

**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA**

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**UNIDAD 25-B**

**"LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN PREESCOLAR DESDE UNA  
MIRADA ETNOGRÁFICA"**

**TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO DE**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON CAMPO EN  
INVESTIGACIÓN CURRICULAR**

**ANA MARIA MIRANDA MARTINEZ**

**MAZATLAN, SINALOA**

**MAYO DE 2002**

## **INDICE**

### **INTRODUCCIÓN**

### **CAPITULO I. UN MENSAJE QUE FUNDAMENTA LA RELACIÓN ESTRECHA ENTRE EMOCIÓN Y RAZÓN**

- 1.1. La emoción y la razón son una unidad integral
  - 1.1.1. Las emociones.
  - 1.1.2. Los sentimientos
  - 1.1.3. El paradigma del estado inicial
  - 1.1.4. La realidad como construcción subjetiva
  - 1.1.5. La estructura del sujeto
    - 1.1.5.1. El sujeto: egoísta y egocéntrico
    - 1.1.5.2. Consecuencias de la centralidad del sujeto
    - 1.1.5.3. Organización axiológica
  - 1.1.6. El organismo, las emociones y los sentimientos
    - 1.1.6.1. El circuito de papez
    - 1.1.6.2. El lado interno de las emociones
- 1.2. El niño en edad preescolar
  - 1.2.1. Sentimientos, imaginación, fantasía y creatividad
  - 1.2.2. Lenguaje y juego: fuente inagotable de la expresión infantil
  - 1.2.3. La construcción moral
  - 1.2.4. Conformación de la identidad de género
- 1.3. Huellas emocionales...recuerdos imborrables
  - 1.3.1. Hacia una formación emocional

## **CAPITULO II. EDUCACIÓN PREESCOLAR: UN ESCENARIO DE EMOCIONES.**

- 2.1. Normatividad para las emociones, los sentimientos y las expresiones Infantiles
  - 2.1.1. La acción y la interacción en preescolar
  - 2.1.2. La socialización del preescolar
- 2.2. Ecos de la política educativa
  - 2.2.1. Leyendo entre líneas
  - 2.2.2. El PEP'92, un juego de palabras
- 2.3. Entre lo oficial y lo vivido del currículo de preescolar
- 2.4. Señales confusas
- 2.5. La educadora y la normatividad. Una continua escenificación de papeles.
  - 2.5.1. Educadora, palabra que se corrompe cuando la autoridad se vuelve peligrosa.
  - 2.5.2. Instrumento legal de poder y responsabilidad
- 2.6. La emotividad de la enseñanza en preescolar
  - 2.6.1. El ejercicio del poder

## **CAPITULO III. UNA MIRADA TRAS BAMBALINAS**

- 3.1. Caracterización de algunos rasgos del carácter social de la educadora
  - 3.1.1. Miopía y sordera emocional
  - 3.1.2. Empatía simulada:
  - 3.1.3. Mutismo emocional
- 3.2. A la luz de una lámpara, una testigo y muchas voces
  - 3.2.1. El drama de la vida emocional en el aula de preescolar
    - 3.2.1.1. Escena I: educadora "A"
    - 3.2.1.2. Escena II: educadora "B"
    - 3.2.1.3. Escena III: educadora "C"
- 3.3. Un retrato del manejo docente de la emotividad infantil en preescolar
  - 3.3.1. Buscando el camino: identidad difusa
  - 3.3.2. Mezclando miel con vinagre: cooperación condicionada

3.3.3. La normatividad, disciplina de la obediencia: autonomía negada.

**CONCLUSIONES**

**BIBLIOGRAFÍA**

## INTRODUCCIÓN

### **La educación emocional: una necesidad**

Las cosas fundamentales de este mundo son siempre las más sencillas y paradójicamente las más difíciles de probar. Una de ellas son los sentimientos y la conducta emocional que éstos provocan.

Actualmente, el hombre vive en un mundo de prisas e impaciencias, pues la globalización, la pluralidad, la tolerancia y la interculturalidad, son conceptos que se concretizan en la convivencia de diversas formas sociales, comunicativas, económicas, políticas y culturales, frente a las cuales el ser humano debe identificarse o no a través de una constante adaptación.

Ante esto, el hombre en su búsqueda de resultados y respuestas instantáneas, agota su capacidad de reflexión sobre los sucesos cotidianos y el impacto que éstos tienen en su vida emocional.

El avance y uso desmedido de la tecnología, ha provocado que la humanidad se enfrente a fuertes tensiones emocionales, un ejemplo de ello es la comunicación virtual, que rige el "contacto humano". La sensibilidad de cercanía se ha perdido. Es difícil (por no decir imposible) expresar abierta y espontáneamente las emociones que se generan en cada "encuentro". Esto ha generado ausencia de vínculos emocionales entre las personas. y provoca un estado de ignorancia afectiva, es decir, existe desinterés por los propios sentimientos y por los de los demás.

Es necesaria una educación emocional que nos ayude a desarrollar la comprensión y el manejo de nuestras emociones fuertes o negativas, para aprender a vivirlas. Aunque a veces las emociones aparecen como un elemento desorganizador, éstas son manifestaciones

ricas en información, de un sistema de procesamiento complejo, que evalúa tanto lo que es significativo para nosotros como la posibilidad o no, de alcanzar lo que es significativo. Al tomar conciencia de nuestras emociones y necesidades y al expresarlas, nos damos cuenta de la importancia que las cosas tienen para nosotros. Se tiene que recordar que el inicio de la historia emocional de un ser humano, catalizada por la interacción con los demás tiene un peso fundamental; de ello depende la integración del individuo a la sociedad, pues lo que se vive diariamente se ve matizado por lo que se experimenta con anterioridad y se orienta con base en las huellas emocionales que va dejando cada una de las personas con las que interactuamos. Evidentemente, la vida emocional está presente en todo proceso socializador del ser humano. Inicia desde el momento de su gestación hasta su muerte.

En este proceso socializador la escuela tiene un impacto importante, " hoy en día, la educación recibe un gran número de infantes, esto se deriva de la unión de múltiples y complejas fuerzas sociales que generan y, a la vez, justifican estas prácticas. Ciertamente hay muchos factores, socioculturales, económicos y políticos, que están provocando problemas ante una educación apresurada en los primeros años escolares, los padres de familia, las educadoras y administradores pasan por alto el ritmo de evolución de los pequeños que asisten a las instituciones de educación infantil, ante la preocupación de hacer a los niños más brillantes, más hábiles y competitivos, sin preocuparse por la extraordinaria presión emocional que se ejerce en ellos",<sup>1</sup> desgraciadamente, los adultos no siempre somos conscientes de la trascendencia que reviste atender, integrar y canalizar las emociones y expresiones infantiles.

---

<sup>1</sup> Elking, David. La educación errónea. p. 20.

Si reconocemos la importancia que tienen las emociones en el desarrollo psíquico general, será necesario intervenir pedagógicamente desde temprana edad para fomentar habilidades emocionales que ayuden a los niños y las niñas<sup>2</sup> a ir desarrollando sanamente su personalidad.<sup>3</sup> "Desde distintos campos del conocimiento, se ha demostrado la importancia que tiene la educación temprana..."<sup>4</sup> "... con el propósito de lograr el desarrollo integral del niño".<sup>5</sup>

En la actualidad los profesionales de la educación, así como sectores institucionales dan cada vez más atención a la etapa temprana del desarrollo del niño, pues consideran a ésta como una fase vital del desarrollo humano, durante la cual el niño adquiere aprendizajes básicos: afectivos, cognitivos y sociales.

### **Primera Infancia: respuesta educativa institucional**

En nuestro país existen tres niveles de atención para los niños de 0 a 6 años de edad: programas de intervención temprana,<sup>6</sup> programas de educación inicial y el programa de

---

<sup>2</sup> Se manejarán indistintamente, los términos niños y niñas, solamente niño, niños, infantes y preescolar.

<sup>3</sup> La personalidad, lo mismo que el individuo, es un producto de la integración de los procesos que hacen realidad las relaciones vitales del sujeto". Leontiev, Actividad conciencia y personalidad. p 139.

<sup>4</sup> Entendemos por educación temprana -tal como lo hacen algunos internacionales como la UNICEF y la UNESCO- aquella atención que reciben los niños desde su nacimiento hasta los seis años de edad.

<sup>5</sup> La psicología evolutiva y sus aportaciones desde una orientación psicoanalítica, así como los enfoques de la sociología de la educación.

<sup>6</sup> Véanse, SEP Guía para la intervención temprana y el Programa regional de estimulación temprana Zona indígena.

educación preescolar (PEP'92), Particularmente se ha puesto el interés en este último, por ser la primera instancia donde la socialización oficial tiene su origen, su razón de existencia estriba en "facilitar" la entrada del preescolar en la vida de los mayores y en el mundo de los adultos. En este periodo escolar ya se proporciona a los niños pepitas de normatividad, se interiorizan ciertos comportamientos relativos al respeto de la persona, a la igualdad ya la justicia.

Es así como, la primera etapa esencial de la socialización, después de la realizada en la familia, se desarrolla en el jardín de niños al brindarles la oportunidad de una socialización más amplia y una relación más rica con el mundo que los rodea, en la que intervienen tanto la maduración intelectual como la emocional con base en la experiencia.

Entre sus principios normativos el PEP'92 (programa aún vigente), para favorecer este proceso de socialización "considera el respeto a las necesidades e intereses de los niños y las niñas, así como su capacidad de expresión y juego".<sup>7</sup> Desde esta perspectiva las emociones y expresiones infantiles juegan un importantísimo papel en la construcción del conocimiento, ya que "el desarrollo de la inteligencia tiene una dinámica específica que no está desligada de los afectos",<sup>8</sup> Por lo que el programa pretende ayudar al niño en su desarrollo integral desde un enfoque que equilibre lo emocional con lo racional, pues el problema emocional de la dependencia-independencia continúa siendo una cuestión muy importante en este periodo, y por ello se enfatiza en el discurso pedagógico la expresión infantil a través del juego, el dibujo, el teatro, la música, entre otras, todas ellas son formas que el niño adopta para decir aquello que le pasa o siente.

Sin duda, el desarrollo integral del niño debe considerar en su práctica que los componentes "no son las emociones, las cogniciones y las acciones, aisladamente, sino aspectos de un todo más amplio que logra su integración sólo dentro de un sistema cultural. La emoción no puede aislarse del conocimiento de la situación que la suscita. La cognición

---

<sup>7</sup> SEP. Programa de Educación Preescolar, México, 1992 p 5.

<sup>8</sup> Idem. p.9

no es una forma de conocimiento puro al cual se agrega la emoción (ya sea para perturbar su claridad o no). Y la acción es un sendero común final que se basa en lo que uno sabe y siente”.<sup>9</sup>

Entonces, la educación preescolar tiene la tarea de generar ambientes pedagógicos propicios -para apoyar al niño en su desarrollo integral- desde una perspectiva de formación que responda a sus necesidades e intereses, considerando en primera instancia el aspecto emocional para su crecimiento espiritual, intelectual y social desde un ambiente de comprensión y respeto, aspectos que deben favorecer su autoestima reflejada en la seguridad en sí mismo, esto en dirección de fomentar su creatividad y su autonomía.

Ante esta gran responsabilidad educativa que se le ha asignado al nivel educativo de preescolar, se reconocen los esfuerzos que las instancias gubernamentales han venido realizando para atender las necesidades educativas de los preescolares a partir de la reforma educativa que el estado mexicano viene impulsando desde finales de la década de los ochenta.<sup>10</sup>

Sin embargo se considera que entre política y práctica educativa existen distintos niveles de congruencia e integración, en algunos casos, la primera se encuentra frente a contextos y condiciones que diluyen los propósitos, las intenciones y las estrategias, de tal forma que la práctica docente tiene poco que ver con los modelos dibujados por la política educativa, así podemos afirmar que entre política y práctica educativa se establece un conjunto de mediaciones que modifican, deforman o niegan los proyectos educativos.

Como se ha dicho tantas veces, el currículo oficial o currículo prescrito no es sino una propuesta, un instrumento, y lo verdaderamente importante es cómo acaba tomando cuerpo en la institución y en las aulas, que es donde realmente se convierte en experiencia

---

<sup>9</sup> Bruner, J, Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. p 123.

educativa para los alumnos y, en el caso particular, en práctica docente para las educadoras.

De acuerdo con esto, se tiene la certeza de que en la actualidad la educación preescolar se encuentra frente a una ruptura<sup>11</sup> entre el proyecto educativo y la realidad, de tal forma que hoy las educadoras, responsables de este nivel educativo, carecen de las herramientas teórico-metodológicas e instrumentales que les permitan desarrollar una práctica profesional congruente con el proyecto educativo, pero que asimismo, éste último no tendió los puentes necesarios con el propósito de que los docentes construyeran a su vez, referentes específicos que les permitan niveles adecuados de comprensión e instrumentación del programa educativo.

Junto a esto, a partir del presente programa, se adquieren niveles de complejidad más elevados aún, pues la política de integración implementada por la Secretaría de Educación Pública a partir del presente programa escolar, obliga a los docentes a atender niños que presentan necesidades educativas especiales.<sup>12</sup> Por supuesto, de nueva cuenta no establecieron aquellos elementos teóricos, metodológicos e instrumentales que permiten a las educadoras hacer frente a una nueva realidad educativa.

---

<sup>10</sup> El Programa para la Modernización Educativa, presentado el 9 de octubre de 1989, es el documento rector sobre el cual se desprenden un conjunto de reformas en distintos ámbitos del Sistema Educativo Nacional.

<sup>11</sup> Entendiendo a la ruptura como el proceso social que se establece entre un proyecto y los resultados que las prácticas de los sujetos resultan, pero que sobre todo se caracterizan por deformar sustancialmente al proyecto de origen.

<sup>12</sup> La integración educativa, representa un nuevo modelo educativo para atender aquella población escolar con necesidades educativas especiales, con el propósito de terminar con el modelo segregacionista que representaba el sistema paralelo de educación especial. “El cambio, en el enfoque de integración del sujeto con necesidades educativas especiales consiste en no hacer de la integración un objetivo, sino un medio estratégico para lograr educación básica de calidad, para todos, sin exclusión. Esto es, la integración pasa de un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica para un objetivo ético: la equidad en calidad de la educación básica”. Véase Dirección de Educación Especial. Proyecto general para la Educación Especial en México. P. 31

## **Proceso de Socialización: Escuela, cultura y sociedad**

Lo que propone el plan de estudios (currículo oficial) y la manera en que se lleva a cabo (currículo vivido) suelen ser diferentes, por lo que urge investigar los procesos áulicos para descubrir las mediaciones entre ambos. Muchos elementos de la vida escolar, sean parte del currículo oficial o del currículo vivido, están ocultos, participando esencialmente de la formación de los parvularios. Estos elementos no están contemplados en los planes de estudio y generalmente ni educadoras ni alumnos son conscientes de su existencia. Son parte de la cultura implícita compartida, de la ideología dominante de una comunidad mediatizada por las historias de cada uno de los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje; en tanto que, la docente de preescolar es interpelada por la institución que norma su práctica profesional que coexiste en un espacio móvil y complejo, poblado por el conjunto dinámico de las relaciones sociales que vinculan a los diferentes agentes entre sí con los objetos de conocimiento y los modos de conocer ejercitado.

Estamos de acuerdo con Juan Delval<sup>13</sup> respecto a que las educadoras hacen mucho más que enseñar al niño una serie de cosas en el terreno emocional, intelectual o social ya que su propia conducta y la forma en que están organizadas las actividades en el jardín están influyendo y determinando la conducta del niño.

Se hace necesario indagar el currículo en acción desde la perspectiva de la función socializadora del jardín de niños que se vincula estrechamente con la sensibilidad de los niños y las niñas que asisten a esta institución y, por supuesto, con la de la educadora; es decir, lo que importa es conocer cómo se promueve efectivamente la práctica de la emotividad infantil en el aula de preescolar, investigar qué factores facilitan este proceso y qué factores lo dificultan. Ante esta problemática surgen interrogantes que nos inquietan.

---

<sup>13</sup> Delval, Juan. Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. p 74

-¿Conocen las educadoras el papel que juegan las emociones en la conducta de las niñas y los niños?

-¿Cómo reconocen los docentes de preescolar las emociones y expresiones infantiles?

-¿Las ignoran? , ¿Las niegan'? , ¿Buscan la homogeneización?

-¿Aceptan y reconocen las diferencias individuales?

-¿Conoce la educadora la importancia que tiene la autoestima en el desarrollo integral?

-¿Qué significa para la docente de preescolar la empatía entre los niños y ella?

En sí; ¿Cómo a partir de la organización de las actividades educativas en el aula de preescolar se inhiben o potencian sentimientos que conducen a los niños a atribuirle un sentido a su presencia en el jardín de niños ya elaborar su propio concepto de identidad basado en la relación con los otros en vía de la autonomía?

Estas inquietudes orientan nuestro trabajo de investigación, que tiene como objetivo analizar las diferentes formas de organización de las actividades educativas que realizan cotidianamente las educadoras, y el impacto de éstas en el desarrollo emocional infantil, con la finalidad de tener la posibilidad de orientar a las educadoras sobre la importancia que tiene la educación emocional en el desarrollo integral del niño. Asimismo, establecer las mediaciones entre teoría y práctica curricular respecto a las emociones y expresiones infantiles que se promueven y practican desde la socialización en preescolar.

Para llevar a cabo lo anteriormente mencionado es necesario:

- Descubrir las formas de organización de las actividades educativas que realizan las educadoras en el jardín de niños.
- Mostrar la importancia que tiene el que la educadora conozca el impacto de su práctica sobre el desarrollo emocional infantil, así como la necesidad de que ésta se lleve a cabo enfocada al desarrollo integral.

- Describir la importancia de que la educadora conozca el estado emocional de sus alumnos en función de brindarles ayuda en el desarrollo de su autoestima.
- Determinar el manejo de habilidades emotivas que las educadoras tienen con los niños de preescolar.

### **El objeto de investigación: la emoción de elegir**

Una vez mencionada la preocupación de nuestro estudio, se tiene la necesidad de abrir un espacio que dé cuenta del momento íntimo que generó esta investigación. Por lo general cuando se "elige" un problema a estudiar para conocerlo a fondo, se detiene la mirada en situaciones cotidianas que retoman un pequeño fragmento de una realidad compleja y difícil de entender, pero que de una u otra manera se siente y con ello se dibuja internamente al que investiga, es decir, el investigador se va proyectando paso a paso en la construcción del objeto que estudia. En particular la proyección personal radica, en primer lugar, en un especial interés por los niños, a partir de la convicción de que a través de éstos los adultos reconstruimos cada día el mundo. Para que esto suceda necesitamos entender a los niños ya las niñas desde su mundo: pleno de emociones, de fantasías e imaginación; aquí la espontaneidad y la fantasía son las que rigen, las que dan cauce al actuar infantil, y la sensibilidad es la que le pone ese toque mágico al maravilloso mundo que los niños se construyen.

De lo contrario, no se da una real comunicación entre el niño y el adulto, pues en lugar de ayudarlo a que su creatividad crezca con base en un desarrollo armónico en el que emoción y razón estén unidos, se silencia ese gran potencial infantil al no saber tratarlo por ignorancia y/o falta de compromiso educativo. Cuando la intersubjetividad de los niños y la de los adultos se encuentran, entonces se puede afirmar que las generaciones adultas educan a las generaciones más jóvenes a partir de la existencia de las clases sociales y sus luchas por el poder. En segundo lugar, el interés por el estudio de los mecanismos de la influencia educativa surge, de alguna manera, como parte de la implicación directa (a partir de 1995) en el estudio de la maestría en educación con campo en investigación curricular, que

provocó la toma de conciencia de la importancia que éstos revisten y, sobre todo, del desconocimiento al respecto de la actual reforma educativa en educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

Son éstos los argumentos que fundamentan la elección del nivel de preescolar para el estudio en cuestión, y por considerar que ha sido el más olvidado por los investigadores educativos pues existen muy pocos trabajos de investigación que den cuenta del ser y el hacer de esta institución educativa en México a lo largo de sus casi cien años de existencia (1904-2002). Además de no tener, hasta el 2001, carácter de obligatorio, y de no contar con una cobertura similar a la capacidad de la primaria y la secundaria.

Una forma de caracterizar lo anterior, es ver el Programa de Educación Preescolar (PEP'92) como una propuesta educativa integrada por el despliegue no sólo de habilidades cognitivas específicas, sino de diversos modos de argumentación en donde las emociones y expresiones infantiles se fomenten y se eduquen (no se dominen) en beneficio personal de las niñas y los niños. La tarea está dada en la idea de conocer dónde, a través de la práctica cotidiana de la educadora, se inhiben o potencial sentimientos que conducen a los niños y las niñas a atribuirle un sentido a su presencia en el jardín de niños ya elaborar su propio concepto sobre sí mismo y así, posteriormente tener la posibilidad de intervención en este ámbito

Ver como se practica el PEP'92 en el aula de preescolar, es observar lo que acontece cotidianamente cuando interactúan los niños y las niñas con la educadora. Pero... qué observar cuando todo es movimiento; detener la mirada en los sucesos áulicos es como mirar el mar cada mañana y encontrar en su oleaje una sensación diferente cada vez que se le observa, pues sus aguas están en un continuo devenir. Así son los infantes de preescolar puro movimiento, sorprenden con su espontaneidad, y si se está dispuesto a observarlos hay que disponerse a estar involucrados en un mar de sorpresas que den pistas del sendero a seguir en medio de sucesos que desencadenan grandes olas de interrelaciones, donde emoción y razón están en juego. Los intereses de los niños en contacto con los de la educadora se entre cruzan en cada acción ejecutada conjuntamente. Cada grupo construye

su propia historia, su obra en escena.

