción, es una acción de corrupción, la conquista que logra sus fines por medio del despliegue de encantos y sortilegios, es decir, por medio de la edificación de una ilusión en la que el otro va a perderse” (Filloux; 2001, p.38), y el juego en los niños de preescolar es un encanto que logra en el niño, quedar envuelto en los deseos del maestro, ausentándose la resistencia, que es común presentarse en los alumnos.

De esta manera, el juego es utilizado para tener el control total del grupo, mediante la aplicación de premios y castigos, de tal manera que si el alumno trabaja bien, se apresura, es obediente, esto es compensado con el juego y caso contrario, pierde la oportunidad de jugar; de esta manera, el juego se convierte en premio al ser recompensados por la obediencia, siendo ésta una ganancia, llevando implícitos los mensajes ocultos de disciplina, control, dominio y acatamiento, incluso lo expresa la educadora “el juego se aplica para que los niños aprenden a escuchar y a ser obedientes” (Entrevista #4, 2015, p.4); de ésta manera se utiliza para que el niño obedezca, dejando de ser el juego un derecho u oportunidad.

“El niño muy pequeño puede ser temporalmente engañado por test que se presentan como juegos” (Jackson P. W., 1991, p. 51), es así como el juego en preescolar se encuentra en ese engaño, como menciona Jackson (1991), con cierta sutileza, que no se percibe como tal, si no que es una estrategia de control y así los alumnos se manipulan por medio del juego, generando momentos

placenteros, que, a pesar de ser complejo para aplicarlo en su práctica, resulta como estrategia adecuada para obtener control.

CAPITULO I

LABOR EDUCATIVA EN PREESCOLAR, SU EVOLUCIÓN Y SU RELACIÓN CON EL JUEGO.

Difícilmente alguien puede decir “yo nunca jugué”.
Solos, con otros, en casa, la vereda o la escuela,
en algún momento de nuestra vida
y aún hoy con mayor edad jugamos
Patricia M. Sarlé (2008, p.187)

En éste primer capítulo se aborda la noción maravillosa²³ del juego desde planteamientos de origen del nivel preescolar en México y en el Estado de Hidalgo, para poder describir lo complejo que ha sido la configuración de ésta práctica lúdica dentro del Jardín de Niños “Nueva Creación” y explicar cómo es la labor educativa, con relación al juego; además, se recurre al pasado del nivel preescolar, no para hacer historia cronológicas, sino para que a través de esos eventos que acontecieron en el pasado, se descubre la importancia que éste ha tenido; que si bien, nada se encuentra estático, pero siempre existen motivos de los cambios o permanencias del mismo, y, éste recorrido por el pasado de la institución permite; parafraseando a Loureau R. (1975), advertir que las instituciones existen en una época determinada y con raíces, que tiene que ver con la universalidad y también con la particularidad, por las interacciones singulares de los sujetos.

La aplicación del juego en preescolar ha existido siempre, aunque no con la misma utilidad y finalidad, convirtiéndose en un acto complejo dentro de las prácticas educativas de las docentes del Jardín de Niños “Nueva Creación” y que se han matizado a través de los orígenes del nivel preescolar y la característica singular del juego en el nivel desde el surgimiento en México.

Las primeras facetas del nivel de preescolar en el país, surgen por las circunstancias económicas, laborales y sociales; al encontrarse las madres en la

²³ Maravilloso porque como sostiene Heller “Hay una facultad que salta siempre a primer plano: la fantasía, Precisamente porque la realidad es sustituida por una realidad imaginaria y se vive en un mundo inventado y autónomo, todo juego se convierte en una satisfacción de la fantasía” en “El juego” en: Sociología de la vida cotidiana, Heller A. (1977) Barcelona, Peínsula, p.373.

necesidad de introducirse al trabajo fuera del hogar, generándose así, un lugar donde podían permanecer sus hijos en lo que ellas desempeñaban su labor; espacio donde se encontraba estipulada la idea principal: que los niños reciban alimentos, además, de los respectivos cuidados:

En el año de 1837, al surgir en el Mercado de El Volador de la ciudad de México, la primera institución cuya finalidad se define por <cuidar niños> mientras sus madres trabajaban. Con base a esta iniciativa, otras instituciones realizan intentos similares encaminados a la atención de niños menores de seis años, entre las que cabe señalar a “la casa del asilo de Infancia”, fundada por la Emperatriz Carlota y el “Asilo San Carlos”, donde los pequeños recibían alimentos además de los respectivos cuidados. (García, 2003, p.6).

Como se puede observar, en estos planteamientos de la creación inicial de este nivel, representa que la prioridad fue el cuidado y proporcionarles alimentos a los pequeños y no se percibe el juego como una acción dirigida con objetivos concretos a lograr; donde su punto central de la asistencia a los educandos se precisa en cuidados y alimentos.

Estas acciones, de cuidados y alimentos no se han descartado de las prácticas del Jardín de Niños “Nueva Creación”, con la diferencia que son actos implícitos, y no es lo único, porque las educadoras, además de tener como parte de su desempeño laboral el proceso de enseñanza-aprendizaje, también realizan actividades que no son nuevas, provienen desde las primeras generaciones de este nivel, por ello, es interesante rescatar de la historia lo existente, porque “conviene conocer las tendencias anteriores al periodo que estudiamos, para entrever las prácticas que aún perduran” (Rockwell; 2002, p.217).

Entonces, lo que en éste plantel sucede, son acciones provenientes de la institucionalización²⁴ que no desaparecen, por compromiso, por considerarlo necesario, por ser parte de lo aceptado y/o solicitado a nivel sociedad y que va formando fragmento de lo cotidiano y se transmite de generación en generación, y

²⁴ La institucionalización consiste en la acción integradora de la sociedad y de la ideología dominante respecto a los individuos. Loureau, René (1975) “El concepto de institución en sociología en el análisis Institucional. Buenos Aires, Amorrortu., p.138.

el que los niños reciban sus alimentos, es parte de la vida en preescolar, tanto, que las educadoras de éste plantel lo integran en su quehacer cotidiano, otorgando espacio y lugar especial para el consumo de alimentos, asegurando que todos los niños coman y lo realicen de manera adecuada y en las mejores condiciones posibles, esto se percibe ante el comentario de la educadora Herme:

-no funcionó que comieran afuera, todo lo ponían en el suelo, no se reforzaban los hábitos, ni de higiene, ni de alimentación y en el salón se puede estar al pendiente de ello; solo que ahorita les digo que se tomen su agua afuera, porque mira (enseña que un niño se le tiro el agua sobre la mesa), busca inmediatamente con qué secarle, se dirige a su escritorio, abre su cajón y no encuentra (cada vez se le observa mayor preocupación) y comenta: -si tenía yo aquí una franela-(OBS03.08-10-15.ENC.ISA.p.9).

Se visualiza que existen cambios en el plantel, para determinar los lugares donde han de consumir alimentos los niños; es común en los niveles educativos que los alumnos tengan un espacio en su jornada diaria, para consumir pequeños refrigerios; de esta manera, se observa que las acciones antecedentes, aún persisten; las educadoras se encuentran pendientes en los momentos de ingerir los alimentos, actividad cotidiana pero a la vez desapercibida, considerándose solo como fracciones de la rutina diaria con sus particularidades, acto que repercute en la aplicación del juego.

Una de las formas que se interpreta la aplicación del juego, se refleja en los momentos dedicados a consumir su refrigerio en los alumnos, (15 minutos antes de la hora de recreo, 10:45), donde muchas ocasiones, por estar comiendo ya no salen a jugar, esto proviene desde el hecho de que para acudir al consumo de alimentos, los niños deben de haber terminado su actividad anterior, entonces en caso de no terminar, el tiempo se recorre, y el lapso considerado se traspasa abarcando el espacio dedicado al recreo, donde los alumnos juegan libremente, tal fue el caso:

“son las 11:04, los niños del grupo de 2 “A”, entran y salen de su aula, acuden a la plataforma del patio cívico y regresan, me acerco y le pregunto a la educadora Herme que si ya salieron a recreo, para lo que ella expresa: -Si ya, solo que están colocando acá sus trabajos para que puedan comer-” (OBS03.08-10-15.ENC.ISA.p.6).

En esta experiencia se refleja las constantes acciones que las educadoras realizan como preparativos para el consumo de alimentos, donde su intervención es de suma importancia, con actos laboriosos, como es, colocar sus trabajos de los alumnos en determinado lugar; ya sea que ella personalmente los cambie, o que solo organice para que los mismos niños lo realicen, con el propósito de que no se encuentren en el mismo lugar donde consumirán sus alimentos, que comúnmente es en las mesitas donde permanecen el mayor tiempo del día escolar, sentados en sus sillas.

Las mesitas y las sillas donde los niños se instalan al entrar a su aula y permanecen ahí durante el horario de clase, son de usos múltiples, ahí escuchan las explicaciones e indicaciones de las educadoras, elaboran sus diversos trabajos, ya sea colorear con crayolas o con pinceles y pinturas (acuarelas, pinturas de agua, vegetal, de aceite, etc.), recortar, pegar (diversos materiales), hacer masa, escribir, jugar, etc., además de comer, por eso mismo, las mesitas se encuentran con infinidad de materiales, dependiendo la actividad realizada durante la jornada de clase y los niños recogen los materiales, en algunos momentos, para pasar de una actividad a la otra, y en otros, solamente para tener el espacio adecuado para consumir sus alimentos.

Esta actividad laboriosa de organizar los momentos de comer y salir a recreo son complejos, porque a pesar de tener horarios contemplados, es difícil que se realicen como tal, y se mezcla lo pedagógico con el de los cuidados, es decir, tan importante es que realicen su actividad pedagógica como la de ingerir alimentos.

“El grupo esta con el tema de las partes del cuerpo, la educadora pone papel bond en cada mesa, los niños colocan su mano que le han puesto pintura de agua, enseguida le dibujan como si fuese flor escriben su nombre y al terminar, acuden a lavarse las manos. Algunos niños comienzan a comer y varios aún continúan trabajando” (OBS04.08-10-15.ENC.ISA.p.8).

Esta situación que se observó es constante, muchos niños terminan y comienzan a comer, aunque existan niños aun trabajando, (Ver anexo 13); ambas actividades, las educadoras las consideran importantes, así, el espacio para jugar los niños libremente en su hora de recreo se reduce, principalmente en los niños

que no terminan, y el tiempo considerado para recreo, lo absorben trabajando y/o comiendo, actividades provenientes desde la apertura del nivel de preescolar, entonces la importancia al juego, ya no se encuentra en su recreo, sino en otros momentos²⁵, aunque también existen otras ocasiones que se respetan tiempos, hayan terminado todos o no, se generaliza dejar de hacer el trabajo todos y acudir al consumo de alimentos.

Para ello, una acción (entre otras) que guía su labor de la educadora, no solo es el indicar para que los niños lo realicen, implica tener atención durante la actividad, como lo expresa una educadora “-voy a ver que recojan sus cosas, si no me dejan un tiradero por todos lados- y se dirige a su salón” (OBS03.08-10-15.ENC.ISA.p.6), ella refleja su comisión, todo un conjunto de acciones por atender durante su jornada laboral, donde sus compromisos no siempre se encuentran establecidos, son acciones arraigadas que no se mencionan exactamente, ni en los programas, ni en los acuerdos institucionales pero existen; entonces, la actividad habitual de preescolar requiere de tiempos, y esto reduce el horario de recreo y del juego libre.

El juego libre es aquel espacio donde los niños juegan sin seguir indicación alguna, lo hacen por el puro gusto y placer, adecuándose a lo que tengan a su alcance, tanto lugar, espacio, material o sin éste; simplemente juegan por decisión propia; de esta manera, es de comprender como el juego es maravilloso, que no requiere nada determinado, ni territorio, ni material, ni sujetos, es una situación autónoma, de cualidad sana y salva. “Es una actividad espontánea y libre. El juego es la mejor manera de vivir del niño, es un camino que ha elegido para construirse a sí mismo espontánea y libremente, sin tapujos en su imaginación y espíritu creador” (Díaz; 2002, p.148) y lo maravilloso, desplegado de la imaginación del niño, donde nadie entra para determinar que puede o no imaginar; la educadora podrá indicar qué realice o a qué juegue, más nunca intervenir para lo que imagine; éste tipo de juegos es más común en la hora de recreo.

²⁵ Más adelante se habla sobre los diferentes momentos de aplicar el juego

No obstante, el timbre suena a las 11:30, indicando que la hora de recreo ha terminado, los niños ya no pueden salir aunque no hayan tomado su tiempo para jugar, éste termina y se da prioridad a los demás aspectos y el juego libre queda en segundo nivel; si los niños se apresuran, tienen la oportunidad de salir a jugar en su recreo, acción que no siempre sucede. Como se puede observar, en la vida de preescolar se encuentran vigentes las ideas iniciales del surgimiento de éste nivel, ahora, lo importante aquí, es encontrar cómo continúan o cómo han evolucionado las ideas referentes al juego en preescolar.

Se percibe que, al crearse el nivel de preescolar, lo primordial fue la atención alimenticia y cuidados, el juego aún no era incluido como estrategia de enseñanza, además, se atendían a los infantes, hijos de las madres trabajadoras. Cabe comentar que, esta situación de madres desempeñando el rol de empleadas, fue uno de los principales motivos para la creación del nivel de preescolar, porque “desde 1880 el ayuntamiento constitucional había aprobado la apertura de una escuela para niños de ambos sexos en beneficio de la clase obrera, cuya tarea a cargo de la comisión de instrucción pública, era la de prestar atención a niños entre 3 y 6 años de edad” (García, 2003, p.7).

Acto que no ha desaparecido, la diferencia radica que en la actualidad se atienden a los niños en general, y dentro de esa generalidad, se encuentran madres de familia que laboran como policías, costureras, estilistas, empleadas domésticas, comerciantes entre otros, además, también se localizan algunos estudiantes y/o profesionistas ya sea de carreras técnicas o a nivel licenciatura, como son: enfermeras, laboratoristas, doctoras, docentes, derecho civil, penal, etc.; debido a que “los trabajos han constituido un conjunto de fuerzas que han ejercido un impacto particularmente poderosos sobre el trabajo femenino” (Apple, 1989, p.63).

Esta situación, también influye en la relación con el juego, y la directora comenta “los tiempos cambian y la forma de jugar también, los niños prácticamente están creciendo solos” (Entrevista #5, p.4). El que los niños estén creciendo solos, es porque las madres de familia, al desempeñar una labor fuera

del hogar, implica limitar tiempos de estar conviviendo con sus hijos, pero, no es precisamente una limitación para que los niños jueguen, porque existen juegos individuales y no es necesario tener compañía para jugar, sin embargo, la diferencia radica en los tipos de juego, por ejemplo; en el sentido social, donde el juego facilita que el niño interactúe con los demás para tener un acercamiento a la sociedad.

En esta circunstancia social, donde los niños desde casa, están creciendo solos, también repercute en el Jardín de Niños, como expresa la educadora Male “si les cuesta un poquito convivir y respetar reglas” (entrevista #4, 2015, p.5); la falta de respetar reglas implica dificultad en la variedad de actividades, tanto en el plantel, como del aula, así como en las acciones de juego, sobre todo, en los que corresponden según Piaget (1946) en la clasificación de Juegos, al juego de reglas, que implica relaciones sociales e interindividuales y su nombre lo dice, ajustarse a reglas.

Este escenario que presenta poca interacción, proviene de las forma que hoy en día se vive, por un lado, al tener tiempos limitados en la relación entre padres e hijos, y por otro, también involucra la relación que se da en el contexto, como la directora expresa: “no juegan, porque ya se cierran, antes convivían con otros chicos, con sus vecinos, salían al jugar en las calles con otros niños, y ahora ya no” (Entrevista #5, p.4). Los tiempos cambian, la forma de vivir y socializarse son otras, los juegos se están convirtiendo más en juegos individuales y tecnológicos, los juguetes ya no son los mismos.

1.1 La educación preescolar y su llegada al estado de Hidalgo.

El gran interés, de fundar una educación para todo el país, manifestado por José Vasconcelos, permitió la expansión en los diversos estados. “En sus años como Secretario de Instrucción Pública de 1921 hasta 1924 se dedicó a combatir el analfabetismo y crear numerosas escuelas en todo el territorio de la república de México” (Ocampo; 2005, p.150); principalmente a nivel primaria, situación que se enfrentó a diversas dificultades, por ejemplo, se puede mencionar, la necesidad de contar con suficiente personal egresado de la normal para que atendieran en

todos los lugares de los diferentes estados; y, a pesar de éstas carencias se llevó a cabo esta expansión, con alternativas de solución.

Dentro de las soluciones realizadas, se aplicó la frase “toda persona que sabe leer, debe convertirse en maestro” (Ocampo, 2005, p.146), estrategia que facilitó la creación de escuelas primarias en varios lugares del país de México, lo cual, formó parte del origen y llegada del nivel preescolar al estado de Hidalgo; puesto que, las primeras generaciones de preescolar, proceden después de recibir clases impartidas en aulas prestadas de los planteles de primaria, “muchos de los jardines que hubo en México fueron fundados, por falta de recursos económicos, al interior de escuelas primarias, convirtiéndose en anexos de éstas” (García, 2003, p.49), tal fue el caso del Jardín de Niños Nueva Creación (de lo que más adelante se hablara).

Decir que la expansión a nivel primaria facilitó la entrada a Hidalgo es porque “Los Jardines de Niños surgen en el estado de Hidalgo, en el año de 1936, a partir del interés de los profesores inspectores de educación primaria, así como de las autoridades municipales y padres de familia” (García; 2003, p.60). Cabe comentar que al iniciar la fundación del nivel de preescolar, en Hidalgo (1936) se encontraba el país gobernado por Lázaro Cárdenas (1934-1940), quien con sus ideas socialistas:

Fundó varias escuelas Rurales Normales con las Escuelas Centrales Agrícolas. Las misiones Culturales se unieron a esas instituciones para que los maestros pudieran practicar sus habilidades de desarrollo práctico de la comunidad. Se intensificó la instrucción en economía doméstica, salud e higiene. Se reclutó a más maestras. Se extendió y mejoró el sistema de inspectores de la SEP. (Vaughan; 2001, p.60)

Al fundarse escuelas rurales normales, permite conjeturar que la expansión de escuelas primarias se engrandeció aún más, hecho que no sucede de la misma manera en preescolar, a pesar de que era un anexo en las primarias, pero, al crearse la preparación de docentes a nivel primaria, se despierta la inquietud de hacer lo mismo a nivel de preescolar.

Sustenta García (2003), que la Profesora Estefanía Castañeda impulsó la atención a la educación preescolar hasta los más lejanos rincones del país, con

apoyo Lic., Aureliano Hernández Palacios, jefe de escuelas primarias urbanas y se creó el Instituto para educadoras anexo a la Escuela Normal, para preparación de futuras educadoras. El 1° de febrero de 1937, bajo la dirección de la Profesora Ángela Rechy, lo cual se fue fortaleciendo, hasta lograr su vida independiente en el año de 1941, creando el Departamento de Jardines de Niños por Rosaura Zapata y en 1948 se convierte en Dirección General de Preescolar, quien con el apoyo de otras profesoras reestructuraron planes de trabajo de Jardín de Niños.

Entonces, se comienza la preparación de educadoras en 1948, al crearse el departamento de educación preescolar, pero aún tardo otro tiempo más para que las educadoras se integraran a laborar en todos los rincones del estado, por las dificultades en las que se enfrentaba, entre éstas, se puede mencionar la carencia de ser reconocido éste nivel como etapa importante en la vida del alumnado.

En el año de 1966 –entre 66 y 68- hubo una reunión nacional de educación, en el Auditorio Nacional, y ahí se pretendía que la carrera para educadora era un adorno para el Estado, y los jardines de niños, eran también un adorno, era un gasto superfluo. Naturalmente, esto lo decían personas que estaban dirigiendo la educación, pero que poco sabían del ser humano y poco sabían de la trascendencia de la Educación Preescolar (García, 2003, p.49).

Se percibe, que la educación preescolar, no fue nada fácil, los mismos inversionistas resistían invertir para la aplicación de preescolar, pues no se consideraba importante, y esa dificultad no solo se percibió en esos tiempos, existen aún personas que no lo valoran, mostrándolo con no mandar a sus hijos a cursar éste nivel o solo lo hacen porque algunas primarias solicitan la constancia de haber cursado para ser inscritos, nada más por ese requisito lo envían, incluso hay quienes solamente un año y su justificación espontánea es porque consideran que “a preescolar solo se va a jugar” (OBS.09.15-02-16.ENC.ISA,p.26). Este comentario, es muestra de cómo el contexto señala el preescolar, reflejo de lo que la cultura social concibe, independientemente de conocer todo lo que implica y la utilidad que se le da al juego en la práctica educativa.

La aplicación del juego en el nivel de preescolar es complejo; mientras para el contexto externo es algo de poco valor, para los niños es un acto maravilloso,

como sustenta Heller (1977) en todo juego se movilizan las capacidades humanas sin consecuencia alguna, tal es el caso, cuando un niño juega a que mata el rey, en realidad no pasa nada, es parte de lo maravilloso, el juego parece ser real y le dan vida, pero en realidad es una fantasía dramatizada sin consecuencia alguna, que le permite divertirse, socializarse, sonreír. Con relación a esto, se percibió al momento de que los niños estaban comiendo, “el niño Héctor, sacó de su mochila una botella de agua, una vez que la tomó, la acuesta sobre sus manos, le apunta a su compañero de frente y hace sonidos -pum, pum- (le dispara), el otro niño sale corriendo y Héctor lo corretea, ambos dejan de comer y se ponen a jugar” (OBS05.16-10-15.ENC.ISA, p.19)

En éste sentido, de tener momentos de juego en preescolar le permite al niño divertirse, hasta involucrarse sutilmente en el ámbito educativo, incluso, han surgido investigadores como Froebel, María Montessori, Rosaura Zapata, Piaget, que han manifestado, la importancia del juego para adquirir aprendizajes y socializarse, por ejemplo “Montessori era partidaria de las actividades de juego constructivo utilizando materiales específicamente diseñados” (Rogers y Kutnick 1992, p.170); pero su valoración ante la sociedad, ésta acción es insignificante al considerar que a preescolar solo se va a jugar.

Sin embargo, aún con las dificultades y poca valoración de preescolar por la aplicación del juego, este nivel se fue expandiendo, en las diferentes comunidades del estado de Hidalgo, hasta llegar a la comunidad de El Cielito, donde fue fundado el Jardín de Niños Nueva Creación.

1.1.1. Surgimiento del Jardín de Niños “Nueva Creación” y los espacios para juego.

Para poder ir objetivando estos eventos es necesario realizar un recuento hacia atrás, hacia el pasado para significar el presente, ya que, “considerar el presente sin tener en cuenta el pasado implica incorporar acriticamente los valores, las creencias y el resultado de los esfuerzos de aquellos que existieron antes que nosotros.” (Popkewwitz, 1988, núm. 2), para reconocer los orígenes que dieron pie

a la práctica institucional que se ha construido dentro del Jardín de Niños en relación a la utilización del juego

Por ello, acudir a la historia del Jardín de Niños, es considerar a éste como un elemento que singulariza y refiere en su universo un entretreído de diferentes eventos institucionales que construyen y singularizan el presente de esta institución. Entonces, el origen del Jardín de Niños “Nueva Creación”, da cuentas que inicia en una casa prestada y posteriormente se anexa a la escuela primaria de la misma comunidad, solicitando autorización al director con sus respectivos oficios, para dar clases y dejar de hacerlo en casa prestada; eso refleja que la existencia de ésta institución no inició en plantel propio, como hoy en día.

Con tropiezos y demás avatares, en la comunidad El Cielito, del municipio de Tlaxcoapan Hgo., surge la inquietud de algunas personas de tener espacio para que se impartieran clases de preescolar, entonces, el 22 de agosto del año de 1977²⁶ se realiza solicitud al profesor Alfredo Arciniega Monroy, Director de la escuela primaria Javier Rojo Gómez, escuela de la misma comunidad, en dicho escrito se manifiesta una respuesta que permite impartir las clases de preescolar en aulas de la primaria, en la cual expresa que “se otorga el permiso de dos aulas, mismas que deben regresar al término del ciclo escolar, con las mismas condiciones en que las reciben” (OBS.02.15-09-15.ENC.ISA, p.4), es así como el ciclo de 1977-1978, es la primera generación del Jardín de Niños “Nueva Creación”.

Se refleja el préstamo de aulas para impartir clase, más no espacio para poder impartir juegos fuera de los salón, pues no existe documento oficial que resalte el préstamo de espacio determinado para que los niños de preescolar jugaran, en cambio, se encuentran oficios que da cuenta que los padres de familia se dirigen a diferentes instancias²⁷ solicitando donación de una parte del terreno de la escuela

²⁶ Archivos del plantel que la directora facilitó para adquirir datos del campo, en el cual se encuentra historia del Jardín de Niños Nueva Creación, desde solicitudes, tanto de permiso para adquirir aulas prestadas, donación de terreno, recabar fondos, construcción de aulas, etc., datos obtenidos 15-09-2015.

²⁷ 27 de junio de 1978, solicitud al presidente municipal Julio Villegas y al gobernador del Estado, Jorge Rojo Lugo.

primaria Javier Rojo Gómez, agregando además, que fuese nombrado en escritura²⁸. Se percibe, que no contaron con respuesta inmediata, porque continuaban solicitando permiso a la primaria para que preescolar siguiera laborando en dicho plantel.

La intervención de padres de familia, se percibe que fue con gran magnitud al encontrarse registrado que el 14 de marzo de 1980²⁹ se declara el comité de Pro-Construcción, agregando el compromiso comunitario de intervenir para la adquisición y sustento de bienes inmuebles; además, la colaboración constante de realizar actividades diversas para recabar fondos, como son kermes, rifas, entre otros, de los cuales existe solicitud y autorización de parte de la presidencia municipal, incluyendo descripción de cuentas económicas de dichos actos.

Cabe aclarar que la construcción del plantel no fue en el terreno de la primaria donde iniciaron a impartirse las clases de preescolar, sino en un terreno propio, adquirido en compra-venta, (lugar donde actualmente se encuentra), realizándose la cimentación de edificio escolar, con aportaciones económicas de los padres de familia, CAPFCE y otra parte la presidencia municipal de Tlaxcoapan Hgo., originándose su propio espacio de ésta institución. Tener un lugar determinado, impulsa establecer un área específica de juegos, como los que al presente existen en el plantel, y aunque es pequeña, pero da cuenta que el juego no queda desapercibido

Recurrir a la gestación del plantel, permite percibir que desde su inauguración, los juegos tenían un lugar específico con área asignada, porque en el croquis inicial, registrado por CAPFCE, se encuentra contemplado el área de juegos mecánicos³⁰, el cual, en su momento se ubicó en donde ahora se encuentra el patio cívico con templete, domo, etc., aunque, en la actualidad ya no se encuentran en dicho lugar, lo más impresionante, es que el croquis registra las

²⁸ Existen oficios, enviados al presidente municipal, a la SEP y a CAPFCE, solicitando donación de una parte del terreno de la primaria donde iniciaron las clases de preescolar, para construir aulas propias del nivel de preescolar.

²⁹ Fechas recabadas de los documentos que se encuentran en el archivo del plantel.

³⁰ Se nombra juegos mecánicos, por respetar como se encuentran nombrados en el documento extendido por CAPFCE, ahí se encuentra el croquis del plantel, nombrando la ubicación del área de "juegos mecánicos".

medidas y colindancias donde se encuentran las aulas, baños, chapoteadero, etc., pero no se encuentra registrado el lugar donde ahora se encuentra el área de juegos; para ello expresa doña Carlota³¹

Esa parte de ahí no estaba, la escuela estaba bardeada y tuvieron que tumbarla para entrar al terreno de allá, por eso se ve como arco para entrar, eso sí me acuerdo, estaba bardeado todo y no había entrada para allá, yo traía a mi hermanita y venía por ella y no estaba eso; yo creo pasaron cinco o seis años (OBS03.08-10-15.ENC.ISA, p.14).

Un espacio destinado a la recreación y juego se percibe desde el inicio del Jardín de Niños “Nueva Creación”, por lo registrado en el croquis de CAPFCE, y agregando lo que expresa doña Carlota, éstos permanecieron ahí en el lapso de cinco o seis años, lo cual advierte que el juego es contemplado en el plantel desde su origen, destinándole su propio espacio; en un primer momento fue central su ubicación y con los cambios por el incremento de aulas y por lo anexado al terreno, ahora se encuentran al fondo, perdiendo su parte centralizada, pero continua con un lugar especial, como sostiene Díaz Vega (2000), “sin lugar a duda el juego ocupa una condición preponderante en el conjunto de variables que influyen en el desarrollo del niño”, y esto no pasa desapercibido en el nivel de preescolar.

La ubicación de los juegos en el plantel, por su importancia no pasa desapercibido, ni por las educadoras, intendente, directora, etc., que laboran dentro del plantel, sino también por los padres de familia quienes de alguna manera interfieren, tanto para su adquisición, su ubicación y la permanencia del mismo, por ejemplo, un padre de familia expresa: “ese terreno se compró para poner los juegos, yo no sé por qué quieren construir ahí otro salón, entonces los juegos dónde los van a poner” (OBS07.26-01-2016.ENC.ISA,p.18)

La preocupación expresada por el padre de familia, por un lado muestra desacuerdo de cambiar la utilidad del terreno anexado, manifestando que dicho espacio era con la intención precisa de colocar ahí los juegos, agregando además

³¹ Seudónimo a la intendente, quien es originaria de la misma comunidad, y tiene 22 años de servicio en el plantel; al inicio le pagaban los padres de familia, posteriormente es integrada a la SEP, para lo cual lleva ocho años.

su intranquilidad de a dónde serán colocados, en caso de construir ahí otro salón; independientemente de que se construya o no la nueva aula. Lo que atrae del comentario del padre es por la gran importancia que se percibe ante los juegos, no solo en el interior del plantel, sino que también en el contexto de la comunidad.

Esta importancia ante la colocación de juegos, no provienen precisamente de ésta localidad, también tiene sus antecedentes, así como la creación del nivel de preescolar, que al inicio surge por una necesidad económica y laboral de las madres de familia, y que posteriormente se le comienza a valorar, cuando se percibe como lugar idóneo para cimentar en los niños lo que posteriormente ocuparan en las subsecuentes escuelas, porque “adquieren competencia en las reglas, normas, valores, y disposiciones necesarias para funcionar dentro de la vida institucional tal como existe ésta actualmente” (Apple, 1987, p. 73).

Así mismo, es importante acercarse a comprender de dónde proviene la importancia del juego en preescolar, y en este caso, desde su ubicación y los espacios dedicados para los juegos, por ejemplo:

(...)la pedagogía educativa de la acción, adaptada a las teorías y estadounidenses de John Dewey, Adolfo Ferreire y María Montessori centradas en el niño. Las escuelas dijo Alvarado ([1916], 1962:89-92) debían ser al aire libre, equipadas con jardines, talleres y campos de juego. Los niños “aprenderían haciendo”. Esta escuela “liberadora” uniría sus energías a un nuevo proyecto movilizad en torno a la bandera mexicana. Alvarado introdujo los Boy Scouts³², para promover los deportes, el espíritu cívico y la salud” (Vaughan, 2001, p.52).

La importancia a los jardines y al campo de juego, proviene desde los ayeres y que han dejado secuelas en éste plantel, pues se encuentra la existencia de jardinerías, donde, a pesar de tener espacios limitados por lo que abarca el patio cívico embanquetado, no se ha descartado la presencia de áreas verdes, cuenta con pequeñas jardinerías de pastos, plantas y arbustos, y lo que más llama la atención en éste análisis, es el espacio dedicado de manera exclusiva para colocar los juegos, (Ver anexo 14), y lo más interesante es su procedencia, donde

³² Traduciendo el término Boy Scouts, significa “chicos exploradores”.

su punto central era a la niñez, considerando a las áreas de juego como parte de lo que compone un plantel escolar.

La utilidad del juego en preescolar, proviene desde la existencia del mismo y que fueron implantados para dar espacio de cierta libertad, como manifestaba Alvarado (1916), en Vaughan (2001), promoviendo que los niños aprendieran haciendo; ello permite valorar que estos espacios formaban parte de la práctica educativa; en cambio, en la actualidad, se percibe en éste plantel que solo se le da uso en la hora de recreo, al momento de salir los niños del aula acuden de manera espontánea al área de juegos, y no se aprecia intervención directa de la educadora, incluso existen momentos que se ausenta su presencia.

De ésta manera, en la hora de recreo se percibe cierta “libertad” en los niños y al estar presentes las educadoras, no se determina como una continuidad de su clase, pues se refleja un rol de cuidadoras, como se mencionó inicialmente, las educadoras no han dejado atrás su relación de cuidadoras, entonces en la hora de recreo, se perciben cuidados de su parte y los niños lo saben y hacen uso de su presencia para acudir a ellas cuando lo consideran necesario, por ejemplo; cierta ocasión, en la hora de recreo, tres niños asistieron con su educadora, ellos iban molestos acusando a otro niño, para que ella interviniera en ese asunto personal, pero “pasaron otros niños que venían, correteándose, éstos se introdujeron en el juego y se retiraron corriendo, e incluso entraron al juego ya sonrientes, expresando cierto gusto emocionalmente” (OBS05.6-1015.ENC.ISA.p.3)

No cabe duda, como sustenta Díaz (2002), el juego es un acto maravilloso, por ser un espacio liberador que permite disminuir las tensiones y aunque esta función no es característica de origen, es una resultante frecuente observada en su ejercicio, lo importante aquí, es que, aunque se encuentra presente la educadora ella no interviene, de éste modo el juego natural es algo muy propio de los niños, donde no requieren de intervención adulta para aplicarse, y existe en los planteles educativos de preescolar, con tan solo permitirles ir a donde se encuentra la ubicación de los juegos y sin entrar en las intenciones de la educadora.

En éstos momentos que el niño juega, en la hora de recreo, con o sin uso del área de los juegos, se reconoce que los niños gozan ese momento de cierta libertad, disfrutando aquellas maravillas que el mismo juego produce y que no tiene un fin predeterminado, es decir, no se percibe como parte de la práctica educativa de las educadoras; claro, esto no quiere decir que el niño no aprende, posiblemente hasta aprenda de manera más significativa que lo que adquiere dentro del aula, porque en estos espacios de interacción, el niño aprende a incluirse en su desarrollo social, como expresa Lefrancois (1980), el desarrollo social e intelectual, consiste en todo el comportamiento infantil que implique interacción con los demás y por lo tanto incluye asuntos como lo es el juego, la moralidad y el aprendizaje lingüístico.

Al descifrar que estos espacios de juego, en la actualidad no se incluyen como parte de la práctica de las educadoras, pero no se descarta los aprendizajes que cada alumno adquiere de manera autónoma, con ello se continua de forma implícita la ideología inicial al ser implantados los juegos en las escuelas, como manifestaba Alvaradoen Vaughan, (2001, p.52), con su idea liberadora que “aprendan haciendo”. Esto es parte independiente de las práctica de las educadoras, por su distancia percibida en estos momentos, entre la educadora y los alumnos, y, es interesante acercarnos a comprender, como se fue introduciendo éste a la práctica, y ya no solo en las áreas de juego, si no en la práctica misma implantada por las educadoras, recurriendo a los antecedentes de su utilidad y significado del mismo y que radica en preescolar; avistar cómo permanece o de qué manera ha evolucionado la percepción del juego en el nivel de preescolar.

1.2. El juego en preescolar: ¿con qué finalidad?

Como se ha venido hablando anteriormente, al surgir en México el nivel de preescolar (1837), se prolongó un tiempo de casi diez décadas para llegar a Hidalgo y otras tres décadas más, para establecerse el Jardín de Niños Nueva Creación (1982); durante esos transcurso de tiempos, las ideologías cambiaban;

por ello en éste análisis, se retoman algunas de ellas; las relacionadas con el juego de la práctica educativa.

Al acercarse a conocer cómo fue surgiendo el interés por aplicar el juego en preescolar, se descubre la gran utilidad y su finalidad en la práctica de las educadoras, y se puede acudir desde el sentido pedagógico, como sustenta García (2003) con la intervención de Enrique Laubscher se realizaron modificaciones en la educación, entre éstas, introducir el método Froebeliano para preescolar:

(...) inicia su labor pedagógica al escribir un pequeño tratado de enseñanza al que tituló “La hoja del doblar”, basado en Dones de Froebel, posteriormente es nombrado director de la escuela superior en Alvarado Veracruz, donde le es autorizado y permitido realizar modificaciones y entonces introduce la reforma educativa que contempla la introducción del Método Froebeliano para Kindergarten(García, 2003, p.6).

El término de Kindergarten³³, proviene de Federico Fröebel, como sostiene Friedrich (2017) “En 1840 acuñó el término kindergarten o jardín de infancia para este sistema de enseñanza fundado en el juego”, de ésta manera, es de conjeturar que se emprende la importancia del juego, y, los espacios de cuidadores de infantes comienzan a reconocerse como un lugar formalizado perteneciente a la educación y al mismo tiempo, se comienza la introducción de la pedagogía en éste nivel educativo, diferenciándose de que se les otorgaba a los pequeños, alimentos y cuidados.

Con esta perspectiva, fue cambiando la ideología de éste nivel, al introducir la pedagogía, pues “Con pedagogía las cosas pasan muy diversamente, esta consiste no en acciones, sino, en teorías, que van lineando las maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla”. (Durkheim; 2013, p.64); entonces, es de comprenderse que ello implicó sustentarse con teoría, dejándose vislumbrar con mucho auge, la proveniente de Federico Fröebel y se comienza a

³³ Es común, escuchar la palabra Kinder, principalmente, las madres de familia, quienes expresan que llevan a su hijo al Kinder, terminación proveniente de Kindergarten; pero además, es una “Palabra alemana que significa niños (de Kind=niño) [https://es. Wikipedia.org/wiki/kínder](https://es.wikipedia.org/wiki/kínder). Se editó esta página por última vez el 17 de noviembre de 2016 a las 12:03.

percibir el preescolar como un espacio educativo con acciones por medio del juego.

Sostiene Núñez (2003) que gracias a autores como Fröebel quien expresó que el juego es el medio adecuado para introducir a los niños al mundo de la cultura, la sociedad, la creatividad y el servicio a los demás; entonces, su introducción a preescolar, lleva consigo algo más que solo diversión, comienza a percibirse como una acción apropiada para instaurar en el niño el cúmulo de aspectos que engloban la cultura y la sociedad, retomando parte de él como es su creatividad.

La importancia del juego, en el nivel de preescolar, proviene al retomar lo sustentado por diversos autores, por ejemplo; se pueden mencionar a Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata; la primera, seguidora de las ideas de Froebel, quien rescata que el juego es importante para lograr en el niño un mejor desarrollo tanto físico como intelectual; pues, parafraseando a García (2003) Rosaura Zapata, manifiesta que con el uso del juego, las educadoras tienen un campo muy amplio para generar en el niño oportunidades de enriquecer su lenguaje con movimientos apropiados para interpretar sus ideas e incluso, elabora una clasificación de juegos, entre los cuales se encuentran: los juegos de limitación, de atención y memoria, de obediencia, atención, concentración, y de observación.

A la utilidad del juego se le agrega un sentido educativo, replicando que por medio del juego se favorece la capacidad mental del niño; el cual, “se inicia con la importación del Sistema Froebeliano que pretende formar un hombre equilibrado que despierte sus aptitudes latentes en lo intelectual, lo artístico y lo mecánico” (García; 2003, p. 99); en consecuencia, florece la atención al niño, por medio del juego, percibido desde su inteligencia, agregando lo artístico e induciendo a lo mecánico; situación que ya no se percibe de la misma manera, existen momentos que se deslinda el juego de los demás aspectos, por ejemplo; cuando la educadora pidió a los niños que tomaran un trozo de cartulina y les dijo “niños ya dejen de jugar y vamos a trabajar, van a usar pinceles, y que solo pase el jefe de equipo, porque si no ustedes se ponen a jugar y se tardan más en su trabajo” (OBS08.27-01-16.ENC.ISA.p.14).

Desde éste sentido, ya no existe mucha relación entre el juego y el trabajo, el juego no deja de existir dentro del aula, es parte natural del desarrollo del niño, y no se descarta en su totalidad, pero existen momentos que ya no es percibido como en un inicio se consideró el sistema Froebeliano, de formar un hombre equilibrado, partiendo del juego para que el niño despertara sus aptitudes intelectuales, artísticas y mecánicas; la práctica de las educadoras en la actualidad, se concibe que los niños tienen que dejar de jugar para trabajar; de ésta manera se atiende la situación intelectual, es decir, lo que han de aprender los alumnos.

Es complicada esta situación, de diferenciar entre juego y trabajo, con la indicación de la educadora de dejar de jugar para ahora trabajar, es como deslindar uno del otro, aunque, esto proviene por la evolución que el mismo juego en preescolar ha ido adquiriendo a través del tiempo, donde su finalidad ya no es la misma con la que inició, pues si el sistema Froebeliano que comenzó con la introducción de la pedagogía en preescolar, como se citó anteriormente, donde su propósito era una formación equilibrada partiendo del juego, situación que se fue modificando.

Los Nuevos planteamientos inspirados en las corrientes modernas de la pedagogía (Froebel, Pestalozzi, Herbart, entre otros). Un texto muy socorrido por los maestros de aquella época fue la obra de Norman Calkins, "Manual de enseñanza objetiva" (1886); se trata de una formulación de la práctica llamada intuitiva inspirada en Pestalozzi con la cual intentaba formar ciudadanos racionales y ajenos a toda orientación religiosa. La enseñanza intuitiva partía de la percepción de los objetos y ascendía desde lo simple a lo complejo pero destacaba la necesidad de que la enseñanza fuera para el niño una actividad placentera. (Guevara; 2012, p.18).

Desde esta concepción, es interesante rescatar lo que Sustenta Guevara, donde resalta la necesidad de que la enseñanza resultara para el niño una actividad placentera, o al menos esa era el objetivo; con esa postura se percibe la posibilidad de que se vinculó el juego como generador de placer, porque se considera que "el juego proporciona placer, un gran placer, incluso los obstáculos que, con frecuencia establecemos en el juego, nos proporciona un gran placer cuando logramos superarlo" (Jerome; 1986, p.212).

Apreciando de ésta manera, el juego comienza a incluir más aspectos que el sentido propio de sí mismo que atiende el desarrollo personal de cada niño (hábitos de inteligencia, lo artístico y lo mecánico), a el se adicionan los pensamientos sociales y políticos que emanaron en su momento, en éste caso, el de impulsar las ideologías racionales y laicas mezcladas con el juego, para que éstas fluyeran de una forma placentera; es decir, su uso no desaparece, en ese tiempo se le agregan otros aspectos, con el objetivo de formar ciudadanos racionales alejados de lo religioso³⁴, entonces el juego pasa de lo individual a lo general.

El juego entra como parte importante por lo que se puede generar por medio de éste, lo que implicó no solo ver los momentos agradables en el niño, sino lo que se quiere lograr al realizar juego, idea que sigue vigente, porque las educadoras antes de hacer cualquier actividad, incluyendo el juego, debe tener preciso, el objetivo que pretende lograr, porque al entablar charla con la educadora Herme ella comenta: “la directora siento que mmm, yo creo que me preguntaría que con qué finalidad estoy aplicando los juegos, con qué propósito” (Entrevista #2/c, 2015, p.2).

Por lo que expresa la educadora, es de entenderse que antes de aplicar un juego, es importante tener claro y argumentar porqué está jugando, si por un lado, el juego es importante por todo lo que se adquiere al llevarlo a cabo, agregando en el niño el gusto, la diversión, la interacción entre compañeros y lo maravilloso que se vive en esos momentos, pero por otro, su aplicación en preescolar requiere tener algo más preciso, no solo el juego por lo maravilloso y divertido en los niños, a pesar de que se ha considerado que es parte de su vida natural del niño, donde “el juego no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico en el desarrollo”, (Vygotski; 1988, p.154).

Lo complicado del juego, de acuerdo a las concepciones de las educadoras, es tener fijo el propósito para poder aplicarlo, con finalidades precisas ante lo que

³⁴ Cabe comentar que “La fe cristiana fue el pilar de la educación temprana de Fröebelen Oberweissbach, un lugar muy boscoso de Turingia que lo aficionó desde temprano al contacto con la naturaleza” Wikipedia, marca registrada en Wikimedia. Inc.; descrito el texto el 29-10-2017.

quiere lograr, pues “los profesores tienen que precisar lo que pretenden, porque es la forma de confrontar su práctica con las exigencias curriculares exteriores, y con la política, en definitiva” (Gimeno, 1898, p.201), y el juego no se descarta ante esta situación.

Lo interesante de su aplicación, es que, si bien son de los aspectos que proceden desde la existencia del nivel de preescolar, pero al aplicarlos éstos tienen finalidades precisas, claro no se descarta que existen momentos de juego propio, sin intervención de la educadora, además de la hora de recreo, como se habló anteriormente, porque dentro de la misma aula existen esos momentos de juego espontáneo³⁵ sin intervención de la educadora, por ejemplo; cuando los niños aprovechan los momentos en que la educadora sale del aula; varios de ellos buscan cualquier lugar u objeto para jugar sin un fin especial, tal fue el caso cuando:

La maestra toma cartulinas, las dobla en cuatro partes y comienza a cortarlas, al mismo tiempo le dice al niño que está más cerca de ella: -Ahorita me ayudas a darle a tus compañeros su papel para que dibujen-, el niño se levanta a esperar que la maestra le dé el material.

Entra la intendente y le dice a la educadora: - ya está Hilario-, sale la maestra Lina rápidamente, casi corriendo, aunque con cierta dificultad porque trae zapatillas de plataforma.

El niño a quien le había dicho que repartiera el material, terminó de dar los trozos de cartulina y salió a esperarla en la puerta; los niños comienzan a inquietarse varios de ellos se levantan y comienzan a salir, otros se preguntan entre ellos -¿La maestra?, ¿dónde está?, a dónde fue, etc., algunos se pararon en la puerta otros más salieron solo unos pasos fuera, cercanos a la puerta; otros pocos a jugar entre ellos, se levantaron de su silla y se correataron dentro del salón, soltaban risas, se escuchaba sonidos de júbilo, diversión, un encanto contagioso, porque, aunque no todos se integraron al juego natural y espontáneo, pero desde su lugar los observaban y también se soltaban sonrisas, se divertían. Regresa la educadora de la dirección, al verla los niños, entran corriendo a sentarse (OBS04.14-10-15.ENC.ISAp.35).

La ausencia de la educadora en el aula, genera algo oportuno para jugar, aunque ese lapso no perdura por tiempo prolongado, al menos que ella tarde, porque una

³⁵ Sustenta Garvey (1983) El juego espontáneo, es cuando se da en momentos imprevistos, no planteados, mucho menos indicados. “¿Qué es el juego infantil?, en: El juego infantil. Madrid. Morata, p.40-44. .

vez que regresa, el juego termina, sin necesidad de que se les indique. Es sorprendente ver como los niños, tienen claro que la presencia de la educadora significa dejar de realizar aquello que genera gusto y diversión, como es el caso de jugar.

Para los alumnos, la ausencia de la educadora significa oportunidad de jugar espontáneo y natural; “la teoría de Groos es válida –hay juegos elementales que no requieren, ni imaginación simbólicas, ni reglas y en los cuales se puede mostrar sin arbitrariedad” (Piaget; 1946, p.147), y, por lo mismo de ser espontánea y natural, no entra en el centro de la ocupación de la educadora, sino solo por lo divertido y placentero en los niños, carente de lograr algún objetivo en específico; desde este sentido, los alumnos juegan sin necesidad de tener una intervención directa de su educadora, es decir, proviene de los momentos que sienten cierta libertad, surgiendo éstos con indiscutible autonomía, sostiene Heller (1977), el juego es una actividad maravillosa porque además de desarrollar sus capacidades autónomas, guiadas por la fantasía esta no puede ser un deber, no se puede exigir, ni nunca nadie lo ha hecho; de éste modo, la educadora podrá intervenir solicitando que dejen de jugar e introducirlos a las actividades educativas, acto que en estos momentos no fue necesario, los niños ya han asimilado que su presencia basta para dejar de jugar

En efecto, el juego espontáneo de los alumnos, lleva consigo la asimilación, del “sentimiento de que existen fuera de él fuerzas morales que limitan las suyas, con las que deben contar, ante las cuales su voluntad debe inclinarse” (Durkheim; 2011, p.154), entonces, su voluntad comienza a dejar su interés propio, pasando a centrarse a lo que indique la educadora y, de manera intuitiva y a la vez adquirida a través del tiempo de estar acudiendo al plantel, donde buscan e incluso se requiere introducirse a un cumplimiento ajeno al propio, como sustenta Lundgren (1992), la escuela va tomando forma, una forma que los integrantes viven, la alimentan y la moldean, aunque no saben precisamente hacia donde se inducen, solo reconocen que se encuentran dentro del deber ser.

Los alumnos asimilan que dentro de sus acciones, procede seguir las indicaciones de la educadora, que si algo ella no lo ha indicado, no se puede realizar y el juego dentro de su desarrollo natural y espontáneo, existe en espacios “libres”, es decir, cuando se ausenta la educadora, y esto no pasa desapercibido por las docentes, e incluso ni por la directora, quien a pesar de no tener a cargo un grupo, pero con sus 29 años de laborar en el ámbito educativo, le ha dejado grandes experiencias al respecto, por lo que expresa que el jugar a los niños “les agrada, disfrutan, que en ese momento les gusta estar adentro, o convivir con sus compañeros, no les cuesta jugar” (Entrevista #5, 2015, p. 6).

Estos momentos de disfrutar, cuando no les cuesta, como expresa la directora, es porque por iniciativa propia lo realizan y la educadora no interviene para la presencia de esos momentos placenteros; de esta manera, no es ella quien les genere momentos de agrado al encontrarse dentro del plantel, son creaciones mismas realizadas por los alumnos; existe pero dentro de limitaciones, que los mismos niños han asimilado con el paso del tiempo en el plantel.

El juego natural, sucede en constantes momentos y es aceptado por las educadoras, siempre y cuando no afecte lo contemplado en la práctica educativa de las educadoras; por eso, lo más cotidiano es que suceda cuando no están presentes, reflejando los hábitos que ellos van adquiriendo durante esta etapa, el de no interrumpir la clase, ni las indicaciones de las educadoras, ellos están conscientes de eso, y a la vez, predispuestos que en el momento indicado o requerido, dejen de hacerlo.

1.2.1. Diferencia entre el juego natural y la actividad lúdica: “a ellos diles juego y no importa que sea espontáneo, dirigido, como sea”.

El juego natural se realiza en momentos espontáneos y de manera libre³⁶ en los niños, cuando ellos deciden cómo jugar, donde se divierten tanto los que juegan como los que solo observan, parte de su desarrollo mismo, por lo que se le

³⁶ En el juego el niño crea un espacio de libertad para aprender a determinar y a orientar el propio accionar sobre la base del propio Yo, de sus necesidades, de sus deseos, de sus motivos, de sus orientaciones de valor a medida que estos se estructuran. A. Perucca (1987) “Dimensión lúdica y génesis de la relación” en: Génesis y desarrollo de la relación educativa, Buenos Aires, Nueva Visión, p.110.

considera ser algo natural y esporádico sin perseguir un fin determinado, simplemente generan placer, diversión y encanto en los mismos niños, acciones que ellos solos se proponen espontáneamente, parte de su desarrollo mismo y que a la vez no se realiza en tiempos prolongados.

El juego natural carece de tiempos determinados, éste puede durar de segundos a minutos en momentos esporádicos y vagos durante la clase, sin que la educadora lo indique, pero lo permite por ser una mezcla entre la actividad establecida en su jornada laboral y el juego nato que cada niño posee; es común que éste exista y se armonice con las actividades cotidianas, por ejemplo; cuando juegan con el material que van a utilizar, tijeras, papel, pintura, etc.; por otro lado, éste tipo de juegos se asemeja al juego libre³⁷, con la diferencia que éste último, sucede en tiempos exclusivos para ello y no se combina con otras acciones, esto normalmente ocurre en la hora de recreo o cuando la educadora sale del aula y los niños juegan libremente, el cual termina cuando ella regresa.

El juego libre lleva incluido el espontáneo y con espacios independientes, es decir, no existe la responsabilidad de realizar otra cosa más que libertad en jugar, Díaz (2002), afirma que es una actividad espontánea y libre. El juego es la mejor manera de vivir del niño, es un camino que ha elegido para construirse a sí mismo desenvuelto de manera espontánea y libremente, sin disfraces en su capacidad propia, tanto de intelecto como de desarrollo propio, físico, social, etc.

A diferencia de éstos juegos que aparecen de forma natural y que se realizan constantemente en momentos espontáneos sin la intervención de las educadoras se encuentra la actividad lúdica, ésta tiene intenciones más precisas; sobre todo cuando interviene la educadora, quien dentro de sus múltiples ocupaciones decide aplicar estrategias pedagógicas relacionándolas con éste, entonces la actividad se centra en lo pedagógico, más que en el juego mismo, incluso expresa la educadora “a ellos díles juego y no importa que sea espontáneo dirigido, como sea” (Entrevista #3, 2015, p. 06).

³⁷ El juego libre y voluntario, no es obligatorio, sino libremente elegido por el que lo práctica. Garvey (1963) “¿Qué es el juego infantil?”. Madrid, Morata, p. 40-44.