Cómo detenerla, cuál es el episodio preciso que refleje lo que se quiere conocer, cómo descubrirlo, saber cuáles son los efectos producidos por la presencia de la que da testimonio de lo observado, y cómo saber fotografiarlo para hacerlo visible a los ojos del lector. Es difícil traer la realidad de los "otros" a través de la propia, además de saber conectar la emoción con la razón cuando se está viviendo lo observado. En este preciso momento, las emociones son las que dirigen los pensamientos que buscan ser expresados por medio de la palabra escrita, el espectáculo puesto en escenas es el resultado del encuentro de estas dos realidades: la de los actores y la realizada a través de las reacciones de lo observado por la testigo, qué presenta y cómo lo presenta, eso, lo tiene que descubrir el lector, por lo pronto, continuamos.

### **El problema de investigación y su campo de conocimiento**

El campo de conocimiento donde encuentra filiación el objeto de estudio radica en las siguientes teorías: en las psicologías de la emoción, la psicogénesis, la psicoanalítica y la sociocultural. También en la sociología francesa de Bourdieu y específicamente, la dimensión del objeto que atañe al proceso de socialización como trama de interacciones implícitas o invisibles está fundamentada en elaboraciones teóricas sobre la interacción social en contextos educativos.

Esta lógica de construcción obedece a los objetivos que se diseñaron. Centrar el interés en el desarrollo infantil donde sensibilidad e inteligencia se alían, es decir observar cómo en cada acción efectuada se esconde una revelación emotiva; acciones todas estas provocadas por la práctica profesional de la educadora. Esto implica construir la categoría emoción, concepto polisémico en sí mismo, en él se encuentran comprendidos un sinnúmero de sentimientos que se originan en la experiencia tanto interna como externa. En su construcción se articularon los diversos aportes arriba mencionados, como una categoría histórica que es indicativa de transformaciones a lo largo del tiempo, que remite a un objeto complejo con enunciados de distinto tipo. Por esta razón, se avanzó en el trabajo buscando

dar cuenta de la categoría emoción desde un punto de vista neuro-psicológico, antropológico, social y pedagógico. En este sentido se comenzó a desagregar articulaciones posibles de la emoción que delimitan su construcción biológica y sociocultural: cómo se ubica a ésta dentro de relaciones cognitivas, cuál es la vinculación con su entorno y como se configura su lugar en la relación pedagógica.

El objeto de análisis es rastrear la categoría emoción y los diferentes significados que ha tomado en el discurso pedagógico y en la práctica profesional de la educadora, destacando en el análisis, cómo se inhibe o potencia la sensibilidad infantil en el aula de preescolar.

A partir de los nuevos descubrimientos sobre la arquitectura emocional del cerebro y de importantes aportaciones de teóricos interesados en desarrollar y educar la sensibilidad humana, se estudió cómo todas las respuestas emocionales tienen su estructura cognitiva, por ejemplo, los rasgos del carácter se gestan y se modulan también en el cerebro al igual que la actividad intelectual, el pensamiento, la memoria y el razonamiento.

Se considera en el análisis del desarrollo humano, la existencia de la problemática psicológica y pedagógica desde la comprensión tanto de los sentimientos como de lo intelectual. Frente a esto se hace necesario conocer las características del desarrollo infantil, por lo que se retoman algunos postulados del trabajo de Piaget, Vigotsky, Wallon, Freud y Erikson, ya que para ellos el desarrollo implica transformaciones cualitativas más que incrementos graduales de crecimiento físico. El primero describía la interacción del organismo y el medio en su discusión sobre la asimilación y la acomodación del sujeto en solitario, en cambio, para el segundo, el mundo social influye en el desarrollo desde el principio de la vida con base en la relación entre pensamiento y lenguaje; para Wallon, el psiquismo se crea por la maduración, que es duración, por la relación con otro. La relación afectiva es ella misma relativa a sus condiciones de existencia tanto biológicas como sociales. En su teoría de la emoción, opera la unión entre motricidad y representación, trata de dar el paso entre lo orgánico y lo psíquico. Por último, los dos teóricos restantes se interesan por el estudio del inconsciente y el consciente del ser humano, para estos teóricos,

son determinantes las primeras experiencias afectivas para el desarrollo de la personalidad.

Piaget dirigió su preocupación fundamental sobre el conocimiento de la génesis y el desarrollo de los procesos cognitivos, es decir, de la esfera cognitiva y los elementos que ésta desarrolla, interés que le condujo a la construcción y formulación de un modelo para la formación del conocimiento y de las estructuras intelectuales, constituye un sólido e indispensable fundamento para establecer una pedagogía que se adapte a las necesidades : a las posibilidades de comprensión de los individuos, en las diferentes etapas de su desarrollo, esta evolución se lleva a cabo a través de estadios o periodos que se van sucediendo mediante procesos de asimilación y acomodación, a los cuales la educación deberá tomar en cuenta. En la particular, se tomó como referencia el estudio de los elementos cognoscitivos del periodo preoperatorio, etapa en la que se encuentra el niño en edad preescolar para entender las características cognitivas, afectivas, sexuales y morales del niño, en tanto que, se sostiene que la conducta emocional es susceptible de ser moldeada por las experiencias de la vida y la cultura. En este sentido, para que se realice el aprendizaje, se necesita quién enseñe, el niño necesita experiencias significativas a un nivel concreto, donde entran en juego otros factores, además del interés del niño para sentirse comprometido con lo que sucede. Es aquí donde entra en escena Vigotsky quien pensaba que la interacción social es importante no sólo en los estadios iniciales del desarrollo de una idea; el hecho de llegar a compartir el significado de un gesto o de una palabra se produce en el proceso de la interacción misma, si bien la naturaleza social del gesto o de la palabra siempre permanece. De esta forma, el niño llega a conocer significados asequibles culturalmente y los asimila a tiempo para transmitirlo a los demás. Los procesos cognitivos están mediados por signos, que son los instrumentos primordiales de la mente humana. Los conceptos claves de la teoría vigotskyana son: intersubjetividad, procesos psicológicos superiores, mediación, autorregulación, internalización y zona de desarrollo próximo (ZDP), que ha recibido especial atención y que ha generado numerosos estudios de Wertsch 1984; Cole, 1989; entre otros.

La ZDP es el área potencial en el crecimiento intelectual del niño que sólo puede ser apropiadamente desarrollada por el intermedio de pares más capaces o por los adultos. "Es un área compartida, una zona de trabajo común, un espacio que según explican Álvarez y Del Río (1994), es a la vez interno y externo, psicológico y educativo, inter e intrapsicológico. Ninguna psicología clásica aporta elementos para ubicar esta Zona porque no se encuentra en la mente de cada quien, sino en ese espacio común de apoyo que se establece entre un aprendiz y un enseñante".<sup>14</sup> "Con este interesante trabajo Vigotsky se interesó no sólo en la evaluación psicológica de las capacidades cognitivas del niño, sino también en la evaluación pedagógica de las prácticas educativas".<sup>15</sup>

“La escuela resulta fundamental en la formación del Yo (el carácter interactivo de la personalidad, modificable a cada momento que se comparte con el otro), pues toda persona interpreta su pasado y se plantea sus posibilidades a partir de los encuentros que sostiene con el mundo y gran parte de esos encuentros se realizan en la escuela a partir del nivel de preescolar, cuya cultura se institucionaliza en formas gramaticales, narrativas y morales”,<sup>16</sup> a partir de la relación entre razón, sensibilidad y afectividad. De este modo, la educadora no sólo se convierte en una interlocutora sensible a los valores y a la cultura de los niños, sino que funge como un “jalador” de las capacidades de éstos, además de infundirles confianza en sus propios logros.

Las formas de trabajo pedagógico, los estilos de vida y sobre todo el lenguaje de la comunidad son elementos que están incorporados en el currículo en sus dos momentos: el oficial y el real o vivido. La base teórica curricular está dada en la sociología cultural francesa donde se encuentra una concepción del currículo que permite un análisis mucho más amplio pues para estos teóricos (Bourdieu y colaboradores) el currículo es un proyecto educativo, que como tal, cumple una función sociopolítica en la medida en que éste es un corte de un contexto cultural, político y económico, que no es homogéneo, sino diverso en sus intereses y representaciones de la realidad, por lo mismo, señalan a los contenidos

---

<sup>14</sup> Hemández, Hernando. Una respuesta sociocultural a ocho problemas de intervención pedagógica. p. 10.

<sup>15</sup> Wertsch, 1985, citado por Medina, L. En la ponencia “Aportaciones del Enfoque Vigotskyano a la Tecnología Educativa” p. 6

<sup>16</sup> Hemández, Hernando. Op. cit. p. 13. Las negritas son un agregado.

curriculares como arbitrarios culturales; reflejo de ideologías e intereses económicos y políticos, al respecto Lundgren afirma:

"el currículo no es sólo todas las experiencias que un estudiante tiene bajo la guía de la escuela, sino también las consecuencias de la estructura material e ideológica de la sociedad, de la cual la escuela es una parte"(...) de esta forma: la escuela se nos muestra con la doble misión de garantizar la transmisión de todos los conocimientos acumulados por la humanidad, su herencia cultural, y de dotar a los individuos de aquellos instrumentos que le permitan su pleno desarrollo, un tercer propósito, implícito en el discurso escolar y construido sobre los dos anteriores, es el de asegurar la adecuada integración de los individuos en sus grupos sociales de referencia".<sup>17</sup>

En el país, lo anterior queda de manifiesto cuando los proyectos curriculares establecen entre sus objetivos la vinculación de valores e identidad nacional. Livingston afirma que la investigación curricular sólo es posible desde un enfoque de totalidad, es decir, trascender la visión positivista que considera a los hechos sociales como datos aislados,<sup>18</sup> por su parte Giroux<sup>19</sup> afirma que sólo el estudio dialéctico del currículo permitiría comprender adecuadamente su significado social, así como las relaciones entre teoría y práctica.

En conclusión, tanto política educativa como teoría del currículo representan una unidad, no son entes separados y se articulan en distintos ámbitos sociales. "En realidad la política curricular no es sino uno de los aspectos materiales en que se resuelve el ejercicio de ese poder y contrapoder; por eso su manifestación no es coherente, sino contradictoria y, además permite que el ejercicio del poder dominante no se resuelva en la mera reproducción de las formas y de la lógica de la dominación".<sup>20</sup>

---

<sup>17</sup> Beltrán Llavador, F. Políticas y reformas curriculares. p. 24.

<sup>18</sup> Livingston D. W. Clase, ideología y educación P.45

<sup>19</sup> Giroux, H. Ideología" Cultura y proceso de enseñanza.

<sup>20</sup> Beltrán, Llavador, Op. cit. p. 35.

De esta forma, la política curricular, como unidad, es uno de los ejes que articulan el análisis del presente trabajo, considerando que los fenómenos educativos se generan en el campo de los hechos sociales y que por tanto, construir explicaciones de los procesos educativos en un contexto institucional sólo puede ser posible desde una perspectiva socio-histórica y multideterminada.

“El currículo es un espacio móvil y complejo, cuya existencia no es autónoma; un espacio poblado por el conjunto dinámico de las relaciones sociales que vinculan a los diferentes agentes entre sí y con los objetos de conocimiento y los modos de conocer ejercitados...con el término curricular se ha nombrado hasta ahora su materialidad, pero no sus espacios vacíos, sus posibilidades, el juego de relaciones que permite su constitución”<sup>21</sup>

Los espacios vacíos y el juego de relaciones que establecen la práctica curricular pueden representar ese conjunto de mediaciones a través de los cuales los proyectos educativos se modifican, deforman o niegan, o bien, se da su ruptura en un proceso social.

Como ya se ha apuntado, para estudiar el proceso de socialización del jardín de niños se retomaron algunas de las aportaciones teóricas de la psicogénesis, del psicoanálisis, de la mediación sociocultural y de la teoría crítica del currículo, cuyo punto de encuentro tiende a subrayar que “gran parte de la historia del desarrollo humano tiene que inscribirse a la luz de las influencias culturales en general y de personas y prácticas particulares, así como de la parafernalia de la cultura a la que se pertenece. Y, ciertamente, en cualquier cultura compleja las principales entre todas ellas serán las instituciones educativas”.<sup>22</sup> Cuando los niños crecen, sus vidas quedan por completo enredadas en las instituciones culturales, siendo una de ellas el jardín de niños, donde la vida emocional de los preescolares es susceptible de ser moldeada por las experiencias que se generan en la institución.

---

<sup>21</sup> *Ibíd.*, p. 30.

<sup>22</sup> Howard Gardner. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.* P. 52.

## Preescolar: un mundo real y palpitante

Acercarse a la complejidad institucional tomando en cuenta el espacio y el tiempo así como las responsabilidades de las educadoras involucradas en este trabajo, amerita comentar el proceso metodológico del trabajo empírico.

El análisis de la práctica profesional de las docentes de preescolar es el resultado de una estancia de 240 horas -durante los meses que comprenden el período de febrero a junio del 99- al interior de tres aulas: una de segundo y dos de tercer grado.

En primera instancia, se eligieron por las posibilidades de observación a tres educadoras que laboran en diferentes jardines de niños ubicados dos en lugares urbanos y uno en zona suburbana de la ciudad y puerto de Mazatlán, Sinaloa. Se considera que las variables de formación, tipo de jardín, y antigüedad laboral de las tres educadoras en estudio y el grado educativo que atiende cada una de ellas, tienen un impacto significativo en la situación estudiada (ver cuadro No.1), sólo se tomaron, en este caso, estos aspectos relevantes como referente contextual.

Cuadro No.1

| Educadora | Edad | Estado civil | No. De hijos | Formación inicial | Otros estudios | Antigüedad laboral | Tipo de jardín | Zona de ubicación del J. N. | No. Alumnos M H | Grado |
|-----------|------|--------------|--------------|-------------------|----------------|--------------------|----------------|-----------------------------|-----------------|-------|
| A         | 38   | Casada       | 3            | Educadora         | -              | 20                 | Oficial        | Suburbana                   | 15 11           | 2°    |
| B         | 37   | Soltera      | 1            | educadora         | Licenciatura   | 18                 | Oficial        | Urbana                      | 14 10           | 3°    |
| C         | 30   | soltera      | 0            | psicóloga         | maestría       | 1                  | particular     | urbana                      | 5 7             | 3°    |

La investigación de las prácticas educativas en el ámbito áulico de preescolar se realizó a través de la observación participante y del registro etnográfico de los escenarios de construcción y confrontación del terreno emotivo desde la actividad educativa. Se estudiaron prácticamente todos sus espacios: hora de entrada, formación, salón de clases, recreo y juntas con padres de familia. Complementando el trabajo se realizaron entrevistas semi-estructuradas y pláticas informales con las educadoras observadas, con el propósito de detectar su concepción y manejo de los programas educativos de preescolar, desde lo psicopedagógico, deteniéndose en los conceptos de emotividad infantil, de ayuda pedagógica, de interactividad y algunas exigencias de tipo metodológico que se derivan de dichos programas. Además de comentar sus expectativas profesionales y personales.

Hay dos preocupaciones que aparecen reiteradamente, una se refiere a la función socializadora del jardín de niños, que se discute desde el terreno de la emotividad; la otra cuestión se dirige a las tendencias (desde los aspectos afectivos) del PEP'92 en la práctica docente con base en sus formas organizativas de la tarea pedagógica. De esto se originan dos niveles de análisis: el primero, la política educativa como proyecto, es decir, el conjunto de los propósitos, las intenciones y las estrategias diseñadas para la socialización de los niños y las niñas desde su afectividad, y el segundo, la práctica educativa, entendida como las acciones concretas y específicas que las educadoras realizan y el impacto que éstas tienen en el desarrollo emocional infantil. Todo esto a fin de materializar en la realidad este aspecto de la política educativa.

La idea directriz del planteamiento es que el estudio de los mecanismos de influencia educativa en el nivel de la interacción educadora/niños, y entre iguales, niños, niñas, se centra en el análisis de las formas de organización y ejecución de la actividad conjunta, se indaga cómo los participantes -niños, niñas y educadoras- van definiendo progresivamente, mediante la articulación de sus actuaciones respectivas, el contexto situacional en el que desarrollan su actividad.

Por el hecho de que las acciones y los sentimientos se relacionan estrechamente y no se pueden ver de manera separada, ya que las acciones de la educadora causan

sentimientos en los niños y en las niñas que la rodean, y esos sentimientos a su vez, pueden hacerlos actuar de modos que provoquen sentimientos en sus iguales y en la educadora, y así sucesivamente. Este ciclo de sentimientos y acciones puede ser positivo y constructivo o vicioso y destructivo.

El análisis de la práctica supuso dejar -por ese momento- las normas escritas o los discursos elaborados en torno a la política educativa de preescolar, para poder escuchar otro discurso: el que se teje con el diario acontecer, el que se rige con otras normas que las escritas, el que puede leerse sólo a través del análisis del quehacer cotidiano. Describir, explicar y comprender lo que sucede al interior de las aulas en observación, requiere de análisis de las actividades y las maneras de su ejecución que propuso la educadora, para desentrañar las interacciones que se establecieron con base en la distribución y uso de poder, con la posibilidad de ir descubriendo cómo cada uno de los participantes se mira a sí mismo ya los demás, esto en función de conocer cual es la rutina cotidiana en el aula que se encarga de promover y practicar las emociones y las expresiones infantiles.

### **Estructura de este informe**

Para terminar este apartado, señalamos la estructura del informe del trabajo de investigación, con el fin de presentar ordenadamente estas reflexiones, se organiza la exposición en tres capítulos.

En el primer capítulo se estudia la influencia de los nuevos descubrimientos de la función emocional en el desarrollo psíquico, la conceptualización que se realiza sobre las emociones y la importancia de su educación para desarrollar competencias emotivas. El enfoque que se ha adoptado, de ningún modo el único posible, está lógicamente determinado por las motivaciones y los objetivos que guían el trabajo, así como por el tipo de problema planteado. Parece oportuno empezar por una breve referencia a estos aspectos con el fin de facilitar una valoración de las posibilidades y limitaciones de la aproximación al análisis de la práctica educativa en tomo al terreno emotivo del preescolar. Una vez iniciada la travesía por el mundo de las emociones, se estudia más de cerca las

características del desarrollo infantil, se describen sus rasgos principales, especialmente, en la esfera socio-afectiva, con la finalidad de conocer los procesos de aprendizaje que están interconectados con los procesos de enseñanza. En esta edad, el aspecto cognitivo más relevante es el auge en el desarrollo de la función simbólica, y en particular del lenguaje y el juego, en tanto sistemas de simbolización, razón por la que también forman parte de nuestro estudio. Asimismo, la influencia de las primeras experiencias emocionales en los niños.

En el segundo capítulo, se expone el papel socializador que tiene el jardín de niños sobre la organización interna de actitudes, creencias y valores. Los rasgos claves de semejante organización abarcan el grado de apertura que tienen los individuos ante el alcance de la experiencia emocional, los estilos peculiares de regular la excitación y la emoción, la confianza en sus propias capacidades de regulación y sus expectativas respecto de los otros y de las relaciones en este proceso. Tales creencias y expectativas definen el núcleo afectivo del yo. Y es alrededor de la etapa preescolar cuando puede decirse que está presente un yo coherente y estable.

También se ofrece un panorama global del currículo oficial destacando el énfasis puesto en el aspecto afectivo del niño. Con ello se establece un punto de referencia para ver cómo funciona este diseño curricular en la realidad áulica de preescolar. Continuamos con el papel institucional que juega la educadora, y la relación que se establece entre ésta y el programa de preescolar. El último punto expone una visión sensible de la educadora como sujeto que sustenta la autoridad y el poder que se le delega institucionalmente.

Finalmente, en el tercer capítulo se presenta una caracterización emocional de algunos rasgos del carácter social de la educadora, que surge del análisis e interpretación de las entrevistas realizadas y la observación en el aula. A partir de los resultados se tuvo la posibilidad de construir las siguientes categorías de análisis: miopía emocional, sordera emocional, empatía simulada y mutismo emocional. Estas categorías tienen su fundamento metodológico en las teorías del psicoanálisis humanista de Erich Fromm y Michael Maccoby en su obra del Sociopsicoanálisis del campesino mexicano.

Posteriormente, como testigo objetivo de la topografía cambiante del terreno emotivo, se describe el drama emocional en el escenario del aula de preescolar. Se encuentra como eje conceptual básico y nuclear el de la interacción, que se desencadena con la puesta en marcha de la caracterización emotiva de la educadora reflejado en las actividades organizadas en el aula de preescolar. Se involucra la educación en distintas formas, y en consecuencia, la adaptación recíproca de la conducta en las diferentes manifestaciones, en la realización del proceso social del jardín de niños, es decir, la conexión entre las acciones educativas de las educadoras y las emociones y expresiones infantiles. Se descubre la importancia de las acciones experimentadas por el niño para su desarrollo emocional, convergente en todos los aspectos de la vida, y junto a esto, la recíproca consideración del desarrollo normativo y las diferencias individuales. Las categorías construidas son: identidad difusa, cooperación condicionada y autonomía negada. Categorías que encierran sentimientos positivos y negativos, originados en las relaciones diádicas y potenciados a través de las interacciones en el aula de preescolar.

La escasa valoración de sentimientos y emociones en contraste con la supremacía del pensamiento y la razón, ha sido la motivación de nuestro trabajo. Ya que como apuntamos anteriormente, sostenemos que en la vida emocional está entrelazada la parte más primitiva del cerebro con los centros más elevados de la arquitectura nerviosa, y por ello, el, repertorio de la conducta emocional, aunque tiene su base en los impulsos y tendencias biológicas es susceptible de ser moldeado por las experiencias de vida y la cultura.

## **CAPÍTULO I**

### **UN MENSAJE QUE FUNDAMENTA LA RELACIÓN ESTRECHA ENTRE EMOCIÓN Y RAZÓN.**

#### **1.1. La emoción y la razón son una unidad integral**

La educación emocional es importante porque se refiere a una de las características que distinguen al ser humano. Los grupos sociales, de los cuales forma parte todo individuo, existen gracias a la interacción. La interacción que se desarrolla entre los individuos tiene como base un conjunto de valores consensuados, sin estos valores la interacción y la vida gregaria no sería posible. Por tanto, la generación de estos valores es muy sobresaliente para el desarrollo de la propia sociedad. La base de todo tipo de valor está en las emociones. Las emociones son la fuente de los sentimientos. Sobre la base de los sentimientos se genera la organización axiológica de cada individuo. Por eso, educar emocionalmente a los sujetos es como decir que los educamos en valores, al educar en valores estamos potenciando la vida en grupo, estamos potenciando en suma la vida en sociedad.

Todo sujeto es una totalidad compleja. En esta totalidad compleja podemos distinguir una estructura cognitivoemocional. El sujeto está conformado por un conjunto de conocimientos y por un conjunto de emociones. Entendido así todo individuo acciona y reacciona en su medio con base en esta estructura cognitivoemocional.<sup>23</sup>

Partimos del supuesto de que la base cognitivo emocional del sujeto es una construcción, es decir, no surge de una vez y para siempre, sino que se va creando en el interactuar del sujeto con su medio, incluso nos atrevemos a pensar que esta base cognitivoemocional se inicia desde el mismo proceso de concepción de un nuevo individuo,

---

<sup>23</sup> Castilla del Pino, Carlos. Teoría de los sentimientos. p 41.

ahí en el vientre materno consideramos se da la primera interacción de este sujeto en formación con el ser que le está dando forma y estructura, con su madre. Cuando la madre experimenta sentimientos, estas emociones se hacen llegar al sujeto en formación. " La idea de Bio es la de que en la identificación proyectiva tiene lugar un verdadero proceso interpersonal en el cual es proyector, a través de la interacción con el receptor, ejerce una presión sobre éste, es decir, no sólo sobre el objeto interno, sino también sobre el objeto externo, para que sienta y actúe de una determinada manera."<sup>24</sup> En este sentido "las madres crean al bebé como sujeto",<sup>25</sup> es decir, desde el proceso mismo de la gestación el individuo va pertrechándose de un conjunto de estructuras cognitivoemocionales y este proceso se mantiene durante todo el desarrollo de su vida. En otras palabras, nunca se concluye y siempre se está en la posibilidad de hacer perfectible esta base cognitivoemocional a través de la cual el sujeto puede generar un conjunto infinito de interacciones con los sujetos e incluso consigo mismo.

Nuestra intención no es abordar el sujeto desde la perspectiva de la psicología, la psicopatología o la psiquiatría clínica, tampoco lo es estudiar al sujeto meramente desde las estructuras neurofisiológicas. Sin embargo, los descubrimientos que se han hecho en estas áreas del conocimiento resultan de primordial importancia para nuestros propósitos, Queremos abordar el problema de las emociones desde la perspectiva educativa, es decir, desde el potencial que tiene conocer y reconocer las emociones para llevar a cabo procesos educativos, Por supuesto, pensamos fundamentalmente en la educación infantil, pero no se descarta que este tipo de disertaciones sirvan perfectamente para la educación de jóvenes y adultos. Es el caso pues, que creemos que conociendo mejor cómo se llevan a cabo los procesos emocionales y cómo estos procesos emocionales dan lugar a un conjunto de sentimientos y de valores, podríamos llegar sobre esa base a entender mejor la dinámica educativa.

---

<sup>24</sup> Coderch, Joan, La relación paciente-terapeuta. P. 213

<sup>25</sup> Idem.

Hoy se comienza a apostar mucho a la educación emocional, Consideramos que una educación emocional adecuada nos va a permitir lograr procesos educativos de mayor empatía, de mayor comprensión y sobre esa plataforma arribar a resultados mucho más satisfactorios. La educación tradicionalmente basada en la enseñanza del conocimiento científico parece confirmar que cada vez es menos suficiente, así que para una formación integral tenemos que buscar que el sujeto no solamente potencie su intelecto sino que también logre educarse emocionalmente, De esta manera, tendríamos sujetos mucho más competentes para interactuar con los otros individuos y construir una sociedad más fuerte, sana y positiva.

### **1.1.1. Las emociones**

Aunque el término emoción o emociones pareciera limitarnos casi perfectamente qué nos referimos, las diferentes concepciones que existen de emoción y la ambigüedad con que se maneja la definición de esta palabra, nos introduce en un amplio esquema de interacciones, Precisamente el campo de las emociones es el campo de las relaciones del hombre con el mundo, o dicho más específicamente, del mundo del sujeto, con los múltiples mundos donde se involucra. Esta complejidad de la relación hombre-mundo es lo que comporta lo difícil, lo amplio, lo complicado de la temática de las emociones,

En el campo de las emociones encontramos al sujeto, a la realidad donde el sujeto ubica los múltiples objetos que le significan algo y encontramos también, la interacción que el sujeto realiza con estos objetos. De la interacción del sujeto con los objetos surgen los sentimientos y de estos sentimientos surgen los valores, Estos dos últimos son también parte del campo de las emociones.

Carlos Castilla del Pino nos indica:

"los sentimientos son emociones y por débiles que sean los sentimientos que experimentamos respecto de un objeto revelan la emoción que sentimos, pero en lenguaje

coloquial, los sentimientos de cierta intensidad y brusquedad son los que se denominan emociones. La emoción ha de irrumpir bruscamente y también atenuarse rápidamente, aunque más despaciosamente que cómo se inició. En el lenguaje coloquial de lo que se califica sin más de sentimiento no habrá más que una diferencia de grado, de magnitud”.<sup>26</sup>

Esta definición de emoción, como puede verse, no diferencia las emociones de los sentimientos, al contrario, las toma como sinónimo, señalando básicamente que la diferencia entre una y otros es simplemente el grado de intensidad con que se presentan. Por otra parte, Charls N. Cofer (1997), en su obra "Motivación y Emoción" también afirma algo muy similar. De esa manera tenemos que dos autores muy importantes en la explicación de las emociones nos dejan con una sensación de ambigüedad al no diferenciar sentimientos de emociones. ¿Es importante diferenciar estos dos términos? En lo particular nos parece sustancial. La existencia de dos términos para referirse a la misma realidad, al mismo objeto, nos demuestra que algo tiene que haber de diferencia para tener la necesidad de utilizar las dos palabras. Si fueran enteramente similares, iguales, no habría necesidad de utilizar dos términos con el mismo propósito. Algunos autores, incluso, cita Cofer, han intentado eliminar el término emociones, pero no lo han logrado, su intento de sustituirlo por otras expresiones ha fracasado y se siguen manejando ambas palabras.

Para nosotros es importante señalar la diferencia entre emoción y sentimientos. Si logramos diferencial ambos términos tendríamos mayor precisión para referimos a ellos con la intención de analizar más detenidamente, más precisamente, aspectos de la realidad.

A pesar de que no hay una definición satisfactoria de emoción, Cofer señala que la podemos distinguir porque implica una manifestación palpable corporalmente, es decir, que se expresa en nuestro organismo, por ejemplo, la sudoración, la tartamudez, un nudo en la garganta, etcétera, serían elementos importantes para detectar la manifestación de una emoción- Por otra parte, señala el mismo Cofer, quien experimenta una emoción es capaz de expresar cómo la siente. Estos dos elementos el físico y el conceptual, el intelectual, el

---

<sup>26</sup> Castilla del Pino, Carlos Op Cit. p. 342.

cognitivo, acerca de lo que se siente con la emoción son dos elementos que nos permiten identificarla, pero de todas maneras esto no nos permite tener una definición que distinga los sentimientos de las emociones.

Si nos detenemos a pensar la importancia de las emociones vamos a llegar a la conclusión de que toda relación que tenemos los sujetos con nuestra realidad es en el trasfondo emocional]. ¿Por qué afirmamos esto? Porque los sujetos organizamos nuestra existencia y nuestras relaciones con la realidad de acuerdo a lo que sentimos, de acuerdo a lo que nos gusta o no nos gusta, de acuerdo a lo que representa o la no satisfacción, de acuerdo con lo que me agrada o me desagrada. De hecho, tanto Cofer como Castilla del Pino encuentran que "el sujeto se relaciona con su realidad de acuerdo con su deseo".<sup>27</sup> "El deseo está en la base de toda relación del sujeto con los objetos que ha de interactuar".<sup>28</sup>

De esta manera pues llegamos a la conclusión de que las interacciones de los sujetos con los objetos, con su mundo, con otros sujetos y aún la relación del sujeto consigo mismo es netamente emocional. De ahí la importancia de que podamos penetrar en este mundo complejo de las emociones.

Nosotros vamos a definir a las emociones como Núcleos de Respuesta Psicorreferencial Automatizada, Indiferenciados y Polivalentes que se nutren con experiencias situacionales que el sujeto contextualiza en los ambientes ecológicos y ecofísicos. Estamos de acuerdo con Castilla del Pino y con Cofer en el sentido de que la emoción irrumpe de una manera brusca e intensa. Esta irrupción de la emoción tiene que darse de esta forma, porque toda emoción es en sí misma una respuesta inmediata que el sujeto requiere o reproduce de acuerdo con una situación que vive o que recuerda. La respuesta emocional no se razona, la respuesta emocional de cierta manera está impresa en cada uno de los sujetos. Esta impresión puede haberse logrado por la vivencia o mejor dicho por la experiencia emocional pasada. Tanto Cofer como Castilla del Pino, en algunos

---

<sup>27</sup> Cofer. Motivación y emociones. P. 93.

<sup>28</sup> Castilla del Pino, Carlos. Op. cit. P.55

de sus ejemplos mencionan cómo dos personas que se estiman y que habían estado separadas por un largo tiempo, al encontrarse de nueva cuenta pueden manifestarse en aprecio a partir de una respuesta emocional, que probablemente puede ser el llanto. Dicho de otra manera, hay personas que al encontrar a viejos amigos o bien a sus padres, de los cuales habían estado separados por un tiempo más o menos prolongado, al encontrarse sin quererlo se emocionan y se expresa esta emoción con un nudo en la garganta y luego, quizás, algo de llanto, se humedecen los ojos. Generalmente se dice que esto ocurre por la alegría de haberse encontrado nuevamente, pero probablemente lo que está ocurriendo es el recuerdo de lo que significó la separación. La emoción no viene tanto del reencuentro que debe ser feliz, sino viene de la tristeza o del sentimiento que representó la carencia generada por la ausencia, el momento de la ruptura. Para poner un ejemplo que quizás nos quede mucho más a la medida para explicar lo referido a la respuesta inmediata, se mencionará la experiencia que nos relató un amigo: "en una ocasión estando en un estanque, en un arroyo, de pronto escuché el chapaleo de un animal que caía al agua, con un sonido muy característico, Voltee a ver la fuente de tal ruido y me percaté de que era una serpiente, esto ocurría cuando era un niño de aproximadamente 9 ó 10 años. El hecho me impactó de tal manera que desde entonces cada vez que oigo un chapaleo similar; aunque esté en una situación diferente, me sobresalto instantáneamente, seguramente esto se debe a que he guardado la impresión de esa emoción siempre." Aunque cuando escucha el sonido no razona, ni piensa que es la serpiente, de todas maneras se genera el estallido emocional. Este estallido emocional es instantáneo, es reactivo, es sin pensar, es sin razonar, en un primer instante, pero acto seguido, una vez que se da cuenta que el chapaleo proviene de otra fuente y no de un estanque con serpientes, inmediatamente recobra el aplomo y la tranquilidad, Sirva pues este último ejemplo para reforzar nuestra idea y la definición acerca de que las emociones constituyen una respuesta inmediata, determinada o detonada por la situación vivencial actual o bien traída desde el arcón de los recuerdos emocionales, Cuando aquí se afirma el arcón de los recuerdos emocionales, no nos estamos refiriendo aun acto de recordar normal, no se trata de una evocación consciente, no se trata de recordar en el término normal de evocación, se trata básicamente de un recuerdo que está almacenado en alguna parte de nuestra memoria, en alguna parte de nuestro cerebro, que se detona directamente sin pasar por el plano de la conciencia.

En un apartado posterior, nos vamos a referir al funcionamiento fisiológico del cerebro y de cómo este funcionamiento nos permite fundamentar la afirmación anterior.

En el ejemplo que se acaba de referir, también podemos percibir la diferencia entre emoción y sentimiento. La emoción, como ha sido dicho, es la respuesta inmediata que se ha generado a una situación determinada, el sentimiento será el conjunto de sensaciones o estados de ánimo que van a quedar como secuela después de esa irrupción violenta a la que hemos llamado emoción. Los autores que hemos citado anteriormente, especialmente Cofer remite el campo emocional al hambre, la sed y el sexo. Toman a estas manifestaciones como las emociones primarias. Es cierto y estamos de acuerdo con ellos en que efectivamente estas funciones fisiológicas que se activan aparentemente en forma automática y completamente fuera del control completo por parte del sujeto son sin duda emociones intrínsecamente vitales. El hambre y la sed cuando son satisfechas aseguran la sobrevivencia inmediata del sujeto. La reproducción también, por su parte, significa la permanencia, la sobrevivencia de la especie, del sujeto en forma de especie. Por tanto, consideramos pues, que las emociones relacionadas con estas funciones y la preservación del sujeto son sin duda sustanciales. Pero qué emoción que el sujeto produzca y reproduzca no le es a él como sujeto individual, como individualidad, realmente importante y vital. Dicho de otra forma, toda emoción que experimenta el sujeto le es enteramente vital, es como decíamos anteriormente, la forma en que él interactúa con el mundo. Una de las formas en que él interactúa con el mundo, pero que le representa su forma de estar y ser en el mundo, por tanto le es vital toda emoción que él experimente.

En la definición que adelantábamos se dice que la emoción es un Núcleo de Respuesta Psicorreferencial Automatizada, Indiferenciada y Polivalente; efectivamente, no puede haber una emoción que no esté psicorreferenciada, es decir, que no esté registrada en el mecanismo cerebral. Decimos también que es automatizada porque no pasa por la conciencia como ya se explicó. Las emociones entendidas como núcleos de respuesta son, decimos, también indiferenciados y polivalentes. Esto significa que una vez que hemos asimilado una experiencia emocional, ésta nos servirá más allá de la experiencia concreta, es decir, cerramos la situación particular en que se generó la experiencia emocional y la

guardamos de manera genérica. Si esa vivencia emocional se refirió, como lo señalamos en el ejemplo, a una experiencia en forma de chapoteo, de ruido en el agua, así va a quedar guardada, independientemente de si ese chapoteo es en el mar, es en una alberca, es en un garrafón de agua, es en un arroyo o sea donde sea. En el otro ejemplo, mencionábamos que la ausencia de dos sujetos, la distancia interpuesta entre dos sujetos que han tenido una relación cercana genera un estallido emocional que algunos califican generalmente de alegría. Pues bien, si esta experiencia emocional expresada, digamos, con llanto, en el reencuentro de estos dos seres queridos, se guarda genéricamente, entonces, esta experiencia podrá ser utilizada indiferentemente de si los seres queridos son padres e hijos, si son hermanos, si son amantes sin la etiqueta de la situación. La experiencia emocional se conserva genéricamente y la traemos o más bien dicho, ella irrumpe en un momento determinado cuando la situación vivencial la evoca o bien cuando la situación psicológica la retrotrae al momento presente. Esta capacidad de usar las experiencias emocionales de manera indiferenciada también le da la característica de polivalente, es decir, puede usarse en situaciones similares, vale para situaciones similares, independientemente de si se parecen mucho o poco a la situación original o simplemente con que la psicorreferencia las iguale, que la psicorreferencia haga equivalentes situaciones diferentes para traer la irrupción emocional correspondiente. Toda nueva experiencia emocional, similar a una experiencia emocional original que vive el sujeto va a incrementar y reforzar a la situación emocional primigenia. El sujeto vive fundamentalmente en dos dimensiones: la dimensión interna, de su propio yo, y, la dimensión ambiental, la externa. A esto, es a lo que hemos mencionado como ambiente ecofísico y ambiente ecomental. El ambiente ecofísico es el ambiente externo del sujeto y el ambiente ecomental es el ambiente interno, es el yo, es la identidad, es la vivencia interna de cada uno de los sujetos. El estallido emocional sólo puede darse cuando el ambiente externo, la situación externa o lo que hemos llamado aquí el ambiente eco físico genera elementos o se organiza de tal forma que puede detonar la emoción, una de las emociones o una de las experiencias emocionales que el sujeto tiene acumuladas en sus recuerdos, en su memoria. Si la situación ecofísica le presenta al sujeto suficientes elementos como para provocar un estallido emocional y retraer al presente alguna experiencia emocional pasada, entonces estamos ante la presencia y desarrollo de esa emoción.

Hemos dicho que el estallido emocional se presenta de manera inconsciente, que el no realiza el mecanismo de evocación para luego actuar en consecuencia, se detona decíamos automáticamente. Así lo consideramos, pero el estallido emocional no puede darse si no encuentra en el ambiente ecofísico o ecomental los referentes suficientes como para seleccionar y retraer la experiencia emocional pasada. Esa experiencia emocional pasada que el sujeto va a traer al presente hemos dicho que es una experiencia emocional acumulada, guardada en forma genérica. Por tanto indiferenciada y polivalente y, con estas características, aplicable a muchas nuevas situaciones similares no iguales a la experiencia emocional original. Una vez que se genera la emoción y que pasa este primer momento que es inconsciente, que es automatizado, instantáneamente el sujeto pasa a un segundo momento que es el de la contextualización; aunque esta primera fase de la emoción a la que hemos llamado anteriornlente, su irrupción es automática y no razonada, inmediatamente después de que se ha generado pasa al tamiz del razonamiento; al razonarla, el sujeto la contextualiza. Este estallido emocional original pasa por el cedazo de la razón y se actualiza la información del sujeto. Al contextualizar, el sujeto adapta su experiencia emocional previa con la situación actual, en esta adaptación el sujeto puede incorporar nuevos elementos ala experiencia original y en este acto, el núcleo de respuesta se fortalece, es decir la experiencia emocional como núcleo de respuesta se va autoconstruyendo en cada una de las experiencias emocionales nuevas que viva el sujeto.

Con esta última afirmación queremos dejar claro que las experiencias emocionales son moldeables a lo largo de la existencia del sujeto, quizás la primera experiencia emocional sufrida o vivida en una situación determinada sea bastante fuerte, sea bastante importante y haya quedado grabada de una manera indeleble en el sujeto, pues aún este tipo de experiencias, y pensemos que puede ser negativa, a lo largo de nuevas experiencias diferentes, en situaciones probablemente similares, pueden hacer que la experiencia previa si bien no se elimine, se modifique y el sujeto que vivió una experiencia emocional negativa, podrá finalmente, quizás por lo menos, razonarla y quitarle lo doloroso o desagradable que pudiera resultarle la experiencia primaria, o bien, que aprenda a contextualizarla adecuadamente en su nueva situación vivencial y de esta manera aprenda a vivir con esa experiencia emocional pasada sin que le cause el daño que originalmente pudo

haberle estado infringiendo. En esto último que acabamos de señalar radica la posibilidad de que entendamos que las emociones pueden ser educadas, es decir, que el sujeto puede educarse de tal manera que será capaz de manejar las experiencias emocionales más negativas de acuerdo con sus nuevos contextos.

### **1.1.2. Los sentimientos**

Los sentimientos invariablemente acompañan a las emociones; pero también pueden expresarse sin que necesariamente esté presente un estallido emocional. Los sentimientos son un conjunto de sensaciones que permiten al sujeto tener una relación con su mundo circundante de una manera habitual. Las emociones están reservadas para el momento en que el sujeto pierde el equilibrio de su relación habitual con el entorno. La vida cotidiana de un sujeto está pautada, es decir, por la general los sujetos tenemos una vida cotidiana que sigue un proceso normal, un proceso que día con día va transitando los mismos momentos y caminos, por ejemplo, nos levantamos, nos aparamos, desayunamos, vamos a trabajar y regresamos luego a nuestro domicilio; a esta forma pautada de desarrollar nuestra vida la designamos situación vivencial normalizada.

Cuando tenemos una existencia pautada del modo en que se ha descrito, también tenemos estructurada una forma de relacionarnos con nuestro entorno, la cual es la manera más común en que los sujetos nos vamos a relacionar en las distintas situaciones que vivimos durante toda una jornada cotidiana. A esta forma de relacionarse el sujeto con el objeto en una situación vivencial normalizada, le vamos a llamar una relación sentimental habitual. Estamos partiendo de la idea de que el sujeto se relaciona con su entorno de alguna manera sentimental. Los sentimientos son necesarios para vincularnos con los diferentes objetos del entorno. Aquí en la palabra objeto, estamos incluyendo a los otros sujetos con los cuales nosotros intercambiamos, interactuamos un flujo de información o de relaciones. Si la situación vivencial normalizada no cambia, entonces, tampoco cambiará el conjunto de relaciones sentimentales habituales que nos sirven para interactuar con el entorno. Pero nuestra vida está invariablemente sometida a la contingencia cotidiana, es decir, nunca nuestra vida está plenamente determinada, siempre estamos sujetos a que

ocurran cosas que ni siquiera nos hemos imaginado, que se presenten, situaciones totalmente inesperadas, que nos someten al reto de reaccionar de una manera adecuada.

Podríamos, sin temor a equivocarnos, afirmar que nuestra vida cotidiana transcurre desde una situación normal o normalizada como hemos mencionado hasta el límite de una emergencia extraordinaria que puede presentarse con diferentes grados de incidencia. Lo normal en la vida cotidiana de un sujeto es la oscilación constante de las relaciones sentimentales habituales alas emergencias o estallidos emocionales. Esto es normal, lo anormal será en todo caso, que la adecuación o el paso del estallido emocional a la relación sentimental habitual o normalizada no se dé adecuadamente, es decir, que si esta adecuación no logra equilibrar la situación particular del sujeto, entonces estaríamos ante la presencia de una situación conflictiva en la relación sujeto-objeto, es decir, sujeto-entorno.