Así mismo, la educadora toma la aplicación del juego aunque intencionado a lograr objetivos determinados, ya sea pedagógicos o simplemente para estabilizar la conducta de los alumnos de una manera placentera, que no genere incomodidad, sino al contrario, los niños sientan agrado, y al mismo tiempo se va edificando su manera de ser, porque “Toda actividad puede realizarse lúdicamente, sea cual fuere su categoría o nivel y es posible que adultos y niños alternen, dentro de las mismas situaciones, entre mostrarse lúdicos y serios, volviendo luego a una actividad lúdica” (Moyles 1990, p.30).

La actividad lúdica permite mezclar intenciones con el juego, lo que requiere la participación de la educadora, al tener clara una intención que presupone antes de aplicar la actividad, aunque, también existen momentos donde los niños de manera individual, mezclan juego con las actividades que tienen que realizar, por ejemplo; cuando van a tomar sus materiales para realizar cierta actividad que ha indicado la educadora, ellos asisten jugueteando, brincan, saltan, se empujan, se divierten en lo que realizan lo indicado.

Estas actividades lúdicas, permite a los niños descubrir qué acciones lúdicas tienen permitido realizar y cuáles no, porque, en el momento de efectuar la actividad indicada por la educadora, mezclada con momentos lúdicos, es común que se escuchan indicaciones simples de las educadoras, como son: guarden silencio, no griten, no corran, no empujen, no se vayan a lastimar, etc., y, aunque son comentarios en forma general, esto les permite asimilar lo permitido con lo inaceptable. “De hecho, todos los pequeños se concientizan pronto de que ciertas conductas lúdicas resultan inapropiadas en el contexto escolar, por ejemplo, las voces y gritos atrapadores” (Moyles; 1990, p.32).

Aunque, en dicha asimilación, los niños abarcan más de que las voces y gritos son inaceptables, ellos también reconocen que los golpes pertenecen a dicha inaceptación, aunque sea parte de una forma lúdica de llevarse con los compañeritos, por ejemplo:

(...) los niños, se encuentran todos sentados, dos de ellos sentados en su lugar jugueteaban, pero al mismo tiempo pareciera que están peleando. Uno de ellos

le pega en la cabeza al niño que está a su lado derecho en continuidad de su lugar, el otro niño le regresa de la misma manera, el primer niño le vuelve a golpear tres veces con el puño cerrado, hace nuevamente lo mismo el niño que queda frente de mí, al ver que los estoy viendo, deja de hacerlo y bajó su mano. (OBS04.14-10-15.ENC.ISA.p.16).

No obstante, los niños están jugando, porque no existe llanto, ni expresión de enojo, ni gestos que expresen molestia en ninguno de los niños, siendo esta una forma lúdica de convivir con el compañerito de lado, y ellos saben que esto no es aceptable ante las personas mayores, porque al percibir que son observados dejan de hacerlo, siendo también el juego, una manera de expresar lo que asimilan de la sociedad, lo permitido, lo tolerado, etc., aunque en su momento preciso, nadie intervenga, una mirada (incluso ajena a su educadora), es suficiente para que regresen con acciones permitidas, a pesar de que se trate de un juego, pero ellos se ajustan.

1.2.2. El uso del juego simbólico como estrategia.

El juego simbólico es otro de los tipos de juegos clasificados por Jean Piaget (1946), propio de los niños de la edad de preescolar, esta clase de juego, es impresionante, donde los niños crean y se desenvuelven en el mundo maravilloso de la imaginación, mezclada con la realidad; imaginación porque tienden a representar con cualquier objeto, utilizado como juguete, para representar parte de su vida cotidiana; por medio de éste se puede percibir el tipo de vida que cada niño lleva, porque existen momentos en los que el niño representa acciones que él vive o percibe en su mundo inmediato, la familia, la escuela, etc.

Este tipo de juegos, se presenta en preescolar de manera semejante al juego natural, donde los niños juegan en momentos esporádicos, ya sea al estar esperando indicaciones de la educadora, o al estar en espera de materiales para realizar lo que corresponde o al encontrarse interactuando con la actividad que esté realizando, en esos momentos que la educadora no interviene y que solo tienden a emplearse por gusto y desarrollo propio de los niños, por el placer que les genera, porque “todas las actividades de juego es el que los que la realizan encuentran un placer claro en ejecutarlas y que lo hacen por la satisfacción que

les produce”(Delval; 1994, p. 12), no obstante, cuando son utilizados para generar un objetivo, las intenciones ya son centradas en lo pedagógico; se percibe cuando la educadora Lina les dice -vamos a jugar a la paletería - y les proporciona palos; ella aplica el uso de objetos, representando de manera simbólica otro objeto que no está presente (las paletas) para llevar a sus alumnos al desarrollo del campo del pensamiento matemático. Sustenta Piaget (1946)

(...) el símbolo implica la representación de un objeto ausente, puesto que es la comparación de un elemento dado y un imaginado, y una representación ficticia, puesto que esta comparación consiste en una asimilación deformante. Por ejemplo: El niño que mueve una caja imaginando un automóvil, representa simbólicamente a éste último por la primera y se satisface con una ficción (Piaget, 1946, p.151).

Las educadoras, en su práctica educativa, retoman esta parte, de imaginar y representar con objetos algo de la vida real, es decir, aplican representaciones ficticias con la intención pedagógica, en este caso, se emplea el juego simbólico, de representar con palitos de madera unas paletas, para involucrar al niño, imaginando que el material disponible, es otra cosa ausente, o sea, al tener contacto real con los objetos (palitos de madera), su pensamiento es llevado a lo imaginario proveniente de lo real; esto es, las paletas es parte de los conocimientos del niño, y que no se encuentran a la mano, entonces, se representa con otro material disponible, con el objetivo concreto de atender el campo formativo del pensamiento matemático, siendo así, la utilidad del juego simbólico como estrategia didáctica, perteneciendo ésta a la acción maravillosa que se habla en el presente .

De modo que, las educadoras se las ingenian para involucrar al niño a las clases impartidas, combinando el desarrollo natural del niño, como es el jugar, con objetivos preestablecidos, como manifiesta la educadora Male “que las prácticas, tengan siempre un propósito” (Entrevista #4, 2015, p.1), y, aunque los propósitos educativos son múltiples y la práctica educativa de preescolar, siempre está encaminado a algo definido, ya sea por los contenidos establecidos en el programa, o por lo que cada una de ellas considera, basado y proveniente de su experiencia adquirida durante su formación al desempeñarse como docente, así

como lo adquirido de lo que ella vivió al cursar como alumna, en el sentido cognitivo.

Aunque, desde la perspectiva cognitiva se ha venido hablando a partir de décadas anteriores la importancia del juego, pero no deja de existir que “Todo aquello que interesa al pequeño es la realidad del juego, mientras que lo que interesa al adulto es la realidad seria” (Vygotski, 1988 p.68), entonces la práctica docente si bien se encuentra con el uso del juego, no es viable que se pierda en el mundo maravilloso de éste con sus alumnos, como se habló inicialmente en éste capítulo: maravilloso por provenir de la fantasía, donde lo irreal a través del juego se convierte en suceso real y que despierta el interés en el niño; de esta manera, si la práctica de las educadoras cae en el abstracción puramente de juego corre el riesgo de perder lo serio, es decir, su intención de jugar corresponde a prestar atención al propósito deseable a conseguir.

Lo interesante es, percibir que la realidad educativa no es tan fácil como se manifiesta en los diversos programas; la realidad se vive más allá de lo expresado teóricamente, donde el juego cobra sentido pedagógico, aunque tan complejo como la vida escolar, ambos se encuentran entramados en una red de complicaciones; si por un lado la educadora toma del niño su desarrollo natural, lúdico o simbólico para lograr sus propósitos, pero estos no se determinan de manera individual, intervienen muchos factores: el directivo, los padres de familia, los mismos alumnos, dependiendo su integración, porque “Resulta evidente que en el profesor recaen, no solo determinaciones que respetar provenientes del conocimiento o de los componentes diversos que se manifiestan en el currículum, sino que tiene obligaciones respecto a sus propios alumnos, del medio social concreto” (Gimeno; 1989, p. 196).

Dentro de esas obligaciones, se encuentran las de instinto maternal, las instituidas, las esperadas y/o condicionadas por los padres, las implícitas en el contexto y en la sociedad misma, así como también las determinadas; entre éstas se encuentran las descritas en los planes y programas que “es el resultado de situaciones históricas y opciones diversas. La historia de cada sistema educativo

condiciona una tradición para el profesorado, unos márgenes de autonomía, un peso en la toma de decisiones” (Gimeno; 1989, p.216).

En la toma de decisiones, las educadoras se basan de los programas de preescolar, porque dentro de sus expectativas se encuentra el de lograr lo que el programa manifiesta, como expresa la educadora Lina “Con este grupo, yo creo que ellos pueden lograr los aprendizajes que nos marca el programa” (Entrevista #3, 2015, p.8), este es lo estipulado actualmente, no obstante, dentro de su trayectoria laboral, se han enfrentado a diversos programas, con esta situación, ellas no pueden encontrarse estáticas en uno solo.

Por ello, es pertinente acudir a los programas que corresponden a la trayectoria de las educadoras que le van moldeando su formación, como sustenta Delory-Momberger (2014) su particularidad de cada una proviene de las interrelaciones de modelos sociales y experiencias individuales, entre determinaciones socio-históricas e historia personal, para ello, se acude a los diferentes programas que se encontraron vigentes en la época que comenzaron su formación como educadoras, aunque no se encontraron inicialmente a laborar en este plantel, pues manifiestan que tienen año y medio directora y educadora Lina, y dos años y medio las educadoras: Male y Herme, pero en su práctica se refleja parte del camino que han recorrido.

1.3. Los programas que configuran la intervención de las educadoras en el uso del juego.

En la práctica de las educadoras, cae un gran peso proveniente de los programas educativos, lo que implica acercarse a una comprensión, que en muchas ocasiones está muy distante, porque una vez generado un programa, se da en el entendido que se aplique, exista o no un previo conocimiento al respecto, esto es todo un proceso que se va dando con la práctica misma, acto que no es sencillo; la educadora Herme expresa que una de sus expectativas es “Entender más el programa porque es complicado” (Entrevista#02; 2015, p.9).

A través de lo expresado, se percibe que para las educadoras es complicado tener una comprensión ante el programa, sin embargo, en la práctica se intenta emplear lo que en él se estipula, agregando además, la gama de implicaciones que conlleva, pues su labor también implica atender al mismo tiempo, programas, alumnos, padres de familia, compañeras docentes, directora, y no mencionado su vida y situaciones personales; pero, finalmente es la educadora de manera individual, quien decide como unificar todas las implicaciones que en su práctica educativa se conllevan, porque “Por muy controlado, por muy tecnificada que sea la propuesta del currículum, el profesor es el último arbitro de su aplicación en las aulas” (Gimeno; 1989, p. 209); y la comprensión del programa no garantiza que eso se aplique en la práctica educativa, no obstante, es un acercamiento a lo que se encuentra fundamentado para el escenario educativo.

Acudir al programa, es para acercarse a percibir cómo es atendido el juego y su evolución por medio del programa, sobre todo porque las mismas docentes son quienes viven cada paso y propiamente ellas aprecian, que su utilización, también se ha modificado, incluso la manera de jugar en los niños no es la misma, todo depende de espacios, costumbres, disponibilidad, etc., todo una cultura.

En este espacio, se presta atención a los cambios provenientes del mismo programa de preescolar, “aunque muchos programas de enseñanza no responden a propósitos definidos” (Tyler, 1982, p.9) sobre todo por lo complejo, pero lo interesante es la importancia que se le ha dado al juego, por medio de los programas, para ello, es pertinente rescatar, además del programa de la actualidad, los que se encontraron vigentes en los años en que comenzaron a participar las educadoras que laboran en éste Jardín de Niños “Nueva Creación”. Al acudir a los diversos programas se refleja cómo han influido en su formación de manera directa e indirecta y que han permeado en su trayectoria laboral.

Se asiste a los programas de preescolar, partiendo del establecido en 1981 fecha que corresponden a la antigüedad de las educadoras informantes, retomando a los que se encontraban vigentes al momento que se integraron a

laborar³⁸, continuando con el 1992, enseguida el del 2004 y culminando con el 2011, con atención especial al juego y su evolución, retomando los argumentos teóricos en cada programa, fuente de suma importancia en el quehacer educativo del nivel de preescolar.

1.3.1. Programa de preescolar 1981: El juego como actividad central.

El programa de preescolar desde 1981 (basado en la antigüedad de la directora y la maestra Lina quienes manifiestan tener 29 años de laborar como docentes), éste programa, se encuentra sustentado de:

Teorías como las de Freud, en cuanto a la estructuración de la afectividad a partir de las relaciones tempranas, y como las de Wallon y Piaget, que demuestran la forma como se construye el pensamiento desde las primeras formas de relación con el medios social y material (SEP 1981, p.11).

Este programa se encontró enfocado a la afectividad y el pensamiento, complementando con las clases que se atendieron por medio de las “Unidades”. Las unidades se desglosan de tal manera, que se atienden de acuerdo a los diversos momentos, por ejemplo; se inicia con la “Unidad: integración del niño a la escuela”, enseguida “El vestido”, después “La alimentación”, etc.

En este programa, el juego sirve de base para desarrollar las unidades, donde la intención centrada en las relaciones sociales, es acompañada con afectividad, y los juegos son el medio para organizar las acciones junto con los alumnos, es decir, el término de juego se maneja para establecer lo que se realizará en cada Unidad, y posteriormente se utilizan para llevar a cabo lo planeado, pues el mismo programa lo tiene contemplado, por ejemplo; en el Libro 1 del programa de Educación Preescolar, expresa

³⁸ La directora y la Educadora Lina, quienes tienen mayor antigüedad laboral en este plantel de preescolar, manifiestan tener 29 años de servicio, con lo expresado, se deduce que comenzaron a laborar en el año de 1986, estando vigente el programa de 1981.

“UNIDAD: EL COMERCIO.

Situaciones:

1.-Juguemos al mercado

2.- Juguemos a la panadería (o cualquier otro comercio que exista en la comunidad)” (SEP, 1981, p.50).

El juego es la inducción para realizar las actividades, prestando mayor atención al juego mismo, donde no existe un desglose de contenidos de aprendizajes para adquirir y/o fomentar; éstos no se encuentran determinados de una manera tan específica, como los programas actuales, dejando opción a cada educadora para que su actividad fuera tan rica como ella lo considerara, explorando según las posibilidades propias, dependiendo de su percepción, su formación, etcétera, donde los avances se encuentran en la actividad misma, con base a la utilización del juego.

Podría decirse que para ellas era claro considerar que los niños aprendían al jugar, se divertían, realizaban actividades diversas a partir de juegos, de tal manera, que dejaban cierta autonomía en los alumnos para adquirir los aprendizajes, porque expresa la educadora Lina “antes era obtener un aprendizaje que ellos tuvieran” (Entrevista #3, 2015, p.1).

Con lo que expresa la educadora, se percibe que organizaban actividades con base al juego y los alumnos aprendían, lo cual daba oportunidad a realizarlos cuantas veces decidieran, porque el mismo programa lo manifestaba en la forma de organizar las denominadas unidades, incluso el programa se encuentra organizado en cuatro ejes: Afectivo Social, Función simbólica, Operaciones lógico-matemáticas y Operaciones infralógicas, prestando una atención especial al juego en los dos primeros (Afectivo social y Función simbólica), sin descartarse en los continuos, porque el juego era la actividad central.

Conviene subrayar, que dicha atención especial es referida a que el programa contempla un formato de evaluación (Ver anexo 15) dando seguimiento a los cuatro ejes, con los diferentes aspectos que cada uno contempla; y precisamente en los dos primeros, que son: Afectivo Social y Función simbólica, en ambos se

presta atención inmediata al juego, pues se encuentra desglosado de forma tal, que en el primer eje “Afectivo social”, tiene un espacio denominado: “Forma de juego” que corresponde de manera directa al juego, el cual, consta de registrar en qué nivel se encuentra el niño.

De la misma manera está el eje que corresponde a “Función simbólica”, donde ocupa el segundo lugar, entre los demás aspectos que contempla este eje, el cual, se nombra “Juego simbólico”, dando espacio oportuno para que al niño se le preste atención a esta parte de su desarrollo natural. El registro de nivel del niño se realiza en dos momentos, al inicio del ciclo escolar y al término de éste; dicho registro tiene tres opciones 1, 2 y 3, que indica percibir la diferencia entre los niveles el cual se encuentra cada alumno.

Es interesante percibir que aún persisten actividades provenientes de programas anteriores, como es el caso del juego simbólico, aunque ya no se aplican tal cual como se encuentra desglosado en el programa de 1981, al registrar el nivel del niño, pero en la práctica aún se utiliza este tipo de juegos

La educadora Lina indica a los alumnos –vamos a jugar a la paletería, cada quien tome cinco palitos- los niños toman palos de abatelenguas que tienen en el centro de su mesa, enseguida pregunta -¿ya todos los tienen?, ahora vamos a jugar que se comen una, quítenla de su mano, ahora quiten otra, ¿cuántas vamos comiendo?, los niños contestan casi en coro “dos”, muy bien, ahora cuantas paletas nos quedan?, se escuchó la voz inmediata de un niño que expresó tres, algunos le siguieron, otros antes de contestar contaron sus palitos, la respuesta ya no fue de la misma manera...(OBS05.16-10-15.ENC.ISA, p.19)

El uso del juego simbólico continúa, con la diferencia que la utilidad no es de la misma manera, es decir, si en el programa 1981, el punto central era el juego que incluso implicaba registrar el nivel en el que se encontraba el niño al inicio y al término del ciclo escolar, ahora se percibe como una opción para generar aprendizajes determinados, es decir, con la aplicación del juego de la paletería se aprecia que la atención radica en realizar operaciones matemáticas, y el juego es solo una estrategia, la cual no requiere seguir un formato con base a éste, como el que se describe del programa 1981.

Este formato descrito en el programa de preescolar 1981, p.105-106³⁹ método oficial, para registrar los niveles de cada aspecto, es una forma de percibir de qué magnitud era contemplada la utilidad del juego, donde cobraba tal importancia, que se requería dar un seguimiento; es de suponerse que al término del ciclo escolar el niño haya logrado subir de nivel en estos aspectos Afectivo Social y Función simbólica, e incluso en caso de requerir atención especial, tanto al inicio como al término, ello exhortaba ser descrito en el espacio destinado dentro del mismo formato, llenando el área donde dice: “Aspectos que requiere mayor atención”. Como se puede ver, el juego se encuentra dentro de los aspectos de registro de los dos primeros ejes, esto indica que además de ser sugerido para aplicarse en las diferentes unidades, también se encontraba como circunstancia importante de reconocer en la evaluación.

Lo interesante de todo ello, es que la utilidad del juego cambia, sin embargo, existen raíces de cada programa, por ejemplo, se puede detectar que en las educadoras, a pesar de que éste ya no es la parte central del actual programa, pero ellas aún tienen la costumbre de registrar los juegos, claro, aunque ya no de la misma magnitud, como lo que expresa la educadora Male “los juegos los registro a la hora de hacer la evaluación” (Entrevista #4, 2015, p.4).

A las educadoras se le ha quedado el hábito de registrar los juegos, en el momento de realizar la evaluación, es posible que no se lleve el seguimiento como existía en el programa 1981, no obstante, la importancia que enfatizó no se ha descartado en su totalidad, simplemente sus experiencias las moldean a lo que el programa actualizado les pide, porque es sabido que ellas mismas “dan continuidad a las culturas escolares al reproducir determinadas ideas y prácticas educativas a lo largo de su trayectoria escolar” (Rockwell; 2002, p.214).

Dentro de su trayectoria escolar, las educadoras, además de registrar el juego en evaluación, también reproducen en su práctica, parte de las actividades plasmadas en los programas anteriores, por ejemplo, cuando la educadora realiza la visita al panadero, esta actividad se encuentra descrita desde el programa de

³⁹ Que se encuentra visible en el anexo 15

1981 en la “Unidad de comercio...juguemos a la panadería” (SEP; 1981, p.50), la diferencia radica en la forma de aplicarse, porque en el programa precedente, manifiesta realizar la actividad de la panadería por medio del juego, donde el niño tiene la oportunidad de mostrar lo que conoce a través del juego simbólico.

Sustenta Piaget (1946), el juego simbólico constituye la imitación de situaciones reales y a la vez se vale de la imaginación de escenas nuevas, es decir, se pretendía que al momento de jugar a la panadería, ellos representan simbólicamente lo que conocen mezclándolo con lo que piensan o se imaginan que sucede, parte de lo maravilloso del juego, como sustenta Sarlé (2008), pese a sus limitaciones, todo elemento que se encuentra disponible puede transformarse a escenarios de juegos potentes, acción lograda por esa imitación que permite disfrutar, crear e imaginar combinando con la realidad y esto representa momentos de generar aprendizajes, aunque no se encuentran estipulados de manera determinante, sino que son los propios en cada niño.

En cambio, ahora la educadora considera que para una actividad se parte de la realidad; es decir, el sentido que le da la educadora es que se aprende más al ir a visitar la panadería, dejando en segundo plano el juego, por un lado, porque ella se ha percatado de que sus niños aprenden más con la vista; es decir mirar de forma directa e interactuando en la realidad, para asimilar más el contenido que pretende sea adquirido, porque expresa: “cuando los lleve a la panadería, ellos aprenden más viendo, interactuando que escuchando” (Entrevista #3, 2015, p.2); es parte de lo complejo en la aplicación del juego en la práctica educativa de preescolar, por un lado, antes de aplicar cualquier actividad, las educadoras se dan a la tarea de percibir cómo es el grupo, para con base a ello, determinar qué actividad realizar, y cómo hacerlo.

La actividad de ir a ver el panadero se asemeja a la de juguemos a la panadería, experiencia proveniente del programa de unidades 1981, la diferencia es que el juego era actividad central y ahora se diseña la situación didáctica y se recurre éste como una estrategia para lograr los aprendizajes, que implica tener preciso qué aprendizajes pretende favorecer, dándose a la tarea de identificar

cómo adquieren mejor los aprendizajes sus alumnos, y percibir la manera más eficaz para lograrlos, y al considerar que sus niños aprenden más al observar e interactuar que solo escuchar, es como de ahí parte su decisión de ir a visitar la panadería, actividad rescatada, hasta cierto punto, de su experiencia.

Sin embargo, ahora esta situación de la panadería se aplica con otra perspectiva, donde el juego ya no es la actividad central, sino que es centrándose más a la realidad laboral, porque esa es la intención pedagógica y poco descubierta, puesto que “como parte de su iniciación a la comunidad del jardín de infancia, los niños pequeños, reciben también su primera iniciación a la dimensión del mundo del trabajo” (Apple 1987, p.80).

En esa lógica, las actividades y la utilidad del juego, es diferente a lo que suscitaba con el programa del 1981, dejando a un lado lo que se manifiesta en la teoría de Piaget (1946), referente al lapso de su desarrollo denominada “etapa preoperatoria”, que es entre los dos o tres años hasta los siete años, edad en que los niños cursan la edad de preescolar, es reconocido el juego como actividad propia del niño que le permite adquirir un desarrollo cognoscitivo, existiendo éste como un aspecto natural y enriquecedor para que los niños obtengan los aprendizajes requeridos, siendo esta la perspectiva con la que está estructurado el programa 1981.

Es interesante descubrir que el juego, a pesar de los diferentes cambios, éste persiste, independientemente de que los programas cambian, pero en la práctica quedan huellas, aunque en realidad los cambios del programa, solo sean como sustenta Gimeno (1992), una ficción o simplemente un objetivo y un deseo de la unidad pedagógica del currículum distinto, entonces, dentro de esas ficciones de cada programa de preescolar, el juego por su dinamismo maravilloso, continua en la práctica educativa, independientemente de ser nombrado en los programas o encontrarse omitido; finalmente es una actividad fuerte en la cultura y arraigada en el nivel de preescolar.

Por otro lado, en el Libro 1 del PEP 1981 que comprende la Planificación General del programa, en este espacio se fundamenta el programa, basado

exclusivamente de la teoría de Piaget, quien menciona las características del niño durante el periodo preoperatorio; una de ellas es el egocentrismo, y se expresa que

El carácter egocéntrico del pensamiento, podemos observarlo del juego simbólico o juego de imaginación e imitación, por ejemplo la comida, las muñecas, la casita, etcétera, en donde hay una actividad real del pensamiento, esencialmente egocéntrica que tiene como finalidad satisfacer el yo, transformando lo real en función de los deseos” (SEP 1981, p.23).

En éste programa el juego, además de considerarse facilitador en la adquisición de aprendizajes cognitivos, es también considerado como una fuente de información psicológica por la que atraviesa el alumno, por medio de éste se manifiestan sus deseos, que además de dar vida a los objetos de una manera simbólica, (juego simbólico que se mencionó anteriormente) también es una forma de expresar los deseos, donde el egocentrismo es considerado parte de su desarrollo natural.

El juego cobró una gran importancia en el programa de preescolar 1981, medio de adquisición de conocimientos, transmisor de información y deseos, momentos de expresar la vida real, etcétera; y es sorprendente percibir acciones que permanecen, aunque el programa se ha modificado, claro, ya no de la misma manera, existe diversidad (Ver anexo 16) de formas para que las educadoras lo apliquen, por ejemplo:

(...) el grupo de la educadora Herme salen al patio cívico, sus alumnos, acompañados con sus padres de familia, llevando en sus manos, un cochecito de juguete y cartulina o papel bond, donde se representa una carretera con topes, semáforos y meta, cada niño extiende su papel sobre el patio cívico; la educadora da indicaciones, -recuerden que tiene que avanzar su coche respetando las señales y llegar a la meta, después miden cuanto recorrieron para ver quién avanzó más; empezamos, en sus marcas, listos, fuera-; algunas madres se inclinaron para apoyar a su hijo, otras solo observaban a su niño estando ellas de pie, y en algunos momentos dirigían la mirada a otros y comentaban entre ellas, soltaban sonrisas, etc.; sin embargo, varios niños no podían avanzar porque el papel se les enrollaba, ellos se detenían para extender nuevamente el papel; la educadora Herme, fue a traer una cinta canela y les expresó a los padres de familia: -a ver, tengan, peguen el papel bond al piso-, esto llevo tiempo, algunos esperando la cinta canela, otros extendiendo el papel, para que sus niños avanzara, etc., el tiempo fue prolongado, varios se distraen, dejan su papel, dirigen la mirada a otro lugar,

otros niños acuden con su mamá; la maestra, indica nuevamente – ahora sí niños, vamos a jugar en su carretera a ver quién avanza más-, el interés ya no era el mismo como al inicio del juego (OBS05.16-10-15.ENC.ISA,p.20)

Este juego, representa realidades con material didáctico, que muchas ocasiones resulta divertido y placentero cuando nace del niño, aunque, por las implicaciones laboriosa resultó un poco complicada, como fue el uso de papel amplio, podría ser esta una de las razones por la cual invita a los padres a jugar con ellos; aunque también influyen otros aspectos, como anteriormente se mencionó, la educadora Herme considera que la directora le preguntaría que con qué finalidad está aplicando los juegos, pero las educadoras no solo son cuestionadas por la directora, también se encuentran a la vista de los padres de familia, y más aún al incluirlos, siendo esta otra razón más, para tener preciso lo que desea lograr al aplicar juegos en su práctica educativa.

En este sentido, por lo arraigado, valioso, interesante y maravilloso que es aplicar el juego en preescolar, las educadoras buscan la manera de aplicarlo, sobre todo que sea aceptable, tanto por la directora, como por los padres de familia, a quienes ella misma los ha invitado a estar presentes al dedicar espacio para llevar a cabo un juego, como fue el de los carritos; porque finalmente “La selección considerada como apropiada depende de las fuerzas dominantes en cada momento y de los valores que históricamente han ido perfilando lo que se creé que es valioso” (Gimeno, 1992, p.178).

La aplicación del juego, a través de los años sigue siendo considerado oportuno, a pesar de que los programas cambien, solamente que cada educadora lo moldea a como lo considere pertinente, con base a su formación, sus experiencias y sus necesidades, como argumenta Gimeno (1989) El currículum moldea a los docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos.

El juego es un acto considerado de gran valor en el programa 1981, para aplicarlo en la práctica educativa, y no se descarta, porque dejó cosas enmarcadas en las educadoras, quienes en ocasiones lo utilizan, incluyendo que además de las educadoras que son las inmediatas en decidir en qué momento

aplicarlo, también se encuentra lo que expresa la directora quien percibe qué éste aún existe al expresar que “aún se conserva el trabajo lúdico” (Entrevista #5, 2015, p.3).

Retomando el término de lúdico que expresa la directora, es momento de prestar atención a dicho concepto, porque la palabra lúdico es un adjetivo derivado por etimología del sustantivo ludus, que significa juego, y designa todo lo relativo al juego como son ocio, entretenimiento, diversión; entonces, se conserva lo lúdico, porque es parte del desarrollo de los niños, con la diferencia que en el programa 1981, todo el desarrollo de las Unidades se encontraban centradas en el juego, considerándose éste como parte del trabajo, solo que ahora la labor educativa de preescolar se centra en las competencias, donde su aplicación tiene el sentido pedagógico, con la intención de favorecer las competencias esperadas al terminar el ciclo escolar del nivel de preescolar.

Por otro lado, los niños juegan de diversas maneras, y es común que en los momentos fugases de las clases, los niños jueguen por placer, por entretenimiento o por ocio, no obstante, al intervenir la educadora, es donde esto cobra sentido educativo, porque el juego espontáneo y libre no siempre responde a las intenciones educativas, y, simplemente son momentos vagos de distracción, que no pasan de ser un momento propio de cada alumno, donde ellos buscan como pasar el tiempo; y la actividad educativa pierde sentido.

Dichos momentos vagos, en ocasiones solo es en cuestión de segundos, aunque en otros duran tiempos prolongados; así como los tiempos y el tipo de juego varía en los alumnos; en las educadoras también sus reacciones son diversas, muchas de las ocasiones dejan desapercibidos estos momentos de juego, principalmente cuando son cuestión de segundos o escasos minutos, no obstante, cuando estos se ejecutan en tiempos prolongados, y que además, tienden a interrumpir la actividad a realizar, entonces éstas acciones son descalificadas, porque no son parte del currículum.

Sustenta Gimeno (1988) que el currículum suele reflejar un proyecto educativo globalizador, que agrupa a diversas facetas de la cultura, el desarrollo personal y

social, de las necesidades vitales de los individuos, para desenvolverse en sociedad, con destrezas y habilidades consideradas fundamentales; en ésta lógica, el juego se conserva, con el sentido de adquirir aspectos necesarios para desenvolverse en la sociedad, donde es una manera de integrar al niño a las facetas del currículum, es decir, existe lo lúdico relacionado con lo esperado en el trabajo propio de preescolar.

1.3.2. Programa de preescolar 1992: el juego y el interés del niño.

El programa subsecuente, que corresponde al de 1992, etapa donde los cambios políticos, económicos y sociales, eran múltiples, ello influye para que las visiones educativas cambien, en este programa se manifiesta seis objetivos básicos; se rescatan cada uno de ellos y la forma de relacionar el juego en donde se estipula que “El proceso de socialización que se irá dando a través de toda la diversidad de relaciones humanas que están implicadas en el trabajo colectivo, y en general durante la realización de juegos y actividades” (SEP; 1992, p.14), con esta perspectiva se aprecia que es una de las partes prioritarias de socialización, dándole suma importancia de lograr objetivos a través de juegos.

En el programa de preescolar 1992, continúan retomando ideas pedagógicas provenientes de Piaget, aunque, el juego ya no es precisamente el punto clave, ahora es parte de una estrategia metodológica para desarrollar los proyectos, porque en este programa se manifiesta realizar proyectos investigativos donde éste cobra lugar importante, aunque ya no en su totalidad, porque “el tiempo de una jornada de trabajo deberá ser organizada para incluir juegos y actividades relativos al proyecto, a las actividades de rutina, así como tiempos de juego y actividades libres” (SEP, 1992, p.10),

Una característica muy propia, que se le dio realce, durante la aplicación de proyectos, fue que estos surgieran del interés propio del niño, acción que ha quedado enraizada, en ocasiones, con base a ello existen momentos que las educadoras aplican proyectos, o simplemente en su actividad cotidiana, tienen presente dicha situación porque al preguntar -¿Qué considera usted que continúa en su práctica desde que inició su servicio como docente hasta la fecha?, la

educadora Male expresa: “Realizando prácticas, incluso el juego, que sea de su interés de los niños” (Entrevista #4, 2015, p.3).

Lo impresionante es como, cada programa educativo, deja huellas, como sustenta Remedi (1999) “La dinámica se acentúa sobre múltiples factores de negociación de significaciones en donde están presentes las historias de los maestros en la institución y/o en relación a su tarea como docentes”, en ocasiones aplicándose de forma directa en la práctica, en otras, los ideales, sin embargo, a pesar de los cambios, existen acciones que no desaparecen, como es el caso de la aplicación del juego.

Es cierto que la forma y las intenciones de aplicarse el juego no son las mismas, pero siempre prevalece algo de cada programa y permanece en la práctica a pesar de los años que le diferencien. El programa de 1992, que fundamenta la aplicación de proyectos que surge del interés del niño, esto sigue en pie, y sobre todo para aplicarlos, porque la educadora continúa expresando: “los juegos, pues sí son del interés de los niños, no hay problema con respecto a los juegos que se lleguen a poner” (Entrevista #4, 2015, p.4).

La educadora reconoce que cuando realmente es del interés del niño, no se genera ningún problema, como sostiene Delval (1994) en todas las actividades de juego es que los que las realizan encuentra un placer claro en ejecutarlas y que lo hacen por la satisfacción que les produce y no se recurre a ninguna complejidad cuando éste proviene del interés, no obstante, la participación de la educadora es que los juegos no se queden ahí, en solo el interés del niño, estos se inducen a los propósitos pedagógicos.

Los propósitos pedagógicos se encuentran determinados de diversa índole, como son los empleados por medio del programa, que también se interaccionan con los creados institucionalmente, ambos son aplicados de manera directa desde el sentido propio de la educadora que lo emplea, porque “toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana” (Rockwell; 1995, p.14).

Dentro de las normas oficiales que se encuentran establecidas en el programa de preescolar de 1992, se traza un esquema donde se manifiesta los tiempos distribuidos durante un día ordinario de clases, donde el juego comienza a contemplarse como una acción diferente a las actividades, e inicia a deslindarse de las actividades de proyecto, aunque ambas deben atenderse durante el proyecto de investigación; además, también se proporciona cierta libertad en la educadora de incluir o excluir juegos en los espacios de actividad libre o de rutina, (Ver anexo 17).

En éste programa, “Al ir realizando un proyecto, desde su inicio hasta su culminación, se organiza una amplia variedad de juegos y actividades a través de los cuales se pueden favorecer el logro de objetivos” (SEP; 1992, p.18), la prioridad es el logro de los objetivos de la investigación realizada por medio de los proyectos planeados; a diferencia del programa anterior, donde las actividades de juego, se encuentran descritas en el PEP 1981. En éste programa 1992, los juegos aún se contemplan, pero para lograr objetivos; es así, como éste comienza percibirse como una estrategia que auxilia en la adquisición de algo predeterminado.

Esta forma de laborar por medio de proyectos de investigación, persisten en la práctica de las educadoras, al expresar “puedes trabajar con talleres, proyectos, o como sea, lo importante es que logres aprendizajes y con niños que están haciendo otras cosas, hay que convencerlos para que no distraigan a los demás y jugando te ayuda” (Herme, entrevista #2, p.8); de esta manera el juego es una estrategia para lograr la integración de los niños; “para convencerlos” manifiesta la educadora.

El juego es utilizado para convencer; como sustenta Garvey (1983, p.42), el juego guarda ciertas sistemáticas con lo que no es juego, pues es vinculado a la creatividad, a la solución de problemas, al aprendizaje, al desarrollo de papeles sociales y otros fenómenos cognoscitivos y sociales; con ésta cualidad se promueven ciertas cosas, además del gusto y la creatividad, como es el caso de inclinar a lo que tiene que hacerse, como lo manifiesta la educadora y esta

manera de aplicar del juego con esa intención, se relaciona con lo manifestado en el programa 1992, donde se describe que “su organización y desarrollo dependen de la interacción entre los niños y el docente para tomar decisiones de las que se sienten parte. Es así, que el proceso de definición de un proyecto se apoya en las experiencias significativas y de interés para los niños” (SEP, 1992, p.17); entonces, para convencerlos se requiere lograr que el niño sienta parte de lo que se realiza, así como despertar el interés en hacerlo.

Esté término de interés en los niños, ha quedado remarcado en las educadoras, porque constantemente comentan utilizar el interés de los niños, para que las actividades se faciliten más, incluso, el juego es manejado para integrarlos. Esta manera de utilizar el juego, de diversas maneras, proviene del mismo programa 1992, porque, por un lado se encuentra planteado para atender los proyectos, así como también, para atender al niño, es decir, el juego se puede aplicar con intención preestablecida, con propósito pedagógico, así como la atención propia a la necesidad del niño, nombrando a esto, como “juego libre”.

“Los juegos y actividades libres se pueden hacer en momentos en que las actividades y juegos del proyecto se han terminado y la jornada de trabajo aún tiene un tiempo corto” (SEP, 1992, p.62); en el mismo programa se especifica, que el juego libre es solo en tiempos cortos, además, después de haber atendido el proyecto, en caso de que el tiempo del proyecto abarque el tiempo completo, la presencia del juego libre, no es indispensable, aunque se ha reconocido a través de los años la importancia del mismo.

El que los tiempos en un juego libre no podían ser prolongados, ha quedado consolidado en la práctica de las educadoras, porque constantemente se percibe que los niños que terminan de hacer una actividad determinada, cuentan con la oportunidad de jugar libremente, sin tener un objetivo a lograr, pero, no se efectúa en tiempos extensos, porque cuando existen varios niños ya jugando y otros aun trabajando, comienzan las indicaciones de la educadora, apresurando a los que no han terminado y al mismo tiempo enviando el mensaje a los niños que juegan, que el lapso de jugar está por terminarse.

“el grupo de la educadora Lina, se encuentra decorando una copia, con dibujo de una calabaza, (tradición de días festivos de “Día de muertos”). Los niños realizaban bolitas de papel crepé y pegaban en el contorno de la calabaza; el primer niño que termina, acude con la educadora y le dice: ¿ya termine, ahora qué hago?, la educadora le contesta –espera que terminen tus compañeritos, puedes mientras ir a jugar con el material-, y señala, el espacio donde se encuentra diversidad de figuras de plástico duro, entre ellas, manos, zapatitos, gusanitos, etc., poco a poco, la entrega de trabajos comenzó a incrementarse, una vez que la educadora les tomaba su trabajo realizado, los niños acudían corriendo a jugar, a donde está el material de plástico; se encuentran niños aun pegando sus bolitas de papel, enseguida la educadora expresa: -ya niños, apúrense, ya casi todos terminan, ya porque falta otra actividad-.

Los niños que están jugando comenzaron a comentarse entre ellos, hoy, ya hay que recoger, un niño comenzó a colocar el material en los recipientes donde estaban, otros, continuaron tomando más material, en eso, se levanta la educadora y les dice: -ya niños todos entréguenme su trabajo y se vienen a formar un semicírculo, ándenle, rápido porque van a decir sus calaveritas; ya todos, aunque les falte y ustedes ya recojan todo el material-, todos los niños se apresuraron, unos a entregarles el trabajo a la educadora, otros a recoger su lapicera y la llevan a su archivero, y los que jugaban, guardan las figuras de plástico” (OBS06.28-10-15.ENC.ISA.p.19).

Del programa de 1992, persisten varios aspectos, como: la aplicación de proyectos, la de generar en el niño el interés, la de permitir juegos libres en espacios cortos, etc.; es sorprendente mirar como los niños han asimilado que cuando la educadora comenta que ya entreguen sus trabajos, esto quiere decir que ya van a dejar de estar aplicando el juego libre.

Conviene subrayar, que una cosa es que el juego libre no tenga un objetivo preciso a lograr y otra, considerar que esta fuera del seguimiento de reglas, Vygotski (1988) sustenta que se podría asegurar que no existe juego sin reglas, porque la misma situación imaginaria de cualquier tipo de juego, contiene ya en sí, ciertas reglas de conducta, aunque estas no se formulen explícitamente, ni por adelantado.

El juego libre, además de tener sus propias reglas dentro del mismo, también, se encuentran implícitas las reglas determinadas en la práctica educativa, durante el proceso escolar; cabe aclarar, que el grupo pertenece a 3B; es de comprenderse que el tener un ciclo escolar concluido y estar en el subsecuente, los niños, a estas alturas han asimilado gran cantidad de aspectos, entre ellos, la

forma de conducta permitida, lo que corresponde a realizar en momentos específicos, como es al comer, de trabajar, de jugar, ya sea parte de las actividades asignadas por la educadora o en momentos libres, que en realidad no son tan libres, como se acaba de comentar.

La diferencia entre los juegos libres y los juegos agregados en las actividades con objetivos específicos a lograr ante la realización de proyectos, es que éstos últimos se incluyen en el proceso investigativo, porque esa es la característica principal del programa de preescolar 1992:

(...) la Dirección General de educación Preescolar considera necesario iniciar, orientar e impulsar la creación de proyectos para la investigación de problemas educativos locales, regionales y estatales, que consoliden equipos de trabajo para que de manera autónoma se continúen los esfuerzos tendientes al desarrollo de la investigación educativa, como la actividad posible para el mejoramiento de la educación preescolar (SEP, 1992, p.5).

Cada programa, con sus ideas y argumentos, tienen la intención de mejorar el proceso educativo y, diversidad de esas ideas se reflejan en la práctica, aunque existan nuevos programas, porque se quedan impregnadas, posiblemente por la utilidad y eficacia que lograban en su momentos de estar vigentes, y es así como el juego lo van ajustando a las peticiones de cada programa.

En este caso, del programa de 1992, el juego, fue aplicado de dos maneras, como estrategia que proporciona parte de la metodología, que ayuda a resolver el problema planteado en el proyecto, atendiendo los objetivos pedagógicos, así como también, juegos libres, sin objetivos precisos, si no por lo que genera el juego mismo, (diversión, descubrimiento, placer, imaginación, etc.) es decir, en este programa continuó, pero ya no con la misma intensidad que en el programa anterior, pues no se descartó, ni se aisló, simplemente se comprendió como acción inevitable y necesaria en el desarrollo infantil y ya no como situación central, si no a la par con los objetivos planteados en cada proyecto, porque el programa expresa: “durante los juegos y actividades, serán las necesidades de los niños y del proyecto las que van a transformar el uso y el significado de los materiales, los espacios y el tiempo en función de la “realidad” que vive en los juegos” (PEP, 1992, p.23).

El juego en este programa no es como punto central, pero sí se utiliza para generar aprendizajes, es decir, se hace uso de éstos, dándole sentido y utilidad diferente, y comenzando a enmarcar hacía donde inducir al niño, acto que cada vez se encuentra más dirigido, porque, si el programa 1992 daba apertura a elección de proyectos, partiendo del interés del niño, era una actividad abierta, hasta cierto punto, en la elección de los problemas planteados por medio de preguntas para encaminar un trabajo investigativo de manera conjunta, educadora y alumnos, acto que se va alejando en la práctica, porque las docentes expresan “como que antes te daban un poco más de, yo siento como que más libertad y ahora no, que tienes que cumplir estos aprendizajes” (Entrevista #3, p.4,5)

Esta expresión de la educadora es lo que está invadiendo y por ello el juego está dentro de esa cobertura, atender aprendizajes determinados en el programa, es decir, antes, al aplicarlo en los niños, no era precisamente para generar aprendizajes determinados, en cambio, ahora, ya se encuentran planteados en el mismo programa el tipo de aprendizajes a lograr, una manera más precisa, entonces, si al llevar a cabo aplicación de juegos, le interrumpe sus logros esperados es conveniente dejar de hacerlo, porque la prioridad se encuentra enmarcada en cada competencia.

1.3.3. Programas de preescolar 2004 y 2011: “que diario aprendan algo, respetando lo del PEP”.

En éste último espacio, se analizan los programas 2004 y 2011, en su relación al juego, los cuales se unifican en éste sitio, porque los cambios entre éstos son escasos, por ejemplo, en el programa 2004, se denominaron Principios pedagógicos y en el programa 2011 se nombran Bases para el trabajo en preescolar, aunque se nombran de diferente manera pero contienen lo mismo con escasa diferencia; se puede mencionar de manera concreta, que en ambos manifiestan: “Las características infantiles y procesos de aprendizaje”; en el primero se describe que “El juego es un impulso natural de las niñas y los niños y tiene manifestaciones y funciones múltiples. Es una forma de actividad que les permite la expresión de su energía, de su necesidad de movimiento y puede

adquirir formas complejas que proporcionan el desarrollo de competencias” (SEP, 2004, p.35).

En lo que en el programa 2011, expresa “El juego tiene múltiples manifestaciones y funciones, ya que es una actividad que les permite a los niños la expresión de su energía, de su necesidad de movimiento al adquirir formas complejas que proporcionan el desarrollo de competencias” (SEP, 2011, p.21), como se puede observar, el contenido es semejante con escasas o casi nada de diferencia, expresando el mismo contenido, ambos reconociendo su importancia y su utilidad para atender las competencias.

Se presta atención lo referente a éste, para percibir como ha influido en la práctica de las educadoras quienes su preocupación radica en atender al programa, porque manifiestan: “me preocupa en los niños que diario aprendan algo, respetando lo del PEP” (Entrevista #2; 2015, p.5).

En la práctica educativa de las educadoras, se encuentra como eje central el programa y como se ha venido hablando, cada uno deja algo que persiste en la práctica de las educadoras, sin embargo, a pesar de actos que aún permanecen, las ideas cambian. “De este modo -aunque falta mucho por recorrer-paulatinamente se ha ido superando una visión que minimiza la función de la educación preescolar al considerarla como un espacio de cuidado y entrenamiento de los niños, carente de metas y contenidos educativos valiosos o bien como un nivel exclusivamente propedéutico⁴⁰” (SEP, 2004, p.7).

A pesar, de los diversos cambios realizados con los diferentes programas de preescolar, la ideología de este nivel, difícilmente deja de minimizar su función y en la búsqueda de respuestas a lo que la sociedad pide y en defensa de este nivel educativo, el juego entra en el mundo de confusiones, por un lado es reconocido como vehículo de adquirir aprendizajes, y por otro, es descartado al generar prioridad a los resultados, mas no al proceso, y como sostiene Delval (1994,

⁴⁰ Esta visión se comparte entre amplios sectores sociales y también, explícita o implícitamente, por sectores de educadoras, lo cual se constituye en fuente de insatisfacción profesional o, en sentido inverso, en factor de justificación de rutinas y prácticas irrelevantes. Programa de educación Preescolar 2004, SEP, p.7.

p.291) el juego es eso, un proceso maravilloso, donde el niño se divierte, se socializa y aprende, porque el niño no trata de adaptarse a la realidad, sino recrearla, con un predominio de la asimilación sobre la acomodación.

El juego no se descarta en su totalidad por su reconocimiento en la adquisición de aprendizajes, siendo ésta la perspectiva de las educadoras, es lo que se percibe ante su comentario de que los niños diario aprendan algo respetando el PEP, de esta manera, el juego entra en sus actividades por lo que se logra por medio de éste, además, el mismo programa 2004 lo menciona en uno de los campos formativos, de manera concreta en el sexto de los seis campos que integran todo el programa, siendo el que corresponde al de “Desarrollo físico y salud”.

Cabe comentar que en el programa 2004, éste campo formativo ocupa el último lugar, en cambio en el programa 2011 ocupa el cuarto lugar, posiblemente por la importancia del mismo; aunque lo central de ambos es atender el desarrollo físico, pero en cada uno se percibe como parte de los aprendizajes esperados en atención a su desarrollo tanto físico como de la salud, por ejemplo; se describe que:

(...) no hay que olvidar que existen niños y niñas para quienes las oportunidades de juego y convivencia con sus pares son limitados en su ambiente familiar – porque pasan una buena parte del tiempo solos en casa, en espacios reducidos, viendo televisión, porque acompañan y ayudan a su madre o a su padre en el trabajo-, o bien porque tienen necesidades educativas especiales. Para estos la escuela es un espacio idóneo y seguro para brindar oportunidades de juego” (SEP, 2004, p.105).

Con ésta perspectiva, la escuela de preescolar es una oportunidad para que los niños vivan momentos de juego al carecer de ellos en su vida cotidiana, desde el sentido de convivir, es decir, generar ocasión para socializarse, ya sea en pares o más integrantes al aplicarse; es posible que ahí es donde las educadoras entran en dilema, si el juego es solo como un espacio para que puedan jugar, ya que en casa no es posible, siendo así, en dónde queda la acción de generar aprendizajes que el mismo programa solicita.

Esa perspectiva de lograr aprendizajes en los niños, se encuentra presente en el actuar de las educadoras, al expresar que el niño diario aprenda algo, ello induce a que apliquen infinidad de actividades, entre ellas emplear el juego, con la intención de lograr los aprendizajes marcados en los programas, y con lo estipulado en el programa 2004, de jugar en vista de que en casa se encuentran limitados para hacerlo; es ahí donde comienza una confusión, o juegan para generar aprendizajes o para darles oportunidades que en casa no tienen, como es el caso de jugar. Dicha confusión se percibe por lo que manifiestan al preguntarles en qué momento juegan

-no ni en el recreo no, porque en el recreo pues tenemos nuestras áreas, entonces no, y cuando me toca acá en frente pues no, acá no hay en donde jugar y el único lugar para jugar sería aquí (señala hacía el patio cívico) pero este pues todos los niños andan dispersos entonces no, así como que, un área que diga, vamos a jugar, “no”, ya no” (Entrevista #3, 2015, p.6).

El comentario de la educadora, deja ver que al aplicar el juego en su práctica no lo consideran como juego, para ellas es trabajo, pues expresan no tener un momento para jugar, ni espacio dedicado para ello; entonces, al observar algunos momentos de juego dentro de su práctica, no quiere decir que ellas se contradicen en lo que hacen con lo que manifiestan, mejor dicho, es una confusión, por un lado, se ha enfrentado a grandes cambios provenientes de los mismos programas, (Ver anexo 18); como se ha venido comentando, anteriormente era la actividad central, (PEP, 1981) incluso se encontraban las unidades que contemplaban el juego de la casita, la panadería, etc., enseguida con el programa 1992, éste aún le daba cierta importancia al juego, aunque ya no de la misma manera, no obstante, sí se sugería un área destinada a jugar, de hecho en el mismo programa se describe un espacio específico de huacales con juguetes y dos mesas para la utilización de ellos, otro espacio con juegos didácticos, dejando así, espacio para utilizarse en dos momentos, uno destinado al objetivo propio del niño, jugando libremente, y otro con intenciones más aproximadas a la adquisición de aprendizajes pedagógicos, probablemente esto quedó enmarcado en la educadora, considerando que para jugar se requiere de un espacio dedicado al

puro juego y al no contar ya con dicha área de juego, tienden a confundir que en realidad ya no juegan.

Dicha confusión entre juego y actividades, proviene precisamente porque “El juego no implica un fin consiente o, en todo caso, no se practica por ese fin exclusivamente; el trabajo implica un fin consiente y se efectúa para alcanzar este fin; la actividad en sí no es una fuente de alegría, es más bien penosa y exige un esfuerzo” (Declory & Monchamp 1986, p.25) y cuando la educadora tiene un propósito a lograr y lo utiliza para adquirirlo, es cuando entra en lo complejo de elegir prioridades, si el juego es un proceso agradable para conseguir objetivos, pero el producto es lo prioritario, es ahí donde su intervención está para balancear, o atiende el proceso o el producto, es decir, determinar lo de mayor peso, en su momento; el juego como proceso o el objetivo esperado como producto.

En efecto, más que confusión, es una labor que las induce a tener argumentado porqué utilizan el juego y qué esperan lograr con ello, incluso tenerlo descrito en sus planes educativos, pues expresa la educadora Herme: “se deben poner las competencias que estas favoreciendo y los aprendizajes esperados, con todo lo que realizas, ya sea que estés pegando recortes, haciendo dibujos, jugando, viendo película, o lo que sea; no te dicen que no lo hagas, pero si lo debes escribir porqué, qué esperas lograr con lo que haces” (Entrevista #2/c, 2015, p.6).

En la práctica educativa de las educadoras, se encuentra toda la libertad de aplicar el juego o no hacerlo, donde el compromiso primordial es lograr aprendizajes esperados por medio del desarrollo de competencias, con o sin la aplicación de éste, porque:

“el programa tiene un carácter abierto, lo que significa que la educadora es responsable de establecer el orden en que se abordaran las competencias propuestas para este nivel educativo, y seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que consideren convenientes para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados” (SEP, 2011, p.15).