Para ilustrar mejor las ideas que se han mencionado, vamos a seguir el desarrollo lógico que se da desde la emergencia o estallido emocional hasta el establecimiento de relaciones sentimentales habituales entre el sujeto y el objeto, es decir, entre el sujeto y el entorno. En primer lugar, tenemos como punto de partida la emergencia o estallido emocional. Este hecho se da cuando el sujeto en su interactuar con el entorno se encuentra con un problema o conflicto que altera su equilibrio normal en la relación sujeto-objeto. La emergencia emocional provoca una reacción sentimental incontrolada, por un momento, el sujeto pierde la noción de su relación habitual y se descontextualiza para dar paso a la emoción que en ese momento domina toda su integridad. En una secuencia inmediata, que puede ir desde un instante hasta varios minutos y, probablemente horas, el sujeto pasa de la emergencia emocional aun proceso de contextualización de la emoción emergente. La contextualización de la emoción tiene básicamente dos ámbitos: uno es el ámbito propiamente subjetivo, donde el sujeto psicorreferencia la emoción que actualmente está experimentando, el otro ámbito es el situacional, es decir, el externo a la propia existencia del sujeto. El sujeto, entonces, demarcará la dimensión de su emoción en relación con la situación en la cual se encuentra, es decir, el lugar, la hora, el momento y los otros elementos que están definiendo la estructura situacional en la cual se está moviendo. La contextualización le va a permitir al sujeto adecuar su emoción, dimensionarla, darle grado.

También le puede permitir a través de este proceso de adecuación adaptarse a la situación, es decir, adaptar la relación sujeto-objeto que ha sido alterada por la emergencia de la emoción en cuestión. A partir de esta contextualización el sujeto podrá aceptar o rechazar la relación que está estableciendo con su entorno. Además el sujeto modera la forma de interacción que está teniendo con el entorno, el rechazo o la aceptación pueden ir desde el rechazo total pasando por todos los grados posibles hasta la aceptación total. En una amplia gama de posibilidades el sujeto, de acuerdo a la contextualización realizada de la emoción que ha emergido en él, podrá finalmente determinar un curso de acción subsecuente y consecuente. Este curso de acción se estructura a partir de estrategias de interacción con base en sentimientos; estos sentimientos han aparecido después de la emergencia emocional. Los sentimientos han aparecido gracias a esta contextualización, el sujeto podrá entonces determinar su forma o su nueva forma de interactuar con ese entorno.

Cuando se llega a este nivel, donde estas nuevas estrategias de interacción que establece el sujeto se ponen en juego, si al aplicarlas el sujeto establece una forma más o menos permanente de seguir la interacción, entonces estamos arribando a una nueva situación vivencial normalizada. Así pues, desde la emergencia emocional o estallido emocional inicial, a través de este proceso de contextualización, se estructuran las nuevas" estrategias que permiten equilibrar la relación entre el sujeto y el objeto, el sujeto y el entorno. De esta manera se confirma, en este planteamiento lógico, que hay una oscilación constante desde una situación normalizada hasta la incidencia de situaciones extraordinarias que llevan a estallidos emocionales de diferente grado. La relación sentimental habitual, que se establece en las condiciones normales de interacción entre un sujeto y su entorno, se pueden romper gracias a un problema emergente o también gracias a un problema persistente. Nos explicamos, el primer caso lo acabamos de explicar cuando surge un problema emergente se genera un desequilibrio en la relación sujeto-objeto, es decir, en la relación sujeto-entorno. Este desequilibrio en la relación da paso ala emergencia emocional, a un estallido emocional y ya analizamos la secuencia lógica que a nos lleva de este estallido emocional hasta re equilibrar la situación del sujeto. Pero además de los problemas yo conflictos inesperados a los que se somete el sujeto, también se pueden generar la irrupción de emociones a partir de problemas persistentes.

Hay problemas y conflictos que el sujeto va a mantener como constantes en su relación con el entorno. Estos problemas generalmente el sujeto los ha normalizado, es decir ha aprendido a vivir con ellos, el problema o conflicto si no se resuelve, si se mantiene siempre latente o siempre controlado por la determinación del sujeto, puede llevarnos a una acumulación, confusión y conflictividad de sentimientos. Una situación como ésta puede en determinadas condiciones llevamos a la pérdida del control en la relación sujeto-entorno. Cuando se da este rompimiento de las relaciones sentimentales habituales llegamos, por esta vía, a una irrupción de la emoción ya partir de esta irrupción se repite el reordenamiento sentimental hasta que el sujeto de nueva cuenta vuelve a normalizar su relación con el entorno. Así pues, el rompimiento del equilibrio en la relación sujeto-objeto, no solamente se da por los problemas inesperados o emergentes, sino que también se genera a partir de las relaciones conflictivas o problemáticas persistentes, que los sujetos pueden estar experimentando a lo largo de su vida cotidiana. Cuando estos conflictos o problemas existen en cualquier momento se pueden presentar los estallidos emocionales de uno u otro tipo. Las emociones y sentimientos se construyen, no existen de manera objetiva, sólo se presentan si su condición necesaria les precede y esta condición necesaria es el sujeto, los sujetos.

### **1.1.3. El paradigma del estado inicial**

Todo sujeto está en un permanente proceso de formación desde su concepción hasta su muerte. El sujeto siempre está en un proceso constante de transformación. Los sujetos se construyen y autoconstruyen, ningún sujeto es una individualidad aislada. El sujeto existe sólo socialmente. Por eso, en el proceso de socialización, el proceso en el cual el individuo adquiere características similares a los otros individuos con los que interactúa, la sociedad lo construye, pero también todo sujeto se autoconstruye, es decir, cada sujeto tiene un conjunto de experiencias que son únicas, un conjunto de vivencias que lo van moldeando de manera especial y particular, de manera irrepetible. Todo sujeto es único. La vida de cualquier sujeto es un largo proceso de éxitos y fracasos, en este crisol los sujetos adquieren su identidad. En este crisol los sujetos van adquiriendo los rasgos, los elementos, las características que les van a permitir interactuar con su entorno. Las características de un

sujeto, entonces no vienen en paquete con su proceso de gestación, algunos elementos, por supuesto, vendrán dados desde el vientre materno por las características éticas de sus padres o particularmente por las vivencias emocionales a que haya estado sujeta la madre durante el período de gestación, pero el sujeto como ente social adquirirá sus características de identidad en el proceso de socialización. Cuando el sujeto se enfrenta con otro sujeto se encuentra con procesos sociales en los cuales va adquiriendo información, experiencias y vivencias que le van enseñando cómo compartir su existencia con el resto de objetos y sujetos de su entorno. Ahí es cuando él se confronta como individualidad ante las otras individualidades y elige aquellas formas de interacción con las cuales él va a sobrevivir. Todo esto nos lleva a la idea de que para entender los sentimientos y las emociones es necesario partir de qué es y cómo se conforma el sujeto.

En la interacción con su entorno el sujeto tiene alternativas, dentro del éxito o del fracaso. Cuanto mayor sea el éxito que el sujeto tenga en la relación con su entorno, menor será la conflictividad en sus relaciones; en cambio, a mayor fracaso o frustración se presentará una mayor conflictividad en sus relaciones con el entorno. La sucesión de éxitos y fracasos a los que se enfrente un sujeto es totalmente impredecible, es circunstancial. Las situaciones en las que el sujeto va a desarrollarse o las que él mismo va a crear deliberadamente, le van a dar un sinnúmero de interacciones entre éxitos y fracasos. Esta sucesión infinita de éxitos y fracasos de mayor o menor grado es lo que va a conformar su identidad. Momentos de gran frustración serán menguados, serán mediados, serán modificados por momentos también de gran éxito. Por tanto, la estructura sentimental de los sujetos nunca permanecerá inalterable, siempre es posible pasar de estructuras sentimentales de frustración a estructuras sentimentales de mayor éxito, a una estructura sentimental más conforme a los deseos y aspiraciones del sujeto.

Partimos de un estado inicial del sujeto hipotéticamente deducido. En su proceso de gestación el sujeto en el vientre materno va a identificar algunos elementos básicos que le van a permitir referenciar todas las situaciones posteriores; por supuesto, este estado inicial es ideal. Los elementos de este estado inicial están caracterizados por la comodidad, la seguridad, la satisfacción, la comunión-aceptación incondicional y sin duda del otro en la

plenitud y la inmortalidad. El vientre materno es sin duda cómodo, en él el sujeto en formación está en condiciones envidiables de comodidad, igualmente en el vientre, el sujeto se siente protegido, no hay lugar mejor que el vientre materno para estar completamente seguros (cualquier tipo de riesgo es absolutamente ajeno al feto-sujeto). La satisfacción es también una característica de la situación del sujeto en el vientre materno, por lo general, si la madre está en condiciones normales el sujeto estará satisfecho, estará formándose, estará creciendo completamente atendido si se puede mencionar esta característica. Por otra parte, vía cordón umbilical, el sujeto puede sentirse en comunión con otro sujeto, su madre; y además, en esta comunión se percibe la aceptación incondicional del otro: la madre. Esta situación es también parte de la seguridad que mantiene el sujeto con su alter, en este caso, la madre. Si bien es cierto puede decirse que no hay diferencia entre uno y otro sujeto y que ambos se sienten parte de lo mismo.

De todas maneras, partimos del hecho de que el sujeto, obviamente sin conciencia, puede ir acumulando en su estructura mental en formación este conjunto de sensaciones que servirán como memoria primitiva para la irrupción de emociones futuras. También, por otro lado, a partir de todas las condiciones descritas previamente, el sujeto se sentirá completamente pleno. En este caso, la idea de plenitud la remitimos a la identidad entre el ser y estar. Estar es similar a ser; estar representa ser y el hecho de estar en el vientre materno comporta la mayor plenitud posible, no se requiere más, simplemente estar y con eso se es. Así pues la sensación de plenitud también se construye desde el propio seno materno. Finalmente, tanto la comodidad, seguridad, satisfacción, la comunión-aceptación y la plenitud, no dejan de conformar la última sensación: la inmortalidad.

Todo sujeto es permanente. En nuestra interacción con el mundo circundante nos basamos en esta seudoseguridad que nos presenta a nosotros como inmortales. Pocas veces pensamos en la muerte, si lo hiciéramos con más frecuencia nuestras relaciones con el entorno se afectarían bastante. Por eso pensamos que el hecho de sentirnos inmortales ayuda muchísimo a la interacción de los sujetos con su entorno. Desde este paradigma del estado inicial el sujeto va afincar todas sus interacciones posteriores de aquí surgirán las emociones y los sentimientos futuros.

Al abordar el tema de las emociones y los sentimientos nos hemos referido en múltiples ocasiones al sujeto, generalmente pensamos que el sujeto es una persona, lo orgánico, pero si seguimos la idea de Carlos Castilla del Pino, él nos afirma "que el sistema desde el cual el yo se organiza y construye en el que se almacena los yoes organizados y desde donde se prepara para la actuación de alguno con uno de ellos lo denominamos sujeto",<sup>29</sup> más adelante, en su mismo texto, Carlos Castilla del Pino declara la siguiente frase "el sujeto es uno de los muchos sistemas del organismo"<sup>30</sup>

Como podemos ver el señor Castilla del Pino nos está haciendo una proposición completamente diferente al planteamiento del sujeto que hemos conocido anteriormente. La novedad de su propuesta radica en su concepto del sujeto como sistema. Esta idea de entender al sujeto como un sistema no orgánico ligado a lo orgánico, pero diferenciado de esta característica orgánica nos ofrece innumerables fuentes para hacer la interpretación de los sentimientos, de las emociones y de las actividades cognitivas del hombre con su entorno.

Dice Castilla del Pino "que sin organismo (humano) no hay sujeto, ni ninguna otra formación mental como son sus instrumentos cognitivos y emocionales. La integridad funcional del organismo es condición necesaria para la funcionalidad del sujeto, pero no condición suficiente. Hay organismos humanos sin sujeto, el hombre en estado de coma que no actúa cognitiva ni emocionalmente, no es un sujeto".<sup>31</sup> En esta afirmación de Castilla del Pino, nos queda muy claro que el sujeto tiene dos características fundamentales. Una de ellas es su capacidad cognitiva, y la otra de ellas es su capacidad emocional. Para decirlo en las propias palabras del autor que estamos citando "el sujeto es una estructura cognitivo-emocional dotada de una enorme versatilidad, y los yoes de que dispone son módulos que remedian al sujeto adoptando la forma de un Yo para la actuación. El sujeto es un conjunto de n-yoes, a) actuales: empíricos, imaginados o fantaseados; b) pretéritos, susceptibles de ser evocados y actualizados; c) futuros, anticipados o prolépticos, a modo

---

<sup>29</sup> Ibid, p.40.

<sup>30</sup> Idem.

<sup>31</sup> Idem.

de ensayo de actuación".<sup>32</sup> Así pues, en este concepto de sujeto de Castilla del Pino, el sujeto es una estructura o como él lo dice, un sistema amplio que está conformado por una gran cantidad de yoes. Yoes que aparecen como las alternativas para interactuar con la realidad. Ante cada problema o situación conflictiva que nos presente la realidad, el sujeto con su capacidad cognitiva y emocional nos va a proveer de un yo adecuado para resolver ese tipo de conflicto. La capacidad cognitiva y emocional del sujeto es fundamental para el diseño de estrategias de interacción con la realidad. Estas estrategias según el planteamiento de Castilla del Pino, adquieren la forma de diferentes yoes; los yoes son construcciones cognitivo-emocionales apropiadas a cada situación que permiten al sujeto actuar adecuadamente, de acuerdo a la circunstancia presente que esté desarrollándose. En este orden de ideas es lógico que pensemos en la gran importancia que tiene la capacidad cognitiva de los sujetos, pero igualmente es importante la capacidad emocional. Un sujeto adecuadamente provisto de conocimientos para actuar en su realidad y provisto igualmente de una preparación emocional suficiente, le permitirá tener una relación fluida y adecuada con su entorno inmediato. De esta manera, aunque en su camino aparezcan problemas y conflictos éstos podrán ser superados de la mejor manera, logrando con ello mantener la homeostasis individual.

Cuando pensamos en una persona madura, una persona muy capaz y reconocida estamos en la idea de un sujeto que puede resolver sus conflictos y mantener ante cualquier problema un determinado equilibrio. Un equilibrio que si bien se ve alterado por las circunstancias de nueva cuenta vuelve a lograrse, gracias a la actuación del sujeto. Las personas que consideramos inmaduras o mal preparadas, son aquellas que ante los conflictos o problemas que se les presentan no reportan las acciones adecuadas, o bien aquellas personas que constantemente están perdiendo su equilibrio en su relación con otros sujetos o con su propia realidad, son las personas a las que conocemos como conflictivas, como inestables o como inmaduras. Una persona con estas características es inconfiable, no le tenemos la fe necesaria.

---

<sup>32</sup> *Ibíd.* P.41.

#### **1.1.4. La realidad como construcción subjetiva**

Siguiendo con las ideas de Castilla del Pino, hay algo que nos parece muy importante para poder interpretar nuestra acción en el mundo, dice que en la relación sujeto-objeto, la relación siempre es parcial e imaginaria, es decir que cuando interactuamos con un objeto no lo captamos en su totalidad ya que esto es imposible, porque hay partes del objeto que no son perceptibles a simple vista y que quizás aunque pongamos toda nuestra intención nunca llegaremos a conocer totalmente el objeto. Por tanto al objeto lo vemos y lo comprendemos parcialmente, sin embargo esta parcialidad nosotros lo entendemos como una totalidad. Vemos solamente parte del objeto y creemos que es el objeto en sí mismo. No obstante gracias a esta falacia que él denomina "falacia objetivista" el sujeto cree que el objeto es lo que parece ser, esta idea de creer en lo que parece nos puede llevar a equívocos en nuestra relación con la realidad. Es aquí donde percibimos que la realidad no es enteramente objetiva sino una construcción del sujeto, el sujeto ve lo que puede o lo que quiere ver. El sujeto al interactuar con el objeto sólo va a captar una parte y esa parte es la que él va a entender como la parte objetiva, pero si partimos de la idea que sólo es una parte del objeto, nuestra realidad, nuestro objeto realmente es una construcción con una gran porción de imaginación. La realidad es, entonces, también muy subjetiva. Contra la subjetividad con que construimos nuestra realidad no existen sino sólo dos posibilidades para atenuarla: una es la confrontación del sujeto con el propio objeto en la intención de aprender de estas nuevas experiencias. La otra es el aplicar toda nuestra capacidad cognitiva para objetivar, en lo posible, esta relación del sujeto con el objeto.

De otra manera, si hacemos únicamente caso de nuestra emotividad, de nuestros sentimientos o de nuestra imaginación estaríamos fantaseando nuestra realidad, y por cierto, éste es uno de los problemas más frecuentes en nuestro mundo cotidiano. Toda relación sujeto-objeto, dice Castilla del Pino, es una relación conflictiva de carácter cognitivo emocional. El sujeto en su contexto encuentra objetos que dispara sus deseos. La presencia del deseo es también la constancia de que se ha generado un desequilibrio en el

sujeto, el estado natural de un sujeto es el equilibrio u homeostasis. El sujeto siempre tenderá a mantener o a recuperar la homeostasis, tanto interna, que se refiere al sujeto consigo mismo y la externa, que se refiere al sujeto en relación con el objeto. Un sujeto que es capaz de confrontar sus deseos expresados en conflictos o problemas en su relación con su entorno es un sujeto maduro; emocional mente bien educado.

### **1.1.5. La estructura del sujeto**

En la teoría del sujeto de Castilla del Pino, existe un epígrafe que nos parece fundamental, ése es el epígrafe número siete que él titula "arquitectura sentimental: el Self".<sup>33</sup> La idea de arquitectura inmediatamente nos lleva al sentido de la construcción. También, nos indica la idea de estructura como un todo organizado. Asimismo con la palabra arquitectura nos imaginamos que cada parte tiene una lógica en sí misma y, al mismo tiempo le da lógica al todo. Como en toda arquitectura, esperamos encontrar o nos sentimos llevados a tener la idea de que existen aspectos o elementos de orden fundamental que son el eje, la base, cimientos, la estructura en sí y existirán otros elementos que aparecerán como lo ornamental, como lo accesorio, de alguna manera la idea de arquitectura en el sentido literal del término considera la parte que normalmente se conoce como la obra negra y la obra ya terminada, el acabado. Cuando Castilla del Pino menciona que el sujeto tiene su propia arquitectura sentimental, nos aparecen las ideas del sujeto como construido, el su-jeto como una estructura y el sujeto como una apariencia. La idea de que los sentimientos tengan una arquitectura nos parece excelente, porque de esa manera podemos objetivar el análisis de los sentimientos. Dicho de otra manera, podemos objetivar al sujeto para que el sujeto sea algo más sólido que una imaginación pura.

Así pues, como ya lo hemos afirmado antes, el sujeto que actúa frente a la realidad, construye su propia realidad y se autoconstruye él mismo, y no sólo eso, sino que también, en el proceso vital se reconstruye y se reconstituye permanentemente. El sujeto es plástico, si las circunstancias se lo permiten, el sujeto no es creado de una vez y para siempre, el sujeto se moldea, se acomoda, cambia, se reestructura, se automodifica. Quiero recalcar la

---

<sup>33</sup> *Ibíd.* P.45.

idea de el auto, el sujeto se hace a sí mismo, el sujeto al final de cuentas es imagen, es la identidad. Pero esa imagen e identidad que cada uno de nosotros tiene, es una imagen que cada quien se ha preparado detenidamente, que cada quien ha ido agregando los detalles, moldeando los rasgos, grabando los caracteres, los elementos ornamentales, el maquillaje que la identidad de cada sujeto requiere. El sujeto en su identidad es imagen, esa imagen obviamente el primero que la cree es él mismo. A partir de esa imagen el sujeto elabora, como ya se mencionó anteriormente, los roles con que actúa en la realidad. En esos roles, el sujeto representa los papeles o roles que él mismo ha diseñado, es el autor del argumento, es el autor de la escenografía y es el actor, asimismo, de todo lo que él se ha representado previamente en ese conjunto de elementos que como totalidad llamamos la identidad. El sujeto vive el papel o los papeles de su identidad y se los cree. Es muy difícil que el sujeto tome conciencia de las debilidades de su propia identidad, eso le resulta doloroso.

Somos los otros, la contraparte de cada sujeto quienes podemos percibir, visualizar, detectar, y llegado el momento expresare a los sujetos cuáles son las debilidades o rasgos dominantes de su propia identidad. Pero lo deseable, por supuesto, es que cada sujeto sea consciente de su identidad, tanto de los aspectos positivos como de los aspectos negativos. Únicamente de esa manera los sujetos serán capaces de conducir la construcción y reconstrucción de su identidad de acuerdo a las características más deseables para la interacción con los otros sujetos. Es en esta última afirmación donde adquiere relevancia, desde nuestra perspectiva, la mayor relevancia la teoría de la arquitectura de los sentimientos. Castilla del Pino señala que son cuatro los módulos en que se basa la imagen que el sujeto tiene de sí mismo, éstos son los siguientes: el erótico, el actitudinal, el de la corporeidad y el intelectual. El módulo erótico se refiere a la cuestión sexual, al masculino y femenino. Castilla del Pino indica con bastante razón que las cuestiones sexuales o rasgos de esta característica sexual son determinados socioculturalmente, y que la manera en cómo se conforma la identidad sexual del sujeto, tendrán mucho que ver con la aceptación o rechazo, con el éxito o fracaso que tenga en su interacción social. En el módulo actitudinal, Castilla del Pino distingue tres submódulos: el pático, el ético y el estético. El submódulo que denomina pático se refiere a la cualidad de provocar la recepción o el rechazo, es decir, la simpatía o antipatía en sus interacciones; en el submódulo titulado ético, el eje central

está en la confianza o desconfianza que inspira el sujeto; y en la cuestión estética o submódulo estético se refiere al gusto, lo que el sujeto considera bueno o malo, delicado o tosco, elegante o rudo, si tiene o no distinción. El tercer módulo es el de la corporeidad, y también, está organizado en tres submódulos: el fisiológico, el energético y el estético. El fisiológico se refiere básicamente a la polaridad entre saludable y enfermizo; el energético se refiere a si es fuerte o débil el sujeto; y el estético básicamente a si se considera bello o feo. El cuarto módulo es el intelectual y su esencia está en las cualidades de inteligencia o torpeza que tiene el sujeto.