La terminación de carácter abierto cobra sentido de libertad, aunque “algunas veces se ha puesto en oposición la libertad y la autoridad, como si estos dos factores de la educación, se contradijeran y se limitaran el uno al otro. En realidad, estos dos términos, lejos de excluirse, se sobreentienden mutuamente. La libertad es hija de la autoridad bien entendida” (Durkheim; 2013, p.63), es ahí donde las educadoras entran en decisiones complejas, porque tienen libertad de hacer lo que consideren pertinente, bajo la perspectiva de lograr los aprendizajes esperados, entonces en ocasiones el juego se considera como facilitador en el desarrollo de competencias, pero en otros momentos se da prioridad sacar adelante el programa y si éste garantiza un logro, entonces se lleva a cabo, aunque no es lo único, tienen la opción de aplicar otras estrategias que no son precisamente de juego.

De ésta manera, el juego va perdiendo importancia en este círculo vicioso de lograr lo que las diversas demandas educativas esperan; por un lado el programa, por otro, el cumplimiento de normas establecidas en el contexto escolar, otro más, los padres de familia y la sociedad en general, incluso los cambios generados en la educación, se justifican expresando que “el agotamiento de un modelo educativo dejó de responder a las condiciones presentes y futuras” (Básica; 2011, p.13).

Es tan complicado la labor educativa, sin embargo, en las educadoras radica la importancia lo que se plasma en los programas y retoman de cada uno, algunos de sus fragmentos y que con el tiempo han formado parte de ellas mismas, conjuntando su formación y aunque expresen no tener tiempo ni espacio para jugar, en su práctica si se percibe, por ejemplo; cuando juegan en activación al lobo, a conejos y conejeras, o cuando lo aplican dentro del aula mezclando juego y trabajo, cuando jugaron al pescadito, a los carritos, a elaborar figuras con masa, etc., (estos momentos de juego se analizan en el capítulo siguiente), en realidad aún se encuentra en su práctica, momentos en que lo emplean, aunque la utilidad ya no es la misma.

La utilidad del juego en la práctica de las educadoras se enfoca más a los aprendizajes que desean favorecer y “ello le llama inevitablemente al intervenir por responsabilidad hacia ellos” (Gimeno, 1989, p.196); además el mismo programa lo manifiesta que es de carácter abierto, dejando en las educadoras la responsabilidad de hacer lo que consideren más conveniente, sin olvidar que el objetivo de éstos últimos programas, es atender las competencias. Dicha labor ya no es precisamente atender al niño ante sus necesidades propias del desarrollo natural, sino atender lo marcado en el programa de preescolar, generándose así, la confusión, se juega o se realizan actividades con juego, esto es algo complejo.

El uso del juego en la práctica educativa, proviene de diversos referentes, como son el programa, las demandas, entre otros aspectos, aunque, de manera concreta, del entendido propio de cada educadora, porque su acción “son cuestiones de preferencia personal y, en consecuencia, depende de los juicios de valor de las autoridades docentes” (Tyler; 1982, p.10), es decir, las educadoras tienen la autoridad de decidir, qué hacer, cómo hacerlo, para quién y para qué, y esto se representa por medio de su quehacer educativo cotidiano, reflejándose parte de su experiencia que se ha configurado a través de su propia formación.

Por otro lado, en estos últimos programas 2004 y 2011, el juego se considera segmento de su desarrollo, aunque ya no es la parte central pero si se le considera como actividad que atiende los diversos campos al declarar: “el progreso de las competencias motrices está ligado a la posibilidad que los niños se mantengan en la actividad física sobre todo mediante el juego...en actividades como estas se ponen en práctica lo intelecto, el movimiento y la comunicación” (SEP, 2011, p.69).

La parte intelectual encierra todo el conjunto de las intenciones pedagógicas, las cuales se atienden con la diversidad de acciones que aplican las educadoras, quienes tienden a guiarse con lo establecido en cada programa; es así como en la actualidad radica la intención de que los niños siempre aprendan algo, de ahí la procedencia del uso del juego y aunque en el programa 2011 se describen aprendizajes esperados referentes al juego en el campo formativo de Desarrollo

Físico y Salud⁴¹; no obstante, no se le da prioridad, como expresa la educadora Male “Ahorita por la demanda se atiende más el de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático” (Entrevista #4, 2015, p.2).

Con lo que manifiesta la educadora, se percibe que es compleja la práctica de las educadoras, si por un lado se encuentra establecido en el programa seis campos formativos, por otro, la importancia radica más en dos de ellos, como son los de Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático, de ahí que los juegos que utilizan en su práctica es con la intención de generar aprendizajes de estos campos, como sucedió la ocasión que jugaron a la tiendita:

La maestra Herme coloca frente del pizarrón una mesa con algunos objetos comestibles, cada uno tiene pegado un trozo de papel con un número escrito con tinta de plumín color negro, entre ellos se encuentra un flan con el número ocho, una paleta payaso con el número seis, una bolsita de chicharrones con el número tres y un refresco con el número cinco y les dice a los niños, a ver si tengo diez pesos y me compro un refresco que cuesta cinco pesos y unos chicharrones que cuesta tres pesos, cuanto me sobra, un niño comento, cinco más tres son ocho pesos, enseguida otra niña expresa, le sobran dos (...)
(OBS06.28-10-15.ENC.ISA, p.23).

En éste juego, se percibe que la educadora atiende de manera prioritaria el campo de Pensamiento Matemático, llevando implícito el de Lenguaje y Comunicación, al cuestionar a los niños, donde su participación es de manera oral, de ahí que la utilidad del juego en la práctica de las educadoras es con la intención de generar aprendizajes, en este caso en el aspecto numérico que se encuentra descrito en el programa 2011, en el campo formativo de Pensamiento Matemático.

Entonces, el juego persiste de manera globalizadora, que al dar prioridad a los que más se demandan como lo son los campos formativos de Lenguaje y Comunicación y el de Pensamiento Matemático, de esta manera las educadoras lo utilizan y, aunque se encuentran descritos seis campos y al parecer no se

⁴¹ Campo formativo Desarrollo físico y salud; Aspecto: Coordinación fuerza y equilibrio; Competencia, Mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicio físico. Aprendizajes esperados: -Participa en juegos que lo hacen identificar y mover distintas partes de su cuerpo, -Participa en juegos que implican habilidades básicas, como gatear, reptar, caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar, golpear, trepar, patear en espacios amplios al aire libre o en espacios cerrados. – Participa en juego que les demandan ubicarse dentro- fuera (...), SEP, 2011, p.72

atienden de manera equitativa, no obstante, el juego es una oportunidad de globalizar varios campos dentro del mismo juego, actividad compleja, pero persistente.

Es decir el juego persiste a pesar de los diversos cambios de cada uno de los programas por los que se han encontrado inmersas las educadoras informantes; lo que ha cambiado es su utilidad, si en los primeros programas en las que ellas comenzaron a laborar, era la parte central, y poco a poco se ha desviado su apreciación, pero este continúa, simplemente se moldea en las ideologías de cada uno de los programas, y esto sucede como resultado de la misma existencia del nivel de preescolar, pues “la educación infantil ha recorrido un largo camino, sobre todo a través de prácticas de guardería que han revelado con claridad que los niños se desarrollan cognitivamente a partir del juego” (Moyles; 1990, p.106).

Es así como el uso del juego en la actualidad, se percibe que de fondo tiene el objetivo de atender las competencias descritas en el programa de preescolar 2011, pues expresan “creo que ellos puedan llegar a lograr las competencias que marca el programa de los campos de pensamiento matemático y lenguaje y comunicación; bueno a lo mejor también, (sonríe) -no a lo mejor-, también en los otros, pero como siempre dicen (sonríe) los deja uno de lado, bueno, no de lado, pero como que no les das la importancia que deben” (Entrevista #3, 2915, p.9).

Se aprecia que una de sus perspectivas de las educadoras es lograr las competencias que marca el programa y aunque consideran que todos son importantes reconocen las prioridades que existen entre éstos y al encontrarse el juego en la práctica, es porque es una estrategia para atender lo enmarcado en el programa, como es el de lograr las competencias. Por otro lado, “la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación con la promesa de que permitirá, realizar mejores procesos de formación académica” (Díaz B. 2006, p.8).

Con esta perspectiva, la atención en los juegos llevan implícita la ideología de mejorar los procesos académicos, no obstante, independientemente de encontrarse en el calificativo de ser una acción mejor o peor, pero su utilidad lleva

más contenidos, es decir, abraza la intención de favorecer aprendizajes, y a la vez, no se deslinda de lo maravilloso que vive cada niño al sentirse dentro de un juego, pues “de estas diversiones generan una serie de liberaciones lentas y profundas que nos relajan y nos dejan satisfechos, listos para afrontar un nuevo día” (Terr, 2000, p.37).

Siendo así, el juego enriquece el desarrollo del niño, que le permite adquirir aspectos necesarios para enfrentar lo que día a día requiere, con necesidades cada vez más retadoras; de hecho, el mismo programa de preescolar 2011 inclina a proporcionar a los alumnos herramientas globalizadoras, que se adquieren por medios del juego, pero ya no solo se trata de juegos divertidos y maravillosos, requiere de mucho más. “Durante la práctica de juegos complejos, las habilidades mentales de las niñas y los niños tienen un nivel comparable al de otras actividades de aprendizaje, uso de lenguaje, atención, imaginación, concentración, control de los impulsos, curiosidad, estrategias para solución de problemas, cooperación, empatía y participación en grupo” (SEP, 2011, p.21 y 22).

Conviene subrayar, el juego en preescolar ocupa un lugar que lleva consigo un cargo mucho más complejo que el solo jugar para vivir el momento maravilloso, se utiliza como fuente fundamental para aprender y no solo contenidos precisos, sino competidores, bajo el entendido que la competencia no es solo durante el juego, sino para todo momento hasta convertirlos en aprendices autosuficientes, que no es algo sencillo, de hecho sostiene Bodrava y Deborah J. Leong (2004) “Cuando los niños carecen de herramientas de la mente, no saben cómo aprender; son incapaces de dirigir la mente hacia un propósito”. De esta manera, el juego lleva consigo el atender el desarrollo mental para lograr que el aprendizaje genere herramientas enriquecedoras.

Es pertinente aclarar que, dichas herramientas requiere de superar las habilidades, es decir, no solo se trata de herramientas para jugar, como son de correr, brincar, jugar en pares, equipos o grupo siguiendo reglas del propio juego, se trata de aspectos mentales pues “Cuando los niños tienen herramientas de la

mente pueden aprender por su cuenta, porque el aprendizaje se convierte en una actividad autodirigida” (Bodrava y Deborah 2004, p.4).

El juego además de verse como un sentido natural y necesario, se le considera como un medio idóneo para lograr lo que se pretende, y las proyecciones de las educadoras proceden de los programas descritos donde su labor se encuentra encaminada a ello; sin embargo, la práctica de las educadoras no solo está determinada en los diversos programas, también existe lo instituido y lo instituyente donde el juego se encuentra inmerso, siendo éste el punto a tratar en el siguiente capítulo.

CAPITULO II

LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LA ORGANIZACIÓN DEL JUEGO EN EL JARDÍN DE NIÑOS NUEVA CREACIÓN.

El juego pretende desarrollar completamente
el cuerpo y el espíritu por medio
de una vida infantil feliz.
Lazuriaga.

En el capítulo anterior se habló de las raíces del nivel de preescolar y lo que influye en el proceso de la utilidad del juego, percibiendo que en un inicio la atención se centraba en el niño y que por medio de éste los niños desarrollan su inteligencia, posteriormente se le vio como un vehículo para atender al niño en su individualidad para incorporarse a la sociedad; de la misma manera, las perspectivas por medio de los programas se fueron modificando, donde la atención al juego era el punto de partida y poco a poco se fue disminuyendo su atención, pero a pesar de sus diversos cambios, el juego aún perdura en el Jardín de Niños Nueva Creación dado que “desde el punto de vista antropológico podría afirmarse que el juego y los juguetes son tan antiguos como el mismo hombre” (Díaz; 2002, p.14), no obstante, éstos se desarrollan dependiendo del lugar, de la cultura y el contexto que interfieren al aplicarlo.

En éste capítulo se analiza de manera específica sobre el lugar que ocupa el juego dentro de las prácticas educativas de las educadoras y en la organización escolar del Jardín de Niños “Nueva Creación”, para lo cual, se abordan tres categorías que ayudan a comprender lo complejo que puede ser la presencia del juego, desde los planteamientos de la Ruta de Mejora⁴² que guían la organización y función desde lo instituido y lo instituyente, prosiguiendo con las actividades y eventos especiales donde el juego es elemento principal como estrategia a la que se recurre, finalizando con su aplicación detrás de la puerta, donde éste cobra vida desde una actividad complementaria sin un fin predeterminado, que no rebasa

⁴²La Ruta de Mejora desde y para la escuela, es un planteamiento dinámico en permanente revisión y ajuste o, incluso replanteamiento. A medida que en la escuela y en cada grupo se ponen en marcha nuevas acciones o se presentan hechos o circunstancias imprevistas. SEP, Manual de Consejos Técnicos Escolares. Primera sesión ordinaria. Ciclo Escolar 2013-2014, Educación Básica: Preescolar, Primaria, Secundaria. p, 9

más que permitir al niño jugar pero sin pérdida del control por parte de la educadora, hasta una actividad intencionada con objetivos precisos, dejando de lado el disfrutar el juego como tal.

El juego en preescolar es complejo, visto que “El docente como profesional, se encuentra en situaciones únicas, inciertas y conflictivas” (Gimeno 1989, p.206), y para llevar a cabo la acción de jugar en la práctica educativa, el docente se ajusta a la normatividad de la institución⁴³, por ello, en este capítulo se describe una serie de acciones que realizan los actores de éste plantel ante la utilización del juego; esclareciendo el uso desde diversas convenciones; por un lado, se utiliza como un recurso para atender las problemáticas detectadas en la Ruta de Mejora, por otro, se brinda en lapsos que embrolla participar todos los integrantes del plantel, destinando tiempos determinados y finalmente se rescatan los momentos donde se utiliza el juego para cubrir espacios libres dentro del aula.

Sea cual sea la utilidad y el momento del juego, lo interesante es que éste perdura en el Jardín de Niños Nueva Creación, pese a la diversidad de cambios que éste conlleva, tomando parte de lo que conforma toda una estructura escolar, reflejándose la importancia que ha tenido en la práctica educativa del nivel de preescolar, percibiéndose con ello que, la utilización del juego, además de ser importante y necesaria, permite al niño disfrutar parte de su derecho propio de jugar de una manera organizada.

2. 1. La organización escolar y el lugar que ocupa el juego.

El Jardín de Niños Nueva Creación, cuenta con directora sin grupo, cuatro educadoras, una intendente y cuatro alumnas del CECYTEH⁴⁴, quienes se encuentran integradas en forma conjunta para un fin común: la educación de los

⁴³ Institución, sinónimo de establecimiento y alude a una organización con función especializada que cuenta con espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas. *Ibíd*, p.14.

⁴⁴ Estudiantes de carrera técnica en puericultura, realizando su servicio social, desempeñando el rol de practicantes.

alumnos, siendo esta una labor ardua y que de alguna manera se combinan para entablar acciones, tal es el caso de la Ruta de Mejora, espacio donde confrontan de manera organizada parte de lo que se emana en el ámbito educativo; “las organizaciones son unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente construidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos” (Etzioni, 1993, p.3), en donde el juego ocupa espacios como estrategia en actividades relevantes y cotidianas dentro de la ordenación escolar.

Es así como el juego, dentro de éste Jardín de Niños de organización completa⁴⁵ ocupa un lugar en determinadas actividades como son: en la Ruta de Mejora, en activación, en la matrogimnasia, en Día del niño, en actividades cotidianas, etc., cobrando importancia y lineándose de manera singular en cada uno de esos momentos dedicados especialmente al juego, ya sea en espacios muy cortos dentro de un día laboral, así como los destinados en períodos especiales para fortalecer en el niño, la vida maravillosa que se ocasiona al aplicar uno o varios juegos, con o sin reglas especiales, con la diferencia que algunos de éstos tienen un fin predeterminado.

Para alcanzar un fin, se requiere establecer acuerdos, determinar tiempos y espacios, como sustenta Dewey (1916), actuar con un fin equivale a proceder inteligentemente, teniendo un plan para su realización que toma en cuenta los recursos y las dificultades; para ello; es necesario observar, seleccionar y ordenar los objetos y las propias capacidades, como es el caso de ésta institución, que cuenta con una organización que implica ajustarse a lo instituido, lo normativo; siendo esto, el conjunto de reglas que se encargan de regir el comportamiento; aunque cada persona es responsable de sus acciones individuales, pero es parte de la organización.

El comportamiento docente se encuentra sujeto a un camino determinado, aunque en algunos momentos transita por modificaciones, donde existe un sostén

⁴⁵ Denominado organización completa, por contar con directora sin grupo, cuatro docentes, una intendente, además de maestra de inglés pagada por los padres de familia.

más consolidado, que sirve como guía ante lo que se aplica en la institución de una manera afianzada y que repercute con legitimidad a lo que en ella sucede; organizado con cierto compromiso de integración; lo cual, intercede para la aplicación del juego en la práctica de las educadoras.

En el desarrollo de las prácticas educativas, las educadoras se guían en lo plasmado en su Ruta de Mejora Escolar, en los aprendizajes esperados a desarrollar, plasmado en el plan y programas, que cobran vida y significado en el currículum de facto “lo instituido que es lo fijo, lo estable”, (Fernández; 1994, p.36) en lo que se puede encontrar lo maravilloso y complejo del juego.

Por otro lado, sostiene Canda (2000), que el juego facilita la inserción de los niños en el marco social y, en esta etapa de su vida, en que los niños se desprenden de la institución familiar para acudir a la escolar, donde se encuentran inmersos multiplicidad de aspectos, el juego desempeña un papel importante, porque ayuda a facilitar la inclusión del niño a la fase colegial, además, se percibe como apoyo del plantel para atender algunas situaciones, quedando contemplado de manera específica en su organización de la Ruta de Mejora, cobrando éste un espacio determinado, para lo cual en este apartado se presta atención de cómo se encuentran en ésta organización.

2.1.1. La Ruta de Mejora en el Jardín de Niños “Nueva Creación”.

Dentro de los lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), se encuentra lo que se denomina Ruta de Mejora⁴⁶, el cual, se elabora en forma conjunta en el trabajo colegiado y se realiza al inicio del curso escolar, efectuándose días antes de que ingresen los niños a clases, y se le da seguimiento de lo estructurado en las subsecuentes reuniones de CTE que se realiza cada mes durante todo el ciclo.

⁴⁶ La Ruta de Mejora es una propuesta que la Secretaría de Educación Pública promueve a través de los Consejos Técnicos Escolares. Esta iniciativa requiere que los docentes y directivos asuman el proyecto con la firme convicción de impulsar mejoras en sus planteles. SEP, CTE ciclo 2013-2014, p-18-19.

Cabe comentar, que se encuentra estipulado que “El verdadero valor de la Ruta de Mejora se consigue cuando se traduce en acciones concretas en los salones y en la escuela, cuando las cosas pasan, y no cuando se tiene un documento” (SEP; 2013, p.9), con esta perspectiva y otras más, se realiza la Ruta de Mejora, con la expectativa de una aplicación real en la institución, pero antes de establecer las acciones a ejecutar en la ruta de mejora, las educadoras detectan puntos considerados problemáticos para con base a ello, realicen acciones que atiendan dichas problemáticas.

Al establecer acciones que atiendan las problemáticas detectadas, es con la firme intención de una mejora tanto de la escuela como de los aprendizajes en los alumnos, y en éste plantel se encuentra estructurada la Ruta de Mejora, con algunas problemáticas detectadas (Ver anexo 19) y dentro de éstas se encuentran descritas de la siguiente manera:

- Se cuenta con material didáctico, sin embargo, no se trabaja con ellos.
- Situaciones didácticas que no favorecen las prácticas sociales de lenguaje.
- Las exigencias de los padres de familia, como los maestros de educación primaria, es que los niños aprendan a leer y escribir” (OBS.10.15-02-16.ENC.ISA, p.16.).

Lo interesante de estas problemáticas plasmadas en la Ruta de Mejora, es que los acuerdos instaurados para atenderlas en forma conjunta del grupo docente, es realizar la utilización del juego, pues se encuentra contemplado:

- Implementar situaciones didácticas, utilizando el material didáctico y realizar juegos que atiendan los diferentes campos formativos
- Diseño e implementación de situaciones didácticas, que potencien las capacidades cognitivas y comunicativas de los alumnos a través de juegos orales, lectura de cuentos...
- Hacer una reunión con padres de familia, para recordarles el proceso que llevan los niños en la adquisición del lenguaje y comunicación.
- Aplicar diversos juegos, que son parte del proceso para acercar al niño a la lectura y escritura, dándoles a conocer a los padres, que el campo de lenguaje y comunicación, no solo se centra en saber leer y escribir.(OBS.10.15-02-16.ENC.ISA,p.16).

Se visualiza el juego en la Ruta de Mejora, con la intención de atender y sobre todo mejorar las diversas situaciones, que se aprecia como factor que afecta en el

proceso complejo de aprendizaje en los niños, con la prioridad de la utilización del juego, donde se refleja que es considerado como una alternativa prudente, desde diversas miradas, por ejemplo; en el primer apartado, se percibe la perspectiva de atender los seis campos formativos plasmados en el programa de preescolar 2011, que está integrado por las competencias y aprendizajes esperados.

Es sorprendente que el juego, aunque siempre ha existido en el nivel de preescolar, su utilidad no es la misma y, en éste platel su cambio se percibe como una estrategia de atención a las problemáticas detectadas, y no solo con el uso de materiales (o juguetes, en dado caso) para aplicarse, si no con la mira en atender los diferentes campos formativos, situación que alude parte de lo complejo del juego. La complicación de éste, no es precisamente el jugar, esto proviene en el intento de atender las competencias, porque “las diversas aplicaciones del enfoque por competencias suelen ser parciales o en ocasiones superficiales” (Díaz B, 2006, p.8), y el juego forma parte de esas superficialidades.

Dicha superficialidad proviene en el intento de atender las competencias, como sostiene Díaz Barriga (2006), en el término de competencias se presentan diversas interpretaciones relacionadas con esta noción, y ante esa diversidad, se encuentra el juego, por un lado, como una opción para tener en cuenta las competencias determinadas dentro de los seis campos formativos establecidos en el programa de preescolar y por otro, se encuentra su permanencia en la práctica educativa que se ha encontrado desde el surgimiento del mismo, (como se habló al inicio del primer capítulo).

Es complejo el actuar de las educadoras en la utilización del juego, que si bien, por un lado, le induce a proporcionar momentos encantadores y divertidos que el niño adquiere al jugar, porque “el juego constituye una actividad importante durante un periodo de la vida y generalmente se piensa que para los niños es importante jugar, por lo que hay que darles oportunidad de que lo hagan” (Delval, 1994, p.283); pero, por otro lado, al ser visto como una opción para atender las problemáticas detectadas, se percibe que éste comienza a orillarse de lo

maravilloso que se vive en él; de ésta manera, ya no tiene la misma intención con la que inició en éste nivel educativo, pues se va concertando a las ideologías y modelos educativos dominantes de cada momento.

Por otro lado, también se retoma el juego, como parte de las diversas actividades acordadas para enriquecer el lenguaje oral en los niños; al describirse “Diseño e implementación de situaciones didácticas, que potencien las capacidades cognitivas y comunicativas de los alumnos a través de juegos orales...”, (OBS.10.15-02-16.ENC.ISA, p.16), con ello, desde la mirada de las educadoras, lo consideran como un medio que permite enriquecer capacidades tanto cognitivas como comunicativas, aspectos que acceden a socializar a los niños, y qué mejor realizarlo por medio del juego.

Dentro de los compromisos al aplicar el juego, se encuentra el de enriquecer el lenguaje oral al ser percibido como problemática, además de detectar debilidad en la práctica educativa en este aspecto, para ello, sugieren aplicar situaciones didácticas con juego que atiendan capacidades cognitivas, acción con una postura que Piaget (1946) desglosa en su teoría del juego, en la cual expresa que el producto característico de la vida social, se da con la aparición del lenguaje oral que engrandece al niño al jugar; entonces, en la Ruta de Mejora acuerdan aplicarlo para ajustar al niño a la vida social, de ésta manera se refleja de suma importancia ampliar su lenguaje oral por medio del juego.

En éste sentido, su aplicación en la Ruta de Mejora, se centra en lo pedagógico, donde las aspiraciones son generar aprendizajes cognoscitivos y el juego como estrategia para favorecerlos. “El sistema educativo es complejo y en él se reagrupan tipos de educación con funciones diferentes, hasta contrapuestas en ciertos casos, con distintas trayectorias históricas que han dejado su impronta en las ideas, actitudes y hábitos pedagógicos” (Gimeno; 1992, p.187).

El juego, a través del tiempo ha entrado al sistema educativo con funciones diferentes, y en éste plantel se refleja que éste persiste, acción incluida en su

formación de las educadoras, pues manifiestan que es una de las actividades que realizan desde que iniciaron su labor, expresando “lo que todavía hago desde que inicie es el cantar con ellos, el jugar con ellos, el que te tengan confianza, el sentir para ellos que preescolar es algo bonito de juego, no tanto como una regla, pero solo que se tiene que hacer lo acordado en la Ruta de Mejora” (Entrevista #3, 2015, p.3).

Con lo expresado por la educadora se percibe, que por medio del juego, los niños adquieren confianza, que se transmite una estancia agradable, bonita, no obstante, esto se ajusta a los acuerdos plasmados, que si bien éste es parte de lo maravilloso que cada niño vive en su momento, su utilidad tiene intenciones más profundas, en éste caso, aplicarlo con base a lo programado en la Ruta de Mejora, con la esperanza de disminuir o incluso descartar las problemáticas detectadas.

Otra de las acciones de juego, para atender las problemáticas detectadas, en la Ruta de Mejora, se encuentra la de realizar actividades con los padres de familia, donde se describe “aplicar diversos juegos, que son parte del proceso para acercar al niño a la lectura y escritura, dándoles a conocer a los padres, que el campo de lenguaje y comunicación, no solo se centra en saber leer y escribir” (OBS.10.15-02-16.ENC.ISA,p.16); esta actividad se encuentra descrita como sugerencia para atender la problemática referida ante la exigencia de los padres de familia igual que los maestros de primaria de que los niños sepan leer y escribir.

Al contemplarse el juego en la Ruta de Mejora, para atender las problemáticas detectadas en el plantel, éste desempeña un papel muy importante, pues lleva implícito que al aplicarlo, es con el propósito de dar solución a los problemas detectados, tanto dentro del plantel como fuera de él. En los casos citados, se encuentran los internos: material didáctico sin darle utilidad y la ausencia de prácticas sociales de lenguaje, y, dentro de los externos: las exigencias de los

padres⁴⁷, en cuanto a saber leer y escribir. Son complejos todos los cargos o resoluciones que se han asignado al juego.

Por otro lado, utilizar el juego en la Ruta de Mejora, no solo se trata de atender problemáticas, existen situaciones contempladas, aunque estas no provengan de dificultades enfrentadas, sino que son aspectos prioritarios o incluso indispensables, que requieren ser atendidos y avistados, tal es el caso de los estándares de español y matemáticas, por ejemplo: cuando expone la educadora “la lectura y escritura se me está dando, porque tengo una niña que ya lee, entonces siento que se me está facilitando lo que esperan los padres, que todos salgan leyendo y escribiendo y que también se encuentra en la Ruta de Mejora”. (Entrevista #3, 2015, p. 02).

La educadora manifiesta que esta situación de leer y escribir se le facilita, acto que no lo percibe como una problemática, al contrario, en su expresión lo manifiesta como algo factible a conseguir al encontrarse entre sus alumnos una niña que ya logra leer, escenario que le facilita el objetivo; cabe recordar que dicho objetivo no es originado de manera personal, proviene de fuera, como es con los padres de familia; este aspecto a pesar de que no es detectado como algo problemático, se encuentra contemplado en la Ruta de Mejora, parte de los aspectos prioritarios.

Al encontrarse como prioritario, los estándares de matemáticas y español, los cuales se encuentran descritos en las competencias de Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático, da apertura a emplear diversidad de actividades, entre ellas el juego, considerado como una actividad con mayor certeza de que los niños muestren un avance pedagógico, dado que “el juego es potencialmente un medio de aprendizaje” (Moyles, 1990, p.30).

Es así, como el juego, además de ser nombrado, por la atención a problemáticas detectadas en el plantel, también se le atiende como importante

⁴⁷ Punto del cual se habla en el tercer capítulo.

para generar aprendizajes en los alumnos, aunque éstos no se les considere como un punto problemático como tal, pero se encuentra contempladas, porque expresa la educadora “con la Ruta de Mejora se le presta mayor atención al de pensamiento matemático y lenguaje y comunicación, sin dejar de lado a los demás” (Entrevista #2, 20115, p.4).

El quehacer docente es complejo, se percibe que por un lado tienen el compromiso de atender todos los seis campos que marca el programa, no obstante, prestan mayor atención en lenguaje y comunicación y pensamiento matemático; acción que establecen en la Ruta de Mejora, proveniente de lo que influye al respecto, como es el caso de las peticiones de los padres de familia, a través del cual expresan las educadoras “los padres esperan que sus niños sepan leer, escribir, sumar, restar” (Entrevista #2/c; 2015, p.2).

En la Ruta de Mejora se engloban diversidad de aspectos, por un lado lo que las educadoras identifican como problemas, por otro, lo que esperan los padres, independientemente de que esto genere poner más énfasis en algunos campos; ésta situación es parte de la práctica educativa, donde no es posible generar una equidad como tal. “La selección de contenidos del currículum favorece a unos más que a otros” (Gimeno; 1992, p.179), y es aquí, en donde el juego cobra un gran valor, por lo que se adquiere a través de su utilización, por ejemplo: como lo que comparte la educadora Lina “en pensamiento matemático los juegos en cuanto a sí estoy con números, traen sus tarjetas, traen un juego de mesa” (Entrevista #3, 2015, p.4) esto refleja que su utilidad está centrada en los aprendizajes que se adquieren por medio de éste, donde su utilidad es con la intención de llevar al alumno al acto matemático.

La aproximación del uso del juego en el actuar docente, se encuentra encaminado a lo concreto en la Ruta de Mejora atendiendo prioridades establecidas en la práctica educativa como es la atención a los estándares de español y matemáticas, dado que “La distribución del tiempo de enseñanza indica que se consideran más importantes las áreas de español y matemáticas”

(Rockwell; 1995, p.23), de esta manera, la forma de jugar abarca más allá de un juego por placer y diversión, en realidad se trata de conseguir objetivos concretos.

Utilizar el juego como estrategia que genere aprendizajes, evitando que éste termine siendo únicamente espacio de diversión sin lograr el propósito esperado, es complicado, porque en ocasiones ni todos los niños se integran al juego, ni todos adquieren los aprendizajes esperados, como sucedió cuando la educadora Herme aplicó el juego de atrapar pescaditos:

(...) los niños con su anzuelo atrapaban peces de plástico que se encontraban en un recipiente con agua, cada pez tenía un número escrito en la parte de abajo, algunos de cantidades pequeñas de un solo dígito, otros eran de dos dígitos. Se encontraban ocho niños, alrededor de la mesa donde están colocados los peces en el agua y los demás esperan turno, así como también algunos insisten a meterse. Un niño no los deja pasar, incluso nunca se quitó del juego, mostraba emoción y gran interés por atrapar peces, aunque no le interesaba descubrir qué número tenían los peces atrapados para sumarlos; la educadora comenta: -vaya con éste niño, hasta cuando veo que está sin pegarles a sus compañeros, nunca trabaja, nada más pega, pero hoy sí que es un milagro, yo creo le gustó mucho el juego y se divirtió” (OBS07.26-01-2017.ENC.ISA.p.9).

Esta situación, del niño que nunca cedió su lugar a otro compañero y que la educadora no intervino para que el niño se acatará a las reglas de estar solo un momento, dejando su lugar para que los demás participaran; es muestra que el juego, a pesar de tener intenciones pedagógicas no descarta lo maravilloso que el niño vive y la educadora justifica su actuación de no cortar ese encanto que el niño manifiesta, al expresar que es un milagro que el niño no les pegue a los demás y se integre a la actividad porque nunca lo hace.

Así mismo, se percibe que en el juego la intención pedagógica pudiera no estar favoreciéndose en los niños, visto que su mirada está fija en el hecho de atrapar los peces, más que resolver un problema numérico. Esto quizá tenga que ver con la intervención de la educadora en el juego, pues en el PEP 2011, en el campo de pensamiento matemático menciona “las actividades mediante el juego y la resolución de problemas contribuyen al uso de los principios de conteo (abstracción numérica) y las técnicas de contar (inicio de razonamiento

matemático) de modo que las niñas y niños logren construir, de manera gradual, el concepto y significado de número” (SEP, 2011, p.52).

De ésta manera, el juego favoreció las relaciones sociales entre los alumnos, como lo expresa la educadora, del niño que agrede y que ésta ocasión, el juego de peces colaboró para evitar la violencia y generar una mejor convivencia, aunque con sus dificultades, pues no acató algunas reglas, como la de respetar turnos, permitir la participación de sus compañeros, entre otros. Con ésta actividad, por un lado se atendió el campo de Desarrollo personal y social, concretamente en el aprendizaje esperado de “Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evita agredir verbal o físicamente a sus compañeras y compañeros y a otras personas” (SEP, 2011, p.78).

Con esto, se percibe que la educadora centra su atención en mantener el orden y la conducta de los niños, más que en dirigir el juego bajo la resolución de problemas con ciertas consideraciones como lo plantea el Programa de preescolar, “Los problemas que se trabajen en educación dan la oportunidad a la manipulación de objetos como apoyo para el razonamiento; es decir, con material disponible, pero las niñas y los niños serán quienes decidan cómo van a usarlo para resolver problema” (SEP 2011, p.55).

Es interesante ver como se engloban varios aspectos en la práctica de las educadoras, donde la utilidad del juego, no solo es por lo expresado en la Ruta de Mejora; como se habló anteriormente, de atender problemáticas detectadas y dar prioridad a los campos de lenguaje y comunicación así como el pensamiento matemático, también se encuentra la integración afectiva al interactuar los alumnos; de esta manera, al aplicarse lleva consigo otros puntos de suma importancia en la vida escolar, por ejemplo; se atienden otros campos formativos que también se encuentran en el programa, como el de Desarrollo Personal y social, en el cual, se busca generar una integración placentera en los niños, evitando aspectos que afecten en la socialización, como es el de pegar a sus compañeros.

El que existan agresiones entre los alumnos es situación concurrente, en ocasiones de manera dominante, en otros momentos menos alarmante, pero sucede, ya que “La escuela también es un lugar en donde la división entre el débil y el poderoso está claramente trazada” (Jackson, 1991, p.50) y, aunque esto no se detecta como escenario que le presten atención en la Ruta de Mejora, no obstante, con lo que se percibe, las educadoras lo contemplan en los momentos espontáneos que día con día se enfrentan.

La actividad del juego, que favorece la adquisición de aprendizajes, también lleva implícitas otras cuestiones, como se puntualizó en el juego de los pescaditos, del niño que nunca se quitó de jugar y que la educadora exhibe que no intervino, porque gracias a estar integrado y disfrutando, no agredía a los compañeros como cotidianamente lo hace; por un lado se refleja la preocupación ante los demás alumnos, que al encontrarse el niño jugando disminuye su agresividad y por otro, se percibe cierta libertad, generando un momento enriquecedor, pues “el máximo aprendizaje no se realizará dirigiendo el juego o decidiendo sobre qué dirigir o cómo hacerlo” (Moyle, 1990, p.32); de esta manera, el acercamiento a la independencia permite mayor aprendizaje, aunque la oportunidad no existió de la misma manera para todos.

En este sentido, en el juego no solo se atienden aspectos descritos en la Ruta de Mejora, influye más allá, en éste caso, la integración y participación del niño quien mostró un gran gusto, se divirtió, realmente disfrutó aquel momento maravilloso que se genera al jugar; y, con lo que expresa la educadora, se percibe que es alumno que le cuesta concertarse en la vida escolar. Eso es parte de lo complicado, envolver en uno, las intenciones diversas, por ejemplo; si la educadora tiene la decisión de juegos novedosos y atractivos, también atiende las acciones determinadas en la Ruta de Mejora; es ahí lo interesante en la práctica educativa de preescolar, porque en su desarrollo se genera variedad de aspectos al mismo tiempo, como son: aprendizajes, socialización, adquisición de reglas tanto del plantel, del aula como del mismo juego, lo establecido en la organización del plantel, etc.

Por otro lado, en la Ruta de Mejora, además de atender las problemáticas detectadas, también se atienden los campos formativos que contiene el programa de preescolar, sin embargo, éstos no se atienden de la misma magnitud, pues las mismas educadoras manifiestan que existe una gran diferencia, expresando que se le da mayor atención, “ah, lenguaje y comunicación y pensamiento matemático, porque eso nos lo piden en la ruta, ja, ja, ja, suelta una gran sonrisa” (Entrevista #3, 2015, p.4).

Al expresar, “eso nos piden en la ruta de mejora”, se percibe que ésta no se constituye en colectivo, se aprecia que las educadoras lo consideran como imposiciones, sin embargo, una vez que se aplica lo descrito, se va consolidando, hasta formar parte de lo establecido en el propio plantel; es común, que dentro de un grupo de individuos, “la decisión jamás será plenamente satisfactoria para todos; pero el consuelo será tanto más profundo cuando el grupo haya podido tomar conciencia de las concesiones que cada uno hace con la finalidad de desembocar en un acuerdo” (Anzieu, 1997, p.124).

Y, al instaurarlo, se convierte en un camino trazado, y con sus acciones con base a ello, “contribuyen a la promoción de un marco de referencia de las instituciones más bien estático” (Apple; 1987, p.82), entonces, lo ajustado en éste, mientras no se modifique, se toman como el marco de referencia para actuar. Es así como se organiza la Ruta de Mejora, donde la aplicación del juego, es una labor que atiende las problemáticas detectadas con proceso de mejoramiento de aprendizajes.

La utilidad del juego, como iniciativa para atender algunas de las múltiples complicaciones que se viven en el plantel educativo; es complejo, incluso las educadoras expresan “no es fácil, jugar solo por jugar, necesitaría que en un momento yo diga, ah pues estoy aquí, haciendo nada, vénganse vamos a jugar, pues no” (entrevista #3; 2015, p.5). En ésta expresión, ellas manifiestan que para jugar requieren estar desocupadas, lo cual va desde el sentido propio del juego,

como manifiesta Moyles, (1990) “que la justificación formulada por los puristas el juego es que tiene lugar sin un propósito real y no posee un objetivo manifiesto”.

Con ésta perspectiva, el juego no se aplica si no tiene un objetivo predeterminado, pues todo juego tiene intenciones e incluso significados, sin perder de vista que se requiere incorporarse a la estructura en su totalidad, pues cada acción en la práctica de las educadoras se encuentran sujetas, aunque sus estrategias aparentan ser de manera libre, en realidad están dentro de una organización, como sostiene Etzioni, (1993) las organizaciones son unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente construidas y reconstruidas para alcanzar fines específicos.

Es así, como en el Jardín de Niños Nueva Creación, el juego existe, además de localizarse en la Ruta de Mejora, como opción para atender las problemáticas detectadas, también se encuentra en otras actividades y que “funcionan como un espacio de concreción de que está instituido, aceptado, establecido” (Fernández 1989, 21), lo cual pasa a formar parte de su organización en momentos establecidos a nivel general, por ejemplo; al realizar la Activación Física.

2.1.2. Momentos de Activación Física; en ocasiones, un juego para todos.

En ésta institución, se realizan momentos de juego en el cual, se integran todos los alumnos y todas las educadoras de los diferentes grupos y grados, como es al realizar Activación Física; ésta actividad se comenzó a implementar en preescolar, desde que se distribuyeron manuales al respecto, considerando que la activación, es una buena opción para que los alumnos realicen actividades motrices, pues “según datos proporcionados por INEGI en 1998, el hábito de la mayoría de los mexicanos para realizar alguna actividad física o deportiva, se reduce a menos de una hora, un día a la semana” (SEP, 2002, p.3), por estas circunstancias se sugieren los ejercicios motrices por medio de la activación que implica movimientos corporales.

Aplicar el juego en la activación es interesante, se atienden de manera placentera aspectos de la salud física, que INEGI lo ha considerado como situación preocupante en México, de éste modo, las educadoras envuelven en el juego, un todo, que abarca desde el desarrollo natural del niño, como lo que se describe en el programa de preescolar, además las implementaciones surgidas desde la SEP, como es el caso de la Activación, resultando complejo el entrecruce de la variedad de aspectos que se atienden durante la utilización del juego, es ahí la rezoñificación de la acción de jugar.

A partir del surgimiento del Programa Nacional de Activación, el Jardín de Niños Nueva Creación lo fue ajustando a sus necesidades, intereses y determinaciones propias; es así como en la actualidad, tienen consensado aplicar Activación Física en el patio cívico, dos veces a la semana, antes de entrar cada grupo a sus aulas; es lo que comentó la educadora Herme, “realizamos activación solo hoy (miércoles) y los viernes de 10 a 15 minutos, porque los lunes son los honores (OBS04.14-10-15.ENC.ISA.p.5).

Esta actividad se encuentra contemplada para que la educadora de guardia⁴⁸ lo aplique los días miércoles y viernes, momentos en que ocasiones se aplica el juego, por ejemplo; cuando la educadora Herme aplicó el juego de “El lobo”; dicha decisión no es precisamente por la autonomía que poseen las educadoras, sino porque tiene su procedencia del mismo programa de Activación Física, al encontrarse descrito que “El programa propone diversas alternativas: juegos, actividades rítmicas, circuitos, etc.” (P.N.A.F.E. SEP 2002, p.8).

Ahora, no solo se trata de decidir si es juego, actividad rítmica, etc., implica ajustarse a todo lo que en esto se envuelve; como es: despertar en el niño la

⁴⁸ La educadora de guardia, es un cargo que se rola y a cada educadora le corresponde durante una semana, abrir y cerrar la puerta principal, permanecer en ella en lo que terminan de entrar los niños, tocar el timbre a las nueve para que los niños entren a su aula, a las once para salir a recreo, a las once y media avisando que el recreo termina y a las doce que es hora de salir; además, en caso de no encontrarse la directora, a ella le corresponde ser la inmediata intermediara para decidir qué hacer ante las diversas situaciones, por ejemplo: atender personas ajenas que asisten a la institución, opinar o sugerir ante alguna situación o conflicto entre alumnos, padres, etc.; igualmente, realizar los honores a la bandera los lunes y aplicar activación los miércoles y los viernes, antes de entrar los niños a sus clases.

motivación para integrarse, lograr la participación de todos, tomar en cuenta fechas conmemorativas, los tiempos climáticos, los espacios y materiales disponibles, entre muchos otros aspectos; pero aún con todo ello, la educadora estableció el juego del lobo de la siguiente manera:

Comenta la educadora que se tomen de las manos para formar un círculo, al formar el círculo éste se hizo muy grande abarcaba el contorno de todo el patio cívico; por lo que una niña de 3 A, comentó: -Maestra casi no cabemos, mejor hacemos círculos chiquitos- la Maestra Herme solo volteo a verla y después de escucharla sonrío, buscando encontrar la mirada con otra educadora. (OBS04.14-10-15.ENC.ISA.p.4).

Como se puede observar, dentro de la preparación previa al juego existen indicaciones y reglas que se tienen que ejecutar, a pesar de las incomodidades que surjan, y si una de las reglas es formar el círculo independientemente de los espacios, entonces corresponde llevarse a cabo, es parte del juego, porque también dentro del mismo, lleva consigo sus propias reglas, situación que implica acoplarse a lo que en su momento se encuentra disponible y poder efectuar dicha acción sin alterar las reglas.

Además, ésta actividad corresponde al juego de reglas, como sustenta Piaget (1946) los juegos de reglas, implican relaciones sociales o interindividuales y se realiza mediante reglas que todos los jugadores deben respetar, esto hace necesaria la cooperación, porque sin la labor de todos, no hay juego; entonces, con la participación de las educadoras e incluso de las chicas practicantes y la integración de todos los alumnos, se genera la socialización de todos con los diferentes grupos, lo cual lleva implícito que los niños aprendan a socializarse con reglas estipuladas.

El juego con reglas e indicaciones de preparación promueve colaborar, aunque ello implique estar incomodo, como manifestó la niña:-casi no cabemos, mejor hacemos círculos chiquitos-,su opinión y sugerencia, son oportunas para una mejor distribución de niños en éste espacio, pero, esto propicia alterar los reglamentos, aunque solo se trate de un juego; ésta acción contiene aspectos

educativos, a pesar de que no se encuentren dentro del aula como cotidianamente, pero es parte de la educación que se emplea en el plantel, porque “Hay una educación inconsciente que no cesa jamás, con nuestro ejemplo, con las palabras que pronunciamos, con los actos que realizamos, se moldea de una manera continua el alma de nuestros niños” (Durkheim, 2013, p.64), y aunque nadie describía las reglas del juego, con la participación de las educadoras en éste, fue suficiente para que los niños se ajusten.

Éste juego del lobo, se percibió fascinante en la mayoría de niños, más no de todos, algunos no se incorporaron por voluntad propia, como sucedió con tres alumnos de la educadora Herme, para lo que la practicante los introdujo, uno de ellos se encontraba jugando sobre el muro y otros dos jugando entre ellos, entonces, la actividad maravillosa como manifiesta Sarlé (2008), todo espacio que se encuentra disponible puede transformarse a escenarios de juegos pese a sus limitaciones y en algunos momentos se convierte en compleja; para ello, se perciben algunas de las funciones del docente, integrar a todos los alumnos en las actividades ejercidas, porque, como sustenta Elizondo (2010) “Todos los alumnos y las alumnas tienen derecho a participar en la vida del centro, tanto individual como colectivamente”.

Por otro lado, las actividades de juego, se efectúan principalmente por la decisión única y exclusiva de las docentes, porque como sustenta Hargreaves (1986) se permite que los profesores realicen casi todas las decisiones y lo que dice, hace camino; entonces, en éste espacio de Activación Física corresponde a la educadora decidir si el juego se aplica constantemente o de manera esporádica, parte de lo instituido, independientemente de sus dificultades que se presentan al emplearlo, como sucedió en el juego del lobo, “cuando la maestra pregunta: -¿quién quiere ser el Lobo?- bastantes niños levantaron la mano emocionados con ansiedad de ser elegidos, para lo que la maestra toma al niño más cercano” (OBS04.14-10-15.ENC.ISA.p.4).

Es complejo el desarrollo del juego; es innegable que en este se genera placer, diversión, encanto, etc., pero existen momentos en que no siempre surge esto en todos los que participan, como lo que se percibe en el juego del lobo, donde varios niños muestran emoción por desempeñar el personaje principal, sin embargo, es la educadora quien toma la decisión e incluso elige a un niño que ni siquiera lo solicitaba, quien desempeñó un papel diferente a lo que se requería; de ésta manera se menospreció a los niños que deseaban participar, suscitando como sustenta Vygotski (1988) existen juegos que no siempre son placenteros, porque a menudo van acompañados con disgusto si el resultado es desfavorable para el niño, sobre todo en los juegos de ganar o perder.

En éste juego del lobo, no se trata de un juego que desempeña posturas de ganador o perdedor en los participantes, lo que sí, desempeña el rol de personaje principal dentro del mismo, acción donde se percibe que no hay libertad en el niño, se encuentra la determinación por parte de la educadora, acto en que se ausenta el tomar en cuenta las emociones que se generan en el desarrollo del juego, que a pesar de ser un juego carente de ganadores o perdedores, pero florecen las elecciones omitiendo a los que desean participar.

(...) cuando el niño que representaba el lobo; le tocaba participar, respondiendo: -estoy bañando o estoy buscando las llaves, etc.-, no decía nada, por lo que la maestra Male, se acercaba y le ayudaba a responder expresándole -contesta: diles estoy buscando las llaves-, etcétera; el niño está un poco cohibido, incluso usa la trabe (tubo de fierro) que sostiene el domo del patio cívico para estar detrás de éste. Cuando en el juego se llega el momento de que el lobo sale y los corretea, la maestra Male lo dijo fuerte para que todos lo escucharan, expresando -el lobo ya va-, todos los niños corrieron en diferentes direcciones, aunque el lobo no salía a corretearlos, nuevamente la maestra Male entra en el juego diciéndole y a la vez tomándolo de la mano; -anda ve toma a tus compañeros-, le indico; entonces el niño salió, tomo a un niño y ambos se cayeron, esto para algunos fue diversión y para otros preocupación, principalmente para la maestra Male, quien inmediatamente acudió al lugar para ayudarles a que se levantaran(OBS04.14-10-15.ENC.ISA.p.4).

Desarrollar un juego dentro de la institución, puede ser complicado, porque además de esperar la integración del alumno, implica poner ejemplo, apoyar para que se realice lo que corresponde, intentar la participación total, insistir al niño que es el "lobo" en que dé la respuesta correspondiente; también, lograr que el juego continúe a pesar de la poca respuesta del integrante principal; etc., moldeando de tal manera que el niño se adjudique al juego al darle las sugerencias, buscando con sutileza la forma más propicia de su integración, porque "las maestras prestan atención a los sentimientos y la seguridad afectiva de sus alumnos" (Apple; 1989, p.56), incluyendo, atender al momento en que se cayeron los niños, cerciorándose de que no salgan lastimados físicamente.

La idea de emplear el juego del lobo, fue de la educadora Herme y se integraron las demás educadoras, cada una con sus particularidades, (excepto el grupo de 3 B que estaba en la clase de inglés) y su participación fue en general, atendían a todos los niños, aunque no fuese su alumno, expresando la unificación que existe en el plantel, donde "cada uno es el grupo, y el grupo está en cada uno"(Lapassade; 1981, p.147).

Al realizar la activación, el papel de todas las educadoras es participar, ya sea por inducir a los niños a la integración, sin necesidad de solicitarlo oralmente o por la organización misma, el detalle es que en ésta actividad se permite realizar actividades de juego; es parte del currículum, porque "el currículum es, antes que nada, una práctica desarrollada a través de múltiples procesos y en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas diferentes" (Gimeno; 1989, p.196), y el juego se aplica aunque de manera diferente.

Las diferencias que se encuentran al elaborar el juego en la Activación Física, son varias, por ejemplo, el programa de Activación Física pronuncia: "Las rutinas de activación física pueden ser dirigidas por padres de familia, Comité de salud, Educadoras o el personal que el director designe" (SEP, 2002, p.7), acción en la que se percibe de manera central la participación de las educadoras. Es complejo; que se aplique lo que éste programa sugiere, pero no se descarta la actividad,

simplemente se atiende como la institución lo ha confeccionando; como se menciono anteriormente, los días y el tiempo dedicado son menores a los que el programa estipula, lo cual, se va consolidando día con día, formando parte de la vida escolar.

Por otro lado, es complejo aplicar el juego como un derecho de los niños, porque en un plantel, antes de atender los derechos de los niños, se encuentra lo instituido, y aparentemente el llevar a cabo el juego, se atiende al niño, sin embargo, no se puede deslindar de lo normativo y si el momento de la activación es en un tiempo determinado, entonces implica ajustar la actividad a ese tiempo, sin tomar en cuenta que el niño deseé continuar en dicha actividad, simplemente implica dejar de hacerlo, como sustenta Delval (2013), lo único que puede hacerse es hablar con ellos y tratar de convencerlos, o si no, aguantarse, y es común que éste es lo que se da los niños “aguantarse”.

Situación percibida cuando se aplicó el juego con reglas de “Conejos y conejeras”, en el momento de realizar activación; para iniciar, la educadora Lina comenzó con cantos infantiles acompañados con movimientos corporales, en seguida mandó a los niños a que se unieran tomados de las manos en pareja, y que un niño se metiera en medio de cada pareja, al inicio se le dificultaba formar grupos de tres, en esos momentos fue oportunidad para que los niños jugaran, se divertían y a la vez se les dificultaba tomar acuerdos de quien se quedara dentro y quienes se tomaran las manos; se facilitó con el apoyo de las demás educadoras que les ayudaba a decidir y colocarlos como el juego lo requiere. Enseguida, al encontrarse formados grupos de tres niños, para aplicar el juego de conejos y conejeras la educadora Lina da indicaciones, explicando:

¿ya están todos listos?, -si- contestaron varios niños, (las demás educadoras, junto con las practicantes ayudaban a formar los grupos de tres niños, de vez en cuando daban indicaciones a los niños de: estar quietos, que pusieran atención, etc.), muy bien, a ver ¿quiénes ya saben jugar a conejos y conejeras?, los niños contestaron de diversas maneras, algunos levantaron la mano expresando –yo sí se-, otros levantando la voz, brincando, -yo si maestra-; también hubo niños que solo miraban unos a otros. La educadora continúa, miren los niños que no tienen pareja son

los conejos, y los que están tomados de la mano son conejeras, cuando yo diga conejos, los niños que no tienen pareja, son los conejos corren y se cambian de lugar, y las conejeras ahí se quedan, cuando yo diga, conejeras, los que tienen su compañerito de la mano, corren y cambian de lugar sin soltarse, pero solo a donde están los conejos, así que vamos, - conejos- grito, los niños corrieron, buscando otra pareja de niños, otros corrían aunque no les correspondía, se escuchaban risas, palabras de correcciones del juego entre los compañeritos o educadoras, así como las practicante. Esto no paso de cinco minutos, la educadora les dijo: ya todos a formarse con su maestra, entonces, los niños expresaron, -no maestra, vamos a seguir jugando-" (OBS08.27-01-2016.ENC.ISA.p.5).