Castilla del Pino concluye diciendo que la imagen que el sujeto tiene de sí mismo en cada una de la áreas compone el Self (erótico, actitudinal, corporeidad e intelectual). Esos elementos que se han señalado son fundamentales para la estructura de la identidad del sujeto. (Ver esquema No.1). Como puede observarse, el distinguir estos cuatro módulos con los submódulos correspondientes permite una gran capacidad de análisis de lo que son los sujetos, de cómo actúan los sujetos, de cómo van construyendo su identidad los sujetos,

Y eso nos da una potencia analítica sustancial. Castilla del Pino, por supuesto, reconoce y plantea que la arquitectura del Self se reajusta, se rearma, se reconstituye, de acuerdo con los éxitos o fracasos que el sujeto tenga en sus interacciones. El éxito o fracaso en una de las áreas impacta al resto de los módulos; de ahí pues la importancia de considerar al sujeto como una totalidad y entender que el sujeto exitoso en alguna de las áreas o módulos puede tener serios problemas en otras áreas. Aquí es donde además del carácter analítico que nos permite este planteamiento, también nos ayuda a detectar qué aspecto del sujeto podemos tratar con miras a mejorar algunos de los rasgos de su propia identidad. No en el sentido de que nosotros, desde el exterior, podamos rearmar la estructura del sujeto, sino en el sentido de promover un conjunto de acciones que propicien que el propio sujeto modifique la estructura de su self. Nos parece que esta teoría de la arquitectura del self nos da una gran oportunidad para promover la autoconciencia, es decir el autoconocimiento y el autocontrol del sujeto. Finalmente, queremos apuntar la idea de Castilla del Pino acerca de que el sujeto siempre actúa con el yo adecuado, en palabras de él mismo afirma:

“nadie se presenta ante al otro con la misma imagen que tiene de sí, sino con la que compone para que su propuesta de relación tenga éxito. Cada cual adopta en el contexto las formas que se requieren para el éxito, la educación, ambos términos pertenecen a la misma familia semántica y etimológica, una torpeza e inhabilidad, un fracaso del yo inadecuadamente propuesto, comporta una auténtica catástrofe en el sujeto”.<sup>34</sup>

Por tanto, podemos decir que lo que observamos en las interacciones son los sujetos maquillados, los yoes que el sujeto considera apropiados para obtener el éxito. Por eso mismo, desde una posición analítica debemos escudriñar las características concretas del sujeto más allá de la apariencia que nos está demostrando, o a partir de la experiencia poder conducirnos al nivel de la esencia del propio sujeto que estamos analizando.

#### **1.1.5.1. El sujeto: egoísta y egocéntrico**

Otra propuesta que nos parece sobresaliente de Castilla del Pino, es la que plantea en su capítulo cinco y que titula: "Organización Axiológica y Subjetiva de la Realidad" el punto de partida de la propuesta es la estructura sentimental del sujeto que hemos descrito anteriormente en los módulos: erótico, actitudinal, de la corporeidad y el intelectual. A partir de la arquitectura sentimental del sujeto, éste organiza los dos grandes con-juntos de elementos con que cuenta. Uno de ellos son las estructuras cognitivas y el segundo son las estructuras emocionales. Castilla del Pino sostiene que el su-jeto organiza su realidad de una manera egotista y egocéntrica, en sus palabras señala " lo egotista concierne al sistema afectivo sentimental o desiderativo: lo egocéntrico, al cognitivo. Ambos convergen recíprocamente en dotar al sujeto de una consideración subjetiva del entorno, con la que opera y operará en sus relaciones con los objetos que lo integran. El hombre es el centro cognitivo-emocional de "su " universo y e,) inútil tratar de colocarse fuera de él: lleva el centro consigo.”<sup>35</sup> Desde su posición central y armado con estructuras cognitivas y estructuras emocionales, el su-jeto diseña sus estrategias situacionales. Lo que mteriormente hemos mencionado como la construcción de yoes. Con estas estrategias

---

<sup>34</sup> Ibíd. p.51.

<sup>35</sup> Ibíd. pp.77, 78.

situacionales que diseña; actúa y practica el sujeto, interactúa con los distintos objetos de su realidad.

Obviamente, en esta interacción, en ocasiones lo fundamental estará determinado por lo que hemos llamado el módulo erótico, en otros momentos será el módulo actitudinal el fundamental y en otras ocasiones el módulo de la corporeidad o el módulo intelectual. Con estas estrategias situacionales que emplea el sujeto para interactuar con el objeto, trata siempre de cumplir sus deseos. El deseo, dice Castilla del Pino, está siempre en la base de la interacción del sujeto, y al actuar con el objeto para cumplir sus deseos le pueden ocurrir dos cosas: tener éxito, cuando el deseo se le cumple; o bien, fracasar, es decir, cuando el deseo no se ve realizado. De esta manera el sujeto actuará ante la realidad, aceptando o rechazando, apropiando o enajenando los objetos que no son de su deseo. Toda interacción del sujeto con el objeto está moldeada por procesos socioculturales. Estos procesos socioculturales pueden presentarse como experiencias individuales, como experiencias familiares, experiencias comunitarias y la geografía, es decir, el lugar donde se esté realizando la cultura y la historia propia del sujeto. Todos estos factores determinarán en gran medida la interacción que éste tenga con su realidad.

En esta propuesta de Castilla del Pino, se nos presenta con bastante nitidez la importancia de las estructuras emocionales, pues están al parejo de las estructuras cognitivas y la conjunción de ambas estructuras dan como resultado las estrategias que el sujeto utiliza para construir y actuar en su realidad.

#### **1.1.5.2. Consecuencias de la centralidad del sujeto**

Castilla del Pino nos advierte sobre las consecuencias de la centralidad del sujeto en esta interacción sujeto- realidad. La primera observación que nos hace es la que se refiere a la subordinación de la realidad.

En palabras del propio Castilla del Pino se dice "cada sujeto pone orden en el contexto que le rodea haciendo a los objetos "suyos" y "no suyos"; y entre los primeros

aceptables y no aceptables".<sup>36</sup> Este método de selección, por llamarle de alguna manera, lo práctica el individuo desde sus primeros días de nacido y prevalece de esta manera, dice Castilla del Pino, hasta los tres años. A partir de esa edad el sistema cognitivo empieza también a adquirir relevancia ya interactuar con el sistema afectivo sentimental. Pero independientemente de que prevalezca esta selección entre lo que es propio o ajeno, aceptable o no aceptable en los primeros años de vida, a lo largo de la existencia esta estructura de selección se mantendrá, aunque matizada. Al final de cuentas, dice Castilla del Pino, los deseos van a seguir determinando mucho de las acciones que el sujeto realice. Así pues, desde esta perspectiva la realidad queda subordinada al sujeto.

La segunda consecuencia de la organización del centralismo subjetivo es la ordenación de los objetos. Se deriva de la primera, ya que básicamente se afirma que el sujeto ordena a los objetos según su preferencia o contrapreferencia, es decir de lo que desea o no desea. En las primeras etapas de vida, dice Castilla del Pino, la orientación preferencial es bipolar y se rige por la ley del todo o nada, en las etapas adultas esta forma de optar se matiza, pero en situaciones de emergencia se recurre de nueva cuenta al todo o nada.

La tercera consecuencia de la organización central del sujeto ante la realidad es la construcción del hábitat; " desde la posición central que el sujeto ocupa en la realidad, manipula sus preferencias y contrapreferencias. De esta forma, dentro del propio entorno, cada cual construye su hábitat, su universo particular y más confortable.<sup>37</sup> Esta característica es muy importante, ya que siempre vamos a ver a los sujetos tratando de rodearse de la mayor comodidad en todos los aspectos de su vida. En el trabajo también. Aunque en el trabajo organizar el hábitat signifique sacrificar la eficiencia o la responsabilidad a cambio de la comodidad; es decir, prefiero mi comodidad a martirizarme con el trabajo.

---

<sup>36</sup> Idem.

<sup>37</sup> Idem

La cuarta consecuencia se refiere a la construcción de un orden en una realidad compartida. En cierto momento de su desarrollo, el sujeto, a partir de los procesos de socialización a los que se ve sometido, va comprendiendo que la realidad hay que compartirla con otros sujetos. De esa manera el sujeto va aprendiendo a renunciar al dominio o apropiación exclusiva de ciertos aspectos de la realidad para compartirla con otros. El sujeto sabe que la única manera de sentirse parte del grupo es sacrificando parte de su individualidad para poder ser compatible con el grupo.

La quinta consecuencia de la organización subjetiva centralista es la distorsión de la realidad. Castilla del Pino lo afirma de la siguiente manera "desde ningún punto de vista la realidad se nos aparece como tal, sino como nos parece y deseamos; por lo tanto, la realidad ¡que vemos, y con ella la de nosotros mismos, "es la nuestra" Este punto nos parece muy sobresaliente, porque existen muchos sujetos que distorsionan la realidad de manera exagerada para acomodarla a sus propias características, a sus intereses o a sus propias convicciones. De esa manera, perder el sentido de la realidad para convertirla en algo demasiado subjetivo. Hacer que domine el aspecto egotista en lugar de las estructuras cognitivas, o sin matizarlo adecuadamente con las estructuras cognitivas, nos puede llevar a serios problemas de interacción del sujeto con la realidad. El sujeto puede vivir una completa fantasía a la hora de interactuar con la realidad si sólo ve la realidad tal y como a él le gusta. Pero por supuesto, llegar a un grado de esa naturaleza entra dentro de los tópicos de la patología o psicopatología.

### **1.1.5.3. Organización axiológica**

A continuación mencionaremos las etapas en la organización axiológica de la realidad que nos plantea Castilla del Pino: La primera etapa se refiere al deseo del objeto, el sujeto desea al objeto, cualquiera que sea. " Y la disyuntiva es entre poseerlo o no poseerlo, se trata de la primera bipolarización, todos los objetos son deseables, unos pueden ser poseídos, otros no."<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> *Ibíd.* P 82.

La segunda etapa es la bipolaridad de los sentimientos básicos. En esta etapa el niño se enfrenta a la contradicción entre los objetos que le dan placer y aquellos que no lo hacen. El quiere (amar) a los objetos que le dan placer y se imagina un mundo sólo con objetos amados. Pero descubre que, contrario a sus deseos, junto a los objetos amados, que dan placer y de los cuales se apropia (lo que amo es mío), existen otros objetos que no le proporcionan placer, que son de otros y que no los puede desaparecer a capricho, que tiene que tolerarlos.

En este apartado Castilla del Pino<sup>39</sup> pone en juego las antinomias:

- Placer -displacer
- Retener -rechazar
- Mío (posesión) -no mío (no posesión)
- Satisfacción -insatisfacción

La base de estas díadas de términos es el deseo; frente original de las acciones del sujeto. Es importante la referencia de las bipolaridades porque en esta etapa el niño aprende a poner la miocidad con la alteridad: Todo aquello que amo es mío (miocidad) pero al mismo tiempo también es de otros (alteridad). Aprender que los objetos simultáneamente son y no son míos es la base de la capacidad de tolerancia.

Tercera etapa, la ambivalencia y la fragmentación del objeto. Esta etapa parte del concepto de la ambivalencia descubierto por Freud. Este concepto nos sirve para explicar el hecho de que el sujeto se refiera a un objeto o se comporte ante un objeto de dos maneras contradictorias: aceptándolo y rechazándolo alternativamente. En esto consiste la fragmentación del objeto, ya que el objeto se divide al menos en dos partes, la parte donde el sujeto acepta al objeto y en la parte en la cual el objeto es rechazado, en eso consiste la fragmentación y se considera un avance en la acción axiológica porque a un mismo objeto se le pueden atribuir dos valoraciones distintas.

---

<sup>39</sup> Idem.

Cuarta etapa, la cuantificación de los sentimientos provocados. En esta etapa del sujeto que aparece de los dos años en adelante, se caracteriza por la presencia del lenguaje que ayuda a cuantificar los deseos. Las nociones de mucho, bastante, poco, nada, establecen graduaciones que sirven al sujeto para establecer una relación mucho más matizada con el objeto para no quedarse únicamente en la aceptación o rechazo absoluto. Esta cuantificación de los deseos le permite al sujeto tener una relación más fluida y más variada con los distintos objetos con los que interactúa.

Quinta etapa, la especificación desiderativa. De los cinco años en adelante, señala Castilla del Pino, el sujeto puede focalizar mucho más sus deseos. Estos deseos pueden focalizarse a partir de las áreas o módulos del self que antes se han mencionado. De esta manera, el sujeto puede guiar sus deseos focalizándolos a áreas específicas, por ejemplo, la erótica, la pática, la ética, la intelectual o la corporal. Cuando puede focalizar sus deseos de esta manera, también puede mejorar su conciencia de sí mismo y su identidad. Esta capacidad desiderativa del sujeto es lo que le permite actuar con todos los otros objetos una transacción; es decir, el sujeto, a partir de su autoconocimiento, a partir de reconocerse a sí mismo, a partir de su autoestima o autodesestima, será capaz de establecer en la interacción, las transacciones que son necesarias para la vida en común con los otros sujetos. Es por esto, que en esta quinta etapa, que se ha llamado la especificación desiderativa, se considera muy importante, sobre todo, por esto último que hemos señalado. La base del autoconocimiento generará para el sujeto la autoestima o la autodesestima; ya partir de esta aceptación o rechazo de sí mismo, el sujeto será capaz de tener una interacción más o menos positiva con el resto de los objetos, es decir, con el resto de la realidad con la que él interactúa.

En estas cinco etapas por las cuales atraviesa la organización axiológica del sujeto, Castilla del Pino nos muestra cómo evoluciona, cómo se desarrolla la relación del sujeto con el objeto, y nos da una interpretación acerca de cómo se va estructurando la relación sujeto-objeto a partir de estas etapas. Se comienza, como ya fue dicho, con el deseo absoluto del objeto, ese ánimo de poseer o no poseer; después se pasa a la etapa donde los objetos se retienen o se rechazan; luego, cuando el sujeto avanza en su formación y

desarrollo, en la estructuración del sujeto aparece la ambivalencia o fragmentación del objeto, para luego arribar al momento en que el sujeto ya es capaz de cuantificar sus sentimientos; y finalmente, en una etapa de mayor maduración del sujeto, éste será capaz de especificar sus deseos.

Haciendo un esfuerzo de síntesis de lo que se ha venido planteando hasta el momento, diríamos que el sujeto como sistema tiene una estructura; que esa estructura se forma dentro de un proceso de desarrollo que considera tanto lo intrasubjetivo como lo intersubjetivo; es decir, lo interior y lo exterior del sujeto, la forma como el sujeto se va autoconfigurando, autoidentificando en un proceso de conformación mental, y por otra parte, la forma cómo el sujeto va organizando sus interacciones con la realidad. Estamos, pues, ante el planteamiento de un sujeto que se autoestructura a lo largo de sus interacciones con la realidad. Al mismo tiempo que el sujeto se estructura, también estructura sus relaciones con el objeto, es decir, adquiere pautas de relación que le van a servir en infinidad de situaciones. También se ha mencionado, que el sujeto podrá elegir aquellas pautas que le generen mayor éxito. Los sujetos pueden preferir un conjunto de formas de interacción y pueden rechazar otras que les proporcionen menos placer menos éxito. De suerte tal, que los diferentes sujetos no interactúan de la misma manera ante un mismo entorno, ante una misma situación, todo dependerá de su propia experiencia, de la manera específica cómo haya estructurado su propia identidad y de cómo haya estructurado sus relaciones con su entorno, con la realidad, con el objeto en términos generales.

#### **1.1.6. El organismo, las emociones y los sentimientos**

Sin sujeto no hay emociones ni sentimientos y sin organismo no hay sujeto. Las emociones y sentimientos se basan en lo orgánico. Lo orgánico es condición, no causa mecánica.

La relación entre lo orgánico y las emociones ha sido objeto de investigación desde el siglo antepasado. Cofer<sup>40</sup> refiere las teorías de William James y Carl Lange. Varios

---

<sup>40</sup> Cofer. Op. Cit. P. 79.

autores coinciden en señalar a Walter E. Cannon como el precursor de estos estudios durante el siglo pasado<sup>41</sup> Cannon publica su teoría de la emoción en 1927, la cual es ampliada por Bard en 1934, por lo cual es conocida como la teoría Canon -Bard, que tiene como base la actividad Talámica.<sup>42</sup>

Desde principios del siglo pasado se han seguido dos grandes vertientes en la investigación orgánica de las emociones y los sentimientos: una aborda el estudio de “los circuitos que intervienen en el desencadenamiento de la emoción y la otra se enfoca a las modificaciones bioquímicas, metabólicas y neuroendocrinas”.<sup>43</sup>

#### **1.1.6.1. El circuito de papez**

Con base en la teoría de del stress Cannon (1927), Papez elabora una teoría que denominó circuito de la emoción (1937), que muy pronto adquirió el nombre de circuito de Papez (Ver esquema No.2).

La proposición de Papez consiste en señalar que los órganos de los sentidos recogen los estímulos sensoriales y los transmiten al tálamo, el cual actúa como "reja sensorial", dejando pasar únicamente las sensaciones fundamentales (principales, básicas).

La información sensorial (producida interna o externamente) "cribada" por el tálamo, permite al hipotálamo adecuar la secreción hormonal necesaria para que el organismo actúe en consecuencia con el estímulo sensorial recibido. Simultáneamente, el tálamo se relaciona con la circunvolución límbica y el lóbulo frontal con lo cual se genera la respuesta experiencial que impacta en el sistema del sujeto.

---

<sup>41</sup> Cofer. Idem. y Castilla, Op. cit. p. 242.

<sup>42</sup> Cofer, Ibid. p. 80.

<sup>43</sup> Castilla, Op. cit. P. 24 I

Desde la propuesta original de Papez el circuito se ha "adicionado y mejorado". Nuevos descubrimientos provenientes de la patología y neurocirugía han robustecido las ideas principales de Papez. Hoy se sabe que la circunvolución límbica está directamente conectada con el lóbulo frontal y que éste es el que provee el contexto para la actuación de sujeto. También se sabe que el lóbulo frontal se conecta con el cortex cerebral asociativo y el hipocampo, lo que lo revela como el campo en el cual se conjugan la experiencia actual, las experiencias evocables y la orientación espacial. En conjunto, el lóbulo frontal, el circuito límbico y el hipocampo constituyen la estructura base para la conjugación de los campos cognitivos y emocional que conforman al sujeto.<sup>44</sup> (Ver figura No.1).

Más recientemente (últimos 30 años), se ha descubierto que la estructura amigdaliana, articulada al hipocampo, es responsable de la reactividad emocional. Se ha demostrado que la extirpación de "ambas amígdalas producía un cuadro de pasividad permanente, y en los animales feroces la desaparición definitiva de la fuerza."<sup>45</sup>

Los lóbulos cerebrales izquierdo y derecho también se han estudiado a profundidad en los últimos decenios y aunque aún no existen tesis concluyentes se han generado indicios suficientes para afirmar que el "hemisferio derecho: dominante los tres primeros años de vida: relevancia de la expresión emocional y del reconocimiento de expresiones emocionales; hemisferio izquierdo: dominante a partir de los tres primeros años: relevancia del pensamiento y lenguaje."<sup>46</sup>

---

<sup>44</sup> Castilla, Ibíd. p.243. 45

<sup>45</sup> Idem

### 1.1.6.2. El lado interno de las emociones

Las emociones no se generan únicamente por la influencia del entorno en que se desenvuelve el sujeto. Las sensaciones generadas en el exterior, activan un conjunto de complejos subsistemas cerebrales que determinan las formas específicas como el sujeto interactúa con su medio, En el circuito de Papez se ilustra la interconexión que existe entre los diversos órganos que componen al cerebro. Pero la relación orgánica no es exclusivamente física, también se dan infinidad de vinculaciones químicas, o si se quiere ser más específico, bioquímicas.

Herminia Pasantes<sup>47</sup> nos ofrece una excelente explicación de los neurotransmisores, sustancias esenciales para que se de la comunicación entre las neuronas. En su trabajo nos reporta el experimento de Otto Loewi en el cual se demostró la existencia de los neurotransmisores. Este experimento se realizó con base en dos corazones de ralla colocados en un recipiente, sin tocarse, pero inmersos en la misma sustancia. Al estimular eléctricamente al primer corazón se liberó una sustancia que a través del líquido del recipiente provocó una contracción similar a la del primer corazón. A la sustancia identificada como el primer neurotransmisor se le llamó acetilcolina.

Después del experimento de Loewi se ha avanzado mucho en el conocimiento de los neurotransmisores. Actualmente, desde el punto de vista de su estructura se les clasifica en tres grupos: los aminoácidos, los péptidos y las aminas. Todos los neurotransmisores intervienen en el origen y control de las emociones.<sup>48</sup>

La ansiedad, la angustia, la depresión, la agresividad, la pasividad y otras manifestaciones emocionales están directamente relacionadas con los neurotransmisores. Las investigaciones realizadas a partir de los trastornos emocionales y el uso de sustancias específicas para paralizar o eliminarlos ha generado un amplio conocimiento sobre el comportamiento emocional y el impacto que producen los neurotransmisores.

---

<sup>46</sup> *Ibíd.*, p. 246

<sup>47</sup> Pasantes, Herminia. De Neuronas, emociones y motivaciones. P. 21

<sup>48</sup> *Ibíd.*, p. 25

Hoy se conocen sustancias para controlar la ansiedad y la depresión. Para la primera es muy usado el grupo de las benzodiazepinas: clordiazepóxido (Librium); diazepam (Valium); nitrazepam (Mogadón).<sup>49</sup>

Para los segundos se usan compuestos relacionados con las aminas biogénicas que actúan como inhibidores de la monoaminoxidasa, una enzima que metaboliza las aminas y provoca la depresión, tales sustancias son: la fenelzina (Nardil); la trancilpromina (Parnate) y la isocarboxazida (Marplán),<sup>50</sup> también se utilizan como antidepresivos los llamados antidepresivos tricíclicos que actúan como inhibidores de la recaptura de la dopamina, la norepinefrina y la serotonina. Estas sustancias son: la imipramina (Tofranil); la desimpramina (Norpramín); la clomipramina (Anafranil) y la amitriptilina (Elavil).<sup>51</sup>

Ahora también se sabe que la agresividad y la pasividad están relacionadas con varias áreas del cerebro entre las que sobresalen la amígdala y el hipotálamo. Se ha comprobado experimentalmente que la extirpación de ambas amígdalas elimina todo comportamiento agresivo y produce un cuadro de pasividad permanente.