La educadora ya no continuó con la actividad del juego, principalmente porque el tiempo para aplicar la activación consta de diez a quince minutos y este se había terminado, además, de que los niños ya comenzaban a desintegrarse, algunos niños se encontraban con cierta desobediencia, pero no precisamente para jugar, porque ellos mismos jugaban a su manera, era una resistencia muy peculiar de no ajustarse a los reglamentos del mismo juego, porque a los niños les agrada jugar, lo que no es tan fácil es que se ajusten al reglamento que éste implica, además, que todos jueguen a lo mismo no quiere decir que a todos les guste el mismo juego a la vez, siendo esa es una de las funciones de la educación porque "las escuelas moldean a los estudiantes tanto por medio de las situaciones de aprendizaje estandarizadas, como por otros recursos que incluyen reglas de conducta" (Mc Laren; 1989, p.224); entonces, el juego también colabora para generar reglas de conducta, en ocasiones de forma placentera, en otras no tanto, pero forma parte de la vida de éste plantel.

Por otro lado, utilizar el juego en Activación Física, a pesar de estar organizado en el plantel, es complejo, por un lado, es difícil atender los aspectos establecidos en el mismo Programa Nacional de Activación Física Escolar (2002) el cual manifiesta aplicar la actividad diario ya sea en dos sesiones de diez minutos cada una o en un solo momento de veinte minutos, acción que en ésta institución se realiza en tiempos de 10 a 15 minutos, y solo se aplica dos veces a la semana; claro si no se atraviesan otras actividades a efectuar, por ejemplo; actos cívicos en

fechas conmemorativas, desfiles, reuniones con los padres de familia, Consejo Técnico Escolar, las suspensiones, etc.

Además, se encuentran destinados los días miércoles y viernes para realizar Activación Física, aunque los miércoles falta el grupo de tercero B, no se integra porque en ese día entran a la clase de inglés⁴⁹; actividad que tiene su procedencia, pues se encuentra descrita en el mapa curricular de educación básica, (ver anexo 17). Aplicar inglés en preescolar, es otro asunto, también complicado, pero se considera pertinente compartir parte de ello, puesto que influye al usar el juego cuando se realiza Activación Física, y al estar el grupo en la clase de inglés, ya no acude, aunque se trate de jugar; por ello, el juego también participa en la entramada red organizacional del Jardín de Niños “Nueva Creación”.

El inglés se encuentra en este plantel, sustentado⁵⁰ por el Plan de Estudios del Programa Básico 2011 (ver anexo 20), pero su aplicación altera la organización en cuanto al aplicar la Activación Física, porque además de estar ausente el grupo de 3B, por estar en inglés, también sucede que cuando la educadora de ese grupo le toca estar de guardia, ella omite realizar activación, por estar atendiendo a sus alumnos que entran a la clase de inglés desde las 8:30, entonces, en dicha semana, no se aplica la activación, reduciendo la oportunidad de jugar a todos los niños además del mismo grupo; es así como las educadoras moldean sus situaciones dependiendo de las diversas circunstancias que emergen dentro de la misma organización del plantel.

⁴⁹ La clase de inglés, se encuentra organizada en un horario extraescolar, los niños acuden entrando una hora más al horario escolar determinado por la SEP (de 9:00 a 12:00 hrs, turno matutino), y los días miércoles que les dan la clase de inglés los grupos de tercero entran de 8:30 a 12:30hrs, en reposición del horario destinado a la clase de inglés, además, es dada por una docente pagada por los padres de familia, quien labora sin interrumpir las clases de las docentes, aunque sus horarios se adaptan en tiempos, no en secuencia, porque cada grupo de tercero les toca inglés una hora, la cual inicia en 3B de 8:30 a 9:30, y el de 3 A, de 9:30 a 10:30 entonces las educadoras organizan su clase abarcando sus tres horas correspondientes, ajustándose a las horas destinadas para inglés.

⁵⁰ El Mapa Curricular de Educación Básica 2011, se encuentra descrito y colocado en la pared de la dirección, entrando a mano izquierda, cerca de la puerta, documento a colores, con medidas aproximadas de un metro de largo por 80 cm de ancho, cubierto con vidrio transparente y marco de madera, en él se encuentran descritos cada campo de formación de la educación Básica de los tres niveles educativos. (OBS.02.15-09-15.ENC.ISA, p.18).

Es complejo la aplicación del juego en esta actividad de Activación Física, y a pesar de ello, éste no desaparece, se aplica aunque no participe el grupo que esté en la clase de inglés, es parte de la organización, no es que se excluya al grupo, es muestra de que todos los integrantes se encuentran en apoyo mutuo para organizar, realizar e intermediar, aunque su presencia esté ausente, pues la activación se encuentra instituida, como sustenta Kaës (1996:18) en las instituciones se cumple un esfuerzo constante para construir una representación de las instituciones.

La activación representa atención al Programa de Activación Física, aunque moldeado a su manera particular de realizarla, evadiendo gran parte de las ideas centrales de dicho programa, pero se aplica, a pesar de que ya pasó una década de que surgió; de ésta manera logró ser parte de lo instituyente como sostiene Gimeno (1989) “la acción observable es fruto de la modelación que realizan los profesores dentro de marcos institucionales”.

En concreto, aún con sus barreras y complejidades el juego se percibe, donde los grupos disponibles se integran, unificando la decisión de la educadora de guardia al jugar cuando ella lo considere pertinente⁵¹, cediendo a los niños la oportunidad de vivir esos momentos maravillosos que éste produce de una manera integral, es decir, donde los niños aprenden a socializarse y no solo con sus compañeros de grupo, sino con todos los alumnos de la institución, al generarse un juego para todos, al aplicar Activación Física.

Por otro lado, además de aplicar el juego en actividades como es en la Activación Física, existen otros espacios en la práctica de las educadoras donde también se aplican éstos momentos, incluso las mismas educadoras expresan “jugamos en Educación Física” (Entrevista #3, 2015, p.4), siendo ésta otra situación que también forma parte de su organización, donde se trata de llevar a cabo el juego, pero que forma parte de lo instituido.

⁵¹ Se manifiesta que cuando lo considere pertinente, porque no siempre aplican el juego cuando realizan la activación que son los días miércoles y viernes, pues en otros momentos su activación la realizan de haciendo movimientos corporales siguiendo el ritmo de alguna música, diversa.

2.1.3. La organización de Educación Física, actividad moldeada por las educadoras.

En el plantel “Nueva Creación” se encuentran actividades organizadas que se han consolidado, entre ellas se encuentra la acción de Educación Física, actividad en que las educadoras expresan utilizar el juego; dicha labor establecida forma parte de lo normativo, incluso se aprecia un cuadro que está colocado en la dirección (Ver anexo 21), ahí se puntualizan los avisos y acuerdos, semana de guardia, días y horarios de Educación Física, de música, áreas para cuidar en la hora de recreo, etc.

Dicho cuadro muestra la forma muy particular de estar contemplados los juegos en una actividad de la jornada con tiempos determinados en la institución, en este caso, lo que corresponde a Educación Física; cabe comentar que esta situación no es algo determinado de tiempos anteriores, se percibe que suscito después de enfrentar algunas incomodidades al momento de salir a realizar la actividad, porque la educadora Male expresa:

“lo bueno que ya tenemos hora para salir a Educación Física, porque antes no podíamos encontrarnos, se enojan, como la otra vez que yo salí primero, pero la educadora Lina me dijo: -le toca a la maestra Herme-, por eso ya mejor me fui a la entrada, pero aya casi no se puede, está más chico el lugar, pero aunque salí primero, ella ya no se movió de ahí” (OBS09.28-01-2016.ENC.ISA, p.21).

Ante el comentario, se percibe que se encontraba determinado realizarse los días martes y jueves sin un horario indicado, situación que generaba encuentros e incomodidades al momento de aplicarse, entonces se ajustó, agregando horarios específicos para cada grupo; dichas incomodidades provenían de diversas situaciones, uno de ellas, expresado por la educadora es, que en otros espacios el lugar es más chico, su argumento es uno de los aspectos, pero de fondo se encuentra otra situación más profunda, como es la misma vida institucional, porque en un grupo integrado por varios individuos, no solo influye el espacio, lleva consigo otros aspectos como son la personalidad, el poder entre compañeras, el ser compartidas o reservadas, etc.

En éste último aspecto, de ser “reservadas”, prevalece en las educadoras, pues en su práctica cotidiana se percibe un escenario, hasta cierto punto oculto, porque es habitual que las aulas permanezcan cerradas, aunque es otro punto a tratar, no obstante, llama la atención descubrir que existe una extrema discreción en su práctica educativa, mostrándose al encontrarse de manera ordinaria, las aulas cerradas, como sostiene Fernández (1989), que ante puertas cerradas, privilegia que el “adentro” adquiere el sentido de un recinto en el que se mantienen las condiciones que garantiza la protección de algo valioso.

Aunque, Lidia Fernández habla de los espacios cerrados en forma general de toda una institución ante el contexto, pero, en este plantel se hallan las puertas cerradas de cada aula, prácticamente todo el día porque solo se abre cuando alguien va a salir, incluso una vez saliendo se vuelve a cerrar; como manifiesta Fernández domina en cada una su aspecto reservado o la protección de algo valioso, en este caso de su propio estilo en su práctica educativa, acontecimiento que repercute al emplear Educación Física, donde se generan ciertas dificultades al encontrarse dos grupos en el mismo momento y espacio, es probable que éstas provienen por el estilo de laborar en aula cerrada, donde la puerta resguarda sus individualidades y que no les permite exteriorizar su forma de laborar (aunque se trate del juego).

De esta manera, los juegos realizados con la participación de todos los grupos en conjunto, se trata de una organización estructurada y se percibe durante el evento, como se habló anteriormente al llevarse a cabo el juego en momentos de Activación, acto que no es de la misma manera al emplearse Educación Física, se percibe en las educadoras la demanda de un espacio determinado, aunque sea el mismo, pero con tiempos establecidos para cada una, evitando con ello las incomodidades que llegan a existir cuando se encuentran más de un grupo.

Entonces, al ser detectados por ellas mismas, como algo inconveniente de encontrarse dos grupos en el mismo horario y con la misma actividad, al emplear el juego en el momento de Educación Física, esto se fue estructurando, hasta

determinar lo que se visualiza actualmente, sus días y horarios concretos de cada grado y grupo, descritos en el cuadro, aunque:

Un grupo puede “trabajar bien” y estar rompiendo estereotipos, y esto puede ser real, pero se cumple sólo sobre el nivel de interacción. Si este persiste lleva a que el grupo cambie permanentemente, a que resulte un grupo de una gran movilidad, pero esto es en realidad un cambio para no cambiar: en el fondo “no pasa nada” (Bleger, 1996, p.79).

Como sustenta Bleger (1996), un grupo de gran movilidad, sus cambios en realidad es para no cambiar, porque al encontrarse descrito en el cuadro, el acuerdo efectuado de establecer días y tiempos determinados para Educación Física, momentos que se emplea el juego con los alumnos, no quiere decir que el grupo está sano y salvo ante dificultades, como se percibió en una de las sesiones:

10:28 La educadora Male toma a un niño y le dice espérate ahí y les dice a los demás; - A ver escuchen, van a tomarse en parejas, uno se queda parado y el otro bota la pelota alrededor de su compañero, le van hacer así-, ella se pone a botar una pelota y gira alrededor del niño que le dijo espera, enseguida los niños se ponen a jugar de diversas maneras con la pelota, unos botándola en el piso, otros lanzándola hacia arriba, otros pateándola, etc., y nadie intentó realizarlo girando alrededor de otro compañerito como había indicado la educadora Male.

La educadora, mira su reloj y expresó: -los niños lo están realizando mal, mejor tomen cada niño su pelota y nos vamos al salón-.

10:40. Los niños tomaron la pelota, algunos que no la habían tomado, asistieron a tomar una y acudieron a su salón, la mayoría con la pelota sobre las manos, algunos solo sosteniéndola, otros jugando con ella, pero todos dirigiéndose a su aula (OBS08.26-01-2016.ENC.ISA.p.10).

Los niños, tenían material disponible para jugar, sin embargo, lo que se produce por medio del juego se corta y aunque la educadora les expresa que es porque lo están haciendo mal, no obstante, por su actuación de mirar el reloj se aprecia que es por lo instituido, situación complicada, que a pesar de estar coordinado de manera precisa, no siempre es posible aplicarse tal cual y, al ser interrumpida dicha organización (aunque sea por escasos minutos), esto repercute en su estructura; como se percibe con el grupo subsecuente:

“La educadora Herme, abre la puerta, los niños vienen formados detrás de ella y se quedan parados sin salir de su salón; una vez que el grupo de la maestra Male se metió a su aula, salen en fila estando de frente la educadora Herme” (OBS08.26-01-2016.ENC.ISA.p.10). Esta situación además de esperar a que el patio se quedara sin niños del otro grupo, implicó que su tiempo destinado de treinta minutos se redujera.

Esta situación de limitaciones por los tiempos, también es reconocido por las educadoras, considerando que ellas mismas alteran la organización de las actividades, como expresó la educadora Male: “es que también yo me metí ya tarde, por eso la maestra nada más salió un ratito” (OBS08.26-01-2016.ENC.ISA.p.8); esto indica que la posibilidad de jugar en Educación Física se reduce en sus tiempos determinados.

Es complejo realizar las actividades en un tiempo preciso, como se percibe en el caso citado, que ambos grupos de las educadoras Male y Herme se vieron enfrentadas en esta situación; la primera (educadora Male) cortar el juego, a pesar de que los niños estén disfrutando lo que se genera al jugar, donde no solo se trata de una diversión y ejercicio corporal en Educación Física; “el juego no solo sirve a los niños para conocerse a sí mismo, sino también al mundo que les rodea” (Díaz, 2002, p.152).

En el caso de la segunda educadora, esperar a que el espacio quedara totalmente libre; a pesar de tener destinado treinta minutos para ello, pues no siempre es posible, y esto implica que los “docentes dediquen un considerable esfuerzo a la estructuración, organización y administración de lapsos de tiempos limitados” (Clark, 1986, p.156), caso que no depende de una educadora de manera individual, se encuentran varios los implicados; puesto que si alguna altera sus tiempos, tomando más tiempo del indicado, repercute al grupo subsecuente como sucedió en éste caso citado del grupo de la educadora Male, donde su tiempo se alteró por algunos minutos; entonces, la solución de colocar un horario específico no logró evitar incidentes, y los grupos continúan enfrentándose a situaciones que perturban sus actividades de juego al emplearlo en Educación

Física; “El grupo es siempre una institución muy compleja, mejor dicho, un grupo de instituciones” (Bleger, 1996, p.78).

Es así como el grupo de instituciones afectan la organización del plantel, como es el caso de realizar Educación Física en tiempos determinados, que a pesar de estar instaurado para que cada grupo tenga su propio espacio, no es posible que se lleve a cabo de manera cabal; y como se menciona anteriormente, existe cierta reserva de su propio estilo de laborar en su práctica educativa y por ello optan esperar aunque se reduzca su tiempo, que salir a encontrarse entre compañeras al momento de estar en Educación Física donde usan el juego.

Con ello se percibe que su actuación es como si se estuviesen empujando una a otra, apresuradas por los tiempos, los espacios, etc., revelando cierta negatividad para compartir esos momentos de juego, encerrándose de manera individualizada, cada una con su grupo prefiriendo reducir sus tiempos antes que compartir espacios; en fin, situación compleja que a pesar de tener organizada esta actividad en tiempos correspondientes a cada uno, las dificultades continúan.

Por otro lado, utilizar juegos en los momentos de Educación Física, proviene de años anteriores, de manera concreta al encontrarse designado el programa de Educación Física de Preescolar en el año de 1995. Dicho programa ha cobrado gran peso en éste plantel, de tal manera que las educadoras lo moldean⁵² para ajustarlo con el programa 2011 de preescolar, sobre todo, al atender el campo de Desarrollo Físico y Salud, porque al preguntarle a la educadora ¿qué realiza para favorecer el Campo desarrollo físico y salud en el aspecto de coordinación fuerza y equilibrio?, la educadora Lina expresa: “con las actividades que nos marca el programa de Educación Física, de aplicar juegos apoyándonos con las tarjetas, es ahí, donde lo retomo básicamente” (Entrevista #3, 2015, p.4).

Decir que lo moldean, es porque atienden tanto lo que se determina en el programa de Preescolar 2011, de manera concreta en el Campo de desarrollo

⁵²Como sustenta Gimeno (1989) la acción que se observa en la práctica es fruto de la modelación que realizan dentro de marcos institucionales.

físico y salud, donde, entre otros aspectos, se manifiesta que “(...) la escuela es el espacio idóneo y seguro para brindar oportunidades de juego, movimiento y actividad compartida” (SEP, 2011, p.69), así como también rescatan estrategias anteriores, tal es el caso del uso de tarjetas, como lo expresa la educadora.

Este comentario, se complementa con lo que se percibe en su aula, donde se encuentran algunas tarjetas, que son copias coloreadas de juegos, tales como son: “el tiburón”, “los cieguitos”, “sigue la cuerda” entre otros; esta proposición se encuentra determinada en el programa de Educación Física 1995, describiéndose de la siguiente manera:

Planeación:

-Sacar copia fotostática de cada juego

-Iluminar las ilustraciones

-Enmascararlos en forma individual

-La clase se planeará un día antes, al finalizar las labores, conjuntamente con los alumnos. La educadora colocará en un lugar estratégico del salón, No. 1 de cada juego de su conducta respectivamente, para que el niño identifique el juego, primero por el dibujo, luego por el nombre. (Orozco & Meléndez, 1995, p.17).

Es impresionante, encontrar raíces de diferentes programas, moldeándose en la práctica de las educadoras, ajustando el pasado con lo presente a pesar de las virtudes y defectos, pero, se van consolidando con características propias, en éste caso, la forma peculiar para atender el campo de desarrollo físico y salud del programa de preescolar 2011, donde se enuncian las competencias y los aprendizajes esperados a lograr; entonces, las educadoras rescatan parte de su experiencia, moldeando con lo que han vivido durante su trayectoria escolar, como es la cuestión del programa de Educación Física expedido en 1995.

Conviene subrayar que los cambios de ambos programas no van a la par; mientras que en el programa de preescolar ya se describieron dos más⁵³ después de 1995, año en que surge el de Educación Física, pero en éste se continúa con el mismo, situación que induce a las educadoras moldear el uno con el otro. Esta acción de acoplar lo que forma parte de su trayectoria laboral con lo vigente ocurre

⁵³ Programas de preescolar 2004 y 2011, como se menciona en el primer capítulo,

por diversas razones, por ejemplo; se percibe que es por reconocimiento de lo que aprecian en sus alumnos, porque sería incoherente, si se insiste en aplicar actividades que no tienen un respaldo de eficacia, además; como se ha estado hablando durante éste texto, el juego ha cobrado un gran valor que se ha extendido considerablemente y que a pesar de los diversos cambios, la actividad del juego no se descarta, lo que cambia son las intenciones.

Es pertinente comentar que el programa de Educación Física 1995, se fundamenta en la teoría de Piaget (1946), quien expresa que el juego es importante para el desarrollo cognoscitivo, expresando que “el juego motriz además de ejercitar sus aspectos físico-biológicos, opera sobre los intelectuales ya que la etapa de juego es esencialmente simbólico, lo cual es importante para su desarrollo psíquico” (Orozco & Meléndez, 1995, p.9). De ésta manera, el juego sigue y seguirá siendo importante.

Sale la maestra Herme con su grupo, y una caja de cartón con pelotas de esponja, les da indicaciones a los niños, tomen una pelota-, los niños acuden a tomarla y comienzan a jugar de diversas maneras, unos la avientan hacia arriba, otros la rebotan, otros más lo lanzan hacia la pared, incluso hay quienes la tiran hacia al cuerpo de algún compañero, etc. La actividad es dispersa, sin un juego preciso. Se observa gran diversión en varios de ellos, risas, encanto, pero también se encuentran niños que sostienen la pelota y voltean temerosos a que les caiga alguna pelota de las que avientan sin rumbo ni dirección, como es el caso de tres niñas, que solo están paradas volteando para todos lados, inclusive una de ellas protegiéndose la cara con los brazos.

Enseguida les indica la educadora: -a ver, ya todos agarren la pelota, ya no la avienten- algunos atienden la indicación, otros continúan lanzando la pelota, corren atraparla, así como también, comienzan a confundir su pelota, acuden dos niños por una pelota, ambos aseguran que es de él, esto ocasiona que comiencen las inconformidades, uno de ellos acusó al compañero con la educadora, el otro expresó que ya perdió su pelota; la educadora con voz más fuerte les dice: - a ver ya dije, quien siga aventando la pelota, se la quitó, y ya no jugamos-; con esto, se notó mayor participación en los niños, poco a poco disminuye el juego de lanzar la pelota de manera libre. La educadora les pide que formaran una fila de niños y una de niñas, en eso ella coloca en la plataforma una caja de madera con la cara de payaso que tiene la boca sonriente y abierta, los niños comienzan a expresar gestos de sorpresa y admiración, realizando comentarios entre ellos, tales como: -mira, guauh, un payaso, etc.

Se dirige la educadora a ellos y les pregunta: -¿a ver, donde están las filas?; los niños se vuelven a incorporar para formarse nuevamente. Ella expresa: - miren ¿si ven que el payaso tiene una boca grandota?, -si- contestaron los

niños, -pues ¿qué creen?, este payaso come pelotas, así que cada uno va a lanzar su pelota a ver quién le atina que su pelota caiga adentro, vamos a pasar así como están formados, si no le atinan recogen su pelota y se van hasta atrás formarse otra vez; -miren les voy a decir cómo, la educadora camina en dirección a la caja se para y lanza la pelota; y les comenta: ya vieron, así le vamos hacer, se paran en esta rayita y la avientan, no se vale que se salgan de la raya. Los niños comienzan a lanzar su pelota, los que acertaban su pelota en el payaso, brincaba con gran emoción, a veces abrazaban al compañero más cercano, se aplaudía, etc., los que no le acertaban tomaban su pelota y se volvían a formar, incluso no se iban hasta atrás, se metían donde podían en su fila, cuando la educadora lo descubría le recordaba que tenía que ser hasta atrás, enseguida suena el timbre, la educadora les dice: -ya guarden la pelota donde estaba, ya vamos a lavar las manos, unos niños siguieron la indicación, otros continuaban lanzando su pelota, insistían en atinar, poco a poco el juego se fue terminando (OBS03.08-10-15.ENC.ISA,pag,18).

Como se puede observar, durante su espacio de Educación Física, los niños juegan, y a la vez se atienden infinidad de aspectos y aunque existen ciertas libertades, la educadora busca estrategias para no perder el control del grupo. Este juego no se encuentra siguiendo las reglas tal cual como se describe en el programa de Educación Física, pues no se percibe una elección del juego apoyándose de tarjetas, pero se percibe momento completo de juego el cual atiende de manera concreta parte de los aprendizajes esperados en el programa de preescolar 2011 “Combina acciones que implican niveles más complejos de coordinación, como correr y lanzar; correr y saltar; correr y girar; correr, lanzar y cazar, en actividades que requieren seguir instrucciones, atender reglas y enfrentar desafíos” (SEP, 2011, p.72).

La educadora atiende parte de lo estipulado en el programa 2011, buscando actividades de juego que permitan tal acción, se ajusta a las respuestas de los alumnos, en momentos que percibe que no se acatan a lo indicado, sube el tono de voz, así como también se acata a la organización, pues al momento de escuchar el timbre el juego termina, independientemente de que los niños insistan en el juego, ya no es posible continuar, como sostiene Vigostsky (1988), la presencia de estas emociones en el juego, no significa que el niño comprenda los motivos que facilitan la aparición del mismo, es más probable que comprendan porque se tiene que dejar de hacerlo, pues las actividades organizadas lo van

integrando a la vida institucional, que le implica dejar lo propio, como es jugar, para realizar lo que prosigue en cada momento de la jornada escolar.

Por otro lado, otra de las razones de moldear el programa de preescolar 2011, con el de Educación Física 1995 es por comodidad, es decir, con ello se disminuye la necesidad de buscar nuevas alternativas para su práctica en este espacio, no obstante, esa comodidad refleja que existe cierta resistencia para buscar opciones diferentes para jugar, aunado con la falta de atrevimiento que habita en el desempeño laboral, de emplear solo lo que esté determinado por los otros y no es precisamente porque sea negatividad o conformismo, es algo más complejo; “lejos estamos de pensar que toda propuesta de cambio realmente le imprime un rumbo diferente al trabajo cotidiano que se realiza” (Díaz, B. 2006, p.10); es así como, utilizar el juego en Educación Física en base al programa del mismo es parte de lo cotidiano, porque es complicado que en la práctica educativa suceda algo realmente nuevo.

Sin embargo, a pesar de encontrarse moldeado el juego en Educación Física para atender el programa 2011 de preescolar, es complejo emplearlo porque son inevitables las situaciones que terminan siendo una limitación para llevar a cabo lo que tantos autores han descrito en sus textos, describiendo la gran importancia que éste tiene, por ejemplo; “Diferentes formas de juego en la escuela, como lo es juego Físico que incluye el ejercicio psicomotor, donde los detalles son el movimientos creativo, la exploración sensorial y el juego con objetivo” (Moyles, 1990, p.26).

Además, decir que es una actividad compleja, no es referirse precisamente que jugar es complejo, lo complicado es emplear el juego en el plantel, porque las actividades que se realizan en una institución educativa, dependen de una entramada cadena de relaciones sociales a las cuales todo docente se encuentra inmerso, y “el comportamiento de los individuos y el modo de realizar las tareas está regulado por una compleja red en la que se traman las instituciones, normas, valores, controles” (Fernández, 1989, p.99), las cuales proceden de todo un

conjunto de aspectos que permiten llevarlo a cabo en diferentes momentos, como se acaba de comentar, en el momento de aplicar Educación Física; alternativa moldeada para atender el campo de Desarrollo físico y salud.

Conviene subrayar, que a pesar de las complejidades el juego sigue presente en la práctica de las educadoras de éste plantel, no obstante, como se habló en este apartado que al aplicarlo en los momentos de Educación Física genera cierta individualidad en cada grupo, pero existen también espacios, que sucede lo contrario, en que todos los grupos juegan de manera conjunta, escenario que implica que en su totalidad se integren y unidos lo realicen, incluso le dedican jornadas exclusivas para ello, ya sea de uno o más días.

2.2. El juego en eventos especiales

Dentro de las actividades instituidas por generaciones en preescolar, los eventos especiales ocupan un lugar en la organización institucional, existiendo espacios exclusivos para jugar de forma organizada y de manera conjunta, es decir, sucesos concretos de juego, que implica determinar de manera vinculada horarios, fechas específicas, lugar, tipos de juego, integración total, etc., es decir, actividades de juego previamente instauradas, atendiendo las complicaciones que éste conlleva.

Es interesante, encontrar que el juego prevalece, aún a pesar de sus complejidades, porque, laborar de manera conjunta diversas individualidades dentro de un plantel no es nada fácil; “las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas” (Morin, 1999, p.22); y el Jardín de Niños Nueva Creación, logra tener determinaciones en común acuerdo, es otra de las maravillosidades que se generan gracias a la aplicación del juego.

Este plantel educativo, unidad enmarañada con complejidades para atender la aplicación del juego, pero éste se emplea y no solo con la intención de solucionar

las diversas dificultades en las que se enfrentan, como se habló anteriormente, al ser percibido como una estrategia con el objetivo de generar soluciones en la ruta de mejora, o atender los campos de pensamiento matemático y lenguaje y comunicación que son los campos formativos prioritarios, o para organizar juegos en tiempos determinados, en un espacio de diez a quince minutos en que se aplica la Activación Física o en la media hora, tiempo contemplado para aplicar Educación Física; se encuentra en otros momentos de mayor atención a éste, pues les dedican el tiempo total de una jornada laboral para llevarlo a cabo.

Es compleja la labor de utilizar el juego en la práctica educativa de un plantel que forma unificación conjunta de los integrantes, acción extremadamente ardua, y que es una manera afianzada, creando “lo instituido que es lo fijo, lo estable”, (Fernández; 1994, p.36); organizado con cierto compromiso de integración; y, que es posible que interceda para su atención en eventos especiales, tales como la matrogimnasia, condúceme papá y el día del niño, por lo cual, se habla en este apartado.

2.2.1. “Solo cuando tenemos matrogimnasia”.

El juego es una actividad maravillosa, porque cada persona que juega se nutre, aprende, se socializa y sobre todo, los niños se divierten y aprenden, incluso, desde la postura psicogenética, el juego es uno de los aspectos que se toman como punto de partida para llevar a cabo una acción educativa en el nivel de preescolar, porque “el juego constituye un proceso hacia el aprendizaje y actúa como tal” (Moyles; 1990, p.110), y en éste plantel le otorgan gran importancia, de tal manera que existen momentos específicos para aplicarlo de forma organizada, donde participan todos los integrantes del plantel, como es el caso de la matrogimnasia, condúceme papá, día del niño, etc.

La actividad de matrogimnasia⁵⁴ es sugerida por el programa de educación física (1995) al reconocer que se reduce cada vez más, el contacto físico con los

⁵⁴ La matrogimnasia trae su procedencia, porque el origen del nivel de preescolar, (como se habló en el primer capítulo) provino principalmente, por atender a los hijos de las madres trabajadoras, situación que

hijos, y una de las mejores maneras, sugiere el programa, es por medio de un acercamiento corporal entre madres e hijos por medio de juegos, utilizando movimientos corporales; para ello, en éste plantel dedican todo un día laboral para realizarlo, y de ésta manera, las educadoras consideran ser uno de los momentos en que todos juegan, pues expresan, “solo cuando tenemos matrogimnasias, jugamos todos juntos” (Entrevista #4, 2015, p.4).

No obstante, a pesar de que es una actividad complementaria de Educación Física éste se aplica esporádicamente, esto puede provenir precisamente que cuando lo aplican, le dedican toda una jornada laboral y como se habló en el fragmento anterior, las educadoras moldean Educación Física al programa de preescolar 2011, de manera concreta, para atender el campo de Desarrollo Físico y salud, y “El programa de educación preescolar se organiza de seis campos formativos” (SEP, 2011, p.39) y aunque cada uno tiene su propia estructura, pero a la vez se envuelven unos con otros, y, al atender de manera específica solo uno de éstos, tiende a desatender.

En concreto, son escasos los momentos de emplear la matrogimnasia⁵⁵, durante un ciclo escolar, pues la educadora Lina expresa “El año pasado (se detiene pensante), cuantas hicimos: unas dos, tres, que serían como cuatro; si, como cuatro generales (Entrevista #3, p.7). Este comentario de la educadora, da muestra que se aplican de manera muy esporádica, posiblemente por las implicaciones, por ejemplo, contar con la participación de las madres de familia, porque no asisten todas las madres integrantes del plantel cuando se emplea esta actividad, por situaciones diversas⁵⁶, no obstante, a pesar de las circunstancias, la

continúa, porque muchas madres de familia desempeñan un empleo, algunas desempeñando su profesión, otras, sin estudios, laborando como empleadas como es el caso de ventas, estilistas, etc.

⁵⁵ La expresión de matrogimnasia fue acuñada por el Instituto Nacional de Educación Física de Madrid y es la forma de estimular físicamente al niño, mediante la participación activa de él con su madre, pudiéndose realizar de formas y medios como son: el juego, las rondas, etc. Los cuales pueden realizarse con o sin material didáctico (Orozco y Meléndez; 1995, p.23).

⁵⁶ Cuando se les solicita a las madres de familia a que asistan al plantel, para realizar matrogimnasia, es complicado que asistan todas, por situaciones diversas, una de ellas porque desempeñan trabajo fuera del hogar, aunque, en algunos casos, acuden tutores, entre ellos: abuelitos, tías (os), hermanos, la empleada doméstica o quien esté a cargo del niño, como también los niños que asisten sin que alguien lo acompañe.

actividad de matrogimnasia, se lleva en la práctica educativa de éste plantel, aunque de manera escasa.

El juego que se aplica en esta actividad, además, de tener intenciones centradas a la pedagogía, lleva consigo otros aspectos, considerados también importantes, como es la vida social que a nivel general se desempeña, donde se ha detectado que la convivencia familiar entre padres e hijos ha cambiado bastante, ocasionando que cada vez los tiempos y espacios sean más reducidos, incluso el mismo programa de educación física expresa:

El tiempo actual nos hace tener una vida muy acelerada, en el cual, ni padres ni maestros nos detenemos a brindarle al niño ese afecto a través del contacto corporal, que necesita para el fortalecimiento de su personalidad, por medio de actividades en las que nos brinden la oportunidad de jugar con él, besarlo, de darle mimos, de abrazarlo de decirle cuanto lo amamos y cuanto representa para nosotros. (Orozco & Meléndez; 1995, p.23).

La propuesta de juegos con las madres acompañados con afectividad, que fomenta el programa de Educación Física, es interesante, aunque, como se citó anteriormente, no todas las madres de familia asisten, no obstante, la actividad se realiza, y, una de las preocupaciones que radica en la práctica educativa es que, aún de las madres que asisten, la intención lograda no queda por mucho tiempo, porque la directora expresa: “fíjese que al estar presentes, sí les dedican tiempo y quieren estar con ellos en ese momento pero después se olvidan; en esos momentos sí participan, si cumplen, juegan, y ya enseguida se les olvida y no continúan haciéndolo” (Entrevista #5; 2015, p.5).

Por lo que expresa educadora, da muestra que los logros adquiridos en la práctica educativa no son de fondo, acto que repercute en una actividad de juego, donde es más factible que se disfrute y se integren por lo maravilloso de la actividad que por la intención requerida, ya sea pedagógica o afectiva, como es el caso de la aplicación de matrogimnasia; en primera, porque “la característica principal del juego -tanto en los niños como en los adultos- no es su contenido sino su modo. El juego constituye un enfoque de la acción, no una forma de actividad” (Moyles, 1990, p.25).

Entonces, los enfoques del juego en la matrogimnasia, es lograr un acercamiento entre madres e hijos, donde tengan oportunidad para una muestra de afecto a través del contacto corporal, con la intención de prevenir o disminuir problemas de conducta, porque se considera que ésta también influye para la adquisición de aprendizajes y cuando existe en los niños problema en su conducta, es probable que existan problemas en su aprendizaje, por ello, ésta actividad por medio de la matrogimnasia no se centra en el juego, se centra en lo pedagógico, y, si para realizarlo, la primer complejidad que se enfrentan las docentes, es la participación directa de las madres de familia, el siguiente es, que lo que se logra en él, es un tanto superficial, como manifiesta la directora, que después se les olvida a las mamás, agregando además que la actividad no se realiza constantemente durante el ciclo escolar, de ésta manera, se percibe que los logros son mínimos.

Ahora, la preocupación al realizar la matrogimnasia, no solo radica en los logros adquiridos en corto tiempo, pues detrás de esto también se generan mensajes ocultos a los padres de familia, y que tienen secuelas alarmantes, como sustenta Moyles “a menudo los profesores lamentan el hecho de que los padres no parecen valorar en el currículum las actividades lúdicas, sin embargo, ellos mismos implícitamente fomentan esta noción en su organización de las actividades” (Moyles; 1990, p.26); y una de las maneras posiblemente proviene al emplearlo escasamente, pues con ello, los padres perciben que no es tan importante éste tipo de actividades, desconociendo que para organizar una actividad en forma conjunta, implica grandes cosas: ajustarse a los reglamentos internos, a las normas instituidas generándose unificación escolar y construyen su propia identidad, con una interacción tanto interna de los integrantes como lo que proviene del contexto externo.

Dentro de las implicaciones que lleva inmersa la matrogimnasia, se encuentran, por ejemplo, tomar acuerdos para aplicar esta actividad, desde fecha y lugar para emplearse, programar las diversas actividades de juego durante su aplicación, determinar la forma pertinente de invitar a las madres de familia para que asistan

lo que implica a las educadoras tener claro para qué se realiza esta actividad, tanto para ellas mismas como para explicarles a las madres, porque el mismo programa de educación física expresa cómo organizar una matrogimnasia dentro de los cuales apunta:

1.-Realizar una reunión con los padres de familia para explicarles de la importancia de la matrogimnasia, y sensibilizarlos para que asistan a la práctica; además de darles indicaciones de la vestimenta óptima, de la manera de calendarizar esta actividad, del horario, etc.; -2.-La directora se organizará conjuntamente con su personal para designar una calendarización.” (Orozco & Meléndez; 1995, p.23).

Estos puntos sugeridos por el mismo programa o se desconocen o se les da poca importancia, y este se refleja en los comentarios de las educadoras, por ejemplo: al preguntarle a la educadora Male -¿Para qué se elaboran juegos en la matrogimnasia?-,ella manifiesta “Para que participen tanto mamás como alumnos” (Entrevista #4; 2015, p.4), esta forma de responder no aclara dudas, ni abarca suficiente información; es probable que este tipo de respuestas se les proporcione a las madres de familia y por ello no le prestan el interés suficiente como para interrumpir sus actividades cotidianas y asistir cuando se realiza la matrogimnasia.

Este tipo de situaciones no es que se deba a la expresión particular de la educadora, ello proviene de las mismas complicaciones que hacen la vida compleja en una institución, como lo es en la organización escolar de ésta actividad, la que se muestra que es débil, por ejemplo, la directora manifiesta: “¿la matrogimnasia?, pues hasta ahorita no, la verdad no hemos planeado; más que nada ‘no’” (Entrevista #5, 2015, p.5), de esta manera se percibe ausencia de la importancia a ésta actividad de matrogimnasia, oportunidad para emplear el juego en general, es decir, con todos los integrantes del plantel en forma conjunta, educadora, niños y madres y sobre todo aplicar el juego de una manera fuera de lo cotidiano.

Organizar actividades de juego, como es la matrogimnasia, que implica la integración de todos los grupos es complejo, primero estar todas las educadoras interesadas en hacerlo, después prever posibles fechas, enseguida tener fija la actividad y emplearla; es probable que ante la falta de compromisos al respecto, la

actividad carece de puntualidad y se considera solo como un posible proyecto, sin claridad en todo el personal, por ejemplo al expresar la educadora Lina “ya están planeadas, ahorita para noviembre pero hasta ahorita en ese curso “no”, no hemos realizado ninguna” (Entrevista #3; 2015, p.7).

Además, la actividad de matrogimnasia está omitida en la tabla de avisos y acuerdos colocadas en la dirección, como otras acciones; con ello se refleja fragilidad en su organización y como sustenta Moyles (1990) los mismos docentes fomentan que el juego carece de importancia, exhibiendo poco valor éste que se realiza en ésta actividad, por su ausencia dentro de clasificación actividades programadas durante éste ciclo escolar; aunque, con el paso del tiempo se organizan para llevar a cabo tal acción a pesar de sus complejidades, porque en el plantel se aplicó la matrogimnasia el día 15 de febrero del 2016, con motivo del “amor y la amistad”, momento de expresar el amor entre madres e hijos, por medio del juego.

La matrogimnasia se llevó a cabo en las canchas del pueblo, queda a dos cuadras del plantel, el lugar de concentración fue allá, cabe comentar que algunas madres se presentaron al plantel; de ahí llevaron materiales, como fueron aros, pelotas, cuerdas, bocinas, micrófono, etc., algunos materiales lo llevaron cargando entre educadoras y madres de familia, otros en la camioneta con apoyo de padres, al momento de iniciar la matrogimnasia, una docente les dio la bienvenida y comenzó aplicando juegos de calentamiento, enseguida participó otra educadora y se fueron turnando su participación (OBS.10.15-02-16.ENC.ISA, p.10).

Esta actividad, se encontró organizada de tal manera, que cada educadora participó al designar un juego con la participación de todos las madres y los alumnos, independientemente de ser de su grupo o el de la compañera, actividades como estas proyectan unificación docente, independientemente de que si llegase a existir diferencia alguna entre ellas, la utilidad del juego impulsa a dejar de lado eso, todas son un solo grupo organizado con sus diferencias y sus semejanzas, unidas para un mismo objetivo, usar el juego con sentido pedagógico y acercamiento fraternal entre madres e hijos, no existiendo otra cosa más que el significado mismo.

Precisamente en el juego con la actividad de la matrogimnasia lleva consigo contenidos que posiblemente se encuentren escasamente en la forma de jugar de los adultos, donde es un espacio para generar apego, amor, cariño, acompañado con diversión sana; aspecto que los niños viven en su corta edad, aunque con el paso de los años en cada niño, el juego va teniendo otras intenciones, pero, jugar con las madres y sus hijos en la matrogimnasia se generan sentimientos, o muestra de los existentes, que en ocasiones no se perciben, sucediendo que “la presencia de éstas emociones generalizadas en el juego no significa que el niño comprenda los motivos que facilitan la aparición del mismo” Vygotski (1988, p.143).

Cada juego aplicado, en la matrogimnasia generaba diversión, risas, por ejemplo: el juego del túnel, en éste se encontraban dos túneles hecho con aros y tela, uno para madres y otro para niños, cada uno se introducían en un túnel, entraban y recorrían por dentro gateando, desde que entraban a éste se escuchaban sonrisas y comentarios entre ellos, y al salir expresaban sonrisas e iban a buscar inmediatamente ya sea el niño a su mamá o viceversa; en su encuentro, mostraban alegría y diversión, con abrazos y besos; todos los participantes lo hacían sin necesidad de escuchar nuevamente la indicación, que al inicio dio la educadora Lina expresando:

“a ver vamos a jugar al túnel, se entra y se recorre por dentro gateando, el que salga primero busca a su pareja, no debe haber nadie solo, porque cuando se detenga el juego, tienen que llegar parejas de mamás con niño, quien venga solo pierde, así que niños busquen a su mamá antes de que llegué otro niño y mamás busquen a su hijo, para que no queden con niños desconocidos con tal de no perder; no se aceptan niños o mamás solos” (OBS.10.15-02-16.ENC.ISA, p.10).

Posiblemente se encontraba la emoción de no perder, o de no estar con una pareja que no era correspondiente de hijo y mamá, o se encontraban los nervios de escuchar que el juego termina, etc.; lo que fuese, la emoción espontánea que se vivía, se contagiaba, es una forma de estar realizando lo indicado por la educadora, pero de manera diferente a las cotidianas indicaciones que se perciben dentro del aula, “En este aspecto, el juego difiere sustancialmente del trabajo y otras formas de actividad” (Vygotski, 1988, p.143).

Es interesante, el cambio que se refleja en la acción de la educadora, cuando aplica el juego dentro del aula y su forma de intervenir en una matrogimnasia; en ésta última, se percibe que también disfrutan esos momentos, aunque ellas de forma directa no juegan, solo indican para que lo efectúen madres e hijos, no obstante, se observa que se divierten, pues sonríen, muestran afecto y su inserción es para apresurarlos acompañado con risas; en algunos momentos se retiran un poco del juego, entablan plática con otra educadora y se reintegran para continuar con las indicaciones del juego cuando este termina, etc., hasta cierto punto, se percibe que la responsabilidad de atender tanto el juego como a los niños, se dispersa entre las madres de familia.

Es inevitable alejarse de aquella diversión que muestran todos los integrantes, madres, educadoras y sobre todos los niños, que son el pilar de las acciones escolares. Por otro lado, el juego también está contemplado en otra fecha especial, semejante a la matrogimnasia, con la diferencia que es actividad de juego no es con las madres sino con los padres (hombres).

2.2.2. Otra fecha especial: “Condúceme papá”.

Otra de las actividades de juego, que implica la participación de todos los integrantes de plantel, se encuentra el que se elabora en el momento en se invita la asistencia de los padres de familia (hombres) para jugar con sus hijos, espacio en el cual se genera un acercamiento fraterno; esta acción proviene del Programa de Educación Física, donde uno de los propósitos es “propiciar un mayor acercamiento afectivo corporal entre padre e hijo es el principal objetivo de la actividad denominada *Condúceme papá*” (Orozco & Meléndez; 1995 p.38).

Para realizar la actividad de condúceme papá, ya sea en el día del padre (o en alguna otra fecha) también presenta inconvenientes, entre ellos se encuentra (y que en la actualidad avanza cada vez más) alumnos que son hijos de padres divorciados y están con la mamá o abuelos maternos, además de los hijos de madre soltera que ni conocen al papá, por ejemplo, cuando expresa la educadora

“tengo otro chiquito igual, que la mamá es madre soltera y por lo regular el niño esta cuidado de los abuelos” (Entrevista #3, 2015, p.8).

Las actividades de juego, con presencia de los padres es dificultoso, porque cada niño tiene su propia vida y es difícil reunir a todos, incluso también se presenta la situación cuando el padre no puede o no quiere disponer de tiempo, etc.; pero, pese a esas y otras circunstancias, la actividad se aplica, por un lado porque se considera factible que de vez en cuando se salga de la rutina, con actividades que se manifiesta en los mismos programas, como sustenta Anzaldúa (2004) que existe concepciones de aprendizajes muy frecuentes en los docentes, una de ellas donde consideran que aprender es adquirir los conocimientos que marca el programa, por lo que se atiende esta sugerencia proporcionada en el programa de educación física.

Al realizar actividades de educación física también genera otros aspectos, además de los aprendizajes que se generan tanto intelectuales como corporales en los que participan, por ejemplo: el día que aplicaron “condúceme papá” el día del padre, en el patio cívico del plantel, permitiendo que sea percibida de fuera dicha acción, éste escenario dejó huellas, porque comentó la directora:

un comentario que hizo una Madre de familia,... observó como el día del papá, que vinieron los papás, como jugaron, cómo cantaron, bailaron; observó que había una muy buena actividad y le agradó mucho ver que con un simple objeto, que fue una corbatita de cartulina, se hacía el programa, sin necesidad de otros materiales en exceso y dice –a mí agrado mucho observar cómo los padres participaban con los niños-, y solo iba pasando y volteo a verlos; si la proyección es buena (Entrevista #5; 2015, p.6).

El juego es enriquecedor y existen momentos que no se requiere de materiales o juguetes para integrarse, como el caso de la actividad con padres, quienes en su momento, señala la directora, solo utilizaron una corbata de cartulina, lo importante en esta actividad de condúceme papá, no es el material, si no el contenido del mismo, que a semejanzas de la matrogimnasia, también es mostrar el afecto mutuo entre padres (hombres) y sus hijos.

La diferencia, que existe entre la matrogimnasia y *condúceme papá*, además del género, es lo que el mismo programa proporciona, en la primera, da apertura para aplicar variedad de juegos, en cambio, en “*condúceme papá*” el programa expresa una actividad determinada, la cual, se encuentra descrita de la siguiente manera “se desarrolla una carrera en la que un padre, junto con su hijo tomados de la mano, corren llevando una antorcha (simulando el fuego) hasta la siguiente estación donde estará otra pareja esperándolos para repetir la misma acción.” (Orozco & Meléndez; 1995 p.38).

Las educadoras atienden el objetivo de la actividad y lo moldea con lo propio del plantel, donde no solo corren, como sugiere el programa, también cantan, bailan y juegan, donde el propósito principal es fomentar una interacción mutua y afectiva entre los padres y sus hijos, por medio del juego, porque finalmente “las actividades motrices en forma de juego constituyen el modo favorito de una educación preocupada por acompañar al niño en el conjunto de desarrollo” (Leif y Brunelle; 1978, p.99).

Una actividad fuera de lo ordinario implica aspectos que a la vista no se perciben, son cuestiones de fondo, porque para lograr la participación de la mayoría de padres (hombres, principalmente), requiere ajustarse a la disponibilidad que la mayoría presenta, y en este caso, emplearon la actividad en domingo, con esta decisión, se incrementa la participación real de los padres⁵⁷, sin embargo, acudir a laborar en domingo o en otros momentos fuera de lo cotidiano, no siempre lo realizan con agrado, porque expresa la educadora Male: “hay la directora se ha vuelto bien pesada, nos pone a trabajar mucho, cualquier evento se hace o en la tarde o incluso sábado o domingo y ya no pregunta; -manda-, y como todas a todo le dicen que sí, ya no me queda de otra” (Entrevista #4, 2015, p.6).

Se puede entender que se torna complejo organizar una actividad de juego, con todo el plantel, se aplican, pero no de manera constante por todo lo que implica,

⁵⁷ Aunque también existen quienes no acuden o va la mamá, o definitivamente no asiste ni el niño.

la participación de padres y madres, la disponibilidad tanto de padres como de las educadoras, directora e incluso intendente, porque también acude a éstas actividades; las fechas, el motivo para hacerlo, las justificaciones pedagógicas, atención al programa, los acuerdos organizados donde la integración no sea por compromiso o por “no quedar de otra” como expresa la educadora Male, porque el comentario es muestra de que “en las escuelas existen fuertes componentes de tipo coercitivo en su organización” (Fernández, 1989, p.131).

Es complicado, todo lo que implica llevar a la práctica juegos organizados a nivel plantel, y, en el referente a la actividad de “condúceme papá”, aún con las complicaciones se aplica, atendiendo el objetivo que describe el programa “con esta actividad se ponen en práctica la ayuda mutua, la cooperación, la posibilidad de relacionarse con los demás, sintiéndose parte del grupo” (Orozco & Meléndez; 1995 p.38), aunque también, no se logra de fondo, por ejemplo, lograr que los padres de familia realmente se consideren parte del grupo, pues varios de ellos, solo asisten ese día y difícilmente se presentan otra ocasión; pues una cosa es sentirse parte del grupo y otra muy diferente realmente integrarse como tal.

Esa y muchas cuestiones más es lo que interfiere para designar juegos organizados, porque no solo depende de los aprendizajes que el juego genera, la realidad es otra más compleja; “también alude a un proceso que en la escuela, se lleva a cabo a partir de una serie de tensiones y contradicciones que diste mucho de cursar como las teorías sostienen que debería desarrollarse” (Anzaldúa, 2004, p.37), y a pesar de las implicaciones que el juego organizado conlleva, éste se aplica.

Entonces, las decisiones para llevar a cabo actividades como estas, donde se aplica el juego para lograr objetivos de afecto, con la intención de mejorar la conducta que a su vez, proporciona mejor desempeño tanto en la vida escolar, como en la adquisición de aprendizajes, no solo depende de efectuar la actividades establecidas en el programa, implica mucho más aspectos, es así

como el juego persiste en la práctica educativa de las educadoras del Jardín de Niños “Nueva Creación”.

Cabe comentar que las actividades de matrigimnasia y condúceme papá, son actividades provenientes del programa de Educación Física de preescolar (1995), como se mencionó anteriormente, en el cual las educadoras dedican un día especial para llevarlo a cabo, con todas las implicaciones que conlleva, pero existe otro momento en el cual no solo se trata de un día, abarca más días, con la diferencia que no es en días opcionales, como las actividades mencionadas anteriormente que sus fechas se encuentran indefinidas.

Ésta actividad proviene de una fecha conmemorativa, como es el día del niño tiempo establecido a nivel país, y en éste plantel dedican ese espacio para realizar juegos en forma organizada, como expresa la educadora Herme “el día del niño, es cuando se hacen los juegos organizados, que cada quien pasa a realizar un juego para todos los niños, pero son como fechas específicas” (Entrevista #2; 2015, p.7), en ésta fecha, cada docente aplica un juego para todos los niños, permitiendo que todos los niños jueguen: explorando, integrándose, divirtiéndose, socializándose, etc.

2.2.3. El Día del Niño, fecha en que el juego se privilegia: una semana de juegos organizados.

El día del niño es una fecha conmemorativa a nivel general, en todo el país de México; sustenta Castrejón (2017) que el 30 de abril de 1924, siendo presidente de la República Álvaro Obregón, se establece el 30 de abril como la fecha oficial para celebrar el Día del Niño, aunque, en el Jardín de Niños “Nueva Creación” esta fecha se ajusta a los días hábiles para organizar las diversas actividades que se han de realizar, con motivo del día del niño.

El nombre lo expresa “Día del niño”, es decir un día especial, sin embargo, el plantel abarca una semana para festejar este distinguido día, “se hacen juegos organizados, el día del niño, bueno la semana del día del niño” (Entrevista #3,

2015, p.12), oportunidad para proporcionar al niño variedad de juegos, donde todo el plantel escolar participa; ello implica organizar con tiempo las actividades a realizar, donde el juego no falta, ya sea por tradición o por reconocer la importancia de éste en el niño y se utilizan estos momentos para darles atención propia a los alumnos; entre los juegos que suelen aplicarse son mini olimpiadas, en el cual, se llevan a cabo diferentes juegos, en su mayoría juegos de reglas, como son carreras de costales, carreras de obstáculos, fútbol, etc.

Al designar estos juegos, se observa una organización para lograr que se apliquen en tiempo y forma, además de la participación de todos los involucrados, padres de familia, docentes, directivo, integrantes del Consejo de Participación Social, el Comité de Padres de Familia, etc. (Ver anexo 22).

Esta fecha, especial del día el niño, el juego es lo más usual, con utilidad pedagógica, por ejemplo; un día es dedicado para atender el Campo de Pensamiento matemático, con el nombre de “la feria de las matemáticas”, éste consistió en imitar una feria popular de las comunidades, parte de la cultura. En esta feria, colocaron material didáctico, que implica al niño a jugar.

se encontraba el puesto de canicas, implicaba que el niño rodara canicas hacía los orificios, una vez que se detenía la canica en algunos de los orificios, el niño debía expresar que número tiene y enseguida tomar una hoja colocar los números en el que quedaban sus canicas y realizar la operación de sumar, cada niño acompañado con su mamá, así como también se encontraban las educadoras en los puestos, ellas daban las indicaciones en cada puesto y los niños pasaban por equipo y se quedaban determinado tiempo en cada uno(OBS09.25-04-2016.ENC.ISA.p.5).

En esta feria de las matemáticas, se encontraban diversos juegos, como son el de serpientes y escaleras, la lotería, el dado, entre otros; el patio cívico se encontraba lleno con alumnos y padres de familia. La participación de los padres fue notoria, porque de alguna manera ellos apoyaban a que se atendieran a los niños de forma individualizada, es decir cada padre acompañaba y ayudaba a su hijo a participar en cada juego, lo que implicaba apoyarle a seguir las reglas éste, a orientarlo a resolver problemas a medir tiempos, a que no se desviaran del tiempo indicado, etc., no cabe duda que la participación de los padres es valiosa,

el detalle está en que ellos estén disponibles, así como las educadoras sepan orientar y coordinar la participación de ellos, “basándose en la experiencia de familias de culturas diversas y aprovechándolas para desarrollar el juego” (Cooper 2002, p.52).

Los participantes, padres y madres de familia, apoyando en el juego a sus hijos, se percibía un ambiente agradable, pero también existieron niños que acudieron solos, así como también niños que ese día no asistieron; es complejo lograr la participación al cien por ciento de los alumnos con el apoyo de un adulto, ya sea padres, tutor o alguien que le acompañe, aunque también, se encontraban niños que estaban acompañados de ambos padres (papá y mamá) o hermanos y esto fue apoyo para que los niños que estaban solos, algunos de ellos lo acompañaban.

Esta actividad de juego, es sorprendente, los niños actuaban, participaban, etc., claro, también existieron quienes les costaba acatarse a las reglas, porque en algún juego que les agradó mucho, no fácilmente cedían el paso al otro equipo, no obstante, los padres se encargaban de convencerlos o simplemente ordenarles que ya les tocaba ir a otro juego.

Estos juegos, sin lugar a duda se centraban en generar aprendizajes referentes al pensamiento matemático porque “las matemáticas (fundamentalmente los números) y el lenguaje (sobre todo lectura y escritura) en especial en las escuelas infantiles, del primer ciclo, han sido las principales constituyentes del currículum” (Moyle 1990, p.108), así también otros aspectos, como la socialización, el ajustarse a la tolerancia, paciencia, entusiasmo, diversión, etc., el sin fin de cosas que se viven al participar en los juegos.

Ante esta actividad de la “feria de las matemáticas”; es una participación enriquecedora de los niños, donde se inculca a realizar operaciones matemáticas, sin tener que hacerlo en la libreta como comúnmente se elabora en las aulas, donde las formas de integrarse no es de la misma manera en todos los niños,

porque mientras algunos están atentos e interesados de trabajar en la libreta, otros interrumpen, ya sea de manera directa o indirecta, convirtiéndose esta forma común, en ser algo tedioso al trabajar con una libreta, no obstante, realizar estas operaciones matemáticas por medio del juego que lleva implícitos muchos más aspectos, es una manera fascinante, donde los niños juegan, aprenden y no sienten estar trabajando, ellos están jugando.

Por otro lado, quizá provenga el temor de las educadoras de emplear actividades fuera de lo cotidiano, porque se encuentran tradiciones de impartir las clases, como es el caso de permanecer el niño sentado en el aula, la educadora explicando, preguntando, dando indicaciones, y/o alumnos realizando trabajos, como colorear, recortar, pegar, etc., en cambio, la feria de las matemáticas, es salir de la rutina, de lo cotidiano, sin saltar la actividad pedagógica y placentera. De esta manera se observa como las educadoras hacen intentos de utilizar el juego en el campo de pensamiento matemático, en la resolución de problemas descrito en el programa de preescolar 2011.

Durante la semana, que se adjuntan actividades con motivo del “Día del Niño”, además de la feria de las matemáticas, también se realizan otras acciones que implica jugar, como es el caso de la mini olimpiada, actividad que requiere de una ordenación conjunta, que implica disponibilidad y participación de todos los inmersos, de manera vinculada con la participación de padres de familia, tanto en el momento de jugar, como las actividades previas para su elaboración.

La aplicación de la mini olimpiada, requirió acudir fuera del plantel, centrándose todos en la unidad deportiva; es impresionante todo lo que implica organizar esta actividad, porque además se contemplan actividades cívicas (hombres a la bandera), agregando algunas semejantes a las olimpiadas, como es antorcha, contingentes, encendida del fuego olímpico, juramento, y centrándose con juegos diversos (carrera de costales, relevos, carrera de triciclos, de bicicletas, entre otros), porras, entrega de medallas, etc.(OBS10.26-04-2016.ENC.ISA.p.5).



Todas las actividades se perciben organizadas, en algunos momentos una educadora daba indicaciones para todos los integrantes, en otros atendían un juego, que implicaba a padres e hijos formar equipos sin importar su pertenencia de grado y grupo, etc.; este tipo de juegos que se realizaron en la miniolimpiada implica al niño introducirse al seguimiento de reglas, y aunque sustenta Vygotski (1988) que el desarrollo de juegos con reglas comienza al final del periodo de preescolar y se extiende a lo largo de la edad escolar, pero, los juegos aplicados en ésta mini olimpiada, pertenecen a los juegos de reglas, con la diferencia que aún requieren de apoyo para ajustarse a ellas, en este caso de los padres o personas que los acompañaron a esta actividad.

La intervención de acompañamiento por parte de los padres, solo se mostraba como un apoyo, porque en algunos momentos resaltaba más la participación de los niños y de manera sorprendente, por ejemplo, al llevar el banderín, el niño que dijo el juramento, el que encendió el fuego olímpico, entre otros, agregando además, una emoción que transmitían a todos los presentes al participar en los en los diferentes juegos de la mini olimpiada, como fue al correr en los costales, al hacer relevos, al jugar futbol, etc..

Es común que ante los juegos de competencias (como es el juego de futbol) no siempre genera placer, cuando uno de los equipos participantes pierde, y con ello se puede generar que el placer se convierte en frustración porque “los juegos deportivos (no solamente los deportes atléticos, sino también otros juegos en los que uno puede ganar o perder) a menudo van acompañados a disgusto si el resultado es desfavorable para el niño” (Vygotski ,1988, p.141), con la diferencia de los juegos comunes, en esta mini olimpiada, es al momento de entregar las medallas, donde no se encontró la presentación de niños ganadores y perdedores, todos pasaron por la medalla simbólica, la cual constó de una medalla de chocolate.

Ahora, no solo existen espacios para jugar de forma organizada dependiendo de lo establecido conjuntamente, en tiempos, horarios, fechas específicas, o como

se habló al inicio de éste capítulo, de utilizarlo para atender la Ruta de Mejora, también se encuentran otros momentos, donde la estructura del plantel no influye directamente, si no que las educadoras lo aplican desde su propio estilo, como sustenta Gimeno (1989) El currículum moldea a los docentes, pero es traducido a la práctica por ellos mismos, donde la influencia es recíproca; es decir, el juego que se aplica dentro de la práctica, donde se va configurando y encontrando un significado propio en cada educadora y se emplea en espacios personalizados, es decir, detrás de la puerta.

2.3. El juego detrás de la puerta.

En la institución, además de actividades organizadas de juego donde se integran todos los alumnos y educadoras de los diferentes grupos, como se habló anteriormente, también se encuentra la atención al juego detrás de la puerta, es decir, dentro del aula, acto realizado como cada educadora lo considere, sin olvidar que se encuentra sujeta a un organizador; porque “Un organizador institucional es un aspecto del campo –en general variable- que se comporta como constante o eje y alrededor del cual se nuclea y organiza el sentido que adquiere el resto de los aspectos o variables institucionales” (Apple; 1989, p.141).

Dentro de dicho eje organizador se encuentra la “libertad”, por así decirlo, de emplear el juego dentro del aula, porque sirve para adquirir aprendizajes, para realizar trabajos, para proporcionar momentos agradables en los niños, y sobre todo, como sustenta Moyles (1990), que como proceso y como modo, el juego proporciona un “ethos de aprendizaje” en el que se pueden atender las necesidades básicas del aprendizaje infantil.

Con esta perspectiva, las educadoras tienden a usar el juego dentro del aula, para lograr aprendizajes aunque en ocasiones tienden a separar el juego del trabajo mismo, llegan a interpretar que una cosa es jugar y otra trabajar, como expresa la educadora Lina “me funcionan los juegos, los juegos para ellos y ya después los trabajos” (Entrevista #3; 2015, p.4). Al expresar que atiende el juego,

es porque así lo considera y así es, independientemente del tipo de juego, de las intenciones que conllevan, de lo que se logra, etc.

Lo interesante en la expresión de la educadora, es la separación que manifiesta entre uno y el otro, al decir que el juego para ellos y después el trabajo, se interpreta que uno es independiente del otro; que si bien, cuando se aplican en el aula en algunos momentos se pueden diferenciar, pero existen momentos que se configuran ambos, porque “Hay, pues, formas de transición individuales entre el juego puro y el trabajo puro. En cuanto este último, sus partidarios lo preconizan con razón por el esfuerzo que exige” (Declory & Monchamp, 1986, p.25).

Entonces, si existen momentos de juego puro, como expresó la educadora, donde la concentración es solo con atención a los niños, sin ir más allá de lo que se vive, disfrutan y se integran, en el cual no implica esfuerzos, más de lo que el mismo niño sabe o puede hacer; como se percibe

11:50, La educadora Lina esta anotando la tarea en una hoja; los niños estan jugando con la avión que realizaron con una hoja tamaño carta, de un lado esta coloreada con crayola y del otro esta en blanco, la mayoría de los niños se encuentran levantados, avientan su avión al aire y corren para tomarla, otros se encuentran sentados tomando su avión con las manos, unos observando su avión elaborada, otros divirtiendose al ver a sus compañeros como corretean su avión; se escuchan comentarios, expresan sonrisas entre compañeros o de manera individual, etc. La educadora termina de escribir la tarea y les dice – recojan su avión se la van a llevar a su casa para continuar jugando allá- (OBS09-28-01-2016. ENC.ISA.p.15).

En estos momentos se percibe el juego libre en los niños, ellos jugaban sin seguir indicaciones en lo que la maestra anotaba la tarea; al momento de elaborar su avión fue un trabajo, el cual, implicaba un esfuerzo al doblar la hoja de manera como corresponde, espacios donde los niños solicitan apoyo, incluso existieron quienes expresaban no poder hacerlo, y una vez terminado su trabajo éste se cerró con intención de jugar y termina en eso, en el juego puro; aunque la actividad fue de escasos minutos, pero es parte de las actividades que las educadoras efectúan en su práctica educativa.

Por otro lado, también se refleja que su labor no solo es dar clases a los alumnos, también de ellas dependen el apoyo solicitado a los padres al dejar las tareas, para que de manera conjunta se logre guiar al niño en el aprendizaje; entonces, en este momento de que los niños juegan con el avión, la educadora presta espacio a los niños con atención en su derecho a jugar, aunque no lo vea precisamente como un derecho, sino por un impulso de permitirles a los niños momentos que el mismo juego produce, en lo que ella realiza parte complementaria de su misma labor.

Esta actividad de jugar con sus aviones, que duró seis minutos, los niños jugaban, se divertían, tenían su tiempo de jugar, donde no es necesario un esfuerzo para conseguir algo en especial, simplemente fue momento mismo de vivir y disfrutar, aunque de fondo se puede percibir que solo es una estrategia para controlarlos, donde los niños juegan detrás de la puerta, aunque sin libertad absoluta, pues la educadora está presente, aunque, lo importante aquí es determinar que en éste espacio de juego, fueron momentos puros al juego en sí mismo, sin intención precisa de que el niño consiga algo en concreto, simplemente diversión en tiempos cortos.

Es importante diferenciar cuando el juego es puro juego y cuando éste se utiliza para hacer un trabajo mezclando ambos, aunque también se da el caso de que un trabajo es puro trabajo con ausencia de juegos, por ejemplo, es cotidiano que el niño juegue al estar realizando un trabajo y la intervención de las educadoras son: deja ahí, apurate, no estés jugando, entre otras indicaciones que dejan claro entender al niño, que no se trata de ningún juego, donde se requiere dejar de jugar para esforzarse en conseguir una dedicación al cien por ciento al trabajo; aunque

(...) hay juegos cuyos fin es consciente y en los que la consecución de éste fin es causa de placer a veces importante, añadiéndose a la de la propia actividad lúdica. Hay además, trabajos que implican una parte de gozo en su realización y en los que el fin no es el único estimulante, (Declory & Monchamp; 1986; p.25).

Con esta perspectiva, en el aula de preescolar, detrás de la puerta existen momentos de juego, sin espera de un trabajo definido por la educadora y viceversa, un trabajo sin presencia del juego, aunque también se encuentran momentos donde ambos se armonizan, por ejemplo; en una de las observaciones en la que los niños en equipos elaboraron masa, combinando en un recipiente de plástico harina, aceite y agua, posteriormente con pequeños moldes formaban figuras de estrellas, lunas y corazones, los cuales los colocaron sobre papel cascarrón, enseguida la educadora les dijo que ya colocaran todo en su lugar y se lavaran las manos porque realizarían otra actividad; en otro momento, entable charla informal con la educadora Male, referente a su actividad con masa, en la cual expresó:

(...) un equipo no tenía moldes, por eso solo hicieron estos (me señala el que tiene sobre su escritorio, en su mayoría son bolitas como tortillitas); continúa: pero ellos felices, decían que eran sus corazones o estrellitas según ellos, pensé en terminar que observaran las figuras geométricas que formaron, pero así, ¿cómo? (señalando el trabajo), por eso mejor pase a la otra actividad” (OBS04.14-10-15.ENC.ISAp.15).

Se percibe que su actividad no culminó con lo pedagógico, quedó solo en juego, donde los niños disfrutaron los momentos maravillosos que se vive con el juego, y la educadora evadió cortar esa emoción reflejada en los niños, mientras para ella sus figuras carecían de forma, principalmente de figura geométrica, sin embargo. no lo expresó, solamente paso a la actividad continua.

Ahora, mientras que la actividad de juego fue inducida por la educadora con una intención centrada en lo matemático, y terminó en una actividad lúdica, ésta no se alejó del mundo escolar, donde la conducta es importante para lograr lo pedagógico, sin embargo, los niños lograron combinar ambos aspectos: juego y trabajo, porque uno de los niños comentó: “-hice corazones con masa-, ah sí, le contesté; otro niño expresa, -Yo hice estrellitas-, -yo también- comenta otro; se manifiesta un ambiente de entusiasmo, por haber elaborado figuras con masa, aunque ya terminaron y ahora solo están esperando turno para lavarse las manos” (OBS04.14-10-15.ENC.ISA.p.12).

Los niños dentro de sus acciones lograron lo indicado: elaborar figuras de masa, para ellos era cumplimiento de lo que la educadora solicitó, es decir, realizaron su trabajo que tenían que cumplir y a la vez lo desarrollaron disfrutando; aunque para la educadora no paso solo de juego y se interrumpieron sus propósitos pedagógicos, aunque le manifiesta cierta agrado al expresar que ellos felices, complementando su comentario -pensé en terminar que observaran las figuras geométricas que formaran, pero así, cómo-; en su expresión muestra algunas de las circunstancias a las que se enfrentan, o mejor dicho, situaciones donde a las educadoras les corresponde decidir, si insisten en lograr lo que deseaban o cambiar de actividad.

La educadora Male decide pasar a otra actividad, porque eso es lo que sucede cotidianamente en el aula, determinar lo que si se continua en la actividad o se pasa a otra, sin olvidar que “necesita un alto grado de flexibilidad y sensibilidad” (Hargreaves 1986, p.146), de esta manera, al considerar que no se logra lo que ella esperaba, eso no significó insistir a ello, además percibe que los niños muestran cierta felicidad, con ésta actitud se refleja que su práctica no es rígida, es flexible incluyendo su sensibilidad ante la aplicación del juego durante su clase.

En su actividad con masa los niños están trabajando y a la vez jugando, éstos son los sucesos de la vida detrás de la puerta, donde los niños interactúan, se conocen, entablan relaciones con sus compañeros se divierten, parte de lo que hace amena su estancia durante su clase, pues “Un aula no es un conjunto de extraños en un momento puntual. Se trata de un grupo cuyos miembros llegarán a conocerse muy bien, y establecerán una relación de amistad en muchos casos” (Jackson; 1991, p.57) y el juego forma un gran papel, es el transmisor de éstas relaciones de amistad.

Crear amistades, al emplear el juego en el aula, es una realidad implícita lo cual también requiere un proceso, que si bien no se encuentra establecido de forma directa en contenidos de aprendizaje, es igualmente atendida esta situación por las educadoras, por ejemplo; expresa la educadora Herme: “algunos ya tienen

amiguitos, pero otros niños se quedan en su lugar, no se mueven para nada, juegan muy poco” (Entrevista #2; 2015, p.7), situación que no pasa desapercibida por la educadora y también influye en la práctica para definir qué juego emplear, cómo hacerlo, cuándo, en qué momento, destinar variedad de juegos o repetir algunos de ellos ya sea en forma individual o grupal, etc., parte de lo complejo.

Entonces, detrás de la puerta del salón, existe la utilización del juego en la práctica de las educadoras, con intenciones diversas, como se comenta anteriormente, algunas inclinadas a lo pedagógico, otras solo para divertirse, unas más para integrarlas; de ésta manera, sea cual sea su utilización, “el juego constituye un proceso hacia el aprendizaje y actúa como tal” (Moyle; 1990, p.110), aunque se aplique en momentos espontáneos, es decir, sin tenerlo contemplado, o al contrario, previsto a pesar de que no resulte lo esperado.

En suma, el juego concurre en el Jardín de Niños Nueva Creación, ajustándose a lo que influye en su práctica educativa, pues expresa la educadora “se juega si te da tiempo de jugar, o sea, si se respeta el tiempo marcado” (Entrevista #4, 2015, p.2); el tiempo es también otro aspecto que influye para emplear el juego, y no solo en las actividades estructuradas a nivel plantel, como son en activación, hora de recreo, hora de Educación Física, etc., también se formulan tiempos detrás de la puerta por cada educadora, porque dentro del aula es ella misma quien establece su práctica atendiendo todo lo que interviene y que de forma personal desea realizar; de manera concreta es la educadora quien determina si juega o deja de hacerlo .

2.3.1. “ya no tenemos tiempo de jugar”

Como se habló anteriormente, el juego sigue en pie, aunque, existen momentos que las educadoras consideran ya no tener tiempo de jugar, por la misma complejidad que toda acción conlleva, como expresa la educadora Lina – con esto de la reforma, ya no tenemos tiempo de jugar- (Entrevista #3; 2015, p.5), la reforma educativa, que en la actualidad es un término que fluye en todos los lugares: en los medios de comunicación, en los padres de familia, en docentes, en

los ciudadanos en general y principalmente en el Jardín de Niños Nueva Creación; y que difícilmente se le ha dado una interpretación clara y precisa al respecto, entrando a un mar de confusiones en el ámbito educativo.

Dentro de esas confusiones, existen efectos, los cuales forjan que en realidad, el cambio que ha emanado desde la “aplicación de la reforma”, es una saturación de trabajo, porque la educadora Lina expresa:

Hay no, ahora todo puro trabajo, todo tenemos que registrar, desde el campo, el aspecto, aprendizaje esperado; escribir todo, incluso tenemos que poner qué aprendió el niño, cual es el mejor, porqué decimos que es mejor, escribirlo, tener evidencias, la lista de cotejo, no, no; cada vez es más trabajo que lo que realmente enseñamos, nunca termino, es más el tiempo acaba y yo ni he terminado, y ya debemos pasar a otra cosa, pero ni siquiera he podido terminar de registrar (OBS03.08-10-15.ENC.ISA.p.11)

El peso laboral y el incremento de actividades son en términos administrativos, donde las educadoras reconocen que cada vez es más trabajo que lo que realmente enseñan y la complejidad administrativa disminuye la atención a los alumnos; si el juego es una estrategia para lograr aprendizajes, donde la atención a los alumnos ha disminuido, eso significa que también disminuye la atención al juego con los niños por parte de las educadoras por lo que expresan que ya no tienen tiempo de jugar.

Desafortunadamente, la practica educativa no proviene solo de reconocer lo que designan en su labor, es todo un conjunto de redes que se mezclan entre sí, armando lo instituyente, y, en éste plantel, el actuar de las educadoras, se ha conformado como servicial, más que como partidario con capacidades para analizar, antes de atender o rechazar (en dado caso) las implementaciones y acción que le interrumpe detectar que “el problema básico de la educación no es técnico, sino político” (Serrano; 2007, p.136), y que los cambios generados, cada vez desplazan más las atenciones al niño, dejando aún lado la importancia de aplicar el juego.

El expresar que ya no tienen tiempo de jugar, proviene de las múltiples acciones entre ellas las exigencias mínimas, que surgen de la propia institución, actos que las mismas educadoras han creado, permitido y alimentado y de ésta manera, los cambios generados por medio de la reforma deja como consecuencia que cada vez se degrade más la atención e importancia del juego en el niño, debido a que “se estructuran recomendaciones para mejorar las prácticas por la vía de la política, la reforma, el cambio curricular, etc., esos discursos se dirigen a las practicas pero no necesariamente las conocen” (Torres; 2009, p.489).

Ante el desconocimiento, se va creando una realidad donde cada quien actúa como creé más conveniente, aunque se encuentren actuando con inconformidad, por ejemplo; al expresar: “tenemos tanto trabajo; incluso el otro día estaba platicando con un maestro de la secundaria y me platica que ellos también con esto de la “Reforma”, la verdad ya ni atendemos a los niños ya en lugar de prestarles más atención, ahora solo les dejamos un trabajo y nos ponemos a llenar tantos documentos que tenemos que llenar (OBS04.14-10-15.ENC.ISA.p.3)

Se percibe que la educadora reconoce que disminuye la atención a los niños, sin embargo, buscan como atenderlos y la forma más usual es dejándoles un trabajo, no obstante, en el momento de trabajo en los niños, también existen momentos de juego, ya sea combinaos con el trabajo o alejados a éste, como se observó la ocasión en que “dos niños tomaron cada uno su pintura de lápiz y se pusieron a jugar a las espaditas” (OBS05.16-10-15.ENC.ISA.p.8), juegos simbólicos, propios del niño, los cuales son prolongados mientras no sean descubiertos, porque en caso de ocurrir, este encanto maravilloso de juego sufre ruptura por indicaciones o por ellos mismos al sentirse descubiertos, como sucedió ese día, que los niños al ver que yo los observaba sonrieron entre ellos y dejaron de jugar.

Este tipo de juego, como el de las espaditas que los niños jugaron, representando espada con sus lápices de pintura (juego simbólico), es propio de los niños de ésta edad, como sustenta Delval (1994), el juego simbólico es

dominante hasta los seis o siete años o incluso puede extenderse un poco más. Al surgir el juego de manera espontánea en los niños, no se utiliza con intención pedagógica, de hecho surge en momentos esporádicos que posiblemente la educadora no se percate o simplemente no le presta atención, cuando esto no altera la actividad indicada, aunque tampoco se les brinda apoyo a los alumnos que en esos momentos desean jugar.

De la reforma educativa se dice mucho, se ha comprendido poco y lo que se realiza, lejos se encuentra de mejorar la atención del niño, y, de manera implícita se encuentra el juego, que si bien no se le presta la atención requerida, ni otorgado su gran valor que representa, pero tampoco ha desaparecido, lo que sí es de percibirse, que su atención ha disminuido con gran intensidad. “Es evidente que la institución escolar asimila lentamente las finalidades que refleja el nuevo currículum ampliado, como consecuencia de los cambios sociales y económicos, y que lo hace desde sus propias condiciones como institución” (Gimeno 1988, p.85) y en el Jardín de Niños “Nueva Creación”, han sentido cambios y presiones con la reforma educativa desde diversos puntos, porque en realidad es complicado determinar cuáles son las exigencias de la función docente y por ello, las educadoras terminan expresando: ya no tenemos tiempo de jugar.

2.3.2. El juego y el interés de los alumnos.

Ante la complejidad del juego, también se encuentra otra circunstancia más profunda, descubrir realmente el interés del niño, porque una cosa es que la educadora decida aplicar el juego y otra que a los niños les interese jugar o al menos que el juego sugerido por la educadora en su práctica, sea motivo de integración y sobre todo que su aplicación se encuentre con la intención de obtener aprendizajes que es el objetivo prioritario de la educación, con esta perspectiva, “la dificultad radica en que la transición puede realizarse en cualquier momento y en cualquier lugar. Pero aquí, es también donde la planificación, la reflexión, el seguimiento y la valoración puede contribuir a una enseñanza cuidadosamente concebida en torno a los intereses del niño” (Moyles, 1990, p.31).

De esta manera, para que se emplee el juego en la práctica de preescolar se requiere tener en cuenta que no es usar acciones en objetos, se trata con individuos, entonces “Las maestras deben prestar atención a los sentimientos y la seguridad afectiva de los alumnos” (Apple; 1989, p.56), por ello, además de los aprendizajes que se intenta generar por medio del juego, también requiere tener en cuenta si es de su agrado para los niños y poder generar el placer lúdico y que no les afecte ni la seguridad, ni sus sentimientos y eso también es complejo.

Pongamos por caso, en los sentimientos que influyen para la integración de los niños al juego, donde se percibe que en éste se encuentran dificultades, porque existen niños con inestabilidad emocional, como manifiesta la educadora Herme, “los niños también se angustian porque no están con sus mamás y papás, y eso les afecta porque ni trabajan, ni juegan, a veces se la pasan llorando durante mucho tiempo” (Entrevista #2, 2015, p.7); entonces, conjuntamente con las intenciones del juego, existen otros puntos también importantes, entre éstos se encuentra la seguridad emocional del niño.

Aunque, el juego sirve para despertar en el niño la socialización, existen momentos de dificultad para que los niños se integren, por un lado, por la característica propia del nivel de preescolar; de encontrarse en el primer eslabón de la separación familiar para entrar al mundo institucional, donde algunos niños no les resulta tan fácil, es un proceso que diferencia de tiempos, y, mientras el niño se totalice plenamente a la vida escolar, existen resistencias en algunas actividades y una de ellas es su integración al juego, como expresa la educadora; es así como ellas se encuentran ante este reto, de lograr que el niño se adopte a la vida escolar, hasta lograr que éstos alumnos estén dispuestos a participar en la diversidad de actividades y entre ellas la del juego.

Esa dificultad de integrarse, no solo depende de la falta de seguridad e integración total a la vida escolar, proviene de que los niños llevan sus ideas propias respecto a lo que es acudir a una escuela; algunos van dispuestos a lo que sea, otros muestran resistencia en todo, otros más, ya han sido preparados

psicológicamente que al escuela se va a seguir indicaciones y están en espera de ellas para actuar al respecto, porque “Al llegar a la escuela cualquier niño lleva consigo un conocimiento rudimentarios de los roles que de él se esperan” (Eggleston; 1997, p.139) y ante la dificultad para integrarlos al juego, se encuentran las ideas que él niño lleva sobre su rol que ha de desempeñar en el aula.

Son variables las ideas de los niños ante su rol, las cuales se reflejan en el aula con sus actitudes y que no precisamente se percibe como ideología de los niños, más bien las educadoras lo consideran como cualidades que los niños traen de casa, por ejemplo; la educadora Male comenta: “los niños llegan al escuela sin reglas, sin tener un orden y los papás, pues no, no les interesa eso” (Entrevista #4; 2015, p.5); su comentario muestra cierta dificultad, no solo por la ausencia de que los niños se acaten a las reglas, sino también por la participación de los padres ante dicha situación, incluso manifiesta que a ellos no les interesa.

Esta situación influye en la práctica de las educadoras cuando aplican juegos; si por un lado se percibe la falta de interés en los niños, en algunos casos este aumenta con la actuación de los padres, por ejemplo:

(...) tengo unas mamás muy especiales, está un niño que no le puedo decir nada porque se enojan, incluso ya vino el papá a decirme tantas cosas, él me dice que porque trato así su niño, ni que estuviera malo, que su niño no está enfermo. Lo que pasa es que ese niño a todos les pega, entonces a veces lo siento aparte, para que ya no pegue pero se enojan sus papás, incluso una ocasión fue la señora llorando a hablar con la directora, y la directora les creé a las mamás, les da mucho por su lado, por eso ellas son así, créame que nunca me había pasado, eso de que hasta el papá venga; hoy no vino el niño, pero ahora el niño ya le encontró, que se mete debajo de las mesas y de ahí no lo saco, ni trabaja ni hace nada, y como los papás se enojan, entonces no le digo nada y el niño ahí se la pasa todo el tiempo y aunque salgamos a jugar, ahí se queda; uno ya ni sabe cómo actuar. (OBS.07.15-02-16.ENC.ISA.p.6).

Situación compleja, el niño queda excluido de las actividades, entre ellas del juego; aunque por voluntad propia, donde influyen varios aspectos, por ejemplo, se percibe la inseguridad, tanto del niño como de la educadora, en él la falta de

integración al grupo, ella, su manera de actuar, donde se aprecia entendimientos diferentes entre la educadora y los padres de familia, mientras para ella el estar sentado el niño aparte genera disminuir su carácter de agresividad ante sus compañeros, para los padres es discriminar, circunstancia que genera indecisión ante su actitud con el niño y termina acoplándose a lo que el niño decida realizar; expresa que el niño se la pasa debajo de la mesa, acto que interviene para reducir el interés del niño para introducirse a las diversas acciones empleadas por la educadora, incluyendo el juego.

Dicho escenario dificulta la integración total del niño y al mismo tiempo se crean interpretaciones diversas, por un lado la de los padres, por otro la docente, otro más el directivo y finalmente el niño, quien toma su propia postura, realizando lo que a él le interesa o lo que le es más cómodo y aceptado, como es el meterse debajo de las mesas, sin embargo, se aísla del grupo. Al no participar ni en el juego, se genera una caracterización muy singular, donde “Las etiquetas del alumno bueno y malo se cosifican no solamente como categorías docentes, sino también como identidades individuales en los niños” (Eggleston; 1997, p.131).

Es complejo todo lo que implica para emplear el juego, porque si bien se encuentran los niños que participan y que sus padres admiran la práctica de la educadora, pero también se halla la controversia de niños que no actúan, ni se integran a los juegos, que algunos de ellos posiblemente sea algo más delicado, en su forma personal y complicación familiar; aunque también existen los alumnos que no presentan ninguna de las características citadas, simplemente no se encuentran dispuestos al momento de llevar a cabo un juego y eso también influye en la práctica, como expresa la educadora Herme que se dificulta cuando los niños pierden el interés.

Ese es otro ramo, buscar el interés del niño, aunque es pertinente comentar que éste también es parte de las situaciones que influyen al emplear el juego en este nivel educativo, por un lado se encuentran lo que se logra a través de su uso, como sustenta Vygotski (1988), que el juego genera grandes transformaciones

internas en el desarrollo del niño, pero por otro, se encuentra el interés del niño, que a pesar de ser el juego parte importante e indispensable en la edad de preescolar, también existen momentos que los niños pierden el interés en hacerlo y esto también es complicado.

El que el juego les interese a los niños, no se trata solo de que participen, sino que también le encuentren gusto, porque si un juego en el niño, carece de esa magia maravillosa que el mismo juego genera, entonces ya para él no se trata de un juego divertido, maravilloso y placentero, se trata de una actividad aplicada por la educadora y si a los niños no les llama la atención, el juego ya carece de sentido tanto para los niños y posiblemente para la educadora, porque ya no participan todos y poco a poco lo van demostrando con sus acciones, como expresa la educadora “cuando se les invita a jugar, al inicio se integran, pero ya luego se desintegran, pierden el interés” (Entrevista #2, p.6).

Es complicado cuando el niño no tiene el interés total de jugar; esto no quiere decir que el niño no quiera jugar, sería engañarse uno mismo decir que al niño no le interesa jugar, “no es que haya desinterés, pues Balwin opina que: todo juego, en cierto sentido es altamente interesado” (Díaz, 2002, p.148); el detalle es lograr que los niños en su totalidad del grupo se integren al juego aplicado en la práctica de la educadora, de tal manera que el niño no pierda el interés, para que realmente se logre lo anhelado; tanto los objetivos esperados pedagógicamente como la vida placentera del niño, de disfrutar su participación en el juego.

Ahora, en un sentido más amplio ante la utilidad del juego, que además de que el niño disfrute lo que realiza, también se trata de ser una actividad mutua, donde la educadora se encuentra inmersa en dichas satisfacciones, ya sea por los objetivos logrados, o simplemente por el momento deleitable que viven sus alumnos, y que en algunos momentos ellas tienden a preocuparse ante un resultado inesperado, como se percibe cuando la educadora Herme comenta: “Hay tengo un grupo difícil, ya no sé, si son los niños o es la maestra ja, ja, ja, sonrío” (OBS03.08-10-15.ENC.ISA.p.10).

Aparentemente, la educadora lo dice de relajo, pero de fondo tiene la duda, de quién proviene la dificultad, si de los alumnos o de ella. Por más indiferente que se muestre una educadora en situaciones complicadas, como es el caso de aplicar juegos, donde los niños pierden el interés, y que la educadora opte por dejar el juego y pasar a otra actividad, se percibe que no es precisamente porque no le agrade aplicar el juego, más bien, es por la formación que ha configurado durante su experiencia, lo cual, le induce a buscar actividades más óptimas, para que se integren los niños en cada momento.

Es complejo atender el juego, por los resultados, pues no siempre sucede lo esperado, y eso no proviene del mismo niño, también tiene sus raíces, como expresó la educadora al preguntarle, porque creé que los niños pierden el interés al juego, ella opina: “porque las mamás, incluso nosotros de adultos les inculcamos a los niños a trabajar, nosotros les vamos inculcando eso, yo creo que nosotros tenemos la culpa en parte de esto” (Entrevista #2, 2015, p.6).

En su percepción de la educadora, da cuenta que los adultos participan en esas reacciones de los niños, de perder el interés en el juego, al inculcarles el trabajo en primer plano, y el juego se queda solo como algo inevitable, pero de poca importancia, acciones que van formando la cultura, donde los niños se encuentran sujetos; “Es Erickson quien reconoce la importancia que tiene la cultura en el individuo; considera que la personalidad es el resultado del conflicto entre los instintos y las demandas culturales” (Díaz, 2002, p.142).

Convine, subrayar que las demandas culturales de éste contexto se perciben cuando los padres de familia dejan a sus hijos en la puerta de éste plantel, y se escuchan las indicaciones que les proporcionan a sus hijos al despedirse de ellos, donde son frecuentes los comentarios tales como: “te portas bien, trabajas mucho, no vayas a estar nada más jugando” (OBS04.14-10-15.ENC.ISA.p.3), de forma inconsciente les señalan a los niños que el trabajar es más importante que el jugar, entonces, se inculca la ideología de que el juego no es lo prioritario, lo cual

puede ser parte de la pérdida de interés por jugar en el niño, como expresó la educadora Herme.

Ahora, por un lado se encuentran los instintos naturales de jugar en el niño y por otro las demandas que a nivel cultural se generan, como es trabajar, entonces los niños entran en ese conflicto y cada uno va formando su propia cualidad, donde algunos momentos el juego les genera placer y se integran a éste sea cual sea su procedencia, ya sea por ser indicación de la educadora, por surgir en los momentos libres, por mezclar el juego con el trabajo, etc., pero también existen períodos en que deciden dejar de hacerlo y lo muestran perdiendo el interés; muestra de ello, cuando salieron al patio cívico.

La educadora les dice a los niños - a ver tómense todos de las manos, vamos a jugar a la rueda de san Miguel ¿quién ya sabe a jugar a la Rueda de San Miguel?, preguntó la educadora, varios contestan –yo- muy bien entonces todos a tomarse de las manos; inician a girar la rueda y cantan –a la rueda, rueda de san Miguel....- varios le siguen el canto, ella empieza a nombrar a diferentes niños para que cambiaran su postura de frente hacia atrás, el momento que se canta –que se voltee...-, poco a poco, se comienza a disminuir la participación, en el canto se escuchan menos voces, incluso al girar el círculo no todos demostraban emoción por hacerlo, solo se dejaban llevar al girar el círculo; además un niño se deja caer y jala al compañero de a lado, ambos se caen, uno de ellos intenta levantarse rápidamente, por el contrario, Eder se acuesta en el piso. (OBS.09.28-01-2016.ENC.ISA, p.12).



Es complejo aplicar el juego, no a todos les gusta el mismo juego, no es fácil identificar qué juego le gusta a cada uno, y aunque posiblemente a todos les guste el juego de la Rueda de San Miguel, pero en ese momento no desean jugarlo, o porque no lo conocen, pues al preguntar la educadora ¿quién ya sabe?, es en el entendido que no lo ha jugado anteriormente. La actitud de los niños en la integración de los juegos varía, esto ocasiona que la educadora, cambie de

actividad, se percibe al indicarles que se regresen al salón, es decir, que éste juego ya terminó.

En otro momento que se logra entablar charla con el niño Eder,(que se acostó en el piso) le pregunté, a qué le gusta jugar, para lo que él expresa “a mí me gusta jugar con la Tablet, mi papá ya me dijo que en mi cumpleaños me va a comprar una” (OBS.09.28-01-2016.ENC.ISA,p.15); el hecho de que el niño no se integró al juego, eso no significa que no le guste jugar, lo que pasa que al niño le agrada más jugar de manera individual y actualizada, de esta manera el juego de la Rueda de San Miguel ya no es centro de atención; a estas alturas la cultura es otra, los niños son más individualizados y a la vez absorbidos por la tecnología.

No obstante, el juego en la práctica educativa de las educadoras de éste plantel continua existiendo, a pesar de lo complejo y todo lo que implica para realizarlo, ya sea como opción para atender los problemas detectados en la Ruta de Mejora, o emplearse de manera organizada en tiempos y espacios dedicados para ello, o moldeado en Educación Física o utilizado de manera individual en su aula aunque en ocasiones los niños pierdan el interés o se les complique integrarlos por su conducta etc.

Es pertinente comentar que lo complejo se analiza desde la configuración de lo instituido, donde la acción del juego se encuentra entramado en la organización del plantel, como sustenta Fernández (1989), una institución ésta regulada por una compleja red que entretejen todos los individuos de forma conjunta, ligados por la gran variedad de aspectos como son las normas, los valores, juicios, además del control, sin embargo, es importante discernir que así como existe un control entre docentes, directivos, intendente, etc., también concurre un control entre educadoras y alumnos donde es utilizado el juego como intermediario para su efectividad,

Es decir, se encuentran otros momentos que el juego se utiliza más allá de un acto divertido que genera felicidad además de aprendizajes ya sea físicos, psíquicos, sociales y más aspectos de los que se han hablado, donde el juego

surge con otra intención aparte de las descritas, como es, cuando reluce el poder hacia los alumnos sirviendo el juego como soborno para estar los niños controlados, situación que se atiende en el tercer capítulo.

CAPÍTULO III

EL JUEGO COMO ABUSO DE CONTROL

En el capítulo anterior se habló sobre la complejidad del juego en preescolar y que a pesar de lo complicado en éste plantel se aplica, aunque no siempre se utiliza con la intención de generar aprendizajes, o de permitir que el niño obtenga el placer que el juego produce con experiencias nuevas, gratas y sociales, existen otros momentos en que el juego se emplea de manera disfrazada, atrayendo al alumno a ese encanto maravilloso que se produce al jugar, hasta lograr que quede envuelto para que atienda las indicaciones sin resistencia alguna.

Al jugar los niños quedan entusiasmados, de tal manera que no logran diferenciar si en realidad se trata de un juego o simplemente es una situación envuelta con el juego o, en otros de los casos, cuando se induce al niño dedicarse al trabajo para tener permiso de jugar, generando que la entrega total a las diversas actividades es recompensado con juego, situación que se percibe en algunas de las consignas cotidianas, como es al expresar las educadoras: “si ya terminaste, puedes jugar” (OBS04.14-10-15.ENC.ISA, p.18), es decir, al realizar lo indicado se obtiene el “permiso” de jugar, donde el derecho del juego en los niños, estipulado por la ley⁵⁸, deja de ser un derecho, para convertirlo en una ganancia, en caso de que el comportamiento y dedicación de los niños lo amerite.

De esta manera, el derecho de jugar se convierte en premio y al no realizar lo indicado ese derecho se convierte en una represión, por no haber cumplido con los méritos pertinentes para adquirir esa recompensa del juego o en otros de los casos, se convierte en una esperanza donde el juego se utiliza para motivar a los niños a cumplir la actividad que se le solicita, aunque no sea de agrado en el niño, pero, con el deseo de jugar el alumno realiza lo que se le pide.

Por otro lado, existe también el juego además de promesa y de un premio adquirido por su dedicación a lo solicitado, se encuentra cuando se maneja para

⁵⁸ Ley para la protección de los derechos de los niños: “Artículo 33. Niñas, niños y adolescentes tienen el derecho al descanso y al juego, los cuales serán respetados como factores primordiales de su derecho y crecimiento” (DOF: Diario Oficial de la Federación, 2010, p.19).

tener el control del grupo, donde el juego lleva consigo mensajes ocultos de disciplina y sumisión, acatándose a la diversidad de ordenamientos sin resistencia alguna y sin necesidad de utilizar la coercitividad; de éste modo, el juego se utiliza de manera perversa, seduciendo al niño en ese encanto maravilloso.

En este capítulo se habla de cómo el juego se utiliza para controlar, llevando implícito la sujeción y la obediencia, con diversas formas de aplicarlo, en ocasiones como un premio adquirido, en otros momentos como un impulso para inducir al niño a realizar lo que se le solicita de manera gustosa y en otras situaciones de manera más perversa, llegando hasta la represión, en caso de que el niño no realice lo que se le solicita, se le restringe su derecho de jugar.

3.1. El juego como estrategia de control.

El juego en preescolar, es importante tanto para los niños como para las educadoras, es obvio que los significados no son los mismos, porque “todo aquello que interesa al pequeño es la realidad del juego, mientras que lo que le interesa al adulto es la realidad seria” (Vygostski, 1988, p. 55), es decir; mientras para los niños significa momentos placenteros, divertidos, maravillosos por la alegría que demuestran al momento de estar jugando, acompañado con sonrisas, encantos que se transmiten unos a otros, y que incluso llegan a transmitir a los adultos; pero existen momentos que en preescolar se aplica para controlar, cuando se establece un juego para decirles a los niños de manera oculta, cállate, estate quieto, obedece, entre otras indicaciones de orden y control, otorgados de manera disfrazada maravillosamente con el juego, por ejemplo, como expresa la educadora Herme “cuando están inquietos los llevo a sacar para que jueguen, brinquen, salten” (Entrevista #2; 2015, p.5).

Con lo mencionado por la educadora, se percibe que ella deja de atender las actividades pedagógicas que esté realizando o que tenga por hacer, cuando los niños están inquietos; expresa que acude al juego; en esos momentos, se aprecia que el juego es utilizado para introducirlos nuevamente al quehacer educativo, es decir para continuar con lo pedagógico, de esta manera el juego es utilizado como introductor para llevar al niño a un comportamiento que permita enlazar el

contenido que desea lograr en la práctica, aunque, cabe comentar que los deseos de la educadora en su práctica se encuentran sujetos a la compleja labor educativa:

“la profesión docente no solo es algo eminentemente personal y creativo, sujeto a las posibilidades de la formación y al desarrollo del pensamiento profesional autónomo de los profesores, sino que se ejerce en un marco que predetermina en buena parte el sentido, dirección e instrumentación técnica de su contenido” (Gimeno; 1989, p.198).

En este complejo actuar de las educadoras, quienes no proceden de manera autónoma, pero si determinan algunas de las actividades que han de emplear en su práctica, siendo así que el juego entra en las decisiones personales, aunque sin salir de lo instituido, como se habló en el capítulo anterior, pero si determinado de manera individual el momento, el espacio, la intención; llegando la situación de usar para tener a los niños controlados. Cuando el juego se utiliza en momentos como estos, como expresa la educadora, -cuando están inquietos-, su utilidad es solamente estrategia para vedar lo inquieto, sumergiendo al niño a la obediencia y sometimiento.

El uso del juego como control, complementa las indicaciones generadas en el salón, pues “hay carteles, que se encuentran pegados en la pared de las aulas, acompañada con dibujos, en la que expresan: no correr, no brincar, levantar la mano para hablar, no jugar en clase, dejar las cosas en su lugar, recoger el material, respeta a tus compañeros” (OBS01.07-09-15.ENC.ISA, p.18). Dichas indicaciones acompañadas con dibujos que se relacionan con lo descrito en el texto, por un lado, se perciben como acciones fundamentales para una integración conveniente del grupo en general, que ceden a un ambiente que facilita la labor educativa, y por otro, se puede apreciar solo como parte de la decoración del aula.

Es probable que con dicha decoración en el salón con los diversos carteles algo dejan en cada niño, aunque no de manera determinada, es decir, requiere de más acciones para que en realidad se puedan apreciar como acciones ejecutadas en la realidad y es ahí donde el juego emerge para lograr un control de manera agradable sin necesidad de manejar los términos de prohibiciones.

Este tipo de control, en acompañamiento de juego para mantenerlos quietos, como expresa la educadora, es una estrategia que le posibilita recuperar la concentración de los niños en su clase, porque antes de llevar a cabo una actividad pedagógica, se requiere adjudicarse a lo que en éste implica, debido que “En el campo pedagógico, ser maestro es más que ejercer una habilidad, es dominar, marcar, regir el deseo del alumno, capturarlo” (Filloux; 2001, p.37), y el juego es una actividad que utilizan las educadoras que les permite lograrlo.

La utilización del juego como estrategia de control, en ocasiones se lleva a cabo de manera espontánea, como el que comenta la educadora Herme, cuando están inquietos, fomentando una actitud casi estática, cuando los niños muestran estar saliendo del control; pero también se encuentran los que se aplican con ese fin, sin necesidad de que se exhiba una inquietud en los niños, como expresa la educadora Male, “el juego se aplica para que los niños aprenden a escuchar y a ser obedientes” (Entrevista #4, 2015, p.4); con éste comentario, se percibe que además de adquirir una estancia disponible para escuchar, también se emplea para inculcar la obediencia.

El uso del juego es perverso, como sustenta Ardonio (1986) lo perverso significa un desplazamiento de orden y en la utilidad del juego se da esta situación cuando la intención no es ni pedagógica, ni por permitir aquel encanto maravilloso que se genera en el niño cuando juega, donde disfruta y se divierte, sino que de manera oculta lleva la intención de crear alumnos sujetos a las indicaciones, generando con ello un grupo que toma la postura de escucha con disponibilidad a lo que el docente solicita o requiere, y eso sucede porque “En la educación del hombre se ha seguido un sistema empírico que, más que educación, ha sido domesticación”(Mena, 1986, p. 120).

Dicha domesticación con la utilización del juego, se observa en espacios que no son precisamente en el momento de la clase sino en los intermedios, como son en aquellos instantes en que la sesión se ha concluido y que aún no es el horario de recreo, periodos en que el juego aparece, donde se le permite al niño jugar

dentro del aula en lo que llega el momento de salir a jugar de manera libre en la hora de receso, por ejemplo;

10:40, un niño terminó su trabajo antes que sus compañeros, le preguntó a la educadora Herme que si ya podía comer, ella le dijo, -si ya terminaste sí, pero acuérdate de ir primero a lavarte las manos-, el niño salió, enseguida regresa con su mochila y se pone a comer, los demás niños continúan trabajando, termina de comer, recoge su mochila y le comenta a la educadora: -ya terminé, ¿ya puedo ir a jugar?-, la educadora mira la hora y le dice, todavía no es hora de recreo, puedes jugar aquí con el material-, (señala un recipiente con figuras de plástico) sale a dejar su mochila, regresa y toma un vasito con masa, ella en tono fuerte le expresa: -ese material no, juega con éste, si no quédate ahí sentado, hasta que suene el timbre y ya te sales-, (OBS05.16-10-15.ENC.ISA.p.18).

El juego en esos minutos en que la clase se ha concluido y que ya terminan de ingerir sus alimentos, pero el horario del recreo aún no se ha llegado, eso implica una espera con oportunidad de jugar, aunque con una subordinación implícita, donde no se encuentra una indicación precisa ni un juego determinado por la educadora, aunque si existe cierto sometimiento ante éste, al establecer el lugar y material definitivo y en caso de no hacerlo, entonces quedarse sentado sin autorización para jugar.

Al ser más ágil el alumno en sus actividades de la clase como las de ingerir sus alimentos obtienen la oportunidad de jugar dentro del aula, con cierta libertad porque no hay objetivo pedagógico predeterminado, pero si, con rotundas limitaciones; entonces, a pesar de ser un juego libre, éste se percibe bajo control, pues no puede tomar el material que deseé para jugar aunque se encuentre a su alcance; así el juego se utiliza con cierta sujeción, aunque no sea indicado exactamente el tipo de juego que puede realizar no obstante, sí el material que puede disponer y en caso de no estar con disponibilidad de realizar lo indicado, se corre el riesgo de perder la ocasión de jugar.

En acciones como éstas se percibe que se encamina a los niños para asimilar la vida escolar bajo control, que no es precisamente del sentido pedagógico, sino que a una vigilancia globalizadora, donde la escuela “tiene la función de socializar a los alumnos en un control de tiempo y espacio, propio de la sociedad capitalista industrial” (Anzaldúa, 2004, p.78). De esta manera, los tiempos es otro aspecto

que influye para el juego, si el alumno se agiliza en sus acciones de la jornada laboral y le sobran espacios y tiempo, ya sea para esperar a que los demás terminen o como lo citado anteriormente, en lo que se llega la hora establecida para salir a recreo.

Al tener regulado los tiempos de clase, de recreo, de educación física (como se habló en el capítulo anterior) y muchas otras actividades contempladas en la organización escolar, es como se comienzan a moldear los individuos para integrarse a la mano de obra en la sociedad, con la postura de estar escuchando y obedeciendo, información inculcada por medio del juego, y que poco a poco se va perdiendo la importancia del mismo, alejando se aplique por derecho propio, debido a que en realidad “No existen propiamente derechos de los niños porque los adultos se ocupan convenientemente de ellos” (Delval; 2013, p.40).

El juego, se aplica para conseguir sutilmente el control de los alumnos, donde la finalidad es acercarlo al sometimiento de las diversas actitudes que se requieren para que el niño acepte poco a poco la vida escolar, moldeando al alumno a ser obediente, ajustarse a los tiempos, realizar lo que se le indique, etc., para tener un control más preciso. Esta oportunidad de jugar en los tiempos intermedios, es una forma de utilizar el juego con determinado control, siendo una opción para cubrir los tiempos muertos; pero, también se encuentran otros momentos de aplicar el control de modo más directo, que no solo es una oportunidad de jugar, sino una indicación, utilizando el término de juego para adquirir lo que se espera de los niños.

3.1.1. “A ellos diles juego y participan rápido”

Es interesante percibir como el poder ejercido en los alumnos se envuelve con el término juego, que por ser una actividad maravillosa en los niños, éste se utiliza para conseguir la participación de los niños sin resistencia alguna, “Sabes que basta con decir –vamos a jugar- para que los niños se entusiasmen con la propuesta y se sientan motivados a realizarla” (Sarlé, 2008, p.20).

Esta situación es utilizada para que los niños se integren rápidamente; es lo que se percibe ante lo que expresa la educadora Lina “a ellos si les encanta, a ellos diles juego, y participan rápido” (Entrevista #3; 2015, p.5). El término juego se convierte en una de las maneras más poderosas de mando cuando las educadoras utilizan términos que engloban actividades fantásticas como lo es el juego.

Por lo que manifiesta la educadora, se aprecia que al decirles a los niños la palabra juego se fortalece el poder ejercido en los alumnos, y con ello se facilita su integración en las diversas actividades sin necesidad de aplicar la coercitividad, al contrario se integran de una manera agradable. Dicha estrategia de control, utilizando la palabra juego, se genera en momentos que ella cree conveniente, es lo que se percibió en ciertas ocasiones su labor; como sucedió el día que los grupos salieron a exponer su calaverita en el patio cívico:

10:55, el último grupo que le toco participar fue el de la maestra Herme; pregunta a sus alumnos ¿quién quiere pasar?, nadie contesta, como si no hubiesen escuchado y comenzaron a dispersarse en el patio cívico, niños de su grupo como algunos de los demás grupos; ella comienza a llamar a niños por su nombre y dijo: -A ver Gerardo, pasa- el niño se escondió detrás del compañero de a lado; se dirige a otra niña y le dice: -vamos Laura, tu si te aprendiste bien tu calaverita, anda dísela a todos los niños-, la niña solo sonrió pero no pasó, sus compañeritos comenzaron a empujarla y ella resiste, no se mueve de su lugar; nadie quería pasar a exponer su calaverita, enseguida la educadora les dice: -A ver niños, quien pase se va a jugar-, entonces varios niños brincaron, gritaron eeeeh, y un niño comienza a caminar rápidamente al frente donde exponían su calaverita los demás niños, otros le siguieron; la educadora toma a tres de ellos y a los demás les comenta: -ya regresen a su lugar-, un niño dice yo si me la aprendí maestra- y continuó caminando al frente, la maestra lo agrega a los tres que iban y regresa a los demás. (OBS06.28-10-15.ENC.ISA. p.40).