A nivel experimental<sup>52</sup> se han seccionado las vías nerviosas que conectan la corteza cerebral con los núcleos neuronales que se relacionan con la agresividad obteniendo resultados diferentes de acuerdo con las vías que se han seccionado, ya sea que la agresividad se incremente o se inhiba. Con el mismo propósito se han usado sustancias químicas como el dipropil acetato que actúa como inhibidor en las vías que controlan la agresividad y se ha logrado disminuir la conducta agresiva.<sup>53</sup>

---

<sup>49</sup> Ibíd. p. 42

<sup>50</sup> Ibíd. P. 53

<sup>51</sup> Ibíd. P. 54

<sup>52</sup> Castilla del Pino, Op. Cit p. 243.

<sup>53</sup> Pasantes, Herminia Op. Cit p. 67.

Las experiencias y datos que se han referido corroboran que las emociones no se generan exclusivamente por factores externos. Si bien el ambiente es decisivo en la detonación de las emociones, también las características y condiciones del funcionamiento cerebral (ambiente interno) participan de manera sobresaliente en las respuestas emocionales del sujeto.

Nos interesa subrayar la "Química Cerebral " porque en todos los sujetos, docentes incluidos, se pueden presentar cuadros patológicos de ansiedad, angustia, depresión o agresividad, que pasan inadvertidos para el que los padece por que tal conducta le es tan común que el implicado la considera "normal".

Detectar estos comportamientos y atenderlos adecuadamente proporcionará relaciones intersubjetivas más apropiadas. La neurofisiopatología tratada con terapia farmacológica es una alternativa muy promisoriosa afirma Castilla del Pino. Estamos de acuerdo con él cuando dice que "no hay trastorno mental sin alteraciones afectivas"<sup>54</sup>

## **1.2. El Niño en edad preescolar**

*"Definir al niño es tratar de definir a un ser en vísperas de ser el mismo". Teófilo Huerta: La prensa infantil en la formación del escolar.*

El niño es un ser único e irreplicable, determinado por las experiencias inter e intrasubjetivas que le brinda la sociedad a la que pertenece. Es decir, las ideas y representaciones que los niños y las niñas tienen sobre su entorno a partir de procesos de carácter intrasubjetivo, inconscientes y cognitivos y de procesos intersubjetivos que provienen de la sociedad y la cultura en que viven.

---

<sup>54</sup> Castilla del Pino. Op. cit. p. 248.

" El niño es increíblemente más complejo que la más amplia descripción teórica que de él pueda hacerse: una teoría puede ocuparse sólo de los detalles objetivos de la conducta humana, no de su esencia”<sup>55</sup>

Precisamente por esto, nuestro propósito no es definir al niño, ni tampoco el de analizar filosóficamente el papel histórico y social que se le ha venido asignando dentro de la sociedad, más bien es el de tratar de redescubrirlo, enfatizando la ruta emotiva y cognitiva a través de la socialización que se efectúa en el jardín de niños, razón por lo que nuestra atención está puesta en los niños y las niñas en edad preescolar -de 3 a 5 años- por ser el nivel educativo donde se ubica nuestro trabajo de investigación.

Al examinar algunas explicaciones teóricas sobre el desarrollo infantil, advertimos la necesidad de conformar nuestro marco referencial desde diferentes posturas teóricas. La inclusión de diversos enfoques nos brinda la posibilidad de abordarlo desde la perspectiva emocional, cognitiva y social. Para esto es necesario conocer el desarrollo gen ético del preescolar, sus condiciones psicológicas involucradas en las conquistas emocionales y cognitivas, así como las formas que adopta el uso de esos conocimientos que son, supuestamente, adquiridos. Ya Leontiev afirmó que “es necesario, y no sólo posible, un enfoque complejo del hombre, donde el análisis permita superar la oposición de lo fisiológico, lo psicológico y lo social al igual que la reducción de lo uno a lo otro”.<sup>56</sup>

En el punto anterior, ya vimos como algunas estructuras cerebrales penetran en los procesos psicológicos externos y cómo las investigaciones neuropsicológicas han demostrado que estos procesos complejos, que se van conformando durante la vida y son de origen socio-histórico, tienen una localización dinámica y sistémica en la que se plantea necesariamente el problema del paso de las relaciones extracerebrales a las intracerebrales.

---

<sup>55</sup> Lefrancois, Guy. Acerca de los niños. Una introducción al desarrollo del niño. p. 5.

<sup>56</sup> Leontiev. Actividad, conciencia y personalidad Ed. Cartago de México, 1984 p.96.

Para llevar a cabo esta tarea retornamos algunos de los postulados teóricos de la psicología cognitiva y la psicología de la emoción a partir de una postura epistemológica constructivista. Desde esta perspectiva se hace referencia a la síntesis dialéctica de la emoción y pensamiento en un contexto determinado, vistas como fuentes de experiencia- diferentes, ya veces contradictorias- que determinan en última instancia, la experiencia vivida global, como la razón y la emoción. Además se asume que la conducta está determinada por la síntesis dialéctica entre el concepto y la experiencia. Así pues, la experiencia emocional es un proceso de múltiples componentes que incluye cambios corporales, significados y tendencias a la acción. Las emociones las produce el organismo automáticamente cuando se dan las diversas situaciones externas, pero, para experimentarlas, la persona tiene que simbolizarlas en la conciencia. De este modo, el que se experimenten o no estos estados, depende de que se atienda a ellos y se simbolicen. Los estados emocionales pueden estar en diferentes grados de conciencia; presentes, pero en ese momento fuera de la conciencia; presentes y experimentados, pero no simbolizados verbalmente; experimentados y claramente simbolizados y, finalmente, experimentados, simbolizados y completamente comprendidos en cuanto a sus desencadenantes, significados y tendencias a la acción, necesidades o deseos asociados con ellos.

Esta perspectiva de diferentes niveles de procesamiento y conciencia sugiere que las emociones no se pueden separar de la cognición y que, en lugar de centrarse en si la emoción y la cognición son independientes, es más importante centrarse en como estos dos procesos están en continua interrelación y se afectan mutuamente.

De esta manera, el crecimiento y el desarrollo consisten en la diferenciación e integración de estructuras internas con flexibilidad adaptativa al medio ambiente. Esto supone un proceso continuo de reorganización en niveles superiores de complejidad para mantener y ampliar el sí mismo y lograr un máximo de flexibilidad creativa en cualquier ambiente en que el organismo se encuentre.

Lo dicho anteriormente se refuerza con diversos estudios que demuestran lo que acabamos de decir. Para esto Greenberg afirma:

"La tendencia al crecimiento y el desarrollo, es esencialmente una tendencia biológica hacia la supervivencia y la satisfacción de las propias necesidades en un ambiente social complejo. Funciona como parte de un proceso dialéctico de restablecimiento constante del equilibrio entre un organismo y su ambiente siempre cambiantes, y al hacerlo, aumenta el bienestar del organismo".<sup>57</sup>

También Shore, un estudioso del desarrollo emocional, nos dice que " la coordinación entre el desarrollo cerebral y la emoción no es simplemente a causa de que el cerebro sea el sustrato fisiológico de la emoción, sino porque los cambios en la experiencia emocional afectan el desarrollo cerebral".<sup>58</sup>

Con base en lo anterior, afirmamos que el desarrollo emocional y cognitivo marchan paralelamente con la influencia del contexto, Diversos aspectos del desarrollo marchan de una manera unificada e integrada durante la etapa del niño en edad preescolar. Los desarrollos en la cognición, la conducta social y la maduración física convergen para poner en circulación nuevas experiencias emocionales y nuevas capacidades para regular la emoción, y, a su vez, estas nuevas experiencias y capacidades fomentan el crecimiento.

Grandes teóricos como Piaget, Wallon, Vigotsky y Erikson, a pesar de haberse preocupado por diversos aspectos del desarrollo humano, como la construcción del conocimiento, la influencia social, la relación entre pensamiento y lenguaje, la importancia de las primeras relaciones afectivas, así como el de las diferencias existentes de enfoque, reconocen que el desarrollo debe ser integral. Además están de acuerdo en que se dan avances cualitativos en el sentido del yo durante la etapa del preescolar, que son paralelos a

---

<sup>57</sup> Greenberg, L., Rice, et. al. Facilitando el cambio emocional. El proceso terapéutico punto por punto. p 12.

otros avances en el funcionamiento cognitivo y lingüístico. Por lo que, el estudio del desarrollo emocional es por fuerza integrador, en la idea de que las emociones son constructos de desarrollo.

Sin dejar de confiar nuestra arbitrariedad teórica a partir de diferentes enfoques, invocamos la autoridad educativa en nuestro intento por redescubrir quién es el niño en edad preescolar, por ser la educación infantil piedra angular de cualquier sistema de enseñanza.

Nuestro acercamiento a la conformación de la personalidad del niño en edad preescolar esta en función de dos grandes constructos: El cognitivo y el emotivo. Estos tienen su fundamento en los elementos del desarrollo de la función simbólica, de las operaciones lógico-matemáticas y las operaciones infralógicas o estructuración del tiempo y el espacio. Elementos todos estos que generan el desarrollo integral del niño. En este proceso de desarrollo se van conformando la identidad de género y la moral infantil, en donde hacen gala de presencia la imaginación y la fantasía. Aspectos que llevan en sí mismos cada uno de los elementos que intervienen en el desarrollo y el aprendizaje del niño que se manifiestan en toda acción infantil, al interactuar el niño con los otros y el entorno.

### **1.2.1. Sentimientos, imaginación, fantasía y creatividad**

*"Niñas y niños; expresión espontánea, donde la fantasía, la imaginación y la magia se entretajan para dar paso a la sensibilidad creadora de la realidad infantil."*

La etapa del preescolar es una edad dotada de una mágica sensibilidad, por ser "creadora de leyendas, cuanto toca su alma queda transfigurado, su paisaje se compone casi exclusivamente de desiderata. Todo lo que ve en su derredor es como debía ser, y lo que no es así no lo ve. Los vicio", mismos, hasta la muerte y el crimen, quedan purificados por su alquimia espiritual y le presentan sólo su vertiente atractiva. La muerte es para los niños

---

<sup>58</sup> Shcore, 1994. Citado por Sroufe, A. Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años, p. 25

una variación del escondite: el hombre se ausenta para reaparecer en medio de la alegría general. Por eso, en los cuentos la muerte suele ser la carrerilla que se toma para una resurrección".<sup>59</sup>

Durante este periodo crítico de aprendizaje, los niños y las niñas establecen sus actitudes, comienzan a considerarse buenos o malos, hábiles o torpes, felices o infelices. Hasta pueden pensar en ellos mismos como si fuesen personajes de fantasía, por ejemplo, algunos niños se identifican con los superhéroes del momento para darles vida propia, de este modo, en la idea de Ortega y Gasset, el alma misma del niño es la varita de virtudes que dota de mágica eficiencia a ciertos objetos simbólicos.

La imaginación de los niños en edad preescolar es otro elemento importante en su desarrollo integral. Ya lo dijo Einstein: " la imaginación es más importante que los conocimientos". El hecho de actuar con las cosas y cambiar con rapidez unos significados de los objetos por otros hace que la imaginación del niño esté orientada en muy diferentes direcciones. Para el niño no existe lo imposible, puesto que aún no sabe lo que es posible y lo que no puede ser. Precisamente por eso los niños en edad preescolar con frecuencia mezclan la imaginación con lo real, motivo por el cual existe una gran riqueza en sus actividades, principalmente en el juego. La base para que se desarrolle la imaginación es la influencia de los adultos y de la vida que le rodea, para que el niño enriquezca su experiencia y sus formas de pensamiento.

Cuando ponemos atención a la vulnerabilidad física y psicológica de las niñas y los niños y al carácter inevitablemente amenazador de su mundo exterior, debemos maravillarnos de la forma en que consiguen sobrevivir. El hecho de que a pesar de sus temores sobrevivan, se debe a los recursos de la mente y también a su carácter predominantemente fantasioso.

Esta utilización de lo simbólico permite al niño exteriorizar los miedos normales que experimenta, por ejemplo, a ser destruido, abandonado, no querido. Es por eso que a

---

<sup>59</sup> Inciarte, Esteban. Ortega y Gasset. Una educación para la vida, pp 106 y 107

través de las fantasías defensivas de los niños se puede observar la función importante de éstas en el desarrollo y en el manejo de sus sentimientos. Sencillamente, los niños se defienden inventándose un mundo imaginario.

En la infancia, desde luego, el temor y la ansiedad están tan cerca el uno del otro que resulta imposible distinguirlos. "La ansiedad y el temor son estados difusos de tensión (provocados por una pérdida de la regulación mutua y un trastorno consiguiente en los controles libidinales y agresivos) que magnifican un peligro externo e incluso llevan a la ilusión de que existe, sin indicar caminos adecuados de defensa o dominio. El niño va adquiriendo su más temprano sentido de la realidad a través de la penosa pena de la bondad y la maldad interiores y exteriores".<sup>60</sup>

Erikson demuestra que si bien la prolongada dependencia infantil es uno de los prerrequisito del aprendizaje, deja un residuo de inmadurez emocional que es innecesariamente exacerbado en la niñez y explotado en la vida adulta. Por lo que constituye una amenaza para la realización del individuo. Al parecer, existe poca interrelación real de las bases orgánicas del intelecto y las de la emoción, o poca relación en el ritmo al cual cada una se desarrolla. A medida que los niños crecen, se hacen más grandes y más competentes, algunas de las cosas que en ocasiones parecían muy amenazantes se vuelven menos amenazantes, pero éstos pueden desarrollar después nuevos temores, ya que el miedo está influido por la sociedad, por ejemplo, actualmente, un medio importante de influencia son los medios masivos de comunicación, a través de sus mensajes, en su mayoría, violentos, desarrollan temores e inseguridad social.

En esta etapa de desarrollo del preescolar, los sentimientos son fuerzas poderosas de motivación. Se manifiestan los deseos, temores, envidias y celos; ambición, confianza, cariño, compasión y rivalidad.

También, se considera como una etapa a través de la cual el niño va construyendo las estructuras que darán sustento a las operaciones concretas del pensamiento, ala

---

<sup>60</sup> Erikson, Erik Infancia y Sociedad, p. 366.

estructuración paulatina de las categorías del objeto, del tiempo, del espacio y la causalidad, a partir de las acciones, y no todavía como nociones del pensamiento, sino como prenociones. Es aquí donde el interjuego entre lo emocional y lo cognitivo permitirá que el niño y la niña inicien un "despegue" que los llevará de lo visible a lo no visible, de lo concreto a las representaciones, del espacio próximo a la configuración de otros lejanos. La focalización en este período preoperatorio o de preparación y organización de las operaciones concretas estará en la coordinación y la comprensión de las acciones con los objetos y de las reacciones de los objetos entre sí.

El aspecto cognitivo más relevante del preescolar es el auge en el desarrollo de la función simbólica, y en particular del lenguaje y del juego, en tanto sistemas de simbolización.

### **1.2.2. Lenguaje y juego: fuente inagotable de la expresión infantil**

El lenguaje está integrado funcionalmente a la acción. En un principio, se manifiesta como un simple acompañante de la actividad infantil, -pero precozmente desde los tres años de edad, en promedio -comienza a convertirse en un instrumento del pensamiento dedicado a la búsqueda y a la planificación de tareas cognoscitivas.

En este sentido, el lenguaje egocéntrico -está sujeto a una evolución no a una involución- no constituye un mero acompañante de la actividad del niño, sino que sirve de ayuda a la orientación mental y a la comprensión consciente; ayuda a superar dificultades; es el lenguaje para uno mismo, relacionado íntima y útilmente con el pensamiento del niño.

Esta transición del plano de lo social-comunicativo -externo al plano intrapersonal, interiorizado no sólo es válida para el lenguaje, sino al resto de las adquisiciones simbólicas del niño, Los símbolos gráficos, los números, los dibujos, las modas o las formas específicas de vestir son ejemplos, entre otros muchos, del mundo simbólico que rodea al niño y al cual, paulatinamente, se va a incorporar internalizando ese casi infinito universo de significados.

Esto es, la internalización es un proceso general donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. El símbolo surge de la comunicación (desde la igualdad de condiciones, en el sentido de que un signo siempre está en relación directa con otro signo por el que pudiera ser traducido) y permite su manifestación, pero, además, permite la autorreflexión una vez que es internalizado. Por ejemplo:

"cuando un niño comienza a contar lo hace empleando diversos objetos tales como ábacos, fichas, figuras o sus propios dedos y les asigna números para realizar operaciones de sustracción o adición. Cuando logra dominar; sin embargo, el concepto de número, puede realizar estas operaciones aritméticas mentalmente sin recurrir al apoyo externo que proporcionan esos objetos; en otros términos, ha internalizado los números como instrumentos simbólicos que median sus actividades matemáticas mentales".<sup>61</sup>

Cuando nos referimos al lenguaje, generalmente nos remitimos a la palabra, desgraciadamente, nos hemos olvidado que éste se da de manera verbal y no verbal, ambas manifestaciones son dignas de ser estudiadas para comprender la que es la comunicación donde palabra y cuerpo buscan su expresión. Recordemos que el niño aprende a "absorber" la información de los demás mediante un sistema verbal y no verbal, y además es capaz de transmitir y organizar la información para que los otros la reciban adecuadamente, convirtiéndose así en un "sistema abierto" con respecto al flujo de información.

Vigotsky en su libro *Pensamiento y lenguaje*, sostiene que en la evolución de la especie y en el desarrollo de los niños pequeños existe una etapa preconceptual del lenguaje en la cual las expresiones guturales y gesticulaciones contagian el estado de ánimo, como ocurre en varias especies animales. Conforme los niños evolucionan surge el lenguaje articulado que la civilización occidental ha privilegiado sin considerar que la expresión

---

<sup>61</sup> Medina, L, Op cit. p. 5.

corporal o lenguaje no verbal participa de manera fundamental en el proceso de la comunicación humana. El contacto físico o la ausencia de él comunica más que un discurso que pretende expresar afecto o la reiteración de frases amorosas. El entendimiento de las miradas, núcleo de expresiones faciales, es la fuente de confianza entre unos y otros. Quienes se conocen a profundidad intercambian miradas y gestos sutiles que establecen un torrente significativo que los identifica permitiendo la comunicación, conformando la unidad entre dos o más personas.

El tono de voz, la entonación, el énfasis, el volumen de voz, las vacilaciones y el ritmo de la conversación que acompañan las expresiones articuladas y la configuración facial-corporal con que se emite un mensaje envuelven a tal grado el contenido mismo de la comunicación que pueden transformarla de una sugerencia amistosa a una crítica corrosiva, de una pregunta curiosa a una agresión mordaz, de una admiración sincera a una expresión hipócrita, de una solicitud a una súplica o una orden.

Los ademanes y el movimiento de brazos y cuerpo que acompañan las expresiones verbales también expresan firmeza y contundencia, nerviosismo e inseguridad, desesperación y prisa, calma y tranquilidad. Ciertas investigaciones muestran que una persona modifica la posición de su cuerpo y sus extremidades según la actitud que tenga hacia su interlocutor: se abren más los brazos cuando hay confianza y simpatía, y tienden a cerrarse y pegarse al cuerpo cuando hay desconfianza o rechazo, lo cual es percibido sutilmente por el interlocutor, quien reaccionará de manera correspondiente. Michel Foucault ha contemplado el cuerpo humano a partir de relaciones de poder, ha expuesto cómo en las sociedades actuales en áreas de la disciplina el cuerpo se oculta como una negación de una de las dimensiones humanas.<sup>62</sup>

La comunicación corporal en el aula es parte del lenguaje no verbal que pone en juego elementos didácticos, como por ejemplo, la distribución del espacio en el aula y las formas de organización del trabajo docente, estas acciones reflejan el sentido de cercanía, "me tocas, no me tocas", de aceptación o rechazo.

---

<sup>62</sup> Foucault, M Vigilar y castigar. Siglo XXI, México

Y no sólo el movimiento corporal dice cosas sino también la manera de vestir y el espacio físico donde cada persona se desenvuelve tienen una configuración simbólica que expresa su personalidad, valores y contravalores, actitudes, ideas o ausencia de ellas, posibilidades o limitaciones, calidez o frialdad emocional. La decoración y cuidado del ambiente son elementos fundamentales que comunican, forman y transforman las relaciones humanas tanto como los estados emocionales de niños y adultos. Un espacio agradable invita a un mejor entendimiento que uno desagradable, incluso a través de la imaginación, por una especie de hipnosis, pueden recrearse ambientes -reales o fantásticos que generen diferentes estados emocionales, y por lo tanto, de motivación. De ahí la importancia de la literatura, y del arte en general, en el proceso formativo de cada persona.

Sin embargo, puede decirse que el eje de toda comunicación no verbal se ubica en el rostro de los interlocutores y, más específicamente, en la combinación de las miradas y en la forma que adopta la boca.

La comunicación no verbal define, en buena medida, el contexto donde se producen y transmiten los mensajes, y si atendemos a este componente del lenguaje, podremos regular nuestra forma de comunicarnos para lograr la reciprocidad requerida en cualquier interacción verdaderamente humana, sobre todo con los niños que tienden a dar mayor peso al componente no verbal en la comprensión de un mensaje cuando hay incongruencia entre el lenguaje verbal y el no verbal; es decir, resulta prácticamente imposible que un mensaje se interprete como un "sí" cuando el canal no verbal dice "no".

Por todo lo anteriormente expuesto, se cree necesario analizar los mensajes implícitos que se envían a los niños, para buscar conscientemente que la comunicación no verbal promueva fines más edificantes: niños seguros de sí mismos, libres, curiosos, pensantes, independientes, con una autoestima adecuada, agentes efectivos en la construcción de la nueva sociedad que sustituya a la enajenación de hoy.

Como se indicó antes, el lenguaje cumple una función reguladora del comportamiento. Esto es, con la ayuda del lenguaje, principalmente, y de cualquier otro sistema simbólico los niños adquieren la capacidad de ser sujetos y objetos de su propio comportamiento. Aunque quizá sea innecesario decirlo, conviene mencionar que los símbolos son construcciones sociales, artificiales, lo cual implica que la regulación o el dominio progresivo del comportamiento individual reside en la incorporación de la cultura, en el sentido de la asimilación de los sistemas simbólicos culturalmente establecidos entre los cuales el lenguaje es el más importante.