La manera de participar cambió rápidamente después de escuchar el ofrecimiento de ir a jugar a quien pasara a exponer su calaverita, esta promesa impulsó a varios niños a que se integraran a la actividad que en un primer momento resistían, acto que no fue necesario repetir más de una vez, pues de manera casi inmediata se dirigió un niño seguido de otros más, ello implicó a la educadora elegir entre los que asistían dispuestos a exponer, para reducir la

cantidad de participantes, el evento cambió completamente después de escuchar la oportunidad de jugar.

Sostiene Vygotski (1988) que el juego brinda al niño una nueva forma de deseos, le enseña a desear relacionando sus deseos a un yo ficticio, de esta manera el niño al escuchar que se trata de ir a jugar a cambio de participar, es motivo para dar vuelta a su postura de una manera espontánea, proveniente del mismo deseo que el niño siente por jugar. Es perversa la forma de controlar a los niños para que participen, si dentro del aula en algunos momentos existe resistencia de pasar a exponer o actuar frente de sus compañeros, es entendible que esa resistencia aumenta cuando es frente de todos los niños del plantel, sin embargo, la educadora acude a su estrategia de utilizar la oferta de jugar a quien si lo haga, es decir, premiar con ir a jugar a quien se atreva a pasar a exponer su calaverita.

Ante lo expresado a los niños de ir a jugar quien exponga, se aprecia como un premio de su parte para adquirir la participación de sus alumnos, cuando en realidad no es un premio, pues el tiempo de salir a recreo ya estaba por llegar en escasos cinco minutos, siendo éste un momento en que los niños juegan de manera libre y espontánea.

El recreo es otra situación que en diversos momentos se altera, pues aunque se encuentra estipulado salir al recreo a las 11:00 am, que incluso a esa hora tocan el timbre para salir, pero, cada grupo se ajusta dependiendo de sus actividades que esté realizando en esos momentos, si aún no terminan ya sea de comer o trabajar, este tiempo se reduce, limitándole a los niños el momento de jugar.

Es complejo el actuar de las educadoras, si por un lado buscan estrategias para lograr la integración de los alumnos a las diversas actividades, por otro, se valen del chantaje, abusando del poder que tienen al prometer ciertas actividades como es el juego, cuando en realidad ya se encuentra instituido tal acto, como es el caso de salir a jugar de manera libre en la hora de recreo, situación que por derecho propio no requiere participar para tener acceso a éste.

El término juego, es una de las maneras vigorosa para conseguir la participación de los niños sin resistencia alguna e incluso de manera apresurada; además, existen momentos que las educadoras utilizan la palabra juego para impulsarlos a realizar su actividad pedagógica, como la citada anteriormente de exponer su calaverita, pero en otros momentos solamente se utiliza para acelerar lo que estén haciendo para integrarse a lo instituido, como se percibió con en el grupo de la educadora Male, cuando estaba realizando un dictado de palabras que inician con la “r”:

10:50, la maestra continúa dictando, mira discretamente el trocito de hoja de papel que tiene en su mano, y dice: -9 punto guión “resorte”-, lo expresa nuevamente separando en sílabas “re-sor-te”- enseguida agrega: -10 punto guión “rico”, “rico”- (repite la palabra), -ya, a ver, ahora pongan su nombre completo, ya saben escribir todo su nombre completo-; algunos niños se levantan y colocan su libreta sobre el escritorio, la maestra les recuerda nuevamente, -escriban todo su nombre completo y los que ya acabaron dejen su libreta en el escritorio y guarden todo-

El niño que está cerca de mí solo escribió tres palabras, ya no escribió su nombre, se quedó sentado observando a los demás, otros niños también realizaban lentamente la indicación, y la maestra les dijo: -ya saben los que no han terminado dejen en su lugar su libreta, y los que ya acabaron me la traen y la ponen en el escritorio, ya vamos a salir a lavar las manos, ya es hora de recreo para ir a jugar-. El niño que no había escrito lo dictado, al escuchar la indicación, inmediatamente dejó su libreta, colocó su lápiz en su lapicera y rápidamente se levanta y se dirige con la educadora para que le proporcione jabón líquido para irse a lavar, lo mismo otros niños, que estaban realizando las actividades lentamente. (OBS08.26-01-2016.ENC.ISA.p.8).

La participación de los niños fue rápida, si en algunos niños se observaba lentitud al escribir lo que dictaba la educadora, al momento de expresarles que ya era hora de recreo para ir a jugar, la movilidad en todos los niños fue más apresurada; se percibe que por estar abarcando parte del tiempo que corresponde de ingerir sus alimentos, la educadora ya no dio suma importancia de terminar el trabajo, al contrario, agilizó a los niños para que comieran y salieran a recreo.

Las educadoras utilizan el término de juego en los niños para que participen ágilmente, aunque no se trate de generar aprendizajes esperados como se manifiesta en el programa de preescolar 2011, pero que es parte de lo cotidiano, como lo es el de consumir alimentos, salir a recreo, entre otros hábitos personales

e instituidos, que se contemplan dentro de su organización de tiempos, y aunque esto en algunos momentos se altera, esto es de forma individual, como sucedió cuando la educadora se percató que varios niños no habían terminado su trabajo, por ello, consideró oportuno que todos consumieran alimentos para salir a recreo, ajustándose a la diversidad de alumnos, es decir, independientemente de haber terminado o no su trabajo, generalizó para que todos se acomodaran para ingerir sus alimentos y la manera más eficaz fue nombrando que ya estaban en hora de recreo para ir a jugar.

Agregar el concepto de juego para obtener respuesta favorable de los niños, es otra manera de controlar, utilizando el juego para motivarlos consiguiendo una participación dócil así como inmediata y de esta manera se facilite la actividad; acto que no deja de ser perverso, porque de fondo se encuentra el objetivo de inducir al niño para que se apure, más no para que juegue; situación que induce al niño ajustarse a lo que la educadora considera pertinente y al expresar a los niños que se acerca la hora de recreo para jugar, determina lo que de alguna manera ya saben los niños, que el recreo es un espacio que permite al niño jugar de manera libre⁵⁹.

En actos como éstos, se confirma lo que expresa la educadora, a ellos diles juego y participan rápido, entonces el término de juego lo utilizan solo para establecer una convicción, independientemente del tipo de participación que se requiera; puede ser para atender las competencias establecidas en el programa de preescolar o solo correspondientes a lo institucional, pero tienden a recurrir a éste término de juego por la respuesta adquirida en los niños, una participación fácil, espontánea e inmediata, llevando implícito lo normativo.

“Es fácil encontrar muchos ejemplos de currículos en los cuales se requiere bastante a menudo decisiones de los docentes en materia de organización, ya que a ellos corresponde interpretar que es apropiado a los distintos alumnos en los varios momentos del día escolar” (Eggleston, 1997, p. 96), es así como parte de

⁵⁹El juego libre “Es una actividad espontánea y libre. El juego es la mejor manera de vivir del niño, es un camino que ha elegido para construirse a sí mismo espontánea y libremente, sin tapujos en su imaginación” (Díaz; 2002, p.148).

su organización, se encuentran momentos en que utilizan el término de juego para adquirir lo que pretenden.

Utilizar la palabra juego en los niños, para obtener lo que pretende la educadora, se percibe como estrategia inmediata, es decir, algo ocurrente, cuando el tiempo le está absorbiendo como el caso citado anteriormente, al estar aún trabajando la educadora Male y su tiempo de consumir alimentos y salir a recreo se estaba invadiendo, o, el primer caso expuesto de la educadora Herme, quien no recibía respuesta de los niños de pasar a expresar su calaverita, y, al mencionarles que irían a jugar la actitud fue otra; éste último se puede considerar que además de ser utilizado para motivar a los niños también se puede considerar como un premio para ellos, quienes mostraron un esfuerzo de realizar algo que no se encontraban dispuestos a efectuar.

El juego como premio también se percibe en la práctica de las educadoras y en ocasiones de manera más perversa que solo utilizar el término de juego a sabiendas que la oportunidad de jugar está próxima de llegar, como es el caso del recreo, y esto se da cuando su aplicación es de manera más directa, es decir, al aplicarse pero no precisamente cuando se acerca el recreo, sino en otros espacios más determinados, o sea cuando el juego se efectúa de manera explícita como premio o en su defecto como castigo.

3.1.2. El juego con “premios y castigos”.

En el apartado anterior se habló de cómo se aplica la palabra juego para adquirir lo que se pretende, siendo ésta una forma de impulsar al niño a realizar algo con su propia voluntad, porque en caso de no existir disponibilidad de su parte, ésta se les despierta al envolver la indicación con el término “juego”, actividad maravillosa que genera placer en los niños, y por eso se integran sin uso de la coercitividad, pues se genera un convencimiento al escuchar que se les permitirá jugar; acto que de fondo tiene la intención primordial de control sin que ello se descubra, de esta manera la indicación se disfraza con la utilización del vocablo juego, y en ocasiones no solo se trata de un disfraz, sino que va más

directo en la mezcla tradicional de premios y castigos, donde se percibe que “Un componente de dominación está presente: ejercer restricciones, castigar, amenazar, reprender, humillar, un poder ejercido únicamente frente a los niños” (Filloux; 2001, p.36).

Es sorprendente, que en la actualidad se considere que el uso de premios y castigos en la escuela ya paso a la historia, sin embargo, el juego es una oportunidad para aplicar esa tradicional actuación de llevar a cabo premios y castigos por la conducta del alumno, generando en ellos sentidos de culpabilidad ante la ausencia de juego, considerando que dicha situación, se debe por sus actos y no por el abuso del poder que se tiene ante los alumnos al utilizar el juego para comunicar de manera eficaz, las reglas tanto del aula como las del plantel en su totalidad, como organización escolar, porque finalmente “las formas de interacción en la vida escolar pueden servir como mecanismo para comunicar a los estudiantes los significados normativos y disposicionales” (Apple; 1987, p.80).

Por consiguiente, al interactuar con los niños en actos de premios y castigos, por medio del juego, donde lleva implícito el mensaje oculto y perverso de sometimiento y obediencia en los alumnos, como manifiesta la educadora “ellos ya saben que si no asumen bien las reglas “no juegan”, entonces tratan de seguirlas y de acatarlas” (Entrevista #3; 2015, p.5); ante el comentario se percibe que a los alumnos se les inculca acatarse a las reglas y en caso de no hacerlo, se les castiga; pues al expresar –si no asumen bien las reglas “no juegan”- esta actuación es un abuso de poder, porque además de ser controlados, se les envía el mensaje oculto de asumir “bien” las reglas; esto implica muchas cosas a la vez, como las que se percibieron en la clase, al estar la educadora enseñando al grupo una copia y expresó:

Bueno niños, entonces ¿qué ven? –agua- contesta un niño, -sí es el agua del mar, donde viajó Cristóbal Colón, y aquí esta Cristóbal colón, es el que esta dibujado, -¿Qué más ven?-, los niños pierden la atención, comienzan a levantarse de su lugar, la educadora Herme comenta:

-Fernando siéntate en tu lugar-, el niño se había levantado y se dirigía a otro compañerito que estaba en la otra fila de mesas, el niño se regresa a su lugar al escuchar la indicación.

Educadora Herme continúa cuestionando -Bueno ya vieron que esta dibujado donde iba Cristóbal Colón, ¿en qué iba?, un niño levanta la mano y comentó - mi mamá tiene un suéter-, nuevamente la educadora expresa con tono más fuerte:

-Fernando, deja eso y ya vete a tu lugar-, el niño Fernando se encontraba parado en otro lugar, tomando una figura geométrica de plástico y otro niño se acerca a observar lo que tiene Fernando. No atienden la indicación de la educadora, ellos continúan observando y comienzan a jugar; otro niño se levanta y se va a tomar materiales que están en los recipientes colocados en el estante de madera, se coloca de rodillas para tomarlos y se pone a jugar con éstos.

La educadora entona más su voz y dice -Fernando deja eso; a ver, todos a su lugar y ya saben que si agarran material, no salen a jugar al recreo; ya dejen todo y regresen a sus lugares; a ver pongan atención, les voy a decir que vamos hacer- (OBS04.14-10-15.ENC.ISA.p.7 y 8).

En el evento se percibe que la atención de los niños se desvía, cambian de lugar, toman material, etc., siendo Fernando uno de los impulsores, por el hecho de comenzar primero, pero la llamada de atención fue para todos recordándoles que uno de los reglamentos es quedarse sin jugar en el recreo, cuando tomen material sin ser indicado, de esta manera, el portarse bien implica permanecer en su lugar, no distraer a los demás, prestar atención, abstenerse de tomar las cosas que no se autorizan, etc., porque en caso contrario es muestra de no adjudicarse a las reglas, situación que induce a anular el juego, confirmando lo que expresa la educadora, sino asumen bien las reglas, entonces no juegan.

Al decirles -que si toman material no salen a jugar al recreo- es una forma de controlar al grupo perversamente, pues con lo que expresa y la forma de hacerlo, se percibe como amenaza de quitarles el recreo, siendo esta, una oportunidad establecida para que los niños jueguen, no obstante, en ocasiones se abusa del poder ejercido en los alumnos, para castigarlos de esa actividad encantadora como es el juego; en esta situación el comportamiento de Fernando y los demás que se pararon, se integran en el calificativo de comportamiento inadecuado, lo que implica no tener acceso a jugar.

El acceso al juego, en situaciones como estas, lo relacionan de manera directa de su conducta, según comportamiento es como se adquiere la oportunidad jugar

en recreo, cuando se portan bien son acreedores al premios de salir a jugar o en su defecto, a castigos si su comportamiento es inadecuado, es decir, cuando no se acatan a las reglas establecidas, a pesar de que “el juego es una de las actividades tan significativa como comer y recibir afecto” (Díaz, 2002, p. 153).

Es perversa la forma de controlar a los niños utilizando la relación con el juego de premios y castigos, permaneciendo aún las tradiciones antiguas “esta imagen representa al maestro como alguien físicamente fuerte que golpea al débil” (Adorno, 1973, p.70), con la diferencia que no son golpes físicos, es abuso de control de forma verbal, pues de alguna manera se crea cierta intimidación, donde los niños se encuentran con el miedo de perder la oportunidad de jugar.

Es probable que existan opiniones de que no es posible dejarles jugar, cuando están interrumpiendo las clases, pero las palabras de la educadora ya no solo llamó la atención por la interrupción, abarcó una indicación para todo el grupo, inculcando que están a la mira para ser merecedores de un castigo, y no precisamente castigo corporal, se habla de un castigo ante el gusto más grande de los niños, como es el jugar; en actos como este “la imagen del maestro reproduce, aunque atenuada, algo la imagen del verdugo”(Adorno, 1973, p.72).

El comportamiento de Fernando, implicó que los niños descuidaran la atención a la educadora para lo que ella recurre a mencionar la oportunidad que tienen de salir a jugar a recreo, previniendo que si no se ajustan a los reglamentos, como es el de estar quietos y bien disciplinados durante la clase, son merecedores del castigo de no salir; en el entendido que para una autorización de jugar, requiere encontrarse dentro del calificativo “portarse bien”, que implica asumir reglas que se han establecido, manera perversa de generar el juego bajo condiciones, coartando éste derecho propio de los niños, aunque no se le llame directamente castigo, simplemente se les limita la oportunidad de jugar.

(...) la maestra Imelda se percató de que unos niños tomaron plastilina y palitos de madera (abate lenguas) y le dice a la chica practicante, -fíjate si esos niños ya terminaron su trabajo-, ella le responde, -no, aún no terminan-; escuchándolo, le indica: - ah, pues quítales las cosas, ya saben, que si todavía

no terminan, no pueden estar jugando-, la chica se acerca a ellos y les recoge los materiales, los niños acuden a su lugar a continuar con su trabajo. (OBS01.07-09-15.ENC.ISA.p.15).

El retirarles el material que en su momento tomaron, es una manera coercitiva de quitar el juego, aclarando a todos –ya saben, que si todavía no terminan no pueden jugar-, con ello se transmite a los niños que solo si han terminado de realizar su trabajo tienen permiso de jugar, en caso contrario, se les retira el material que han tomado para jugar y no se les permite porque no se lo han ganado, siendo éste un modo de excluir el juego, porque “existe en nuestra sociedad otro principio de exclusión: no se trata ya de una prohibición, sino de una separación y un rechazo” (Foucault, 2009, p. 15).

Dicho rechazo se percibe al retirar las cosas con las que está jugando, el valor no es al objeto sino a la prohibición del juego, donde resalta la importancia al trabajo; que finalmente es una separación, es decir, no puede existir juego al momento de estar trabajando. “El juego pareciera ser, entonces, enemigo del trabajo” (Freinet, 1993, p. 147), fomentando en el niño que su conducta no es adecuada cuando juega y aún no termina su trabajo.

El acto de jugar en el aula es complejo, por un lado se encuentra material disponible, y por otro, no pueden tomarlo, o al menos no se les permite en el momento que ellos deseen, porque siendo así, amerita recibir el reproche del evento de jugar, principalmente porque se encuentra lo prioritario como es el trabajo, pero se percibe la represión al juego; desconociendo que si en los niños “es difícil o incluso imposible el juego, hacen que se marchite la personalidad” (UNESCO, 1980, p.5).

Caso contrario, si el niño se ha integrado correctamente, trabajando, obedeciendo, etc. la utilización del juego es como un premio; dicho de otra manera, los niños al trabajar, se han “ganado” la oportunidad de jugar, siendo éste un derecho propio; de ésta manera, la forma de aplicar el juego en las aulas, más que un derecho, es una recompensa y así los alumnos se van desarrollando, con desconocimiento de sus derechos y la búsqueda de premios; es decir, se

encuentran niños que se dedican a las actividades con gran esfuerzo, con la intención de ser acreedor al premio de jugar; siendo así que la integración a las actividades, acompañada con la obediencia es por la intención de jugar.

Es perverso, tener a los niños controlados con el juego, para recibir de ellos su participación, donde el poder se utiliza para convertir el derecho de jugar como un premio, incluso lo reconocen las educadoras al expresar “el que me hayan realizado bien todo lo anterior, o sea muchas veces si lo llevo a ver a lo mejor como un premio, a pus trabajamos bien todos, ah pues, ahora vamos todos a jugar; si podría ser como; a lo mejor así como que es un premio que les doy” (Entrevista #3, p.8).

Ante lo que expresan, se percibe la manera perversa de aplicar el juego, utilizándolo con base a un chantaje; por un lado, el juego desde la legislación se encuentra regido por leyes y acuerdos. “Capítulo Décimo primero de los derechos al descanso y el juego: Artículo 33. Niñas, niños y adolescentes tienen el derecho al descanso y al juego, los cuales serán respetados como factores primordiales de su derecho y crecimiento” (Diario Oficial de la Federación, 2010, p.19); y por otro, en las instituciones se configura de manera singular, por los lineamientos del programa, el moldeamiento de la educadora, lo instituido, lo instituyente, etc., que pueden o no responder a leyes y acuerdos, pero el currículum de facto se puede visualizar como premio o castigo, para poder lograr lo que plantea el acto educativo.

El decir la educadora, -un premio que les doy- se percibe una confusión, porque una cosa es tener cierta libertad al estar frente al grupo y decidir si deja o no jugar a los niños, y otra muy diferente el ser creadora de premios, donde el juego no es un premio es un derecho que ya se encuentra estipulado, como se mencionó anteriormente, de esta manera en el aula se abusa de los derechos de los niños, radicando la prioridad a lo que se espera pedagógicamente y se valen del juego para forzar a los niños a realizar sus trabajos y dejan el derecho del juego, en un “tal vez”.

En ese “tal vez”, solo llega a una realidad, cuando los niños han cumplido su trabajo, es decir, toda una gama de actitudes de la vida escolar, porque “Trabajo incluye todas las actividades dirigidas por la profesora...como colorear, dibujar, esperar en fila, escuchar historias” (Apple 1987, p.77) y, si existe resistencia a algunas de estas, el derecho del juego se descarta; mensajes ocultos que introducen al realizar una mezcla de trabajos y juegos, donde se les inculca a los niños que el derecho del juego se obtiene solo si ya terminaron de trabajar, en cambio, si no han terminado, no pueden hacerlo.

Al no permitirles jugar es una represión ante su desarrollo, debido que “El juego no es solo una forma de pasar el tiempo, sino que es un instrumento fundamental de crecimiento, en el cual, el niño no solo se muestra tal como es, sino también se conoce a sí mismo en sus capacidades” (Díaz; 2002, p.147), sin embargo, esas represiones, no solo existen por el poder de la educadora hacia sus alumnos, provienen porque ellas se encuentran sujetas a una entramada red, (como se habló en el capítulo anterior), donde el asunto primordial es el trabajo y al no permitir jugar por dedicarse al trabajo no es contemplado como castigo.

Es complejo el uso del juego como dotador de premios y castigos al depender de manera directa con el trabajo, fomentando que al trabajar adquieren permiso para jugar, haciendo sentir a los alumnos que son premiados por entregarse al trabajo o culpables al no poder jugar, remarcando que no puede existir el juego sin antes la presencia de un trabajo, en cambio, sí puede existir el trabajo aunque no haya juego (ni antes, ni después), radicando la importancia en el trabajo y el juego solo si han terminado.

Cabe comentar que la educadora Imelda atiende el grupo de segundo “A”; acto que con los niños de tercero “B”, ya no requiere la indicación, simplemente es lo que sucede sin necesidad de que se les indique, por ejemplo; siendo las 11:55 dentro del aula, la maestra Lina expresa:

-quien falte darme su libreta, dénmela porque si no se quedan sin tarea-, varios niños se dirigen de manera rápida a colocar su libreta en el escritorio, otros continúan copiando lo que está escrito en el pizarrón, algunos niños al regresar del escritorio se dirigen a donde están los recipientes con materiales y comienzan a tomar plastilina, una vez que toman un pedazo se van a su lugar y se ponen a jugar con ella sobre la mesa formando figuras, pronto se les acercan compañeros de los lados y se ponen a jugar con ellos, otros más se dirigen a tomar plastilina y en escasos minutos la mayoría de los niños jugaban, algunos sentados, otros parados. Se escuchan voces, sonrisas, gritos, etc. se les nota bastante diversión y entusiasmo al estar jugando con plastilina; enseguida la educadora les expresó: -apúrense, porque ya casi salimos-,

12:06 Al escuchar esta indicación los niños comenzaron a recoger la plastilina y la regresan a su lugar, otros continuaron jugando creando figuras con ella, y los niños que aún se encontraban escribiendo, en ocasiones se ponían a ver como jugaban sus compañeros y dejaban de escribir, pero al escuchar a la educadora mostraron apuraciones por terminar (OBS.07.15-02-16.ENC.ISA.p.13 y 14).

Se legitima los actos de jugar, los niños identifican en qué momento pueden hacerlo, cómo es la circunstancia para realizarse, lo que implica, los materiales, el tiempo, niños designados porque ya terminaron y que no se requiere que se les diga, ellos a través de su estancia en el plantel han consolidado lo establecido en su aula y aunque se muestra una manera autónoma de jugar, pero en realidad es lo que se ha generado por medio del control.

En esta situación, donde existe la oportunidad de jugar de manera libre, porque la educadora no interviene ante éste juego; pues no da indicaciones en la manera de jugar, lo que hagan con el material que tomaron, etc., incluso tampoco los reprime, no es necesario porque los niños actúan de manera autónoma, solo los que ya terminaron su trabajo son los que se ponen a jugar con la plastilina y los que aún faltan por terminar su trabajo de copiar, no hacen el intento de jugar, en algunos momentos solo observan a sus compañeros que están jugando, esta es una acción ya cimentada.

En los niños se encuentra la autorización de jugar solo y únicamente los que terminan su trabajo, pero se refleja que es para controlarlos en lo que se establecen las situaciones para aplicar la actividad siguiente, en este caso, se acerca la hora de entregar los niños con sus padres y en esos espacios entre

terminar el trabajo y la espera de que toquen el timbre para la salida de los niños es oportunidad de jugar.

Esta situación de juego, actividad no estipulada pero permitida, quien en ese momento su interés primordial de la educadora era poner la tarea en la libreta de los alumnos en este espacio que abarcó 11 minutos, momento para que los niños en su actividad de juego libre, mostraran lo que han asimilado durante su estancia en el nivel de preescolar, tomar material permitido, jugar ya sea sentados o parados sin cambiarse de su lugar, recoger material cuando se les dice, estar atentos a las indicaciones y, mientras se carezca de éstas, pueden continuar jugando, así como también, evitar el juego e los que no han terminado etc. “La experiencia en el jardín de infancia sirve de fundamento de los siguientes años escolares” (Apple; 1987, p.73).

Otorgar el premio de jugar, a cambio de haber terminado su trabajo, ya sea expresándolo de manera directa a los niños o sin necesidad de hacerlo, porque gracias al tiempo que han transcurrido en el plantel (lapso de uno o más ciclos escolares), ha permitido que se encuentre asimilado el permiso o restricción de jugar, porque como sustenta Jackson (1991), en las escuelas, como en las prisiones, la buena conducta produce beneficios, y en este caso, al trabajar los niños, obtienen el beneficio de jugar.

Esta situación reluce en el plantel, por el hecho de que “el maestro tiene una posición que le permite controlar la satisfacción y las gratificaciones del alumno” (Filloux; 2001, p.56), y maneja en los niños el mensaje de que si realizan bien su trabajo, en tiempo y forma, entonces tienen oportunidad de jugar; es decir; si se acatan debidamente a las diferentes reglas, su gratificación es poder jugar, con ello, se le está inculcando al alumno asimilar que el juego es una acción merecida, que depende de su entrega al trabajo y que el ser un objeto sumiso, sin atender en ningún momento sus inquietudes personales, le permite adquirir momentos para jugar y que antes de existir él alumno mismo, se encuentra “el otro”, quien impulsa y genera las diferentes normas a las que tiene que acatarse, le agrade o no,

porque en dado caso de no asumir el reglamento adquiere una negación para jugar.

El juego en relación con el trabajo, es una forma aviso al controlar a los niños, donde ellos con el tiempo asimilan que una buena conducta, es “premiada” con la oportunidad de jugar, y una integración lenta al trabajo, es restringirse al juego, y se reconocen como merecedores del castigo, así pues, realizar el trabajo se premia con el juego y ante poco rendimiento escolar, se adquiere el castigo de no poder jugar.

3.1.3. El juego atrapado en promesa: una esperanza incumplida.

El juego, así como es utilizado con un abuso, otorgándolo como premio o castigo ante la realización de trabajos, también es empleado solo como una esperanza que nunca llega; porque en el aula suceden tantas cosas que, de manera empírica pareciera que no tienen tanta importancia, no obstante, son detalles que forman parte de la formación de los alumnos que en un tiempo no muy lejano pasan a ser individuos independientes, con diversos cargos que la sociedad estructura para la existencia misma.

El juego además de ser una forma de socialización, es un deseo propio y natural en el niño, porque “el juego encierra aquellas actividades que reportan placer, regocijo, poder y un sentimiento de iniciativa propia” (Díaz; 2002, p.147), siendo esta, otra forma de abuso del control, cuando se utiliza el juego como chantaje, para convencer a los alumnos a realizar cosas que no son de su agrado; esto sucedió en la ocasión que asistieron las enfermeras del Centro de Salud al plantel para aplicar la campaña de vacunación, que consiste en que los niños se tomen la suspensión de Albendazol⁶⁰:

(...) se nota que varios niños se resisten a tomar lo que les dan las enfermeras; para ello la maestra les dice a los niños: -Quien termine primero me lo llevo a

⁶⁰ Suspensión oral, antiparásitos, Fuente: S.S.A. Catálogo de Medicamentos Genéricos Intercambiables para farmacias y público en general. 03 de agosto de 2007. Consultado en www:Facmad.unam.mx.unam/bmnd/gi-2k8/prods/PRODS/Albendazol.htm

los juegos, ¿Quién quiere ir a los juegos?-, preguntó la educadora; -Yo-, varios niños contestaron, levantando la mano, incluso algunos se levantaron de la silla, y nuevamente se sentaron para terminar de tomar la suspensión que les dieron las enfermeras (OBS04.14-10-15.ENC.ISA.p.9).

Los niños mostraron entusiasmo y se apresuraron a tomarse lo que les daban para su vacunación, aunque sin ser de su agrado, pero la promesa del juego los movilizó, ya que “El juego es la mejor manera de vivir” (Díaz; 2002, p.148), sin embargo, esto no pasó de una simple promesa, de un acto incumplido por parte de la docente porque cuando uno de los niños que terminaron primero, acudió entusiasmado a donde se encontraba la educadora, su presencia fue utilizada para otra situación y no para llevar a cabo la promesa de ir a los juegos y lo que sucedió fue:

Un niño emocionado asiste con la educadora quien está platicando con su alumna Karen en su escritorio, cuando llega el niño le dice: -yo ya acabe maestra ¿ya puedo ir a jugar?-, la educadora Herme toma al niño poniéndole la mano en la espalda para integrarlo en su plática con la niña, y le comenta: - ¿Verdad que no les pego?-, el niño moviendo la cabeza, expresa un “no”, confirmando lo que la educadora Herme comenta; enseguida le dice al niño: - gracias, anda ve a tu lugar-, el niño se regresa y camina con menos entusiasmo que con el que llegó, el paso es menos apresurado que el que aplico para asistir al escritorio con la maestra. (OBS04.14-10-15.ENC.ISA.p.10).

Las promesas se convierten solo en una esperanza, porque los niños al escuchar: quien termine primero los llevarían a los juegos, agregando además, la pregunta de ¿quién quiere ir a los juegos?, esto significaba confirmación de asistir a los juegos, que expresó la educadora, lo cual generó motivación en ellos para apurarse y terminar lo más pronto posible, sin embargo, no sucedió como esperaban.

10:15. La educadora Herme se sale del salón. Los niños comienzan a expresar: -ya puedo ir a los juegos, ya acabe-, unos solo comentaban al momento que se paraban y se dirigían a la puerta con gran entusiasmo y rapidez, caminando o incluso corriendo; otros preguntaban a la chica practicante que si ya podían ir a los juegos; ella les dice que no, algunos atienden la indicación y se regresan a sentarse; otros solo le avisaron, no esperaron la respuesta, ni atendieron a la indicación de la practicante y se salieron, aunque en cuestión de segundos

regresaban o se quedaban parados en la puerta; pocos eran los niños quienes permanecieron sentados; algunos niños salieron detrás de las enfermeras, etc., se notó un ambiente de cierta “libertad”, donde los niños, unos salían, otros regresaban, otros se sentaban, unos solo se quedaban en la puerta, etc.

La chica practicante se levanta para acercarse a la puerta y ya no permitir la salida de los niños, al mismo tiempo les indico –no se salgan-; llegó cerca de la puerta y se regresó; se acerca a una niña que no ha terminado su desparasitante y le ayuda para que se la tome; los niños que salían regresaban y comenzaron a colocarse en la puerta mirando hacia afuera, como que algo les detenía salirse; ello me despertó la curiosidad; me asomé por la ventana y observo que en el patio cívico se encuentran comentando la educadora Lina, Herme y doña Carlota, (OBS04.14-10-15.ENC.ISAp.190).

En la escuela existen indicaciones de autoridad sin necesidad de expresarse oralmente, parte de los mensajes ocultos e implícitos, de: no te acerques, no vayas, espérate, entre otros que indica qué hacer a los niños, como sucedió con estos alumnos, quienes emocionados salían de su aula para ir a los juegos, promesa realizada por la educadora, pero, la presencia de las educadoras y la intendente en el patio cívico, fue suficiente para que los niños se detuvieran e incluso se regresaran sin necesidad de recibir dichas indicaciones, aunque ese regreso no era precisamente regresar y permanecer sentado en su lugar, porque la actividad que había dejado la educadora de tomarse su vacuna, ya estaba terminada, entonces, en esos momentos ellos gozaban de cierta libertad, mientras la educadora no diera otra indicación.

Se interpreta que, de manera cotidiana los alumnos ya saben que lo que hay que realizar es con previa indicación; reconocen que existió la consigna de -quien terminara primero los llevó a los juegos-; lo principal ya se encontraba presente (su líquido desparasitarse), acto que llevaron a cabo, pero el ir a los juegos requería de autorización de la educadora, que en esos momentos no se encontraba en el aula. En un primer momento, al no estar presente la educadora, ellos contaban con la libertad de acudir a los juegos, sin embargo, al descubrir que se encuentra cerca, esta situación indicaba esperarla para nuevo aviso, ya sea ir a los juegos todos o realmente solo los que terminaron primero, condición

expresada por la educadora, además de haber dicho “los llevó a los juego”; indicación que no solo se trataba de poder ir, sino de ser llevados personalmente.

En la espera de la indicación por la educadora, para dar continuidad a la consigna de ser llevado a los juegos quien terminara primero, los niños actuaron con libertad, se pararon, salían, regresaban, se quedaban en la puerta, etc., porque “en la mayoría de las aulas, se permite a los internados ciertas libertades pero existen límites reales” (Jackson 1991, p.71), y dentro de esos límites se encontraba esperar a que la educadora se desocupara, que al momento se encontraba platicando, esto indicaba aún no asistir a los juegos, hasta que ella determinara quienes podrían hacerlo.

Dicha espera de los niños termina al momento de regresar la educadora a su aula, culminando el tiempo de espera, es ahí donde se reluce la utilidad del juego como control, convirtiéndose solo en un ofrecimiento sin acción, porque lo que sucedió fue de la siguiente manera:

La educadora Herme se dirige al salón, entrando, los niños van a sentarse a su silla; ella les comenta:

-Van a colorear a Cristóbal Colón, los niños se levantan de sus sillas algunos acuden a su casillero, otros salen a donde están sus mochilas y regresan con lapiceras, todos comenzaron a colorear, y un niño expresó ¿y los juegos?, la educadora les dice, apúrense ya casi es hora de recreo” (OBS04.14-10-15.ENC.ISAp.191).

Con esta situación se percibe al juego como una promesa, que solamente fue para convencerlos de que se tomaran su medicamento de desparasitar, y el de cumplirlo o no, pasa a segundo plano valor absoluto; y para suavizar que no solo se trataba de una promesa, los consoló expresándoles que se acercaba la hora de recreo; es entendible que los niños saben que la hora de recreo es oportunidad de acudir a los juegos, sin necesidad de ser llevados por alguien o de que se elija quien ir y quien no, “todos” cuentan con esa libertad de hacerlo, el que no alcance un juego por la cantidad de niños, o que no lo dejen subir sus compañeritos, eso ya es otra circunstancia.

La promesa de ser llevado a los juegos, careció de importancia, ahora lo prioritario correspondió a otros aspectos, en éste caso, continuar con su trabajo

que fue interrumpido por las enfermeras para otorgarles su vacunación a los niños. La intención de la educadora fue que los niños tomaran su medicamento y al prometer ser llevado a los juegos, garantiza que los niños tomaran lo que les daban a pesar de que no les gustaba; ahora, no se trata de juzgar entre lo bueno y lo malo, simplemente es forma de ver que el juego se maneja como abuso del control, donde el juego es mencionado y se promete, solo para conseguir lo que en el momento se requiere y una vez logrado, el juego termina solo en una esperanza que no llega, siendo así el uso y abuso de control.

Conviene subrayar que en esta situación de que los niños tomaran Albendazol, el objetivo a conseguir era un apoyo al personal del centro de salud; pero en situaciones como estas, son las que se prestan para hacer uso de la promesa del juego, acción que proviene de los diversos discursos generados, tanto en los centros escolares, como en la cultura misma, donde existe “una especie de nivelación entre discursos que se <dicen> en el transcurso de los días y de las conversaciones y que desaparecen con el acto mismo que los ha pronunciado” (Foucault; 2009, p.27), es así como la promesa realizada, pronto desapareció, y el evento de ir a los juegos se convirtió en promesa incumplida, siendo ésta, otra manera de abusar el derecho del juego en los niños.

Los niños tranquilamente toman la postura de obediencia y acuden a sentarse a su lugar en espera de la actividad siguiente. “La aceptación incuestionable de la autoridad y de las vicisitudes de la vida en las situaciones institucionales son unas de las primeras lecciones de la asistencia de un jardín de infancia” (Apple; 1987, p.80), aunque en ello implique renunciar a parte de sí mismo, es decir al gustos del juego que en esos momentos corresponden a su época infantil.

En actos como éste, donde se genera la promesa del juego en los alumnos, es como se va formando una interacción en la vida escolar; donde se privilegia la prioridad al trabajo y demás acciones, antes que al juego mismo, porque la educadora Lina comenta: “si no han terminado su trabajo, no pueden jugar, influye mucho si se apuran o no” (Entrevista #3; 2015, p.6).

Ellas con firmeza, dejan el peso de importancia en los trabajos, los cuales se desprenden de los objetivos pedagógicos; que si bien ha sido una forma de educar, pero también es la forma más poderosa de dominar, resaltando la obediencia y aislando la importancia del juego, a pesar de que “se ha visto que el juego es valiosos en sí mismo y de él se ha afirmado que se reporta grandes beneficios cognitivos o sociales” (Rogers y Kutnich, 1992, p.172).

La influencia del trabajo para emplear el juego, en algunos momentos es determinante y los niños poco a poco lo van asimilando, de tal modo que se disminuye su insistencia por hacerlo, como se percibe lo citado anteriormente, llegó el momento en que los niños ya no insistieron de ir a los juegos, nuevamente se ajustaron a lo indicado, de continuar trabajando y hacer caso omiso al ofrecimiento de ir a jugar quien terminara primero de ingerir su desparasitante. El uso del juego, simplemente es parte de una promesa incumplida, desviando el valor que éste tiene, donde “El juego es considerado un elemento importante del desarrollo de la inteligencia” (Piaget; 1994, p.28).

Por otro lado, por el gran reconocimiento que el juego ha tenido y la emoción que se despierta en el niño ante su realización, es por eso que las educadoras hacen uso de ello para lograr propósitos, aunque éstos no sean precisamente pedagógicos, son provenientes de la diversidad de situaciones que se entran en la vida laboral educativa, donde la actuación docente se encuentra interrelacionada con múltiples escenarios y sus decisiones no siempre dependen de una determinación individual, existen otros factores que influyen a lo que sucede en la vida escolar, tal es el caso de la influencia de los padres de familia, que también intervienen en el desarrollo de la práctica educativa de las educadoras.

3.2. La influencia de los padres ante la aplicación del juego.

En el mundo social concreto a lo que el docente se encuentra sujeto, existen diversas maneras de adaptarse y una de ellas es cuando “El maestro se socializa mediante costumbres, consejos de sus colegas o presiones/reacciones de los

padres” (Davini, 1995, p.101) de esta manera, los padres de familia, también son otra fuente poderosa que influye en las prácticas educativas de preescolar.

En este espacio, se presta atención a la influencia de los padres ante la aplicación del juego; situación que es un poco confusa ante las educadoras, ellas consideran que los padres no influyen en la toma de decisiones de su práctica, al expresar: “los Padres de Familia no tienen nada que ver, además, ni tampoco ellos exigen que ponga yo juegos en los niños” (entrevista #2/c, 2015, p.2). Ante lo que expone la educadora lleva implícito la influencia de hacer o dejar de hacer ciertas cosas en su práctica, dependiendo lo que pidan o no los padres de familia y en éste caso el juego, que al no ser solicitado no se lleva a la práctica.

En efecto, no existe una influencia determinante de los padres de familia ante el uso del juego en la práctica de las educadoras, porque aunque no lo soliciten el juego se utiliza en algunos momentos, como se ha venido hablando, pues las educadoras tienen múltiples razones para llevarlas a cabo, tanto pedagógicas como intuitivas, por ejemplo; al expresar la educadora “yo lo hago porque les gusta a los niños y yo los hago porque los niños van aprendiendo, el contexto nada tiene que ver” (Entrevista #2/c, 2015, p.2); su labor abarca mucho más, de manera prioritaria los aprendizajes que logran en los niños y a ello se le adjunta aquel sentido de humanidad que le induce a ofrecer momentos de agrado al niño durante la clase.

Sin embargo, no pueden laborar ajenas al contexto, porque una cosa es pensar en el niño, lo que le gusta, lo que le genera placer, diversión, como es el momento de jugar, pero otra más lo que tienen descrito por lograr, como es el caso de los programas de preescolar que se encuentran establecidos y agregando a ello, se encuentra las peticiones de los padres (claro sin mencionar otros aspectos que influyen en su práctica), se distingue su cargo de generar aprendizajes por medio del juego; como se ha mencionado en los capítulos anteriores, que se ha descubierto que por medio del juego se adquieren aprendizajes.

Uno de los detalles ante la adquisición de aprendizajes, es que además de encontrarse los contemplados en cada competencia, descritos en el programa de

preescolar, se hallan los que solicitan los padres, ya que en éste plantel existe una relación adyacente con ellos, debido a que tienen un acceso cercano al ir a dejar y recoger a los niños, juntas, trabajos, participación, etc., siendo esta una oportunidad para que las educadoras descubran o se enteren de manera personal lo que ellos esperan; ante lo que expresan “los papás quieren que sus niños aprendan y que aprendan a leer y escribir en preescolar” (Entrevista #4, 2015, p.9).

Con esta perspectiva, a pesar de que las educadoras consideren que no influye lo externo en su práctica, existe una inquietud ante sus peticiones, una preocupación reflejada como inconformidad de forma implícita y sus decisiones se encaminan a atender dichas solicitudes, como sustenta Taba (1987) es difícil revelarse contra esta autoridad invisible, en especial por la orientación externa hacia el mundo y la gente, por ello, dentro de sus posturas más peculiares de las educadoras en cuanto a su práctica educativa, se encuentra el de atender lo que los padres imploran; ésta situación hasta la intendente lo percibe, al expresar “hay padres que quisieran tener el niño ahí sentado todas las tres horas haciendo números y letras con el lápiz en la mano”, (Entrevista #1, 2014, p.10), esto induce a que la educadora, moldeé su práctica de aplicar juegos, que le garanticen la adquisición de aprendizajes y ya no solo los descritos en los diversos programas, sino que también, los que demandan de manera inmediata los padres de familia.

Es complejo todo lo que influye en la práctica de las educadoras el antes, lo inmediato y el después, porque el pasado deja huellas, permaneciendo aspectos arraigados como es la existencia del juego, aunque con objetivos distintos, pero continúa en este plantel escolar. Las educadoras moldean lo proveniente del pasado con lo que se encuentra vigente y lo que solicitan los padres de familia quienes representan la sociedad en general, como es el caso de que aprendan a leer y escribir, y, además de sus peticiones se encuentran sus observaciones ante lo que hacen o dejan de hacer, como es el caso de aplicar el juego.

3.2.1. “si los padres me ven que estoy jugando, dirían que los estoy entreteniendo”.

La actividad de jugar en ésta institución es compleja, como se habló en el segundo capítulo, pero, además de lo complejo proveniente de la misma organización del plantel y todo lo que en él emerge, se encuentra lo externo, de forma inmediata la intervención de los padres de familia quienes prejuzgan la práctica de las educadoras, de tal manera que la educadora Herme expresa: “si los padres me ven que estoy jugando, dirían que estoy divirtiendo a sus hijos, que los estoy entreteniendo” (Entrevista #2/+c, 2015, p.4).

Que los padres expresen que los niños se están divirtiendo, se percibe grato el comentario, porque la diversión es muestra de alegría, y si los niños muestran alegría al jugar es fascinante, incluso contagioso, no obstante, el que estén divirtiendo a sus hijos, no siempre es bien visto, porque las opiniones de los padres de familia no se quedan solo en una expresión de diversión, se complementa con la apreciación de un entretenimiento y ahí las cosas cambian, el comentario es evaluativo, manifestando cierto desacuerdo ante esta acción de jugar.

De esta manera, el juego en la práctica de las educadoras influyen muchos aspectos a la vez, por un lado se encuentra la persistencia de éste por la diversidad de intenciones, como es: fomentar aprendizajes, generar agrado en los alumnos, impulsarlos a que trabajen, la utilidad al controlarlos, etc., aunque por otro, se encuentra el desacuerdo de los padres de familia, por ello cuando se emplea, pareciera que buscan ocultar ante los padres que están jugando.

“11:40; se encuentra la educadora Male, jugando a la ruleta de números y letras, pasó un niño a girar la ruleta; al detenerse la ruleta, señalaba la letra o, el niño dijo -con la o, empieza oso-, muy bien, dice la educadora, enseguida pasó una niña, gira la ruleta y se detiene en el número ocho, entonces la niña contó: uno, dos, tres...hasta el ocho, enseguida paso otro niño, la ruleta se para en la m, el niño dice -mamá-, otra niña dijo, -también mariposa-, enseguida pasa otra niña y al girar la ruleta se paró en la letra u, la niña no comenta nada, otro niño dice, -uvas empieza con la u-, aja, expresa la educadora y dice -ya mañana seguimos jugando-; un niño le comenta: -maestra, yo no pase-,por lo que ella le dice: -ya mañana, es que ya van a llegar

sus mamás, mejor rápido vamos a escribir las palabra que dijeron, a ver acuérdenme cuales dijeron-, y comenzaron a expresar los niños: -oso, mamá, mariposa, uva, también del 1 al ocho-, la educadora dice: -no, números no, solo las palabras, bueno ya con esas-, (en lo que los niños mencionaban las palabras, ella las escribía en el pizarrón, enseguida les dice –ahora escribanlas en su libreta, cópienlas para que rápido- (OBS05.16-10-15.ENC.ISA.p.32).

El juego fue interrumpido a pesar de estar los niños bien divertidos e interesados en participar, además de estar generando aprendizajes de lectura y escritura, se percibe que la preocupación de la educadora era que los niños escribieran y que el juego se dejara, se observa cierta angustia de su parte por si llegaran los padres y los encontraran jugando, como lo citado anteriormente, que si los padres las ven que están jugando dirían que los están entreteniendo.

Ahora, por un lado están las evaluaciones de los padres, por otro, el agrado en los niños, otro más los aprendizajes que se adquieren, entonces las educadoras moldean los aspectos que influyen en su práctica y buscan estrategias que atiendan a cada uno de éstos, por ejemplo aplicar el juego generando momentos agradables en los niños, al mismo tiempo fomentar aprendizajes, pero éstos los aplican en tiempos determinados donde evitan que sean prolongados, por otro lado para atender los padres buscan la manera de reflejar lo que se fomentó durante la clase en prevención de considerar que al jugar solo los están entreteniendo.

Dicho intento de reflejar lo visto en clase, se muestra con el copiado, aunque éste es otro punto de análisis, pero se menciona por la forma de utilizar el juego para generar aprendizajes, donde se percibe que la prioridad es el aprendizaje fomentado, más no la manera en que se adquieren, además se adjudica la influencia de los padres de familia, al estar cerca la hora de salir, entonces se conjugan la intención de ocultar el uso del juego al dejar de hacerlo, así como también la muestra de los aprendizajes impulsados al pedirles que se apuren.

Esta situación de mostrar lo que se promovió durante la clase, excluye la intención de exhibir el juego aplicado, se centraliza en los aprendizajes fomentados de manera específica de lectura y escritura como solicitan los

padres, quienes dentro de sus peticiones abarcan, además de los aprendizajes el trabajo realizado y no un trabajo descrito sino mostrable, pues expresa la educadora: “los papás les gusta que lleven trabajos, incluso, llegan y revisan las libretas si no hay nada escrito, preguntan: -“ora no trabajó, ¿por qué no trabajo mi hijo?”- aunque ya se les ha explicado, siempre llegan y buscan en las libretas (Entrevista #4, 2015, p.5).

Existe ante los padres cierta rendición de cuentas ante lo que hacen o dejen de hacer las educadoras, donde su influencia es extremadamente fuerte y, ante la utilidad del juego, hasta cierto punto se acepta, pero la importancia radica en lo que se puede mostrar en la libreta considerando que si no llevan un trabajo visible es muestra de que no hizo nada el niño o posiblemente jugaron, es decir, ante su interpretación solo los entretuvieron.

Los padres ponen atención a los trabajos, los cuales les permiten apreciar los aprendizajes atendidos durante la clase, aunque esto no termina en observar los trabajos realizados en la mañana de trabajo, solicitan más rendición, situación que no solo lo perciben las educadoras, también la intendente, quien expresa: “La maestra ya se había ido y estaba la niña copiando la tarea y la mamá le grito -te estoy dictando, ya escríbelo, apúrate- y quieren que el niño ya sepa leer y escribir” (Entrevista #1, 2015, p.15).

Ante las peticiones de los padres al trabajo y sus exigencias a los hijos de mostrar lo que ellos desean que domine, como es saber leer y escribir, las educadoras utilizan el juego, el cual involucra muchas intenciones, que aprenda, que se divierta, que los controle pero también para dar mayor rendición en su labor cotidiana; expresan “ se juega con ellos para que trabajen mejor” (Entrevista #3; 2015, p,10), es perverso la aplicación del juego en la práctica cuando lleva el mensaje oculto de exigir mayor rendición laboral, como se percibe en el comentario de la educadora; ellas han descubierto que con el juego se apresura su participación, como anteriormente se citó que ellas expresan que al decirles

juego los niños participan rápido, entonces en ocasiones no solo lo dicen sino que también lo hacen y así trabajan mejor.

Es complejo el actuar docente y como sustenta Gimeno (1989) “La presión social, sobre todo de los padres, en los profesores puede dejar a los docentes más o menos márgenes de actuación y elección en las alternativas profesionales”, entonces, ante las exigencias de los padres, las educadoras aplican el juego, pero siguiendo una línea, lograr que los niños aprendan sobre todo a leer y escribir, además evitar emplearlo constantemente o al menos prevenir que cuando los padres lleguen y alcancen a observar que están jugando, en prevención de las interpretaciones de que solo están entreteniéndolo a sus hijos, de ésta manera la utilización del juego, se encuentra muy alejado de atender a los niños como se expresa en la UNESCO, de aplicarse en las escuelas por derecho propio, si no por las exigencias de los padres.

Ante las peticiones de los padres es como se utiliza perversamente el juego, cuando las educadoras les interesa atender en lo más posible a los padres de familia; es ahí donde se entra a una compleja red y se fortalece la influencia de ellos aunque las educadoras sientan que nada tienen que ver; sin embargo, no alcanzan a excluir ese predominio que existe de los padres, quienes transmiten la ideologías que se encuentran vigentes en cada momento que se vive, además, “la relación de la escuela y el contexto es una zona que permanece oculta” (Fernández, 1989, p.84).

Entonces, si las educadoras en algunos momentos abusan de tener un control en sus alumnos, ellas también se encuentran sujetas al control de los padres de familia, es todo una rotación de controles, es ahí donde se encuentra el juego, empleándose para atender las necesidades que día a día se encuentran presentes, es parte de la complejidad del mismo, porque si bien “los niños no tuviesen oportunidad de jugar con base a sus necesidades; muy posiblemente estaríamos hablando de un mundo de graves trastornos” (Díaz; 2002, p.202); ante todo esto, el juego aún existe, han cambiado las intenciones y la influencia de los

padres es tan grande que los juegos son utilizados para responder a sus peticiones.

Es interesante descubrir que en el actuar de las educadoras para llevar a cabo el juego, existe una gran influencia de los padres, a pesar de que ellas piensen que no es así, porque es para atender lo que piden, pero también se encuentran otros momentos que no son exactamente para atender o mostrar lo que piden, en ocasiones, es con intención perversa de presentar a los padres una imagen de un buen control en el grupo, por ejemplo, cuando se improvisan juegos en los momentos que los padres están por llegar;

(...) ¿ya recogieron todo?, sientense vamos a jugar que se echan un sueñito-; los niños se sientan con los hombros sobre la mesa y recargando su cabeza en sus hombros, repite la indicación al mismo tiempo que lleva la hoja de tarea para pegarla en la ventana, terminando de pegarla, entona el canto de “duermete mi niño...” interrumpe el canto y dice –haber Emmanuel no te duermes parado o ¿sí?, a ver niños diganme quien de ustedes se duerme parado, a ver, otra vez todos dormidos-, nuevamente todos con sus manos sobre la mesa con la cabeza recostada en los hombros, y comienza de nuevo el canto “duermete mi niño...se escuchan voces, algunos levantan la cabeza; volve a decirles –“echen un sueñito”, agrega, cuando dormimos no estamos hablando, ni hacemos ruido-, comienzan a llegar las mamás, (OBS.09-11-2015. ENC.ISA.p.15).

Esta actividad se envuelve como juego simbólico, para acercar al alumno a un control sin que se perciba, que incluso terminan disfrutando; entonces, se inducen a los alumnos a disfrutar que los están controlado ante la espera de la llegada de los padres para entregar a los niños con una conducta apreciable de estar sentados, con escasos ruidos, quitecitos, etc., “muchas de las conductas que complacen a un docente en especial a las que coinciden con unas expectativas institucionales (por ejemplo, orden, sumisión, limpieza) están más estrechamente unidas en nuestra sociedad a los ideales femeninos que a los masculinos” (Jackson, 1991, p.64).

Con esta perspectiva, las educadoras aplican el juego para envolverlos en una disponibilidad que le permita realizar lo que desea: impartir las clases, generar conocimientos, controlar para un mejor desempeño de trabajo, mostrar a los

padres lo que enseña durante una mañana de trabajo, facilitar la adquisición de aprendizajes, etc., situación conseguida al emplear el juego, pero es perverso cuando se engaña a los niños que es un juego, cuando en realidad es un control.