"El largo proceso de formación de sentimientos exige tanto una prolongada infancia como el acceso, a través del lenguaje, a una cultura investida de símbolos. Sin sentimientos (o valores' o cualquiera que sea el término que uno elija) es muy improbable que exista una sociedad humana o algo que se le parezca."<sup>63</sup>

Cuando las palabras se convierten en el modo de intercambio, es razonable suponer que, para el niño, la función esencial de éstas puede ser la transmisión de sentimientos. El niño usa las palabras para calibrar su contenido tanto emocional como informativo, haber aprendido a hablar (en el sentido extenso de la palabra) no sólo afecta la acción sobre los objetos, sino también, y si es posible en mayor medida, la vida afectiva. El niño puede ahora formular sus necesidades afectivas en lenguaje interior; puede ahora agredir con las palabras en vez de hacerlo con los puños, al igual que puede manifestar cariño de palabra y ya no sólo en la acción. Al principio, también aquí, la palabra acompañará a la acción, pero con el tiempo la llegará a sustituir.

Una vez que se acepta el vínculo estrecho entre el lenguaje y el afecto por un lado y la inteligencia por otro, se comprende que, si no se ha alcanzado un cierto grado de desarrollo de estas esferas, el desarrollo del lenguaje se verá fijado en un determinado nivel, por no decir impedido. Al mismo tiempo se comprende que su desarrollo se puede

---

<sup>63</sup> Palacios, Jesús. Bruner, J. Desarrollo cognitivo y educación. p.182.

estimular desde las áreas de la afectividad y de la inteligencia.

En el campo de la comunicación hay niños que presentan evidentes carencias en el uso de palabras y gestos y que incluso teniendo el control suficiente hacen un uso distorsionado. El lenguaje, no sólo en el sentido verbal, sino como capacidad en el sentido amplio de acceder y de expresarse en el área de los mensajes, es un integrador y también un indicador de las funciones de personalidad, un retraso evolutivo ciertamente va acompañado por carencias de lenguajes, de habilidades comunicativas que limitan la expresividad personal en relación con las dificultades perceptivas, cognitivas y emotivas y, por tanto, deprimen las aptitudes relacionales.

En sí el lenguaje, como función psíquica, se instaura en la interfuncionalidad, se alimenta de todas las demás funciones y las potencializa a su vez. El desarrollo comunicativo se construye sobre las relaciones afectivas que se establecen. Esto, sin duda, significa una importante transformación de las relaciones interhumanas. Vigotsky destaca que el aprendizaje de los niños y las niñas estará determinado por la relación de convivencia, establecida ésta con sus familiares, personas del jardín de niños y de la comunidad, pues es ahí donde ellos y ellas aprenden el significado real de las palabras, la construcción de mensajes y el significado social de la convivencia.

Si bien la niña y el niño en edad preescolar ya han logrado importantes progresos en la descentración frente al objeto, en sus relaciones sociales son aún egocéntricos. Se puede decir que, sin embargo, los preescolares ya usan el lenguaje con fines comunicativos, a pesar de que todavía no sostienen verdaderas conversaciones. Conforme éstas se lleguen a desarrollar se irá desarrollando también su capacidad de reflexión.

No sólo se nutre el lenguaje de los antecedentes hasta aquí mencionados, sino que también en lo sucesivo en el juego, se ve modificado en sus contenidos y posibilidades por el ejercicio de la función simbólica en la acción. Poco a poco, el juego cobrará progresivamente un aspecto de imitación, con el tiempo el niño va integrando cada vez más elementos de copia de lo real, sobre todo en su manifestación de juego colectivo, donde los

niños y las niñas se reparten papeles y adecuan su actuación a la realidad.

El niño al principio, determina individualmente qué referente es apto para representar lo que desea significar, pero en el momento que hay una voluntad de comunicación debe haber acuerdo en cuanto a los símbolos utilizados.

Bajo formas de actividades lúdicas las niñas y los niños, entre los tres y los siete años, toman conciencia del mundo al tiempo que lo deforman. En el juego reproducen situaciones que les han sorprendido, interesantes o incomprendidas a causa de su complejidad; no son capaces de integrarlas por insuficiencia de su objetividad y por no poder distanciarse bastante en su pensamiento con relación a su propia comprensión y en su juicio con relación a su entorno. Al tiempo que reproducen estas situaciones vividas, las asimilan a sus esquemas de acción y sus deseos, transformando todo lo que en realidad les ha resultado significativo, tornándolo accesible, soportable o incluso agradable, finalmente, desplazándolo sobre un objeto tradicional. Para los infantes el juego simbólico es, pues, un medio de adaptación y de regularización tanto intelectual como afectivo. Integra así en su vivencia, expresándolos a su manera, su propia historia, sus preocupaciones y sus intereses.

Bajo este supuesto se considera el desarrollo del niño y de la niña como un proceso integral, en el cual los elementos que lo conforman: afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales dependen uno de otro. Entender el desarrollo infantil de esta manera nos exige comprender la importancia que tiene el juego, destacando sus implicaciones en el desarrollo humano y específico del infante, pues en esta edad se puede hablar jugando, se piensa y se razona jugando, se elaboran también muchos estados afectivos hablando, es decir, jugando con las ideas, los deseos, los sentimientos, lo que se sabe, lo que se puede; ya mencionamos anteriormente que, estos momentos son una etapa de la vida en la que los procesos afectivos dominan sobre los racionales. El uso del juego y su gestión organizada tienden a promoverse en preescolar para estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes, habilidades y funciones intelectuales, psicomotoras y otras.

En sí, el juego ocupa un lugar importante para el desarrollo afectivo de las niñas y

os niños, tal actividad lúdica conlleva la aplicación de múltiples destrezas y mucha creatividad, se intercambian trucos, mañas y secretos, se perfeccionan técnicas, se promueve la discusión y la apertura a otras formas de hacer. Por muy importante que sea el juego simbólico, siempre constituye un medio para alcanzar otros objetivos y no representa un fin en sí mismo. Éste es como una ventana donde se puede ver el alma del niño.

El juego es considerado como una unidad que integra acciones, procesos de pensamiento y de desarrollo en general, que son de distinta naturaleza, aun cuando en ciertos momentos se establezca el predominio de alguno de ellos.

En el juego simbólico se constituye la función simbólica de la cual el lenguaje es una de las principales manifestaciones posibles. Se ve así, cómo el niño a partir de una toma de conciencia de sus propias acciones, dependiendo del contexto donde primero fueron aprendidos, crea la posibilidad de evocar experiencias, es decir, de utilizar estos esquemas como significantes para referirse a ellos. Hay entonces aquí antecedentes importantísimos del lenguaje donde significantes sin relación objetiva con lo significado, se utilizan para referirse a algo.

El niño a través de su lenguaje y su juego expresa su capacidad para distinguir los matices de las emociones y de agrupar sus experiencias, de forma correspondiente.

Diversos aspectos del desarrollo marchan de una manera unificada e integral durante la etapa del preescolar. Los desarrollos en la cognición, la conducta social y la maduración física convergen para poner en circulación nuevas experiencias emocionales y nuevas capacidades para regular la emoción y, a su vez, estas nuevas experiencias y capacidades fomentan el crecimiento cognitivo, dentro del cual se comprenden avances en la conciencia de sí mismo.

Es recomendable conocer este proceso afectivo por el cual se van exteriorizando y elaborando los sentimientos infantiles encontrados, pues, enseñar a los niños a comprender y comunicar sus emociones afectará muchos aspectos de su desarrollo y éxito en la vida.

Por el contrario, si uno no les enseña a los niños a comprender y comunicar sus emociones éstos podrían volverse innecesariamente vulnerables a los conflictos de los demás.

### **1.2.3. La construcción moral**

A través de la formación moral, el niño evoluciona de una moral de obediencia-disciplina caracterizada por la heteronomía, engendrada por el respeto unilateral, fuente, además, del sentimiento del deber- a unas relaciones morales nuevas fundadas en el respeto mutuo y que llevan a una cierta autonomía, cuyo paulatino advenimiento es debido a los progresos de la cooperación entre los niños ya los progresos operatorios correlativos.

"La conciencia moral del niño preescolar comienza a desarrollarse partiendo de la asimilación de las reglas de conducta y de que se generalicen las valoraciones que hacen los adultos de la conducta infantil".<sup>64</sup>

Para el preescolar la vida de relación adquiere una nueva dimensión, al salir de casa los niños ven cómo se les imponen relaciones en las que resulta limitada su opción personal, frecuentemente reaccionan de acuerdo con las "sugerencias" verbales y no verbales, y las órdenes de los adultos, en particular a las de la educadora. Le gusta obedecerla, ayudarle a ordenar, ser para ella un "buen objeto" que le gratifique.

La importancia y valoración que tienen las primeras consideraciones de la conducta en los niños sobre "lo que está bien y lo que está mal", se ve reflejada en el momento en que éstos comienzan a clasificar a las personas que los rodean en buenas y malas. El apego primario al adulto es total, una confusión simbiótica, y tiñe el "bien" y el "mal" en valoraciones de ansiedad reconectándolas con miedos originarios. Aunque el adulto es percibido por el niño de tres años de un modo distinto, todavía es la fuente de sus principales gratificaciones y de sus más dolorosas frustraciones. Por eso, cuando los adultos les leemos obras literarias infantiles a los pequeños, vemos como ellos procuran hacer una valoración moral de los personajes, por ejemplo, preguntan si Alicia la del País de las Maravillas es buena o mala. Ponen mayor interés en este tipo de valoraciones en vez de

---

<sup>64</sup> Smirnov, A. Psicología, p. 522.

preocuparse por si es o no una fantasía.

En cambio, para los niños de cinco años, esta edad “significa poder y fuerza, que serán puestas a prueba y expresada con la medida de autonomía que se atrevan a adoptar. (..) Están en el umbral del avance hacia la conducta de niña y niño independiente y autónomo, asociada a los años intermedios de la niñez, cuando la magia de la sociedad que constituyen con sus compañeros los aparta de la seguridad de la familia”.<sup>65</sup>

Desde la disciplina el niño responde a normas culturales (como algo externo al yo), a etiquetas de bueno o malo, correcto e incorrecto, interpretándolas en términos de las consecuencias físicas de la acción (castigo, recompensa o intercambio de favores), y/o en términos de poder físico de los que establecen las normas, en tanto que, incorpora éstas, las prohibiciones y los ideales parentales más por el decir, por el hacer y por las actitudes de sus padres.

Es así como el niño irá incorporando las normas, las prohibiciones y los ideales parentales. A medida que progresa su conocimiento, descubre nuevas relaciones; en algunas de ellas no es tenido en cuenta, no es incluido. Entonces surgen afectos desconocidos hasta ese momento: los celos, la tristeza, el odio, el arrepentimiento, la culpa. En los niños pequeños se observan estados de inquietud, ansiedad y algunas conductas inequívocas de amor u hostilidad que muchas veces se experimentan de manera mezclada y confusa.

Por lo que, las actitudes antagónicas son otra terrible realidad que se le impone al niño y que le llevará varios años poder aceptar, pues la misma persona que lo ama también lo deja para estar con otra; quien lo acaricia tiernamente, en otro momento podrá enojarse, retarlo y hasta castigarlo. De la misma manera, deberá reconocer sus propios afectos: amar y odiará a la madre, al padre, a sus hermanos ya todas aquellas personas a las que se vincula cotidianamente. En esta simultaneidad de las antítesis reside la esencia de lo que el psicoanálisis denomina "ambivalencia afectiva".

---

<sup>65</sup> Cohen, Dorothy. *Cómo aprenden los niños*. pp 67 y 68.

A partir de los tres años se pueden observar más claramente los mecanismos de autorregulación. El niño tiene mayor capacidad de reflexión, su adaptación es más flexible y aparecen diferentes estrategias para responder a las normas. Puede hacer lo que los adultos esperan de él, tratar de conquistarlos con su simpatía o transgredir -es decir, hacer lo que él desea aun sabiendo que está en contra de lo permitido por los adultos- la norma impuesta.

Evidentemente, la vida de relación del niño se halla impregnada, de hecho, de una vaga noción del bien y del mal, que en realidad se limita a lo permitido y lo prohibido, con referencia a lo que los padres y la educadora autorizan o vedan, pues entre los tres y los cinco años de edad no se puede hacer sobre sí mismo un juicio de valor.

#### **1.2.4. Conformación de la identidad de género**

Hacia los tres años de edad, la mayoría de los niños tienen una idea del sexo al cual pertenecen con base en la identidad de género que se les ha enseñado y se opondrán vigorosamente si a una niña, alguien les quiere tomar el pelo diciéndoles: "tú eres un niño" y viceversa. La continuidad del género normalmente se adquiere entre los cinco y siete años. Este conocimiento de la identidad de género motiva a los niños a actuar como creen que deben de hacerlo. Esto implica que, la tipificación del género se aprende mediante la imitación de modelos y que puede ser modificada cuando los modelos cambian sus comportamientos. Desafortunadamente, parece muy difícil que los modelos cambien, por ejemplo, en términos generales, durante muchas generaciones a los niños se les ha enseñado que es importante ser fuertes y dinámicos ya las niñas que es importante dar ejemplo del "buen comportamiento." Después, los niños se miran a sí mismos: si actúan de manera "apropiada a su género", su autoestima se eleva; si no, se sienten desadaptados.

Básicamente estos aprendizajes infantiles -procesos complejos- están determinados por el grado de identidad de su género, es decir, a partir de que las niñas y los niños se adapten a sus papeles de género en el medio social al que pertenecen; en tanto van

desarrollando un concepto de lo que significa ser hombre o mujer, que impactan su vida emotiva, cognitiva y social.

Aceptar los afectos y pensamientos que se generan a partir de los roles de género, actuarlos, controlarlos, moderarlos y desplazarlos es una condición de la naturaleza humana que requiere de una adecuada educación emocional temprana, para organizar una sólida estructura de personalidad que tendrá transformaciones a lo largo de la vida. Ya que toda sociedad o cultura canaliza las respuestas de los lactantes y de los niños de tal modo que determinadas formas de conducta son alentadas y otras no lo son.

Con relación en lo anterior, los niños adquieren hábitos emocionales que coinciden con la visión que tienen de ellos mismos: dulces, impacientes, santos, malvados, y, una vez que comienzan a comportarse en consecuencia, los demás lo verán de esa forma y lo "etiquetarán" como bueno o malo, feliz o desdichado, etcétera.

En general, estos modelos emocionales se aprenden de los padres y de todas las personas que los rodean -recordamos que el afecto es despertado y controlado por símbolos- cuando los adoptan, estos hábitos determinan su visión acerca de lo que es la vida y cómo será para ellos. "Aunque los niños pequeños verbalizan los mandatos, las prohibiciones y la moral de los adultos, más a menudo se comportan según sus sentimientos"<sup>66</sup>

El niño y la niña en edad preescolar se encuentran metidos de lleno en la problemática sexual. Se advierte simultáneamente que los grupos se forman de manera unisexuada a medida de la toma de conciencia de su propio sexo por parte de cada una de las niñas y cada uno de los niños. Al mismo tiempo que permanece esta división ancestral el juego presenta una tendencia a tornarse cada vez menos simbólico del mismo sexo. Esto los hace curiosos en todo, las prácticas sexuales les resultan completamente naturales a los niños y hallan su origen en la curiosidad. Una vez que ya les resulta evidente la diferencia entre los sexos, existe un recrudescimiento de los juegos sexuales y de las investigaciones

---

<sup>66</sup> Kinsey, 1998. Informe sobre el comportamiento sexual, Universidad de Bloomington (Indiana) p. 13. Mimeo

para obtener respuestas precisas, es indispensable responderles; toda actitud de rechazo por parte de los adultos a este interés resulta muy perjudicial para su desarrollo, "si esa curiosidad es reprimida, anulará más tarde la curiosidad científica, su ausencia se notará en la edad adulta".<sup>67</sup>

Las teorías psicoanalíticas, afirman que si no se les da a los niños una educación sexual con base en conocimientos objetivos de los problemas sexuales, pueden formarse muchos complejos y perversiones durables. En palabras de la Dra. Françoise Dolto: "no debemos hablar un lenguaje lógico para impresionar la inteligencia del niño, que todavía no es lógica. Hay que emplear, con la mayor naturalidad, el lenguaje simbólico y afectivo que es el suyo y que lo toca en forma directa".<sup>68</sup>, ya que hacen preguntas acerca de múltiples temas, indagan sobre los orígenes, las diferencias sexuales, la situación familiar. Además, ya pueden realizar tareas grupales con mayor facilidad, su atención es más prolongada cuando les interesa algo.

Por lo tanto, es de suma importancia que los niños y las niñas puedan comenzar a adquirir educación emocional, en tanto se les brinde la oportunidad de hablar acerca de sus sentimientos de manera abierta y sincera.

"La fuerza del mundo interno de sentimientos del niño debe ser reconocida y dirigida hacia una conducta social aceptable. Al mismo tiempo, el mundo interno del pensamiento y la imaginación, que fluye libremente, debe ser alentado, aun cuando diferenciado de los deseos"<sup>69</sup>

De la misma manera, impulsarlo permanentemente a la búsqueda del saber; ya que un incuestionable potencial creador se puede desarrollar a través de cualquier lenguaje con el que se exprese: gestual, corporal, matemático, oral, escrito, plástico, y principalmente en el acto mismo de jugar. Pues, cuando hay vida en común se desarrollan paralelamente la

---

<sup>67</sup> Dallayrac, Nicole. Los juegos sexuales de los niños p 80.

<sup>68</sup> Dallayrac, Nicole. Op, cit p.130.

<sup>69</sup> Idem, p. 83

afectividad y las funciones intelectuales, ya que se trata de dos aspectos indisociables de cada acto. La evolución social del niño procede del egocentrismo, de la asimilación de sí mismo, y de la indiferenciación caótica en el grupo, a la reciprocidad, a la comprensión mutua y la diferenciación fundada en la organización disciplinada.

Por lo que concluimos con la afirmación, de que si nos interesamos por comprender la vida del preescolar, tenemos que juzgar sus actos desde su naturaleza, y no desde el ideal que tengamos de mujer y de hombre maduro. Solamente así la pedagogía podrá ayudar a los niños en su desarrollo integral. Se tiene que someter toda la primera etapa de fa educación al imperativo de la vitalidad; conocer el alma del niño que es fuente de interna actividad.

### **1.3. Huellas emocionales...recuerdos imborrables.**

“...silencios un tanto dolorosos, evasivos, a veces, porque ocultan algo o porque no hay respuesta...” Paulo Freire: Pedagogía de la esperanza.

El inicio de la historia emocional de un ser humano catalizada por la interacción con los demás tiene un peso fundamental. La mayor parte de lo que se vive diariamente se ve matizado por lo que se experimenta con anterioridad y se orienta con base en las marcas emocionales que van dejando en nosotros. "Los momentos que se viven pueden ser instantes de un proceso iniciado antes o bien, inaugurar un nuevo proceso referido de alguna manera al pasado. " (Paulo freire, 1990).

En el caso de los infantes en edad preescolar, las huellas emocionales imborrables (imágenes de la infancia) que va dejando la interacción con los "otros", están basadas en todas las condiciones, tanto desfavorables como favorables, que van estableciendo procesos en cadena, en función de una historia concatenada paso a paso en su existencia. “Si bien todos los hombres son intrínsecamente humanos, la expresión de esta humanidad está condicionada por el tipo de infancia que haya experimentado cada uno”.<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> Palacios, .Jesús. Op. cit. p. 183.

Freud como psicoanalista se interesó más por los procesos afectivos que por los intelectuales; más por la vida psíquica inconsciente que por la consciente. Con sus postulados nos ha enseñado que las actitudes afectivas frente a otras personas, actitudes tan importantes para la conducta ulterior del individuo, quedan establecidas en una época increíblemente temprana. Este sistema emocional de reacción instantánea, casi reflejo, que parece imponerse a nuestra voluntad consciente, está bien guardado en las capas más profundas del cerebro. Su base de operaciones se encuentra en lo que los neurólogos conocen como sistema límbico, compuesto a su vez por la amígdala, que se podría definir como el asiento de toda pasión, aquí es donde surgen las emociones de placer, disgusto, ira, miedo, y, en el hipocampo se guardan "los recuerdos emocionales" asociados con ellas.

Recuerdos imborrables que se tienen que hacer conscientes para que el ser humano logre su autonomía. Ya en los primeros seis años de vida -infancia -el pequeño ser humano ha fijado de una vez por todas la forma y el tono afectivo de sus relaciones con los individuos del sexo propio y del opuesto; a partir de ese momento podrá desarrollarlas y orientarlas en distintos sentidos, pero ya no logrará abandonarlas. Todos los hombres que haya de conocer posteriormente serán, para él, personajes sustitutivos de estos primeros objetos afectivos (quizá, junto a los padres y hermanos, y también los otros personajes educadores), y los ordenará en series que parten, todas, de las denominadas imágenes del padre, de la madre, de los hermanos, etcétera. Estas relaciones ulteriores asumen, pues, una especie de herencia afectiva, tropiezan con simpatías y antipatías en cuya producción escasamente han participado; las amistades y vinculaciones amorosas ulteriores son seleccionadas sobre la base de las huellas mnemónicas que cada uno de aquellos modelos primitivos haya dejado. La existencia de un aparato psíquico que se va organizando durante los primeros años de la vida, determina el desarrollo de la personalidad.

Hoy en día los infantes están creciendo bajo circunstancias muy distintas a las que experimentaron en su niñez, las generaciones que ahora son adultas, se enfrentan con más competencias, presiones más fuertes de sus iguales y tremendas tensiones emocionales.

Desgraciadamente en la actualidad el ambiente familiar y extrafamiliar son más desfavorables para la infancia, los niños han perdido ese contacto de cercanía con sus padres, sobre todo con la madre quien tiene otro tipo de obligaciones fuera del hogar, por lo que generalmente, ya no son su centro de atención los hijos. Se sabe que la crianza de un hogar carente de afecto, genera trastornos infantiles. Ante esto, hoy más que antes, la educación de las niñas y los niños se torna más difícil (tarea que en ningún momento ha sido fácil).