La intervención de los padres de familia, también es compleja porque existe desde una aceptación (sobre todo al ver el rendimiento que ellos desean con sus hijos), hasta un rechazo de los juegos, derivado por las interpretaciones, por lo que expresa la educadora Herme, quien comenta:

para integrar a los niños, muchas veces jugaba con ellos y agregaba cantos; pero en esta ocasión es lo que me ha ocasionado problemas, porque uso el canto de “un candadito nos vamos a poner (lo dice hablado no entonado dicho canto) o el que dice “los labios se quedan pegados”; por eso ahora los papás dicen que les pego los labios con diurex, que les pego, ja, ja, ja (suelta una sonrisa forzada)” (Entrevista #2, 2015, p.4).

La influencia de los padres en esta escuela, es una manera determinante en el quehacer educativo, a pesar de que “El mundo de la realidad (...) es un proceso en el curso en el cual la humanidad y el individuo realizan su propia verdad”(Kosik, 1985, p.36)pero influye para que las cosas no continúen de la misma manera, tanto en el hacer como el de interpretar en ambos lados (padres y docente), y a quienes cae el peso de manera inmediata es en “los alumnos”, porque si ocasiona problemas una forma de jugar, aunque sea solo para controlarlos, o integrarlos como expresa ella, éste se omite, y se encuentra en la necesidad de buscar otras alternativas de juego o incluso descartarlo, para disminuir los problemas con los padres de familia; ante esta situación la directora manifiesta;

El grupo de segundo B,(Herme) hay niños muy inquietos que las Madres de familia no les han marcado límites y precisamente la maestra pues se enfrenta ante ese reto, en orientar a las madres de familia esas situaciones; también conocer, investigar estrategias más complejas incluso (Entrevista #5, 2015, p.3).

El modificar las estrategias es principalmente para acoplarse a los padres, por un lado a sus peticiones y demandas, por otro, atender las dificultades en las que se enfrentan con sus alumnos, no obstante, ante los niños estas acciones se disfrazan con el juego, como se ha hablado anteriormente, para controlar los

alumnos cuando están inquietos, para impulsarlos a que trabajen atendiendo las peticiones de los padres, para estar obedientes como expresa la educadora, etc., pero existe otro tipo de control que no es precisamente dentro de la clase.

3.3. El control subliminal en el recreo y juegos de piso

El juego en recreo es un espacio de cierta libertad en los niños, quienes cuentan con la oportunidad de jugar de manera natural, donde no existe una intención previa, ya sea de generar aprendizajes, de integrarlo a la actividad que indica la educadora, de mantenerlos quietos como expresan, etc., pero esta libertad no se deslinda en su totalidad del control, de un control subliminal⁶¹, con acciones relacionadas con el juego.

Conviene subrayar que en el momento de recreo se conjuntan las actividades de ingerir alimentos y de jugar de manera libre, a pesar de que esta situación también es compleja, porque se trata de lugares, espacios, determinaciones en forma conjunta, etc., situación que en algunos momentos genera inconformidad ante lo que se realiza, donde los acuerdos, muchas veces no existe aprobación en ello, como es el caso del momento en que comen los niños; porque expresa la directora:

No, ya no quisieron las educadoras, dicen que no, porque no les acomoda, que prefieren comer adentro, yo les dije que afuera; (comenta discretamente, bajando la voz): -es que por estar comiendo, ellas ya están muy poco rato afuera, incluso por esperar a que terminen de comer los niños, ya casi no ven a los que salen primero y andan solos, bueno, eso yo pensé, pero ellas dicen que no- (OBS.02.15-09-15.ENC.ISAp.10 y 11).

Ante esta situación, mientras la directora considera que los niños que terminan primero, andan solos, es decir, no están cuidados ni controlados por nadie; para las educadoras es de mayor importancia estar con los niños que se encuentran comiendo (como se vio en el primer capítulo I, responsabilidad de cuidados y alimentos, actividad que proviene desde el inicio del nivel de preescolar), dando

⁶¹ Subliminal es aquello que se ubica por debajo del umbral de la conciencia. Cuando el término se aplica a un estímulo, hace referencia a que no es percibido de forma consiente, pero de todos modos influye en la conducta. Julián Pérez y Ana Gardey. Publicado: 2008. (<https://definición.de/subliminal/>)

oportunidad de salir a jugar, a los que terminan primero, es su momento de recreo; pero, la directora no tiene la misma visión, ella también desea que estén vigilados aunque sea su recreo.

Cabe mencionar que el área de juegos, se encuentran en un espacio anexo al terreno del plantel, quedando atrás de las aulas, entonces cuando los niños acuden a esa área de juegos sin una docente cercana, los niños están solos como expresa la directora, porque las cuatro aulas incluyendo la dirección tienen su lugar de concentración en el patio cívico, estando el área de los juegos apartada a este espacio.

Se percibe inconformidad de parte de la directora ante el convenio de que los niños consuman su refrigerio en el aula, pues con lo que expresa; considera que con ello se ocasiona desatención a los niños que salen primero, y como las educadoras decidieron estar dentro del aula en el momento de ingerir sus alimentos, entonces ella en su momento no encontró otra opción; ésta, como otras circunstancias, provenientes del grupo, donde la minoría no logra ejecutar sus ideas, (aunque se trate de la directora) y su rol no abarca mayoría en el grupo. En situaciones como éstas es cuando se deja ver que “en los grupos institucionales, se puede todavía comprobar que es el grupo el que se constituye en cuanto poseedor del poder”. (Anzieu, 1977, p. 116).

Sin embargo, como alternativa de atender esta circunstancia, se tiene contemplado una actividad donde se incluye al juego, pues expresa la directora “ahorita tenemos el propósito de poner juegos en el patio, para que en el receso aprendan matemáticas jugando, que aprendan la lectura jugando”(entrevista #5, 2015, p.5); con ésta actividad de juego, de fondo lleva dos intenciones, por un lado, la intención pedagógica de generar aprendizajes tanto de lectura como de matemáticas.

Por otro, de mantener el control; porque continua expresando “ya así, cuando salgan y se pongan a jugar, las educadoras los alcancen a ver, los que están adentro comiendo y los que ya salieron y se quedan a jugar en el patio” (entrevista #5 2015, p.5); con esta perspectiva, se tiene la visión que al estar los juegos

colocados en el patio cívico, (espacio céntrico del plantel), tanto educadoras como directora podrán tener a los niños en vigilancia, controlados desde el aula al encontrarse en la espera de que los niños terminen de comer.

El colocar juegos al patio cívico, significa actividad en proceso, situaciones que se vive en éste plantel, donde “se confrontan y entran en lucha con los desvíos que conforman el cuestionamiento y la posibilidad de concreción de lo instituyente” (Fernández, 1989, p.16), lo interesante es percibir de fondo las intenciones que esto conlleva, entre éstos, se encuentra el de moldear las decisiones de las educadoras de consumir alimentos dentro y acercar a los niños al patio con juegos pintados en el piso, considerando que con ello aumenta la posibilidad de ejercer mayor control.

Esta situación de control, no proviene precisamente de actuaciones malévolas y perjudiciales de su parte, como sustenta Ardonio, (1986) Las operaciones de control implican razonamiento y prácticas basadas sobre la homogeneidad donde toda operación de control supone transformar los hechos de una realidad” de esta manera, surgen en el intento de moldear su experiencia con las actividades que aún permanecen como es el juego y las situaciones vigentes como se perciben, tal es el caso que manifiesta la directora: “con eso de la reforma que nos tienen bien vigilados; con decirle que cuide más a las maestras, que no se la pasen platicando” (OBS03.08-10-15.ENC.ISA.p.4). La idea de pintar juegos en el piso engloba muchas cosas, como cuidar a los niños que salen primero al recreo cuando ya terminaron y que a otros aún les falta, así como también su justificación de vigilar a las educadoras para que no se la pasen platicando.

Es sorprendente el tipo de control que existe en el plantel, los alumnos controlados por las educadoras, ellas por la directora y ella por los demás, es un círculo de poder que no se puede excluir; lo interesante aquí es que el juego ocupa un papel importante en ésta situación, de tal manera que se tiene contemplado pintar los juegos en el patio para fortalecer más, dicho acto de control. Cabe comentar, que al inicio de ésta institución los juegos se encontraban

colocados en lo que ahora solo es patio cívico con templete; en aquellos tiempos los juegos se nombraron “juegos mecánicos”⁶².

Por otro lado, es común que en un lapso mayor de 30 años⁶³, se den múltiples cambios desde su creación hasta la fecha, tanto en docentes, en estructura, así como los ideales y perspectivas propios de la educación, las cuales surgen por el Estado, por la economía y por la sociedad misma, pero, lo interesante en este espacio, es percibir que (como se habló en el primer capítulo) los juegos y la ideología del nivel de preescolar va evolucionando, que en ocasiones más que evolución son simplemente movimientos, para después regresar a donde se inició; es así como, en la actualidad los juegos se encuentran en un espacio anexado al terreno, no obstante, la intención de la directora de pintar juegos en el patio cívico, es parte de regresar como en un inicio se encontraron colocados.

Esta acción da muestra de cómo existen acciones que permanecen a pesar de los años, en éste caso de la ubicación de los juegos, que como se habló en el primer capítulo, antes se tenía como punto de partida el juego por ello su ubicación del mismo era en el punto central, poco a poco ha cambiado la ideología, donde se moldean el antes con el presente; es así como al pintar juegos en el patio cívico (lugar central en su estructura del plantel) se regresa a como se establecieron al inicio, pero ya no con la misma ideología, ahora predominando la intención del control, así como contenidos matemáticos y de lectura, como expresa la directora.

Por un lado se puede percibir que la directora se encuentra con ideales añejos, no obstante, es parte del proceso educativo, donde se enfrentan las prácticas anteriores con lo actualizado, tal es el caso del programa de preescolar 2011, establece que “la educadora debe orientar, precisar, canalizar y negociar intereses

⁶²(...) copia proveniente de C.A.P.F.C.E., con la fecha de 14 de mayo de 1981, que cuenta con medidas, ubicación, colindancias, (...) además (están registrados el área de JUEGOS MECÁNICOS. En este registro se da a saber que a esta fecha ya existe la dirección las aulas continuas a ella, los baños y una cocina, el patio Cívico y los Juegos Mecánicos, y que está contemplado construirse los otros dos salones que están más cercanos a la entrada principal, quedando al entrar a mano izquierda. (OBS.02.15-09-15.ENC.ISAp.15 a 17).

⁶³ Se encuentran oficios que informan que la creación del plantel, comienza en el año de 1980, al nombrarse el comité de pro-construcción con clave M-XII-108 1319518, quedando como presidente Gustavo Ramírez Pérez.... (OBS.02.15-09-15.ENC.ISA.p.14)

hacia lo que formativamente es importante, así como procurar que al introducir una actividad ésta sea relevante y despierte el interés, encause su curiosidad y propicie su disposición por aprender. Para lograrlo, es necesario que reflexione sobre los intereses y la motivación de los alumnos” (SEP, 2011, p.24), y desde la perspectiva de la directora, los juegos dibujados, es parte del interés de los niños y permitirá aprender matemáticas y lectura jugando.

Cabe mencionar que en el patio cívico, ya se encuentran dibujados algunos juegos, como lo es el juego del avión y el círculo de colores para el juego del stop; y, aunque son pocos los juegos pintados en el piso, eso no impide la observación que la directora realiza a sus educadoras, cuando ellas lo utilizan y juegan con su grupo, pues expresa “se observan cuando hacen las actividades, por ejemplo; al jugar al stop, y que la educadora no tiene esa iniciativa, de que, vamos, que participe con ellos a jugar, nada más dan indicaciones, y así le hacen” (Entrevista #5, 2015, p.5).

Con lo que expresa, se percibe que las educadoras, no se integran al juego, se impiden ellas mismas a disfrutar lo maravilloso que se proporciona al vivir dentro del juego, como es el caso del juego del stop que no se integran, con ello expresan en los niños que su rol se limita en mandar y los niños obedecer, realizar lo que se les indique, aunque se trate de juego.

Ante esta situación, la directora quien tiene la oportunidad de visualizar la indisponibilidad por parte de las educadoras para introducirse también al juego, no interviene, porque es cotidiano que tanto directora, educadoras y demás integrantes educativos, aprecian aspectos que podrían ser de otra manera (desde su punto de vista), pero no lo expresan, ni hacen nada, porque se guían de “prácticas burocratizadas y ritualizadas, estructuras que producen el autoritarismo social, una cultura magisterial resistente al cambio y atada a una estructura gremial” (Yurén; 2005, p.43).

Es complejo que el juego se encuentre dentro de las estructuras de autoritarismo, porque en algunos momentos deciden aplicar el juego en su práctica, donde se considera cierta libertad para aplicar las estrategias que cada

educadora considere conveniente, pero como influye toda una estructura gremial, dentro de ésta se encuentran ideales que parecieran permanentes y es ahí donde el juego aparece aunque de manera subliminal de control que se genera en los diferentes roles: directivos, educadoras, alumnos e incluso los padres, quienes también tienen un control hacia la institución, con el poder oculto más difícil de evadir, donde se generan “los focos internos de molestia, ya no el miedo al ataque, sino el miedo ante el poder” (Fernández, 1989, p.56).

Este miedo al poder se encuentra de manera oculta en cada uno de los integrantes en sus diferentes roles, quienes se encuentran sujetos y a la vez temerosos aunque intenten disimularlo, como sucede con los alumnos, quienes actúan de manera diferente en momentos que se encuentra su educadora que cuando ellas no están presentes; mostrando aquel temor, a mejor dicho, aquel control que se ha cimentado en ellos, como se muestra en éste plantel.

9:00 Se escucha el timbre, los niños acuden a sus respectivos salones, algunos corriendo, otros empujando, unos más solo caminan o esperan que pasen los demás, etc., la educadora Herme les dice: -saquen su libreta para calificar la tarea- los niños comienzan a caminar en diversas direcciones, algunos salen por su libreta a donde colocan sus mochilas, otros a su casillero donde instalan sus materiales, otros al escritorio o mesa de enfrente; en este lapso la educadora sale del salón; en lo que vuelven a sus lugares los niños, lo hacen jugando con sus compañeros cada uno de maneras diversas, unos llevan la mano estirada tocando les la cabeza, otros se recargan en ellos, los empujan, otros más corren, se resbalan en el piso, etc., enseguida los niños comienzan a preguntar: ¿a dónde fue La maestra?, ¿dónde ésta?, otros charlando de otras cosas, incluso varios niños que estaban sentados se levantan y empiezan a jugar, se corretean, van a tomar materiales; otros más entran y salen del aula corriendo, se observa entusiasmo en ellos; sueltan sonrisas, voces, gritos, etc., se escucha mucha bulla; enseguida viene la educadora, dos niños que estaban en la puerta, entran corriendo y dicen, -ahí viene, ahí viene-, esto fue suficiente para que todos, se fueran a sentar y los ruidos, charlas y sonrisas disminuyen. (OBS04.14-10-15.ENC.ISA.p.04).

El derecho de jugar libremente de manera natural en los niños, se presenta cuando se encuentran solos, es decir, durante un alejamiento de las educadoras del aula, en esos instantes los niños aprovechan para jugar; con su actuación se percibe que los niños han comprendido que en presencia de la educadora el juego no es posible, al menos que ella lo indique y/o autorice. Además, en esos

momentos la clase aún no comienza razón por la que no existe un trabajo previo que determina quienes juegan y quienes no, dependiendo a su entrega al trabajo, es decir, al adquirir el permiso de jugar (como se habló anteriormente) por haber terminado el trabajo antes que los demás, aún no se presenta esta situación.

La ausencia de la educadora es momento de júbilo al juego, todos los que gusten juegan y a lo que deseen, nada ni nadie les impide jugar, ni tampoco requieren de indicaciones para hacerlo, solamente es oportunidad para que los niños jueguen a la manera que mejor les plazca; sin embargo, aunque se trata de un juego, se reflejan el cúmulo de reglamentos adquiridos, por ejemplo, jugar sin salirse del aula, esperar a la educadora y al llegar el juego se acaba sin necesidad de que se les indique, además, de manera controlada acuden a sus lugares y poco a poco disminuye aquella satisfacción mostrada en el momento de jugar.

El poder creado en los alumnos se refleja al estar jugando los niños con una forma de vida espontánea y placentera, espacios donde muestran la diversión que les produce el juego, donde no existe un fin previamente determinado, simplemente se trata de disfrutar el momento, deleitarse de las maravillas que el mismo juego origina y que el mando de la educadora se adquiere tan solo su con presencia, sin necesidad de dar indicaciones, incluso hasta se podría decir, que se percibe cierto temor ante ella; es así como surge el poder subliminal.

Este poder subliminal también se percibe en la relación entre docentes y directivo, pues comenta la educadora Lina: “hay no, la directora se ha vuelto más pesada, ya hasta le tenemos así, como que miedo, si a veces nada más escuchamos su camioneta y córrele, cada quien nos vamos al salón” (OBS.12.25-04-16.ENC.ISA.p.18), aunque es otro punto a tratar, pero es un ejemplo semejante al momento de jugar los niños, donde aunque es juego el poder no se pierde, pues éste termina tan solo con la llegada de la educadora, de manera similar, cuando llega la directora, rompen lo que estén realizando para ubicarse cada quien en su salón .

En este control que se genera en el Jardín de Niños “Nueva Creación”, tanto en la relación docente directivo y docentes alumnos, se encuentra el juego, tanto el que se aplica de manera espontánea dentro del aula en ausencia de la educadora, como el que se encuentra en vísperas de suceder, como se ha hablado en este apartado, de estar en proyecto colocar juegos de piso en el patio cívico, siendo esta otra manera para continuar aquel poder subliminal que se da en la institución, que si existen momentos de juego en el recreo, que en éste no se pierda del control.

3.4. El juego y la división de Géneros.

El juego, utilizado para controlar al grupo es la manera más tierna de envolver al niño, sin que perciba lo que realmente es, además, por medio del juego también de manejan de manera oculta otros aspectos, en este caso la división de géneros.

La división de géneros es otro tema complejo, pero se retoma para acercarse a percibir, otro de los muchos aspectos que conlleva la aplicación del juego en los niños de preescolar, de manera muy particular del Jardín de Niños “Nueva Creación”, donde el juego, además de utilizarse de manera perversa para tener un control, también se encuentra la división de géneros de manera implícita, al momento de llevar a cabo algunos tipos de juegos, o en la manera en la cual se emplea.

Faltan cinco minutos para salir, la educadora Male le dice a la practicante –a las doce en punto vas a tocar el timbre-, ah sí, contesta ella, Se dirige a los niños y les dice, -vamos a jugar al trenecito, tomen su silla, los vagones de los niños se vienen enfrente del pizarrón y los vagones de las niñas, enfrente del escritorio, vamos avancen, tu, tu, chucuchucuchucu, chucu- comienza a cantar, algunos niños le siguen, otros solo caminan esperando pasar entre sus compañeros; quedan las filas la de niños con espalda al norte y la de niñas con espalda al este, una vez formadas las filas, les dice la educadora, ahí se quedan sentaditos y calladitos, porque ya vienen sus mamás; no se levanten, yo los voy llamando, como van escuchando su nombre se levantan; mientras no se levanten. (OBS11.04-04-2016.ENC.ISA.p.25).

La educadora les expresa a los niños -vamos a jugar al trenecito-, como se comentó anteriormente, les dicen a los niños la palabra juego y los niños responden rápido, actitud perversa para tener a los niños controlados al momento

de entregarlos a los padres de familia, este juego del trenecito, que en realidad no fue juego, fue una estrategia para tener a los niños controlados. La formación de filas, además del control, lleva implícito la división de sexos, la fila de niños por un lado y la de niñas por otro, aparentemente nada tiene que ver, pero en realidad, con ello se fomenta la división de géneros de manera inconsciente y aunque las actividades parecen un simple juego, se genera que los niños comiencen a descubrir que los niños tienen un lugar diferente que el de las niñas.

Con ello se induce a lo que Apple (1989), denomina resistencia sexuada, donde existen las distinciones tradicionales que organizan la división sexual, tanto en el mismo seno de la familia como en la sociedad global, y en esta actividad perversa de controlar al grupo haciéndoles creer que se trata de un juego lleva implícito consolidar las divisiones de sexo, por un lado los hombres, por otro las mujeres; situación compleja que sigue en pie.

De manera concreta el juego existe en la práctica de las educadoras, en ocasiones con abuso de control, y esto ha generado una manera muy especial de trabajar con sus alumnos dando una utilidad que le permiten llevar a cabo sus perspectivas, las cuales están apegadas a ideales de cada momento, donde el juego se anexa a la formación de los alumnos. “Karl Groos, considera que el juego no es más que una expresión de carácter instintivo, que tiene como función fundamental ejercitar y desarrollar las capacidades necesarias para enfrentarse con éxito a las circunstancias futuras de la edad adulta” (Díaz, 2002, p. 73).

En este sentido, dentro de la red compleja educativa a la cual se encuentra el juego, que existe por condición, por control, por motivación para integrarse al trabajo, por gratificación, etc., el juego desempeña un papel importante en su desarrollo del alumno, pues por medio de él se adquieren aspectos fundamentales para la vida futura, como se ha venido hablando durante los tres capítulos que forman esta tesis argumentada.

CONCLUSIONES

El niño que no juega
perdió para siempre
el niño que vivía en él
y que le hará mucha falta.
(Pablo Neruda)

El juego, es una actividad que persiste en preescolar, lo único que ha diferenciado es la utilidad; al inicio de este nivel, se consideró como parte complementaria de los cuidados y la alimentación que se le otorgaba a los niños, función inicial de cuando emerge este nivel educativo, posteriormente comienzan a sobresalir autores, sustenta García (2003) que entre ellos se encuentra Froebel, Estefanía Castañeda, Rosaura Zapata, quienes reconocen la importancia del juego, y que el niño por medio de éste, adquiere aprendizajes, desarrolla habilidades, etc., entonces comienza a entrar el juego a preescolar con otro sentido, a partir de los referentes teóricos descritos en cada programa de preescolar en las que se encontraron inmersas las educadoras de éste plantel.

En base a los diversos programas de preescolar, se enuncian que, en el correspondiente al de 1981, el juego fue la base fundamental, posteriormente en el descrito del programa 1992, el juego se utilizó para el logro de aprendizajes obtenidos durante la investigación, al trabajar por proyectos, agregando además área de juegos para los espacios libres, parte de la rutina, y finalmente en éstos últimos programas 2004 y 2011, que son escasos los cambios entre uno y otro, el juego es aplicado para el logro de competencias; atendiendo específicamente el listado de los aprendizajes esperados.

En este sentido, el juego en preescolar se usa en la práctica educativa de las educadoras, por un lado por lo maravillosos del juego mismo, como sustentan autores como Piaget(1946) que habla del juego simbólico, que se refiere cuando se representa con objetos o sin ellos, partes de la vida cotidiana, coincidiendo con lo que sostienen Heller (1977), quien manifiesta que lo maravilloso del juego, proviene por la imaginación que éste conlleva, al relacionar casos reales con la

fantasía, logrando mostrar escenarios de la realidad, sin tener que ser ciertos en el juego.

Por otro lado, se utiliza para lograr propósitos, en ocasiones pedagógicos, como es el caso de atender las competencias y los aprendizajes esperados que están descritos en el programa de preescolar 2011, y que corresponden al campo de pensamiento matemático y el de desarrollo físico y salud, aunque no se descartan los demás, cómo lo es el de desarrollo personal y social, como Vygotski (1988), expresa que el juego contiene un sentido potencial de socialización, no obstante, a pesar de los beneficios que se adquieren por medio de la aplicación del juego en la práctica de las educadoras es complejo aplicar el juego, como expresan las educadoras, “no se puede jugar solo por jugar”.

No obstante, el juego tiene espacio en diversos momentos de la práctica cotidiana de preescolar, ya sea por permitir momentos de agrado en los alumnos, o con la intención de lograr los aprendizajes esperados, o por ser parte de la organización escolar donde se vislumbra el juego, atendiendo de manera unificada, el placer que genera ésta acción, las peticiones del programa de preescolar, lo instituido e instituyente, los padres de familia, la sociedad misma, así como la acatamiento de la organización del plantel influyendo la diversidad de aspectos.

Es interesante, argumentar que el juego es utilizado con intenciones cognoscitivas, agregando además de ser maravilloso, a pesar de las dificultades que se enfrentan las educadoras, pero también se encuentra el uso oculto, con mensajes implícitos de control, al darle la utilidad de premio por la buena conducta, dedicación y entrega a las indicaciones.

Por otro lado, la influencia de los padres ante su aplicación es determinante, porque si ellos observan que las educadoras están jugando “dirían que solo se están entreteniendo a los niños” manifiestan las educadoras, convirtiéndose el acto del juego una acción compleja para aplicar, pero a pesar de todas las implicaciones, el juego no ha desaparecido por lo maravilloso que se genera

cuando un niño juega, además, como considera Piaget (1946) el valor del juego existe y no dejará de existir por lo que se adquiere por medio de él.

Entonces, el juego existe, aunque su utilidad difiere, incluso, antes de iniciar la investigación se encontraban los supuestos de que “Las educadoras deciden, cuándo, cómo, quienes y a qué hora jugar”, agregando que “La importancia del juego proviene de la continuidad en que la educadora lo aplique en su práctica”, sin embargo, como se ha visto en el presente trabajo de investigación, la decisión de las educadoras se encuentra entramada a una red de aspectos que le permite, le impulsan e interfieren para aplicar dicho acto del juego, pues “(...) conforme empezamos a entender más plenamente la escuela, nos damos cuenta de que juega también un papel bastante importante en la distribución de los tipos de elementos normativos y disposicionales requeridos” (Apple; 1989, p.63), además, no puede existir todo en exceso, ni descartar todo en su totalidad, entonces el juego se aplica, sin dejar que los alumnos se salgan del control, un control en el cual las docentes también se encuentran sujetas, porque así es la vida social, nadie puede salirse de lo normativo, por cruel que sea, ni tampoco es posible que existan acciones todas maravillosas como el juego mismo, no existe tal acción.

El juego en la práctica educativa de las educadoras del Jardín de Niños Nueva Creación, varía durante una jornada laboral, moldeándose ante la diversidad de aspectos que influyen en su labor, como es el programa, la organización escolar, los padres de familia, el interés del niño, etc. permaneciendo su existencia a pesar de la diversidad de cambios enfrentados durante su formación, sobre todo porque continuamente se mezclan el juego y el trabajo.

Además, por medio del juego se atienden otros aspectos importantes, como es el caso de algunos niños agresivos, quienes disminuyen sus impulsos o dejan de hacerlo al jugar y eso también es algo importante en el proceso enseñanza aprendizaje y que poco se habla al respecto, sin embargo, en las educadoras si tienen importancia, porque es parte de sus múltiples acciones, aunque no estén descritas en el programa, ni se encuentren percibidos en la vista de los demás, (de los padres, de la sociedad misma).

Delval (1994) considera, que el juego es una acción sin un fin determinado, no obstante, en la práctica educativa de preescolar, el juego sí tiene un fin preestablecido, el cual requiere de múltiples aspectos, y, aunque no se perciba, el juego tiene utilidad con uno o varios objetivos específicos, algunos de éstos ya van implícitos; lo triste es que escasas veces se utiliza el juego con la intención de generar aquel encanto maravilloso que se vive al jugar, algo indescriptible pero admirable; de esta manera, difícilmente se encuentra la intención de generar al niño felicidad, y, si en esta etapa de preescolar, que el juego persiste, el niño comienza a madurar, perdiendo el niño que es y que lleva dentro por la naturaleza misma, se corre el riesgo de perderse a sí mismo, convirtiéndose en un sujeto más de la sociedad, viviendo de manera monotonía y cuando intente rescatar aquel niño que le permite ser feliz, posiblemente sea demasiado tarde.

BIBLIOGRAFÍA

- (psicólogo), T. V. (09-05-2011). *Como se comprende parte II*. Barcelona: Universidad Pompeu. Obtenido de LECTURA Y COMPRENSIÓN.
- (Psicólogo), V. D. (09 de 05 de 2011). <https://lecturaycomprension.wordpress.com/tag/van-dijk-y-kintsch/>. Obtenido de tura y comprensión: Universidad Pompeu Fraba. (Barcelona)
- Adorno, T. (1973). *"Tabúes relativos a la profesión de enseñar" en Consignas*. Buenos aires: Amorrortu.
- Anzaldúa, R. (2004). *La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida en La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Anzieu, D. y. (1997). *"Capítulo V. Poder, estructuras, comunicaciones" en La dinámica de los grupos pequeños.p.111-145*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Apple, M. (1987). *"Economía y control de la vida escolar" (63-83). En ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1989). *"El control del trabajo de los maestros"; "Enseñanza y trabajo de las mujeres". En Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Ardonio, J. y. (1986). *"La evaluación como interpretación" 120-127, en pour La évaluation au pouvoiri*. París: Grez. No. 107 Juin aout.
- Auge, M. y. (2005). *"El trabajo de campo". "La lectura". "La escritura" y "Superar las falsas alternativas" 87-121. En Ibid ¿Qué es la antropología?* Barcelona: Paidós.
- Bertely, B. M. (2000). *Bertely (2000) Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bleger, J. (1996). *"El grupo como institución y el grupo en las instituciones" en René Käes y otros. La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1986). *"La escuela como fuerza conservadora de desigualdades escolares y culturales" (103-129). En Leonardo Patricia (comp.) La nueva sociología de la educación*. México: SEP El Caballito.
- Brecker. (1970). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. . Barcelona: Paidós.
- Clark, C. (1986). *Procesos del pensamiento de los docentes (444-531). En la enseñanza de la investigación III Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

- Crozier, M. y. (1990). "Introducción: las restricciones a la acción colectiva", "Capítulo 1. El actor y su estrategia" y "Capítulo 2. El poder como fundamento de la acción organizada" en *El actor y el sistema. Las restricciones de acción colectiva*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Davini, M. (1995). "Las instituciones de formación de docentes: campo de tensiones pedagógicas y políticas". En *La formación docente en cuestión. Política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- De Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos, vol. XXXIV. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.*, 16-28. .
- Delory- Momberger, C. (2014). "Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía". *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 19, Num. 62. COMIE*, 695-710.
- Delval, J. (1994). *El juego en El desarrollo Humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Delval, J. (2013). *Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la Participación*. Madrid: UNED.
- Dewey, J. (1916). "Los fines de la educación" pp. 92-100, en *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Díaz, B. Á. (2006). "El enfoque de competencias en educación ¿una alternativa o disfraz de cambio?" En *perfiles educativos. tercera época año/vol. XXVIII, No. 11*. México: UNAM.
- Díaz, V. J. (2002). *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*. México: Trillas.
- Dijk, (. y. (1983). "Modelo estratégico-cognitivode comprensión de textos escritos". Barcelona: Universidad Pompeu Fabr.
- DOF. (11 de 09 de 2013). Ley General de Servicio Profesional Docente. *Secretaria General de Servicios Parlamentarios Nueva Ley*, págs. 13-33.
- DOF. (26 de 02 de 2013). RED DE PUBLICACIONES OFICIALES MEXICANAS. *DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN*.
- Doménec, Ruiz J. E. (1997). "Album" 1-62. en *Georges Duby. Guillermo el mariscal*. Madrid: Alianza.
- Dubet, F. (2006). "Sociología de la experiencia escolar" 51-78. En *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Conferencias Magisteriales*. México: COMIE.
- Durkheim, É. (09 de 11 de 1990). "La educación su naturaleza y su función" pp. 89-113 "Naturaleza y Método de la pedagogía" pp.114-131 en *Educación como socialización*. Barcelona: Sígueme.
- Durkheim, É. (2001). "Las reglas del método sociológico". México: Fondo de la Cultura Económica.
- Durkheim, É. (2011). *La educación moral*. México: colofon.
- Durkheim, É. (2013). *Educación y sociología*. México: Colofón.

- Eggleston, J. (1997). "Los maestros y el currículo" (95-122) "Los alumnos y el currículum" (123-144). *En sociología del currículum escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Enriquez, E. (2002). "3. La institución" en: *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Fernández, L. (1994). "1. Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento" y "2. Componentes constitutivos de las instituciones educativas" en *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. M. (1989). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Filloux, J.-C. (2001). "El juego de los deseos" (27-42) "poder y grupo (55-67) en Filloux, Jean-Campo *pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2009). *El orden del discurso*. México: Fábula y TusQuest Editores.
- García, P. V. (2003). "Jardineras". México: Paidós.
- Garvey, C. (1983, pp.40-44). *¿Qué es el juego infantil?, en El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1988). "La selección cultural del currículum" 65-105 en *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, S. J. (1989). "El currículum moldeado por los profesores" en *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, S. J. (1989). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, S. J. (1992). "Qué son los contenidos de enseñanza?" en *comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1991). *El currículum como praxis (139-166)*. en *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Guber, R. (2004). "El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento" y "A dónde y con quienes" *Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo*". 83-119. En *Ibid El salvaje metropolitano*. . Buenos Aires: Paidós.
- Guevara, N. G. (2012). "Pensamiento pedagógico mexicano". *Revista Educación 2001, núm. 200. México*, 16-19.
- Gutiérrez, I. M. (1993). *Inquietudes y su aproximación investigativa*. México: UPN.
- Hargreaves, D. (1986). "La interacción profesor alumno" (125-202). *En las relaciones interpersonales en educación*. Madrid: Narcea.
- Heller, A. (1977). *El juego en Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Huiznga, J. (1984). *Esencia y significado del juego como fenómeno cultural en; Humo ludens*, 11-42. Madrid: Alianza.

- Ibarrola, M. d. (2009). "Dilemas y compromisos del investigador educativo en México. *Compromisos de los individuos, compromisos de las comunidades*" 327-327. En X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México: COMIE.
- Jackson, P. (1999). "Lo que la enseñanza hace a los docentes. Una historia personal" (89-130). En *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. W. (1991). "Los afanes cotidianos" (43-77). En "La vida en las aulas". Madrid: Morata.
- Jerome, B. (1986). *Juego, pensamiento y lenguaje*, en "Acción, pensamiento y lenguaje. J.L. (Compildor). México: Alianza.
- Kaës, R. (1996). "Capítulo 1. Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones" en *La institución y las instituciones*. . Buenos Aires: Paidós.
- Kosik, K. (1985). "El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción" 25-37. En *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Kuhn, T. S. (1991). "El camino hacia la ciencia normal" y "Naturaleza y Necesidad de las Revoluciones Científicas". En *la estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lapasade, G. y. (1981). "Tres niveles de análisis y de intervención" en *Claves de la psicología*. pp. 133-186. Barcelona: Laia,.
- Laren, M. (1989). "Pedagogía crítica: un panorama general" 193-250, en Peter Mc Laren, *La vida en la escuela. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Leif, y. L. (1978). "Formación de los docentes", en: *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Loureau, R. (1975). "El concepto de institución en sociología en el análisis Institucional. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lungred, U. (1992). "El currículum: conceptos para la investigación", (13-33). En *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Mardones, J. y. (1982). "Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante" 15-38. en *filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Coyoacán.
- Mena, J. (1986). "¡Sólo la escuela racionalista educa! Declaración de principios; fundamentos científicos y consecuencias sociales de esta escuela". En *Martínez Assad, Carlos. Los lunes rojos. La educación racionalista en México*. p.102-142. México: El Caballito .
- Meneses, E. (1983). "Los modelos europeos de la educación nacional". En UPN, *Formación docente escuela y proyectos educativos 1857-1940* (págs. 50-77). México: UPN.
- Mills, W. (2000). "Sobre la artesanía intelectual" 206-236 En *Ibid. La imaginación sociológica*. México: Fondo de la Cultura Económica.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación*. Francia: UNESCO.
- Moyles, J. (1990). "Juego y trabajo". En UPN, *El juego* (págs. 285-300). México: UPN.
- Moyles, J. R. (1990). "El juego en el currículum" en *El juego en la educación infantil y primaria*. p. 104-116. Madrid: Morata.
- O. Declory, y. E. (1986). "El juego y el trabajo" en: *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Ocampo, L. J. (2005). "José Vasconcelos y la Educación mexicana". *Revista de la Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 7 Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 137-157.
- Orozco, R. L. (1995). *Programa de Educación Física para el nivel preescolar*. Hidalgo: SEP.
- Perucca, A. (1987). "Dimensión lúdica y génesis de la relación" en: *Genésis y desarrollo de la relación educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. (1946). "La clasificación de los juegos y su evolución a partir de la participación del lenguaje" en: *La Formación en el Niño*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Puiggros, A. (1996). "Educación neoliberal y quiebre educativo". *Nueva Sociedad*, No. 146 Noviembre- Diciembre 1996, 90-101.
- Remedi, E. (1999). "El trabajo institucional y la formación docente" 133-145. en *Eduardo Remedi (Coord.). Encuentro de investigación educativa*. México: Plaza y Valdéz.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI y Universidad Iberoamericana.
- Ricoeur, P. (1999). "Del lenguaje del símbolo y de la interpretación" y "El conflicto de las interpretaciones". en *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (1995). "De Huellas, Bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". México: FCE.
- Rockwell, E. (2002). "Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar" 207-234. En *Luz Elena Galván et.al. Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. México: ISCEEM/Colegio mexiquense.
- Rodríguez, G. J. (1996). "Procesos y fases de la investigación cualitativa" 62-78 y "Definición del problema y acceso al campo" 101.103. en *metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rogers, y. K. (1992). "El juego y el currículum en preescolar" en: *Psicología de la escuela primaria*. Madrid: Paidós.
- S. Popkewitz, T. (Abril-julio 1998). "La Historia En la Pedagogía. La Pedagogía como Historia". *La Vasija* núm. 2.

- Sánchez, P. R. (1993). "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación". 64-68. en *perfiles educativos*. Revista No.61. julio-septiembre. México: CISE-UNAM.
- Santamaría, J. (2011). *Tradiciones epistemológicas en investigación educativa: paradigmas clásicos. de las leyes subyacentes a la modernidad reflexivas*. En *Revista digital Sociedad de la Información*. España: Cefalea.
- Sarlé, P. G. (2008). *Enseñanza en clave de juego*". Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Schawarts, H. y. (1984). "Métodos cualitativos y métodos cuantitativos, dos enfoques a la sociología" 20-36 en *Ibid. Sociología cualitativa. Métodos para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: Secretaria de Educación Pública Coordinación Editorial.
- SEP. (2013). Consejos Técnicos escolares. *En nuestra escuela todos aprendemos*, 1-24.
- SEP, C. G. (2011). *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*. México: Comisión Nacional de Textos Gratuitos.
- SEP, P. R. (2002). *Programa Nacional de Activación Física Escolar, Preescolar*. México: SEP.
- SEP, S. d. (1981). *Programa de Educación Preescolar Libro 1; "planificación general del Programa"*. México: Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP.
- SEP, S. d. (1992). *La organización del espacio, materiales y tiempo, en el trabajo por proyectos del nivel de preescolar*. México: Servicio Integral de Ventas y Mercadotecnia, S. A de C. V.
- SEP, S. d. (2011). *Programa de de estudio 2011. guía para la educadora*. México: Cuauhtémoc.
- Serrano, C. J. (2007). "Agentes y actores. el escenario e la formación de los docentes" en *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México: UPN.
- Taba, H. (1987). "El análisis de la sociedad", (53-71), "El análisis de la cultura", "Las teorías de aprendizaje como base del currículo", *En elaboración del currículo*. . Buenos Aires: Troquel.
- Taylor, S. R. (1992). "La observación participante. Preparación del trabajo de campo" y "Observación participante en el campo" 31-99. En *Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. R. (1992). *Las entrevistas a profundidad*. En *Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tenbrink, T. (1988). "Elaborar cuestionarios, planes de entrevistas e instrumentos sociométricos" 275-298. En *Ibid. Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

- Tenti, E. (1998). "El campo de las ciencias de la educación: elementos de la teoría e hipótesis para el análisis" 61-85. en César Carrizales (Coord.) (1988). *Políticas de investigación y producción de ciencias sociales en México*. Querétaro: UAQ.
- Terr, L. (2000). "1. ¿porqué jugar? ¿Y cómo sabemos que estamos jugando? y "cómo cambia el juego a través de la historia y de las distintas partes del mundo" en; *El juego: porqué los adultos necesitan jugar*. España: Paidós.
- Teun, V. D. (2006). De la gramática al texto al análisis crítico del discurso, una breve autobiografía académica. En A. Patiño. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Obtenido de <http://www.discursos.org/cv/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20analisis%20critico%20del%20discurso.pdf>.
- Thompson, J. B. (1998). "La metodología de la interpretación" 395-473. En *Ibid ideología y cultura moderna*. México: UAM- Xochimilco.
- Torres, H. R. (2009). "Investigar y escribir las prácticas educativas". en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. México: COMIE.
- Tyler, R. (1982). "¿Qué fines desea alcanzar la escuela? (7-64); ¿Cómo organizar las actividades para un aprendizaje efectivo?" en *Principios Básicos del Currículum (85-106)*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO. (1980). "El niño y el juego". *Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas en estudios y documentos de educación #34*. Paris: Talleres de la UNESCO.
- Vaughan, M. K. (2001). "Introducción" y "La política cultural de la revolucionaria" en *la política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Vygotski, L. (1988). "El papel del juego en el desarrollo del niño" en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, p.141-158*. Barcelona: Crítica.
- Woods, P. (1993). "Análisis" 135-160 y "Teoría" 161-182. en *Peter Woods (1993). La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998). "Las herramientas del oficio" 159-176. En *Ibid. Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Yurén, T. (2005). "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes". en T. Yurén, C. Navia y C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores (pp. 19-45)*. . Barcelona-México: Pomares.
- Zúñiga, R. M. (1993). "Un imaginario alineante: la formación de los maestros" en *Revista Cero en conducta año 8 N°33-34*. México.

OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Castrejón, Ernesto, "Historia del día del niño en México y por qué se celebra el 30 de abril", publicado en Educación, el 28 de abril de 2017 a las 0:03 en <https://webadictos.com/2017/04/28/historia-del-dia-del-nino/>, descargada la información el 30 de mayo del 2017.

Decreto de la Ley de Instrucción Primaria del Estado de Hidalgo desde el año de 1917... (Decreto del Estado de Hidalgo; 1917, p.6).

DECRETO FORAL 47/2010, de 23 de agosto, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra. IES/BHI FP ELIZONDO LH

Definición de subliminal extraída en <https://definición.de/subliminal/>, publicada en 2008. Actualizada 2008, por Pérez Porto Julián y Ana Gardey

Diario Oficial de la Federación (DOF) 19-08-2010 "Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes".

Diario Oficial de la Federación. (DOF) 26-02-2013 "Red de publicaciones oficiales mexicanas".

Diccionario de Pedagogía y Psicología. Fernando Canda Moreno (2000). Madrid. Ed. Brosnac

Fuente: S.S.A. Catálogo de Medicamentos Genéricos Intercambiables para farmacias y público en general. 03 de agosto de 2007. Consultado en [www:Facmad.unam.mx.unam/bmnd/gi2k8/prods/PRODS/Albendazol.htm](http://www.Facmad.unam.mx.unam/bmnd/gi2k8/prods/PRODS/Albendazol.htm).

Descargada la información el 03 de junio del 2017.

Información del concepto: MARAVILLOSO, extraída de <http://www.bibliotecagonzalodeberceo.com/berceo/garciaborbolla/lomaravillosohagiografia.htm>.

SEP, Manual de Consejos Técnicos Escolares. Primera sesión ordinaria. Ciclo Escolar 2013-2014, Educación Básica: Preescolar, Primaria, Secundaria.

Palabra alemana que significa niños (de Kind=niño), <https://es.wikipedia.org/wiki/kinder>. Se editó esta página por última vez el 17 de noviembre del 2016 a las 12:03.

-Información extraída de [https://Wikipedia.org/Friedrich Frc3%Bbel#frb-inline](https://Wikipedia.org/Friedrich_Frc3%Bbel#frb-inline). Se editó esta página 12-05-2017. Texto disponible bajo la licencia de Creative Commons Atribución Compartir Igual 3.0.

-Fuente: S.S.A. Catálogo de Medicamentos Genéricos Intercambiables para farmacias y público en general. 03 de agosto de 2007. Consultado en www.Facmad.unam.mx.unam/bmnd/gi-2k8/prods/PRODS/Albendazol.htm

-Libro: “Metodología de investigación” Quinta educación, de Hernández Sampiere Roberto, Fernández Collado Carlos & Baptista Lucio María del Pilar. Derechos reservados: 2010, 2006, 2003, 1998, 1991, respecto a la quinta edición por: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Impreso en México. Descargado de

https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf.

DIARIO DE CAMPO

Observaciones registradas con claves de OBS1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, realizadas en el periodo que inicia el 07 de septiembre 2015 al 26 de abril 2016.

OBS01.07-09-15.ENC.ISA: Registro de observación realizada el día lunes 07 de septiembre del 2015, en Jardín de Niños Nueva Creación

OBS.02.15-09-15.ENC.ISA: Registro de observación realizada el día martes 15 de septiembre del 2015, en Jardín de Niños Nueva Creación.

OBS03.08-10-15.ENC.ISA.: Registro de observación realizada el día jueves 08 de octubre del 2015, en Jardín de Niños Nueva Creación

OBS04.14-10-15.ENC.ISA: Registro de observación realizada el día miércoles 14 de octubre del 2015, en Jardín de Niños Nueva Creación.

OBS05.16-10-15.ENC.ISA: Registro de observación realizada el día viernes 16 de octubre del 2015, en Jardín de Niños Nueva Creación

OBS06.28-10-15.ENC.ISA.: Registro de observación realizada el día miércoles 28 de octubre del 2015, en Jardín de Niños Nueva Creación.

OBS.07.26-01-2016.ENC.ISA: Registro de observación realizada el día martes 26 de enero del 2016, en Jardín de Niños Nueva Creación.

OBS.08.27-01-16.ENC.ISA: Registro de observación realizada el día miércoles 27 de enero del 2016, en Jardín de Niños Nueva Creación.

OBS09.28-01-2016.ENC.ISA: Registro de observación realizada el día jueves de enero del 2016, en Jardín de Niños Nueva Creación.

OBS.10.15-02-16.ENC.ISA: Registro de observación realizada el día lunes 15 de febrero del 2016, en Jardín de Niños Nueva Creación.

OBS.11.04-04-16.ENC.ISA: Registro de observación realizada el día lunes 04 de abril del 2016, en Jardín de Niños Nueva Creación.

OBS.12.25-04-16.ENC.ISA: Registro de observación realizada el día lunes 25 de abril del 2016, en Jardín de Niños Nueva Creación.

OBS.13.26-04-16.ENC.ISA: Registro de observación realizada el día martes 26 de abril del 2016, en Jardín de Niños Nueva Creación.

ENTREVISTAS

Entrevista #1, entrevista realizada a Doña Carlota, intendente del Jardín de Niños Nueva Creación, realizada el 14 de octubre del 2015.

Entrevista #2, Entrevista realizada el 16 de octubre a la educadora Herme del grupo

Mixto, 2do, "B" y 1"A".

Entrevista #3, Entrevista realizada el día viernes 23 de octubre del 2015, a la Educadora Lina, del grupo 3 "B".

Entrevista #4, entrevista realizada el día martes 03 de noviembre del 2015, a la Educadora Male del grupo de 2 "A".

Entrevista #5, entrevista realizada el día lunes 09 de noviembre del 2015 a la

Directora del Jardín de Niños Nueva Creación.

Entrevista #6, Entrevista realizada el día viernes 13 de noviembre del 2015, a la educadora Male del grupo de 2 "A".

Entrevista #2/c, registrado como complemento de entrevista realizada el día lunes 09 de noviembre del 2015 a la educadora Herme del grupo mixto 2 "B" y 1 "A".

Entrevista #3/c, registrado como complemento de entrevista realizada el día jueves

12 de noviembre del 2015 a la educadora Lina, del grupo de 3 "B".

Entrevista #2/+c, registrado como más complemento de entrevista, realizada el día 15 de noviembre del 2015 a la educadora Herme del grupo mixto 2B y 1A.

Entrevista #4/c, registrada como complemento de entrevista realizada el día miércoles 18 de noviembre del 2015, a la educadora Male del grupo de 2 "A".

Entrevista #3/+c, registrada como más complemento de entrevista realizada el día jueves 15 de febrero del 2016 a la educadora Lina, del grupo de 3 "B".

CUESTIONARIOS

Cuestionario Realizado a padres de familia de cada grupo, aceptando la invitación y centrándose en el grupo de tercero A, en el cual se integraron cinco del grupo de 3 "A", cinco del 2 "A" y cinco del 3 "A", realizándose el día jueves 12 de noviembre del 2015.

Cuestionario realizado a cinco padres de familia del grupo mixto de 2 "B" y 1 "A", integrándose cinco padres en aula del mismo grupo, efectuándose el día viernes 13 de noviembre del 2015.

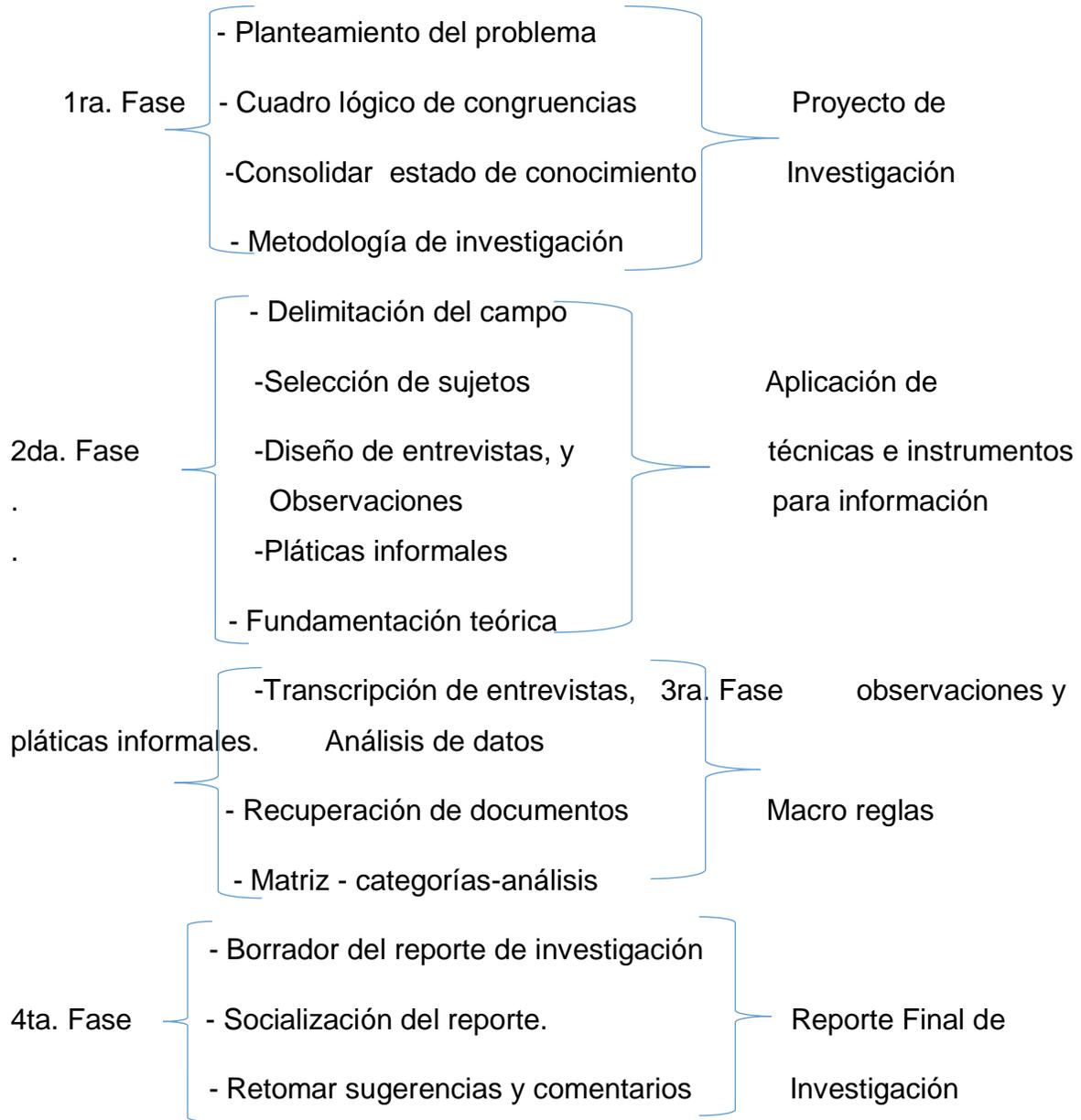
VISTAS INFORMALES

Viernes 23 de octubre del 2015.

(OBSVI.09-11-2015.ENC.ISA): Visita informal, realizada el día lunes 09 de noviembre del 2015

Jueves 12 de noviembre del 2015.

ANEXO 01
RUTA CRÍTICA



Estas fases, se realizaron retomando las fases fundamentales sustentadas por: Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García (1996) "Procesos y fases de la investigación cualitativa" 62-78. En metodología de la investigación cualitativa" España: Aljibe, p.63.



ANEXO 02

CUADRO LÓGICO DE CONGRUENCIAS

Idea o tema: El juego en preescolar.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	SUPUESTOS
PREGUNTA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	
¿Cómo es la utilidad del juego en la práctica educativa de las educadoras del Jardín de Niños Nueva Creación?	Interpretar la utilidad y la intención del juego en la práctica educativa de las educadoras del Jardín de Niños Nueva Creación.	-Las educadoras deciden, cuándo, cómo, quienes y a qué hora jugar. -La importancia del juego proviene de la continuidad en que la educadora lo aplique en su práctica.
PREGUNTAS ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
¿Cuáles son los referentes que los docentes recurren para la utilización del juego?	-Identificar las acciones que permiten al docente emplear el juego.	-Aplicar el juego en preescolar es una forma de generar agrado a los alumnos durante su estancia en la institución.
¿Qué acciones de la práctica docente de las educadoras permiten aplicar el juego?	-Analizar los referentes normativos e institucionales que delimitan la intervención docente en el uso del juego en preescolar.	-La aplicación del juego en la práctica educativa se encuentra establecida en el programa de preescolar, pero se fortalecen más los campos de pensamiento matemático y lenguaje y comunicación.
¿En qué espacios de la jornada diaria de preescolar se utiliza el juego?	-Analizar las trayectorias de las educadoras en el uso del juego, a través de revisar los planes de estudio con los que fueron formadas y han trabajado para poder interpretar su acción cotidiana.	-Aplicar o descartar el juego proviene de la formación docente
¿En qué momento se emplea el juego en preescolar?		
¿Cuál es la intención al aplicar juegos en las diferentes actividades que se desarrollan en un Jardín de niños?		
¿Qué influye a la docente para aplicar del juego?	-Identificar las características de la práctica educativa para el uso del juego	

ANEXO 03

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN PARA ADQUIRIR INFORMACIÓN



ANEXO 4 PRIMER ACERCAMIENTO AL ANÁLISIS

Sustenta Bertely (2000) que la tarea del etnógrafo es transcribir sus registros de observación y entrevistas en la columna de inscripción, (se cambia el termino de inscripción por descripción, en prevención de confusiones del investigador).

OBS04.14-10-15.ENC.ISA.p.1

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Fecha: Miércoles 14 de octubre de 2015
Escuela: Jardín de Niños: Nueva Creación
Localidad: El cielito
Municipio: Tlaxcoapan del Estado de Hidalgo
Docentes: 4
Grupos: 2 de 2° y 2 de 3°
Directora: Jessica

Tiempo de observación: de 08:50 a 12:30
Observadora: Irma Serrano Ángeles

HORA	DESCRIPCION (Inscripción)
08:50	<p>Llegó al Plantel, los niños están entrando, se encuentra la maestra Herme, en la puerta recibiendo a los niños, me espero para que pasen, y me dejen espacio para entrar, se observan ya pocos niños; la maestra de guardia, me pregunta:</p> <p>{HERME: Viene a ver a la directora; es que ya se va, mire ya está allá en su carro, (me señala con la mano; por lo que cambie la mirada y observo que sube algo a su camioneta y va de regreso; por lo que cruzo la calle y voy a su alcance.</p> <p>IRMA: Buenas días maestra, recuerda que la ocasión pasada le comente sobre una entrevista, como ya se le dio una breve revisión de las posibles preguntas, por ello vengo a preguntarle a usted qué día puede atenderme que disponga de tiempo y llevarla a cabo</p> <p>JESSICA: Cuando guste, bueno <u>¿la entrevista es para mí o para las educadoras?</u></p> <p>IRMA: Es con usted, también voy a ponerme de acuerdo con ellas, cuando me podrían atender, ahorita paso a preguntarles, pero también es una con usted</p> <p>JESSICA: Cuando guste, si quiere el viernes, es que mañana tengo reunión con ellas</p> <p>IRMA: Esta bien, si gusta vengo en la salida para no interrumpirle</p> <p>JESSICA: En la mañana, ya ve que <u>aquí todo es tranquilo, no tengo que atender a los niños.</u></p> <p>IRMA: Bueno está bien, entonces nos vemos el viernes</p> <p>JASSICA: Si me voy maestra tengo reunión en la supervisión (se sube a su camioneta, para lo que cruzo la calle y me voy a la puerta principal)}</p> <p>Se encuentran dos madres de familia dejando a sus niños, llega un padre de familia, para lo que la maestra le pregunta <u>-¿es de tercero su niño?- el señor contesta -Sí-, para lo que la maestra le comenta: -lo que pasa que <u>ellos entraron desde las 8:30 y salen a las 12:30, porque tienen inglés</u></u></p>

Ejemplo de éste primer acercamiento de análisis se subraya lo que se considera como posible dato, porque “los datos son ya una elaboración del investigador” (Guber, 2004, p.85); en algunos momentos con relación directa al tema de juego y en otros solo por considerarse importante.

ANEXO 5

EJEMPLO DE LA MANERA DE REALIZAR PEQUEÑO ANÁLISIS, (INFERENCIAS Y CONJETURAS), ELABORANDO PREGUNTAS A LA INFORMACIÓN ADQUIRIDA

Bertely (2000), utiliza conceptos de Inscripción e interpretación, los cuales para mayor entendimiento durante el proceso, se cambiaron a términos los de: descripción y análisis.

HORA	DESCRIPCION (Bertely= Inscripción)	ANÁLISIS (Interpretación)
8:50	<p>IRMA: Buenos días, ¿cómo está?</p> <p>LINA: Bien maestra y ¿usted?</p> <p>IRMA: Bien muy bien, solo vine para comentarle que dentro del trabajo de investigación, se requiere realizar unas entrevistas para lo que le vengo a preguntar a usted, que día me podría atender?</p> <p>LINA: Ah, pues el día que usted quiera</p> <p>IRMA: Pues si puede el martes, vengo martes</p> <p>LINA: y ¿cómo nos va a preguntar?, <u>si nos va a dar una hoja a contestar, pues nos reunimos aquí y entre todas lo llenamos, ya si yo no sé algo, pues aquí entre todas contestamos</u></p> <p>IRMA: No, lo que pasa es que son respuestas muy personales e incluso no voy a decir de quien son las respuestas</p> <p>LINA: Y, ¿de qué son las preguntas o sobre qué? (me pregunta y continua sacando y acomodando unas copias). Al mismo tiempo comenta: -Estoy sacando unas copias que me dijo la maestra de inglés que quiere; hay es que <u>tenemos tanto trabajo; incluso el otro día estaba platicando con un maestro de la secundaria y me platica que ellos también con esto de la "Reforma", la verdad ya ni atendemos a los niños, ya en lugar de prestarles más atención, ahora solo les dejamos un trabajo y nos ponemos a llenar tantos documentos que tenemos que llenar</u></p>	<p>¿Por qué la educadora solicita contestar todas juntas?, al parecer está acostumbrada a trabajar en colaboración</p> <p>¿Qué significa: "si yo no sé algo"?, expresa Inseguridad y solicita apoyo para resolver sus dificultades</p> <p>¿Por qué expresa: contestar entre todas?, teme equivocarse o contestar diferente a los demás o posiblemente dependencia institucional.</p> <p>¿Y, para aplicar el juego, también será en forma conjunta?</p> <p>Si contestar preguntas sugiere hacerlo en forma grupal, puede ser que suceda lo misma al aplicar el juego</p> <p>¿Por qué existe mayor prioridad en "entregar documentos"? Su labor se principal es lo administrativo, jugar es segundo plano, aunque sea una necesidad natural en el niño</p>

"Las inferencias factuales y conjeturas surgen de las preguntas iniciales que el etnógrafo hace a partir de su material recabado" (Bertely 2000, p.54);

ANEXO 06

Ejemplo DE CÓMO SE DIO INICIO A LA CATEGORIZACIÓN DE DATOS.

EL JUEGO: ESTRATEGIA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA	FORMAS DE TRABAJO: LA RELACIÓN ALUMNOS- DOCENTE.	ORGANIZACIÓN ESCOLAR: LO ADMINISTRATIVO Y LO PLANTEADO.	INTERVENCIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA	ETIQUETAS PLANTEADAS A LOS ALUMNOS
<p>Lina: -“los juegos”, en cuanto a: sí estoy con números, traen sus tarjetas, traen un juego de mesa, -, me funcionan los juegos, -yo siempre trabajó con un juego,</p> <p>-educación física “les encanta, porque para ellos es jugar”.</p> <p>MALE: - funciona como un motivador, para que los niños estén prestando la atención debida</p>	<p>Lina -les doy a escoger: “ El lobo, los mosquitos</p> <p>-acostumbró porque a ellos les encanta correr,</p> <p>- Yo les tomé mucho la opinión a los niños,</p> <p>- es un ‘premio’ que les doy, porque para ellos jugar es algo ‘bueno’</p>	<p>Herme: -debemos escribir y fundamentar el campo, las competencias, evidencias, pues ahora ya todo es escrito; esos son los cambios.</p> <p>-Lina lenguaje y comunicación y pensamiento matemático, eso es un requisito indispensable para los documentos de ruta de mejora que</p> <p>- Herme: -,siento que la directora me preguntaría que con qué finalidad estoy aplicando los juegos,</p> <p>-Directora: cambios en lo administrativo cada vez piden más e incluso tengo que estar en mi correo, en mi cel.</p> <p>-la supervisora manda los avisos aquí y en el correo , yo no puedo ni estar chateando, que además ni sé je, je, pero porque estoy en constantes ocupaciones</p>	<p>Carlota: -los tienen contentos viendo que les den letras, números, ven a los niños y les dicen: ¿y ahora qué trabajaron?</p> <p>-...quisieran tenerlo todas las tres horas tener el niño ahí sentado haciendo números y letras con el lápiz en la mano</p> <p>-Herme: -no tomo en cuenta a los padres de Familia porque no, ni tampoco ellos exigen que les ponga yo juegos en los niños.</p>	<p>- Herme: Vienen muy inquietos, .son pegalones, no respetan reglas, ni valores, tiran mucha basura, no respetan ni cuidan sus pertenencias, a pesar de que es lo que estamos trabajando.</p> <p>- incluso nosotros de adultos les inculcamos a los niños a trabajar, nosotros les vamos inculcando eso</p> <p>Male: Las madres de familia ni les han marcado límites.</p>

“Es una buena idea comenzar con el análisis intensivo lo antes posible. Después de haber completado el trabajo de campo o recogido los datos” (Taylor, 1992, p.158).

ANEXO 07

EJEMPLO DEL USO DE MACROREGLAS COMO ANÁLISIS

CLAVE	ENTREVISTA	ANALISIS
-------	------------	----------

¿Qué factores contextuales, escolares y familiares influyen en la determinación de incluir o no, los juegos en las actividades?

C.E.02.0 : yo lo hago porque les gusta a los niños y los hago porque los niños van
9-11- aprendiendo, el contexto nada tiene que ver, yo digo, siento que yo tengo

15.EDU. que planear lo de los juegos

H.ISAp.2 MACROREGLAS

TEMAO IDEA NÚCLEO

SUPRESIÓN: Lo hago porque les gusta a los niños, porque van aprendiendo, el contexto nada tiene que ver, yo tengo que planear lo de los juegos

-Estilos de enseñanza: separación escuela-contexto
-Aplicación del juego por gusto a los niños, porque aprenden

GENERALIZACIÓN: Decisión personal para planear juegos

RECONSTRUCCIÓN: no interviene el contexto en la aplicación de juegos

TEORÍA: "El juego es la mejor manera de vivir del niño, es un camino que ha elegido para construirse así mismo espontánea y libremente, sin tapujos en su imaginación y espíritu creador" (Díaz; 2000, p.148)

C.E.02.0 Yo como no tomo en cuenta a los padres de Familia porque no; ni tampoco
9-11- ellos exigen que les ponga yo juegos en los niños.

15.EDU. MACROREGLAS

d)TEMA O IDEA NÚCLEO

H.ISAp.2 a)SUPRESIÓN: no tomo en cuenta a los padres, tampoco ellos exigen, ponga juegos en los niños

-implicaciones ocultas: los padres no piden aplicación del juego

b)GENERALIZACIÓN: integración de los padres

c)RECONSTRUCCIÓN: no participan los padres ni exigen en cuanto la aplicación del juego

e) TEORÍA: "la relación de la escuela con el medio es uno de los aspectos más destacados como "deber ser" pedagógico pero, en rigor, es uno de los más ocultos en sus reales implicaciones" (Fernández, 1989, p.81).

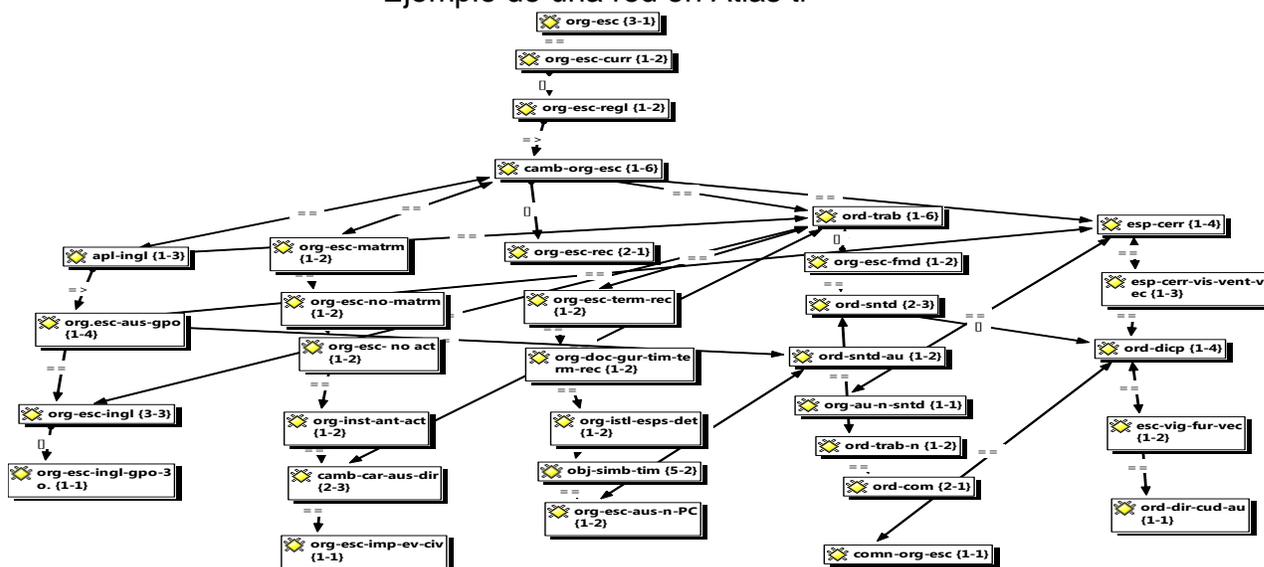
PASOS: 1.-separar eventos, 2.- subrayar las ideas de la información, 3.colocar recuadro de macro reglas y agregar en los apartados: a) bajar lo subrayado, b) generalizar a lo que corresponde la información, c) reconstruir la información, d) concentrar la idea núcleo de cada evento, e) colocar teoría que se relacione con la información. Proceso de abstracción o resumen de un texto. Teun Van Dijk (Lingüística) y Walter Kintsch (psicólogo); (1983); Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.

ANEXO 08

CODIFICACIONES

-Después del análisis por medio de macro reglas, se guardaron en RTF para integrar a Atlas ti versión 6.0, se codificó con base a las recurrencias, separando datos por ejemplo: los de juego, los organización escolar, lo administrativo, etcétera, y ordenando por cantidad e importancia de la información adquirida; enseguida se realizan redes en Atlas ti, posteriormente se generaba el proceso solicitando opción de codificar según el mismo programa de Atlas ti, sin embargo se retomaba la organizada del propio análisis y codificación, descartando la sugerencia del programa de Atlas ti.

Ejemplo de una red en Atlas ti



Las líneas significan el tipo de relación que existe entre los datos extraídos, después de realizar la codificación. Significaos: == Se asocia, [] Es parte de, =>Es causa de, <> se contradicen, *} es propiedad de.

-Estas codificaciones también implicaron tener otro apartado donde se describe su significado, ordenando por orden alfabético, agregando además al número de categoría en que su ubicó para facilitar su uso, quedando de la siguiente manera

CODIFICACIONES Y SU SIGNIFICADO

No.	CODIGO	SIGNIFICADO
4	acv-no acad	Actividades no académicas
1	acv-PC	Actividades Patio cívico
15	Adm	Administrativo
1	adm-cntr-lbta-etr-sal	Administrativo-control-entradas, salidas
1	cntr-n-regs	Control, niños registrados
1	adm-pod-div-car	Administración, poder- división de cargos
1	ahr-atn-n-teo	Ahora, atención a los niños con más teoría
1	adm-reu	Administrativo-reuniones
1	atn-n-teo	Atención, niños teoría
2	au-cerr	Aulas cerradas
	alm-apr-imp-trab	Alumnos aprendizaje, importa-trabajo

ANEXO 09

La categoría folk, es otro aspecto dentro de las macro reglas, que si bien se acude al subrayado de la información para sistematizar el texto sin perder la idea central, dentro de estos subrayados, se encuentran los que en un primer momento se consideraron indispensables para retomar en la estructura y codificación de datos, para lo cual de manera precisa se sombrearon de color lila, realizados desde la separación de eventos, con cierto análisis dentro de la misma separación, ello con la intención de no perder dichos datos; aunque, como sostienen (Van Dijk y Walter Kintsch (2006), es probable que resulte extraño esta forma de narrativa, pues la lingüística como tal no ha desarrollado una teoría basada en éste discurso

<p>ENT.03.23-10-12.EDU.L.ISAp.8</p>	<p>Con este grupo... yo creo que ellos pueden lograr... lograr los, los aprendizajes que nos marca el, el programa, y el juego te ayuda mucho.</p> <p>1--aprendizajes preestablecidos en el currículum.</p> <p>2-El juego se contempla como estrategia en el currículum para generar aprendizaje</p>	
<p>ENT.03.23-10-12.EDU.L.ISAp.8 y 9</p>	<p>este... y más, lo que es lenguaje, (corrige) pensamiento matemático y lenguaje y comunicación si...sí creo que ellos puedan llegar a lo mejor también, (sonríe) bueno “no a lo mejor” también en los otros Pero como siempre dicen (sonríe) los deja uno, “no de lado” (sonríe) pero no así; como que no les das la importancia que deben de tener los otros creo que sí mis expectativas con este grupo si son...son de poder cumplir, muchos, muchos de los aprendizajes esperados que nos marca el programa, sí espero</p> <p>1 -Cumplimiento del deber ser: lograr aprendizajes preestablecidos en el currículum, en este no contempla los juegos en los niños</p>	

Cabe comentar que fue de gran utilidad sombrear de color lila, tono que escasamente se utiliza, mejor dicho, tonalidad que se manejó solo con este sentido durante el análisis para pasar a la codificación, y apoyó para identificar de manera rápida.

ANEXO 10

MUESTRA DE DIVERSAS CATEGORIAS (omitiendo varias de ellas, por la cantidad extrema)

1ros. Momentos	Momentos mediados	Últimas estructuradas
<p>CAPITULO I El trabajo en preescolar, su evolución y su relación con el juego. 1-Historicidad del nivel educativo de preescolar.1.2-La política educativa y su atención al juego. 1.3. Los programas de preescolar y su evolución atendiendo al juego. 1.4. La formación docente entre el ayer y el hoy con atención a espacios de juego.</p> <p>CAPITULO II. La utilización del juego en preescolar 2- La organización escolar y el lugar que ocupa el juego. 2.1.-El juego y su aplicación en el nivel de preescolar en momentos específicos. 2.2. El juego dentro del grupo de una organización completa de preescolar y la realidad laboral. 2.3.-Puntos relevantes en la jornada docente.2.4. La influencia contextual, escolar, los sujetos (P.F.) y sus acciones en la aplicación del juego.2.5. El juego y sus diversas intenciones: de entretenimiento, de placer lúdico y de pedagogía.</p> <p>CAPITULO III La aplicación del juego como abuso del poder 3.1. El juego como estrategia de control. 3.2.Mezcla tradicional del juego con “premios y castigos” 3.2. El juego atrapado en una promesa y esperanza incumplida. 3.3. El juego usado con mensajes ocultos de disciplina: obediencia y reglamentos. 3.4.El timbre: simbología de control.</p> <p>CAPITULO IV Enfrentamientos docentes para atender el juego en preescolar La docencia entre el deber ser y el aplicar del juego. 4.1. La reforma, la ruta de mejora y lo que piden los padres <ya no tenemos tiempo de jugar>. 4.2. Los niños de la actualidad tienen otras inquietudes, son más despiertos, participativos, decisivos, y el juego ¿dónde queda?. 4.3.El juego y el interés de los alumnos 4.4. Nosotros los adultos tenemos la culpa “les inculcamos puro trabajo...” 4.5. Les damos importancia a otra cosa, sin querer descartamos el juego</p>	<p>CAPITULO I .1.- El juego en preescolar desde la política educativa 1.-La política educativa y su relación con el juego. 1.1. Historicidad del nivel educativo de preescolar 1.2. Los programas de preescolar y su evolución atendiendo al juego. 1.3. La docencia entre el deber ser y el aplicar del juego.13.1- La organización escolar y el lugar que ocupa el juego. 1.4. El juego dentro del grupo de una organización completa de preescolar y la realidad laboral. 1.4.1. Un día laboral en preescolar y la aplicación del juego.</p> <p>CAPITULO II El trabajo de preescolar a partir de la reforma ¿dónde queda el juego? 2.1.-la formación docente entre el ayer y el hoy con atención a espacios de juego. 2.2.-El juego determinado para su aplicación en momentos específicos. 2.3.-La planeación y su relación con el uso del juego. 2.4.-Puntos relevantes en la jornada docente. 2.4.1. La reforma, la ruta de mejora y lo que piden los padres <ya no tenemos tiempo de jugar>. 2.5. La influencia contextual, escolar, los sujetos (P.F.) y sus acciones en la aplicación del juego.</p> <p>CAPITULO III la aplicación del juego para control y disciplina en preescolar 3.1. El juego como estrategia de control. 3.1.1. Mezcla tradicional del juego con “premios y castigos” 3.1.2. El juego y sus diversas intenciones: lúdicas, de ocio y de pedagogía. 3.2. Días específicos para emplear el juego en el nivel de preescolar 3.2.1. El juego atrapado en una promesa y esperanza incumplida. 3.3. El juego usado con mensajes ocultos de disciplina: obediencia y reglamentos. 3.4. El timbre: simbología de control. 3.4.1. .Los niños de la actualidad tienen otras inquietudes, son más despiertos, participativos, decisivos, y el juego ¿qué pasa con él?. 3.4.2. Nosotros los adultos tenemos la culpa “les inculcamos puro trabajo...” 3.4.3. Les damos importancia a otra cosa, sin querer descartamos el juego</p>	<p>CAPÍTULO I Labor educativa en preescolar, su evolución y su relación con el juego. 1.La educación preescolar y su llegada al estado de Hidalgo. 1.1.1. Surgimiento del Jardín de Niños “Nueva Creación” y los espacios para juego. 1.2. El juego en preescolar: ¿con qué finalidad? 1.2.1. Diferencia entre el juego natural y la actividad lúdica: “a ellos díles juego y no importa que sea espontáneo, dirigido, como sea” 1.2.2. El uso del juego simbólico como estrategia. 1.3. Programa de preescolar 1981: El juego como actividad central. 1.3.1. Programa de preescolar 1992: el juego y el interés del niño. 1.3.2. Programas de preescolar 2004 y 2011: “que diario aprendan algo, respetando lo del PEP”</p> <p>CAPITULO II La práctica educativa y la organización del juego en el jardín de niños “nueva creación” 2.1. La organización escolar y el lugar que ocupa el juego. 2.1.1. La ruta de mejora en el Jardín de Niños “Nueva Creación” 2.1.2. Momentos de activación: En ocasiones, un juego para todos2. 2.1.3. La organización de Educación Física, actividad moldeada por las educadoras 2.2.El juego presente en eventos especiales. 2.2.1. “Solo cuando tenemos matrogimnasias” 2.2.2. Otra fecha especial: Condúceme papá. 2.2.3. El Día del Niño, la fecha en que el juego se privilegia: una semana de juegos organizados. 2.3. El juego detrás de la puerta. 2.3.1. “Ya no tenemos tiempo de jugar” 2.3.2. El juego y el interés de los alumnos.</p> <p>CAPÍTULO III La aplicación del juego como abuso de control: “el juego se aplica para que los niños aprenden a escuchar y a ser obedientes”. 3.1. El juego como estrategia de control. 3.1.1. “A ellos díles juego y participan rápido”. 3.1.2. El juego con “premios y castigos”. 3.1.3. El juego atrapado en promesa: una esperanza incumplida” 3.2. La influencia de los padres ante la aplicación del juego. 3.2.1. “Si los padres me ven que estoy jugando, dirían que los estoy entreteniendo”. 3.4. El juego y la división de géneros</p>

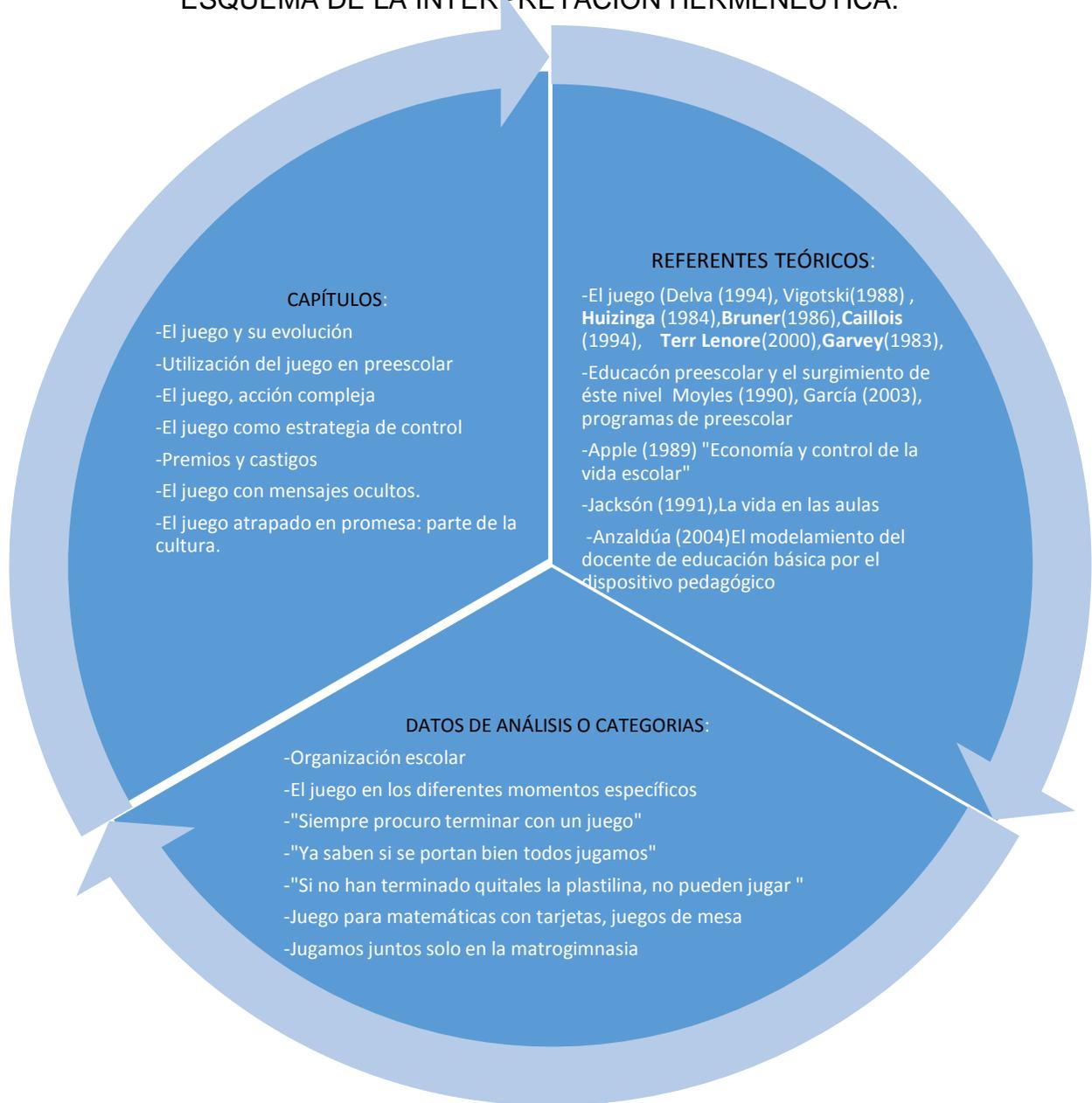
ANEXO 11

Ejemplo del análisis con otra perspectiva, porque “El análisis de datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa” (Taylor; 1992, p.158), describiendo las codificaciones usadas en las redes de atlas ti, su contenido y la teoría que se relaciona.

CODIFICACIONES	INFORMACIÓN DE CAMPO	TEORÍA
Jue = juego	<p>Entrevista #3 (Lina) <i>¿Qué funciona más, los juegos organizados, los que plantea en su actividad o algunos espontáneos?</i></p> <p>Pues yo creo que en mi grupo, ahorita como está, tratándose de juego, cualquiera de los tres, eh, no puedo decir “ah es que les doy, que les digo, no, no, cualquiera de los tres: a ellos díles juego y no importa que sea espontáneo dirigido, como sea sí, sí hasta horita, éste, del año pasado y este sí puedo decir, cualquiera de los tres.</p> <p>+ OBS05.16-10-15.ENC.ISA.p.3: hubo un momento que asistieron tres niños para que su maestra los atendiera, pero como ella continuó en lo que estaba realizando, en eso pasaron otros niños que venían correteándose, estos se introdujeron en el juego y se retiraron corriendo, e incluso entraron al juego, ya sonrientes.</p>	<p>TEORÍA: “El juego es la mejor manera de vivir el niño, es un camino que ha elegido para construirse así mismo espontánea y libremente (Díaz, 2002, p. 148.</p> <p>–el juego “es un espacio liberador, permite disminuir las tensiones y aunque esta función no es característica de origen, es una resultante frecuente observada en su ejercicio”. (Díaz V. J., 2002, pág. 149)</p>
Jue.nec- pri= juego, necesidad prioritaria en los niños	<p>Entrevista 5(directora)..pero si es muy importante a veces que se enfoque en las características de su grupo y a lo que los niños necesitan, ahí es donde hay que hacer esa variante, ese cambio a lo impuesto ahí, es enfocarlo más a lo que los niños necesitan</p>	<p>-La mayoría de los profesores afirman que consideran valioso el juego y que ocupa un lugar en la clase. Sin embargo, manifiestan con sus actitudes que no posee un lugar privilegiado, sino un lugar secundario (Moyle;1990, p.105)</p>
Jue-gus= juego y gusto	<p>Pienso que, pues que les agrada, que disfrutan que en ese momento les gusta estar adentro o convivir con sus compañeros, es algo que lo hacen, que no les cuesta jugar.</p> <p>ENT.05.09-11-15.DIR.ISA.p6</p>	<p>–“Es entre los cuatro y seis años cuando los niños interactúan con mayor sentido social” (Díaz V. J., 2002, pág. 114)</p>

ANEXO 12

PROCESO DE LA TRIANGULACIÓN. ESQUEMA DE LA INTERPRETACIÓN HERMENÉUTICA.



Ejemplo de la "triangulación entre los tres tipos de categorías: Categoría del interprete, Categoría Teóricas, Categorías Sociales (Bertely, 2000, p.64).

ANEXO 13

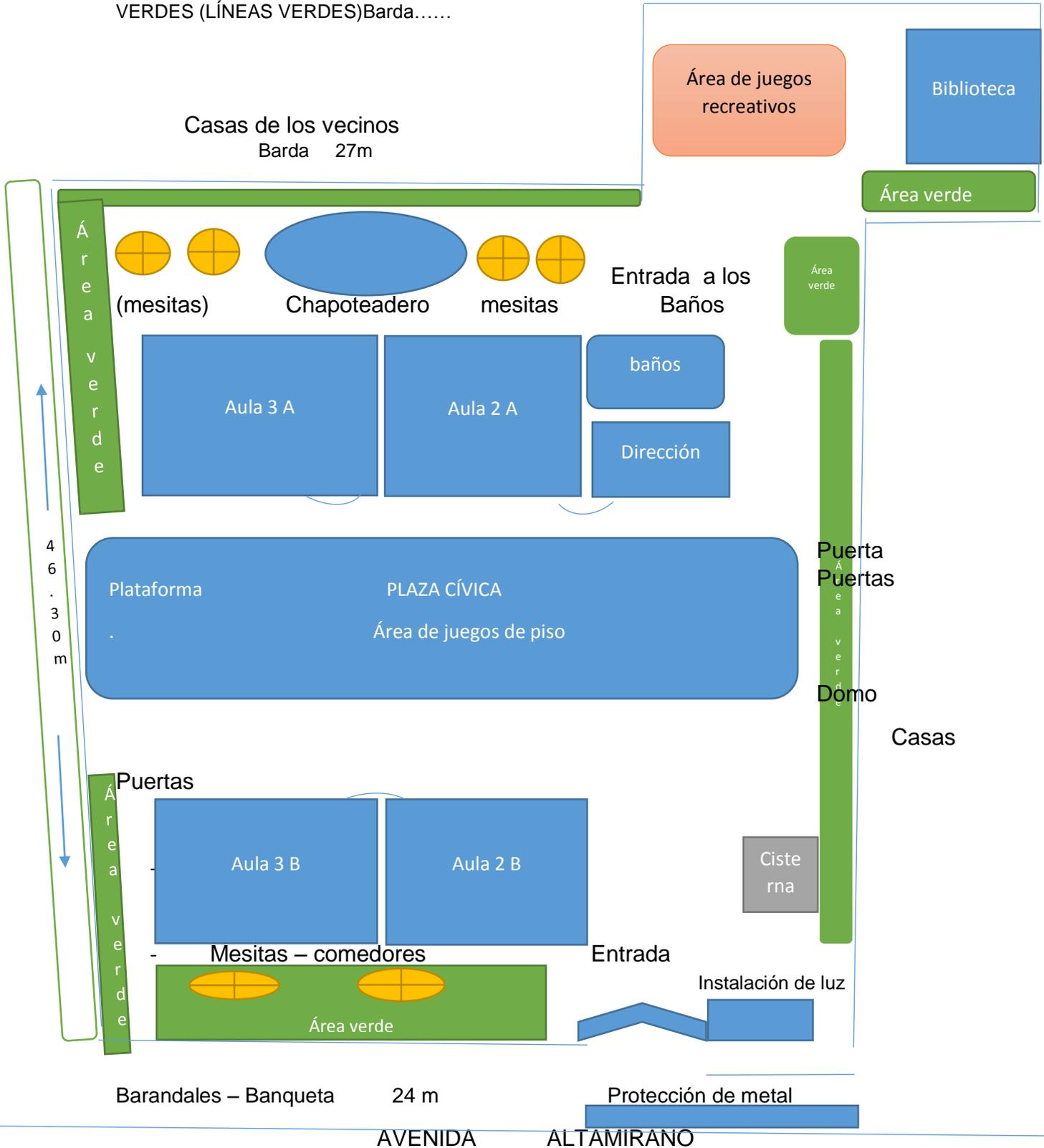
NIÑOS EN EL AULA, UNOS YA COMIENDO, OTROS AUN TRABAJANDO,
LABOR COTIDIANA DEL JARDÍN DE NIÑOS “NUEVA CREACIÓN”



(OBS04.08-10-15.ENC.ISA.p.8)

ANEXO 14

CROQUIS DEL JARDIN DE NIÑOS "NUEVA CREACIÓN", CON UBICACIÓN DE ÁREAS VERDES (LÍNEAS VERDES)Barda.....



ANEXO 15

Formato de evaluación del PEP 1981, p.105-106. HOJA DE REGISTRO DE LA EVALUACION TRANSVERSAL

NOMBRE DEL NIÑO: _____
 EDAD: _____ GRADO: _____ AÑO LECTIVO: _____
 NOMBRE DE LA EDUCADORA: _____
 JARDÍN DE NIÑOS : _____ SECTOR: _____

	EVALUACIÓN DIAGNOSTICA. NIVELES	EVALUACIÓN.TERMINAL. NIVELES
	1 2 3	1 2 3
AFECTIVO SOCIAL		
FORMA DE JUEGO		
AUTONOMÍA		
COOPERACIÓN Y PARTICIPACIÓN		

	NIVELES	NIVELES
	1 2 3	1 2 3
FUNCIÓN SIMBÓLICA		
EXPRESIÓN GRÁFICO PLÁSTICO		
JUEGO SIMBÓLICO		
Lenguaje Oral:		

-CÓMO HABLA
-CÓMO SE COMUNICA

Lenguaje Escrito (Lectura):

-DÓNDE SE LEE
-FUNCIÓN DE LOS TEXTOS

-COMPRESIÓN DE LA ASOCIACIÓN ENTRE SONIDOS Y GRAFÍAS
-RECONOSIMIENTO DE SU NOMBRE

Lenguaje Escrito (Escritura)
- ESCRITURA DE LAS LETRAS
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

	NIVELES	NIVELES
	1 2 3	1 2 3
PREOPERACIONES LOGICO-MATEMÁTICO		
CLASIFICACIÓN		
SERIACIÓN		
CONSERVACIÓN DE NÚMERO		

	NIVELES	NIVELES
	1 2 3	1 2 3
OPERACIONES INFRALÓGICAS		

ESTRUCTURACIÓN DEL ESPACIO
 ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO
 NIVEL EN QUE SE ENCUENTRA PREDOMINANTEMENTE EL NIÑO:
ASPECTO QUE REQUIEREN MAYOR ATENCIÓN:

1ª. Evaluación _____

2ª. Evaluación _____

ANEXO 16

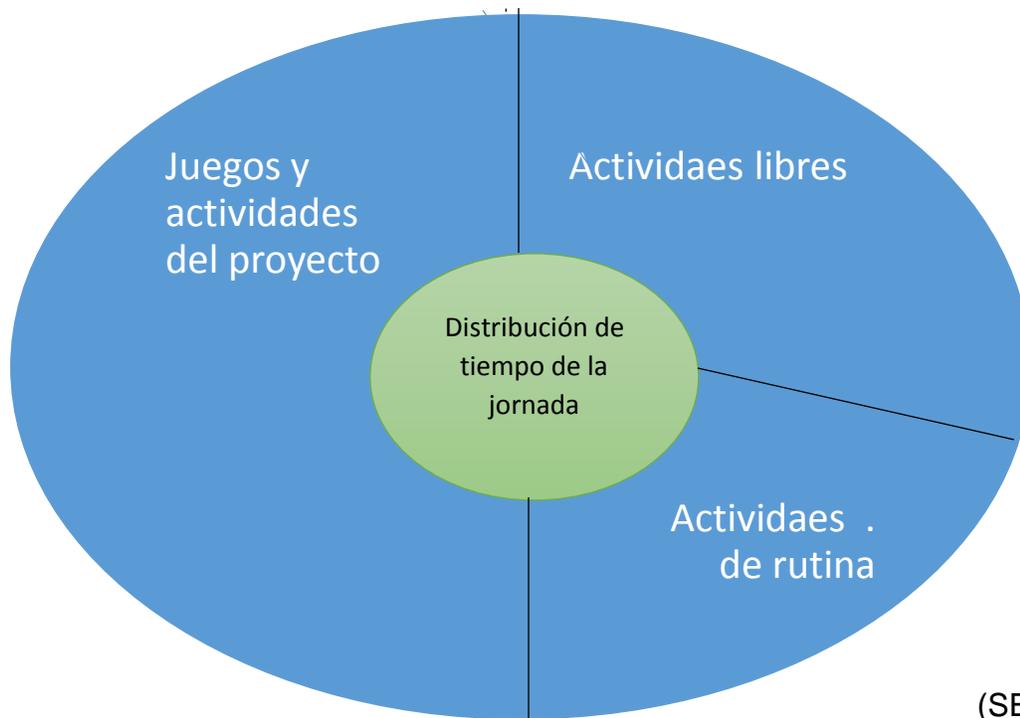
(Ejemplo de una, de las diversas maneras de aplicar el juego en la práctica educativa de preescolar)



Grupo de la educadora Herme jugando, llevando en sus manos, un cochecito de juguete y cartulina o papel bond, donde se representa una carretera con topes, semáforos y meta, cada niño extiende su papel sobre el patio cívico (OBS05.16-10-15.ENC.ISA, p.20).

ANEXO 17

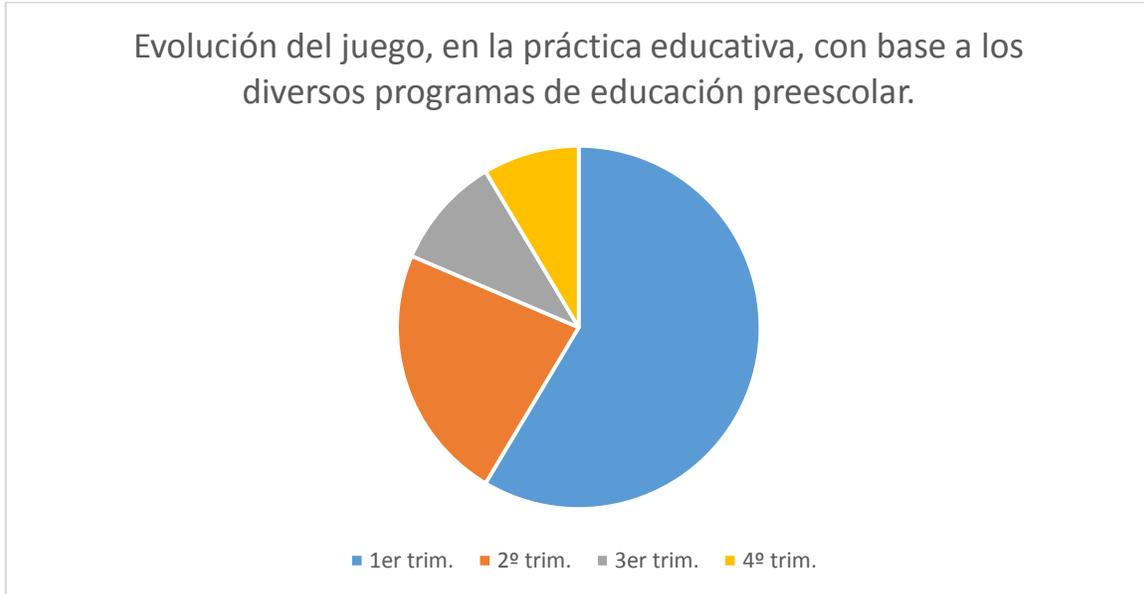
ESQUEMA DEL PEP 1992



(SEP, 1992; p.10)

ANEXO 18

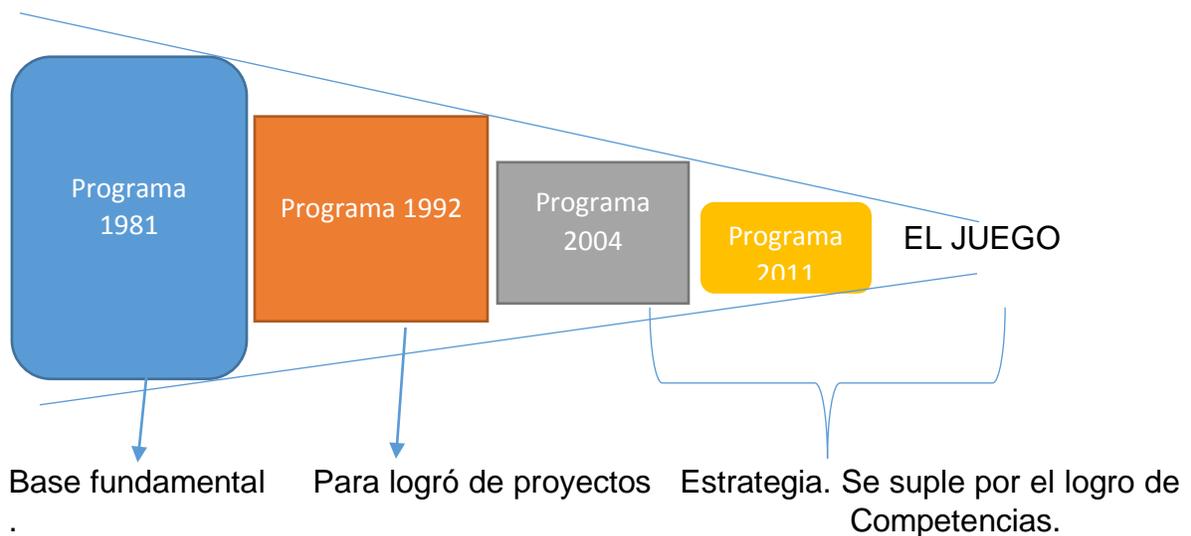
Representación gráfica de la utilidad del juego en la práctica educativa del ayer y hoy, dando seguimiento a los programas atendidos durante la trayectoria de las educadoras del Jardín de Niños “Nueva Creación”.



1er.- El juego parte principal en el trabajo por unidades.

2º.- Para el logro de aprendizajes obtenidos durante la investigación, al trabajar por proyectos, agregando además área de juegos para los espacios libres, parte de la rutina.

3er y 4to.- Logró de competencias; atendiendo específicamente el listado de los aprendizajes esperados.



ANEXO 19

Formato donde se describen las problemáticas detectadas y las propuestas de intervención de la Ruta de Mejora. (OBS.10.15-02-16.ENC.ISA, p.16).

(En este recuadro solo se plasman los que se relacionan con el juego en la práctica educativa)

PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

-Se cuenta con material didáctico, sin embargo, no se trabaja con ellos

-Implementar situaciones didácticas, utilizando el material didáctico y realizar juegos que atiendan los diferentes campos formativos

-Situaciones didácticas que no favorecen las prácticas sociales de lenguaje.

-Diseño e implementación de situaciones didácticas, que potencien las capacidades cognitivas y comunicativas de los alumnos a través de juegos orales, lectura de cuentos.....

-Las exigencias de los padres de familia, como los maestros de educación primaria, es que los niños aprendan a leer y escribir”

-Hacer una reunión con padres de familia, para recordarles el proceso que llevan los niños en la adquisición del lenguaje y comunicación.

-Aplicar diversos juegos, que son parte del proceso para acercar al niño a la lectura y escritura, dándoles a conocer a los padres, que el campo de lenguaje y comunicación, no solo se centra en saber leer y escribir.

ANEXO 20

(Plan de Estudios 2011, Educación Básica, p.45).

Inglés, correspondiente al estándar curricular de Lenguaje y Comunicación del primer periodo escolar, pero, exclusivamente al tercer grado de educación preescolar.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1º PERIODO ESCOLAR			2º PERIODO ESCOLAR						3º PERIODO ESCOLAR			4º PERIODO ESCOLAR		
	Preescolar			Primaria						Secundaria					
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º			
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III					
Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²			Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III					
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III					
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Ciencias Naturales						Ciencias I (Física y Biología), Ciencias II (Química y Física), Ciencias III (Química)					
Desarrollo personal y social	Desarrollo personal y social			Exploración de la naturaleza y la sociedad						Historia I, II y III					
Desarrollo personal y social	Desarrollo personal y social			La Entidad donde vivo						Geografía de México y del Mundo, Historia I y II					
Desarrollo personal y social	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética						Formación Cívica y Ética I, II y III					
Desarrollo personal y social	Desarrollo personal y social			Educación Física						Educación Física I, II y III					
Desarrollo personal y social	Desarrollo personal y social			Formación Artística						Artes I y II (Música, Teatro, Danza y Artes Visuales)					

Al estar dividida la educación básica en cuatro periodos (1º preescolar, 2º y 3er. Primaria, 4º secundaria), implementar el inglés, correspondiente al tercer grado de preescolar, incluido dentro del primer periodo escolar, que abarca 1º, 2º y 3º de preescolar.

ANEXO 21

Cuadro donde están registradas las diversas actividades a realizar, el cual se localiza pegado en la pared de la dirección, en ella se contempla la aplicación de educación física. Organización de la institución

Ases quincenal

Enseñanza Musical

Miércoles

Educadora	Grupo	Horario
SAMY	2° "B"	De 8:45 a 9:20
HEIS	2° "A"	De 9:20 a 9:55
LALISA	3° "B"	De 9:55 a 10:30
MINEYA	3° "A"	De 10:30 a 11:05

Horario de Educación Física

Miércoles y Jueves

Educadora	Grupo	Horario
SAMY	2° "A"	De 9:00 a 9:30
HEIS	2° "B"	De 9:30 a 10:00
LALISA	3° "A"	De 10:00 a 10:30
MINEYA	3° "B"	De 10:30 a 11:00

Horario de TIC's

Día	Grupo	Horario	Educadora
Lunes	2° "A"	9:00 - 10:00	Iris
Lunes	2° "B"	10:00 - 11:00	Sandra
Martes	3° "A"	9:00 - 10:00	Minaeva
Martes	3° "B"	10:00 - 11:00	Laura

Áreas para cuidado de recreo

Educadora	Grupo	Área
Iris	2° "A"	1° Estadio, 1° Estadio Grande y 2° Estadio Grande
Sandra	2° "B"	Área de estudio de la escuela
Minaeva	3° "A"	Área de estudio de la escuela
Laura	3° "B"	Tercer y octavo niveles

Guardias y Honores A la Bandera

Fecha	Educadora
Del 2 al 13 de Enero	Iris
Del 14 al 25 de Enero	Sandra
Del 26 al 31 de Enero	Minaeva
Del 1 al 10 de Febrero	Laura
Del 11 al 22 de Febrero	Iris
Del 23 al 24 de Febrero	Sandra
Del 25 al 26 de Febrero	Minaeva
Del 27 de Febrero al 3 de Marzo	Laura
Del 4 al 15 de Marzo	Iris
Del 16 al 27 de Marzo	Sandra
Del 28 al 31 de Marzo	Minaeva
Del 1 al 10 de Abril	Laura
Del 11 al 22 de Abril	Iris
Del 23 al 30 de Abril	Sandra
Del 1 al 10 de Mayo	Minaeva
Del 11 al 22 de Mayo	Laura
Del 23 al 31 de Mayo	Iris
Del 1 al 10 de Junio	Sandra
Del 11 al 22 de Junio	Minaeva
Del 23 al 30 de Junio	Laura
Del 1 al 10 de Julio	Iris
Del 11 al 22 de Julio	Sandra
Del 23 al 31 de Julio	Minaeva

Rol de Periódico Mural

Nombre de la Educadora	Fecha
María Mercedes Olvera	23 de agosto 2013
Laura A. Pérez García	7 de septiembre 2013
Laura A. Pérez García	14 de septiembre 2013
Sandra V. Cruz Hernández	1 de octubre 2013
María Mercedes Olvera	8 de octubre 2013
Laura A. Pérez García	15 de octubre 2013
Laura A. Pérez García	22 de octubre 2013
Sandra V. Cruz Hernández	29 de octubre 2013
María Mercedes Olvera	5 de noviembre 2013
Laura A. Pérez García	12 de noviembre 2013
Laura A. Pérez García	19 de noviembre 2013
Sandra V. Cruz Hernández	26 de noviembre 2013
María Mercedes Olvera	3 de diciembre 2013
Laura A. Pérez García	10 de diciembre 2013
Laura A. Pérez García	17 de diciembre 2013
Sandra V. Cruz Hernández	24 de diciembre 2013
María Mercedes Olvera	31 de diciembre 2013

ROL DE ASEO PERSONAL DE APOYO

Nombre	Área
LUIS	BIENESTAR
WALTER	2° "A" y 2° "B"
RODRIGUEZ	BIENESTAR
JAYRO	2° "A" y 2° "B"
TIZABO	BIENESTAR

Atención Pedagógica

Colaboración escuela 2013-2014

ANEXO 22

COMISIONES PARA EL DÍA DEL NIÑO

ACTIVIDADES	FECHA	C.T.E.	A.P.F	C.E.P.S.
FERÍA DE MATEMÁTICAS	25-ABRIL-2016	HONORES A L BANDERA COLOCACIÓN DE PUESTOS, JUEGOS, LETREROS	SONIDO 8:30HRS. INSTALACIÓN, APOYARSE CON INTENDENTE 12:00HRS. GUARDADO	LONA PONER PUESTOS
MINI-OLIMPIADA	26-04-2016	PROFRA: 2 A, 3 A ANTORCHA PROFRA: 3B Y 2B DESFILE CON CONTIGENTES, HONORES A LA BANDERA, PRESENTACIÓN DE LA MESA DE HONOR, ENCENDIDO DEL FUEGO OLIMPICO, INAUGURACIÓN DE LOS JUEGOS, JURAMENTO, CANTO, BANDERINES, ORGANIZAR PORRAS 11:30 HRS., ENTREGA DE MEDALLAS, LLEVAR LAS MEDALLAS	COMPRA DE BALONES DE BASQUETBOL Y FUTBOL. SILBATOS. SONIDO INSTALADO EN LA UNIDAD DEPORTIVA, REGRESARLO AL JARDÍN DE NIÑOS, LLAVAR ADAPTADOR EXTENSIONES Y PILAS, APOYARSE CON LA INTENDENTE, SILLAS (6), MESA Y PAÑO	BANDERÍN DE LA MINI-OLIMPIADA CROQUIS CONJUNTAMENTE CON EDUCADORA DE 2 A, REPARTIR LOS REELEVOS, ADORNO DE LA UNIDAD DEPORTIVA CON GLOBOS Y BANDERITAS, ANTORCHA Y PEBETERO, ALCOHOL Y ESTOPA