Aceptar esto significa un reto para la pedagogía, que si bien no puede transformar el ambiente familiar del preescolar, si puede impactar significativamente en él, siempre y cuando se preocupe y se ocupe por generar un ambiente de aprendizaje predecible basado en el respeto y la confianza. Esto es, diseñar un medio educativo especialmente para las niñas y los niños, a partir de una adecuada conducción pedagógica de las actividades educativas, que les ofrezca la posibilidad de relacionarse con su entorno inmediato, esto con base en el conocimiento pleno de la naturaleza infantil.

Por esta razón, se considera al aula de preescolar como el escenario vital donde un sinfín de tramas emocionales se entretajan cotidianamente como producto de las acciones derivadas de las actividades educativas diseñadas y organizadas por la educadora.

Si a esto se le añade la idea de que cada niña y cada niño son únicos y cada uno en sí mismo un ser complejo, entonces el medio educativo del parvulario no depende sólo de su estructura corporal, sino también de su estructura psicológica, cada uno de ellos posee un régimen de atención distinto, algunos se fija en unas cosas y se cierran en otras, y otros a la inversa.

Los objetos que para el niño vitalmente existen, que le ocupan, que fijan su atención, que disparan sus afanes, sus pasiones y sus movimientos, no son los objetos reales, sino los objetos deseados. Podrá ocurrir que a veces un objeto deseado sea además

real; sin embargo al niño le interesará porque es deseable, no porque sea real. Su desarrollo es muy rápido, su interés y disponibilidad son muy grandes; no bien domina una situación cuando la repite y transfiere, necesita que se le introduzcan variantes a las tareas propuestas por la educadora y/o los demás adultos, porque de lo contrario solamente repetirán lo adquirido.

### **1.3.1. Hacia una formación emocional**

El infante necesita ser apoyado en su desarrollo psíquico, tan importante para el aprendizaje como la enseñanza de las matemáticas y de la lectura, con miras hacia una alfabetización emocional<sup>71</sup> que sirva de soporte a los cambios necesarios para su maduración bio-psicosocial.

Apoyar ese desarrollo psíquico requiere de la capacidad de reconocimiento de todas y cada una de las diferentes áreas de la experiencia emocional como: la agresión, el coraje, la dependencia, el placer, el amor, la intimidad, la curiosidad, la autoafirmación, la necesidad o gusto por explorar, las posibilidades de protestar o defender sus requerimientos, así como la necesidad de desplegar su propia autodisciplina.

Sonia Gojman Millán,<sup>72</sup> nos ejemplifica algunas de las manifestaciones emocionales mediante distintas pequeñas acciones aparentemente triviales, pero de hecho llenas de sentido si les prestamos atención.

a) La dependencia y seguridad se manifiestan como interés y abrazos a los muñecos, compañeros y juguetes de tela.

---

<sup>71</sup> La alfabetización emocional tiene una raíz en común que se remonta al movimiento de educación afectiva de los 60's. Sin embargo, este movimiento utilizó este término para que en lugar de usar el afecto para educar, se eduque el afecto mismo.

<sup>72</sup> Morales, S. En un camino por el mundo de las emociones Como se reconocen, como se favorecen, p 9

- b) El placer por medio de las sonrisas y excitación con ciertos alimentos o juegos.
- c) La curiosidad, escondiendo, buscando y explorando su alrededor.
- d) La autoafirmación expresando verbalmente sus necesidades o haciendo que una muñeca se haga cargo de actividades de otros juguetes.
- e) La protesta y el coraje, diciendo "malo", o con expresiones de enojo, regaño a los compañeros ya los juguetes que no cooperan.
- f) La capacidad para establecer sus propios límites, castigando a sus compañeros, a juguetes o respondiendo "no" a su educadora y/o padres.

Si tenemos presente la gama de las emociones que van definiéndose a esta edad, en cada niño podremos observar cómo el miedo y el ansia, la rabia y la agresividad, la envidia y los celos, el apego, la alegría o el aburrimiento, son expresados de manera diversa y conducidos al tejido de las relaciones sociales.

Todas estas manifestaciones emocionales son normales, saludables y necesarias, implican una posibilidad para el niño de desarrollarse adecuadamente. Es importante saber reconocerlas y fomentar adecuadamente su despliegue, si no las reconocemos y comprendemos surge la frustración en el niño ante la imposibilidad de ser entendido.

La agresión, el enojo, el coraje son sentimientos que surgen frente a la frustración y originalmente pretenden hacer o producir cambios en derredor que gratifiquen u otorguen lo requerido. Poder expresar estas emociones sin perder la posibilidad de comunicación (aprender a identificar y transmitirlos es una parte importante de ésta) es de fundamental importancia en su crecimiento personal, de lo contrario, negarlos, ocultarlos o reprimirlos sólo producirán confusión y, si esto se da sistemáticamente, depresión y tendencias autodestructivas, en tanto que se renuncia a defender los propios impulsos de su desarrollo.

---

Al hablar sobre estas funciones emotivas, se quiere señalar cómo el preescolar en esta etapa de desarrollo manifiesta, generalmente, sus afectos bruscamente sin mediación del pensamiento, prevaleciendo el lenguaje de acción: si está enojado o celoso, entonces pega, empuja, se aísla, etc. Una manera de ayudar al infante a ir estableciendo la mediación entre emoción y pensamiento es enseñarles que tienen opciones cuando se trata de dar una respuesta a su emoción, y que cuantas más maneras conozca de responder a una emoción, tanto más rica será su vida. Ayudarlos a ir conociendo sus propias fortalezas y debilidades siempre y cuando se vean a ellos mismos bajo una luz optimista, pero realista, evitando así una baja en su propia autoestima.

Lo fundamental es que los niños y las niñas aprendan que siempre se tienen opciones cuando se trata de dar una respuesta a la emoción experimentada, es aquí cuando la educadora cumple un papel relevante, los niños aprenden de ella sus palabras, sus gestos y actitudes. Se llegan a identificar con ésta, y lo manifiestan en la imitación que realizan cuando juegan a que son grandes. Por ser el niño un organismo receptivo, viviente que intercepta el remolino de corrientes emocionales de la realidad circundante, es importante dotarlo de herramientas necesarias que le ayuden a reconocer sus emociones y sus causas para que comprenda cómo le afectan en la vida diaria, debido a que la interacción grupal, despliega múltiples maneras de acción que provocan constantemente su reacción frente a los sucesos cotidianos que experimenta.

Tal proceso educativo se tiene que caracterizar por ser integral y continuo, producto de la interacción general y específica y multidimensional, donde la educación de las emociones sea la vía para propiciar que los conocimientos adquiridos interpelen a los infantes y generen en ellos actitudes de empatía, de identidad y de autoestima que se reflejen en su comportamiento con ellos mismos y con los demás, en vías de ir avanzando de la heteronomía a la autonomía.

En este sentido, la importancia que tienen los propios sentimientos infantiles y los que apaceren en la vida de relación educativa: niño-niño, niña-niña, niña-niño y educadora-niños, demandan que la educación se concentre en la estructura emocional de la vida infantil, por supuesto, sin dejar de lado la de la educadora, aspectos, que al parecer, son definitivamente ignorados en casi todas las aulas de preescolar, donde el modelo educativo estímulo-respuesta es el que domina el proceso de enseñanza y aprendizaje, a pesar de que en su discurso pedagógico se enfatice la importancia de la vida emocional del parvulario, y en la práctica el vínculo afectivo que se establece entre los niños y la educadora sea el elemento nuclear de la relación pedagógica.

## CAPÍTULO II

### EDUCACIÓN PREESCOLAR: UN ESCENARIO DE EMOCIONES.

#### **2.1. Normatividad para las emociones, los sentimientos y las expresiones infantiles**

Por ser la educación preescolar el primer nivel del sector educativo, donde la socialización escolarizada tiene su origen, su razón de ser está en facilitar la entrada del niño en la vida de los mayores, o sea, en el mundo de los adultos, de la "madurez.". El jardín de niños como toda institución, está regido por un cuerpo de normas y reglamentos susceptibles de modificarse y adaptarse a sus propios actores y circunstancias particulares.

Alrededor de estas normas institucionales "se le enseñan al niño explícitamente una serie de conocimientos y de prácticas o hábitos sociales. Pero además de eso aprende muchas otras cosas por la propia permanencia dentro de la institución y por el contacto con los adultos y con sus compañeros. Esas cosas que se enseñan de forma implícita son tan importantes como las que se tratan de transmitir de manera explícita".<sup>73</sup>

Al ingresar los infantes a preescolar, el jardín de niños moldea toda su vida: los horarios de levantarse y acostarse, las horas de la comida, sus intereses, su espontaneidad, sus pensamientos y sentimiento. Los absorbe a todos los niños y los introduce en un medio que les es ajeno pero al que deben dedicar todo lo que son.

---

<sup>73</sup> Juan Delval. "Por qué es necesaria la escuela...", en Delval, Juan. Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. p. 73.

Además, se hallan integrados a un grupo sometido a normas y comparaciones, se encuentran enfrentados con un estilo de vida que en la mayoría de las veces les resulta totalmente extraño: van a verse obligados a respetar unos horarios, un ritmo de trabajo realizado por el grupo y, por lo general decidido por la educadora, así, es como en estos primeros años de escuela se están formando oficialmente las actitudes y maneras de enfrentarse a la vida en sociedad.

La educación preescolar, y la escuela en general, constituyen contextos de desarrollo diferenciados de la familia. Se trata de dos contextos, familia y escuela, que están definidos por patrones de comportamiento, reglas de interacción, métodos de comunicación y procedimientos de transmisión de la información, característicos en cada uno de ellos.

Es aquí, en esta segunda etapa esencial de la socialización, después de la realizada en la primera -la familia- donde se interiorizan ciertos comportamientos relativos al respeto de la persona, a la igualdad y a la justicia. Estos valores se vinculan claramente con la dimensión afectiva por ser la vía para propiciar que la información sobre éstos interpele a los niños y genere en ellos actitudes de empatía, identidad y autonomía para actuar a favor de tales valores. Con esto el desarrollo afectivo y social adquiere vital importancia en la educación preescolar, al niño se le enseña cómo darle sentido y forma a su sensibilidad a través de " la conducta emocional requerida para el cumplimiento de la tarea expresada en normas de sentimiento (...) esta regulación normativa de la expresión del sentimiento y la conducta emocional afectan al sentimiento mismo,<sup>74</sup> por ser un proceso educativo donde se forman seres humanos hechos de algo más que razón y cognición, seres que sienten y se emocionan, que tienen cuerpo, ideas y sentimientos que necesitan ser expresados para que exista comunicación.

---

<sup>74</sup> Heller. A, Teorías de los sentimientos, p 231

En este contexto es importante mencionar la necesidad de un análisis desde la perspectiva de género que refleja una dimensión de la heterogeneidad profunda de la realidad, que es disfrazada, o bien controlada por el poder, que se orienta hacia la homogeneización y, en su caso, a naturalizar las diferencias biológicas, psicológicas y socioculturales. Este problema requiere de una investigación para su análisis.

Otro aspecto de suma importancia, sobre todo para nuestro estudio, es el de no considerar la carga emocional que conlleva la socialización primaria con este segundo proceso social, no reconocen la importancia de los factores afectivos implicados en la incorporación al mundo institucional. La comunicación con la educadora, la experiencia de formar parte de un grupo, el familiarizarse con la vida institucional, diferente a la familiar dispara la emoción, como ansiedad frente a lo desconocido que sólo mediante un proceso gradual se irán incorporando al esquema referencial del niño. Pues no hay que olvidar que, con los adultos y los iguales de preescolar, el niño establece relaciones que son de naturaleza distinta a las que mantiene con su familia y, además el tipo de actividades que comparte con ellos varía sustantivamente.

"Toda transmisión de significados institucionales entraña, evidentemente, procedimientos de control y legitimación, anexos a las instituciones mismas y administrados por el personal transmisor. Debemos nuevamente destacar aquí que no se puede suponer que exista ninguna coherencia a priori, y mucho menos ninguna funcionalidad entre instituciones diferentes y las formas de transmitir el conocimiento que les son propias"<sup>75</sup>

La responsabilidad institucional es considerable, pues debe acoger a unos niños que, además de sus características de su ser psico-biológico, llevan consigo las consecuencias de las condiciones materiales y sociales de su existencia. La edad y todas estas disposiciones, de las que depende en gran parte la actividad escolar del niño, ofrecen variaciones individuales que se tienen que tener en cuenta tanto como las actitudes propiamente intelectuales para la mejor organización de las actividades educativas, para la mejor

---

<sup>75</sup> Berger y Luckmann. La construcción social de la realidad. p. 95.

orientación de cada uno de los niños hacia los trabajos más favorables para su completo desarrollo intelectual, emocional- moral y social. Se tiene que educar a la par lo racional y la sensibilidad del niño, luchando constantemente por no unidimensionalizar la personalidad infantil, la educación de la razón y de la emoción no pueden ser dissociadas, a no ser a riesgo de causar considerables estragos.

### **2.1.1. La acción y la interacción en preescolar**

"El niño todavía está ligado en sus percepciones a una perspectiva en la que falta el sentido del otro y de la reciprocidad: quien está con los niños sabe sin embargo muy bien que la gama de sus interacciones, de los intercambios, de las relaciones, aunque sólo sea instrumental, es amplia, diversificada y articulada. Hay una notable diferencia de comportamiento entre un niño que actúa y uno que interactúa: interactuar implica una secuencia orientada de acciones, convalencias en el ámbito de una relación intersubjetiva definida, una intencionalidad incluso limitada y extemporánea, un objetivo subjetivo, aunque no todavía un significado compartido...el aspecto más relevante es la dimensión de reciprocidad o la exigencia por lo menos de una respuesta. Los intercambios intersubjetivos tienen un fin egocéntrico, y sin embargo existen y se desenvuelven gradualmente hacia formas más maduras cuya aparición, en formas de intercambio interpersonal, puede promoverse en el plano educativo."<sup>76</sup>

Entonces, interactuar, es entrar en actividad con otro, mediante un intercambio de ideas, de experiencias y de emociones donde la mímica, los gestos y el contacto físico forman parte del mensaje de comunicación.

La interacción se da en diversos espacios, se lleva a cabo en formas que la generan. Su desarrollo se da de acuerdo a las pautas de crianza, las creencias, las tradiciones, es decir la cultura del entorno donde vive cada niño y cada niña. La interacción educadora/niño - niña se realiza en forma intencionada y se caracteriza por estar dirigida a promover en los niños una serie de hábitos y habilidades a través de la enseñanza- aprendizaje de la cultura

---

<sup>76</sup> Peruca. Angela. Génesis y desarrollo de la relación educativa. p 45.

escolar. Esta interacción puede darse de tres tipos, se caracterizan por quién es el que propone la actividad a realizar:

- De predominio de la educadora, en este tipo de interacción la docente hace valer su condición de adulta y su autoridad educativa por ser ella quien orienta, corrige y conduce las acciones de los niños.
- De cooperación, este tipo de interacción está marcada por la convivencia y el acuerdo para realizar la actividad conjunta. Se caracteriza porque en ella la educadora, el niño y la niña acuerdan lo que van a hacer sin que ninguno de ellos imponga criterios o normas. Esta forma de interacción es particularmente importante al promover en los niños la participación en la toma de decisiones y la expresión de sus propias ideas y emociones, mientras que a la educadora le posibilita ayudar a sus alumnos a desarrollar actitudes de autorregulación sin que los niños las vivan como imposición.
- De iniciativa del niño, en estos casos, es motivar y conducir al niño ya la niña para que elaboren sus propias explicaciones o construyan sus propias conclusiones a través de propiciar el análisis, la síntesis, el razonamiento de los niños y la construcción de respuestas alternativas para una misma pregunta o situación donde ellos se den cuenta de su propio desarrollo.

En este tipo de interacción impactan los resultados del aprendizaje de lo bueno y lo malo; de lo permitido, de lo prohibido; proporciona al niño la oportunidad de impulsar su mundo imaginario que toma fuerza en las posibilidades que genera al interactuar con la imaginación misma y le enciende vida de lo que el mismo niño participa y comparte su mundo con otros niños y niñas.

En un mundo donde impera lo social, la interacción en cada niño y niña realizada en el jardín de niños ayuda a perfilar la personalidad de cada uno de ellos. Son dos las formas más comunes de este tipo de interacciones:

- Entre niños y niñas de la misma edad; esta interacción promueve un intercambio de experiencias similares y fortalece el hecho que todos lo pueden hacer.
- Entre niñas y niños de diferentes edades; esta interacción genera el aprendizaje de habilidades y destrezas, Los niños mayores estimulan y apoyan la apropiación de sus capacidades de cooperación, coparticipación, colaboración y comunicación entre sus compañeros a través del juego, si un niño solo no puede realizar una actividad, dos niños si serán capaces de hacerlo a merced de la complementación que surge entre ambos y la experiencia previa de uno de ellos.

La interacción se logra cuando las educadoras llevan a cabo una participación intencionada y dirigida con sus alumnos conociendo y estimulando sus avances de acuerdo a la cultura y convivencia adecuadas.

Así, el proceso de socialización de preescolar es el resultado de las interacciones que ahí se establecen, a través de las cuales los niños adquieren los distintos roles y patrones de comportamiento que les permitirán integrarse a los roles promovidos por la cultura en la organización de actividades educativas.

### **2.1.2. La socialización del preescolar**

La socialización, facilita la construcción de la identidad, los sentimientos y los vínculos de pertenencia en relación con el grupo y con la comunidad, A través de las actividades educativas los niños fortalecen su desarrollo mental y ejercitan su aprendizaje: la observación, la identificación, la cooperación, la memoria y la razón con base en el desarrollo de su sensibilidad, Conforme se desarrollan estos aspectos los niños producen y reproducen saberes, formas de vida, normas, hábitos y costumbres.

"La construcción del proceso de la socio-afectividad del niño es compleja, ya que toma forma en el ir y venir entre el ser individual y el ser social; por ello las manifestaciones socio-afectivas son diferentes en cada niño y ámbito sociocultural, por lo que no se puede hablar de un desarrollo socio-afectivo estándar del preescolar. Así, lo que somos como adultos ha sido construido a partir de determinantes económicos, políticos, sociales y culturales del grupo, clase y sociedad en la que nacemos y nos desarrollamos"<sup>77</sup>

En este sentido debe entenderse la socialización no como proceso de sometimiento del niño a las normas escolares, con base en la represión y renuncias personales, sino como la posibilidad de encuentros con otros que no son los suyos más cercanos y con una diversidad de experiencias que lo relacionan con otras realidades del mundo que trascienden su pequeño pero poderoso círculo familiar.

Es necesario enfatizar que en estos procesos sociales se va conformando la identidad de los infantes, el grado de identificación variará con las condiciones de la internalización, y dependerá, por ejemplo, de que se haya efectuado, o bien en la socialización primaria, o bien en la socialización secundaria. Vista en función del preescolar se pone de manifiesto el rol de la educadora y también el del grupo en la elaboración de una imagen de sí mismo en el niño y en el origen de las conductas preescolares. Sin embargo, no hay que olvidar el rol de los padres y el de las relaciones sociales del niño fuera de la escuela.

Aspectos todos estos, que para su significación y vigencia, tienen que ser vividos como realidad en el entorno social del jardín de niños y experimentados en su personalidad, por medio de una práctica educativa que se experimente de manera global e integradora.

Se acepta que la normatividad es necesaria en la vida colectiva, siempre y cuando se enseñe y se aprenda a discernirla para su constante reelaboración.

---

<sup>77</sup> SEP, Desarrollo del niño en el nivel preescolar, México, 1992 p, 8.

El niño y la niña junto con la educadora tienen derecho a la oportunidad de saber que toda ley o norma es susceptible de modificarse y adaptarse a sus propias personalidades y circunstancias, de lo contrario, les resultara difícil distinguir las normas correctas de las arbitrarias, así como de las normas justas e injustas. Crear sus propias reglas y convertirse en actores de esta transformación es parte de una adecuada expresión infantil a partir de una educación emocional.

Además de eso, en el jardín de niños -como en toda escuela -la organización de la enseñanza, adecuadamente realizada, sería antes que todo un proceso colectivo en busca del conocimiento, lo que haría de ella un espacio social rico de relaciones y convivencias. El valor de la experiencia compartida, de la participación, llevará al desarrollo de la solidaridad, de la tolerancia y aceptación de puntos de vista diferentes.

Por último, la apropiación del conocimiento es también un proceso que demanda trabajo y disciplina, lo que producirá el reconocimiento de la importancia del trabajo y de la firmeza para alcanzar sus objetivos: respeto a la verdad, sentido crítico, solidaridad, aceptación del otro, reconocimiento de la importancia de la participación y aceptación de la divergencia, del trabajo y el esfuerzo disciplinado. Virtudes imprescindibles para vivir en el mundo moderno y en la democracia. Y son incompatibles con el autoritarismo inherente a las ideologías que se caracterizan como explicaciones únicas y acabadas de la realidad física y social.

Conocer es en ese sentido, dar un paso fundamental en dirección de la libertad de pensar, del libre ejercicio de expresar las emociones, los sentimientos, y de la crítica para el abandono de nociones mágicas o supersticiones sobre el mundo y las personas.

Es este tipo de socialización por la que se tiene que luchar, comenzando, por supuesto, por preescolar -primer peldaño de la cima escolar -para poder seguir avanzando hacia la madurez del ciclo vital humano, siempre y cuando se reconozca al jardín de niños como el espacio de encuentros con los compañeros, que abre la posibilidad de confrontación con otros puntos de vista que orientarán hacia la descentración del

pensamiento; como encuentros con otros, adultos y niños, con quienes se confronta el reconocimiento o negación de uno mismo, se rompe la confusión con los otros, se establecen transferencias; como espacio de encuentro con las normas, con aquellos límites que, en tanto reconocimiento del ser del otro en sus deseos y diferencias consigo, posibilita la convivencia.

Ahí se juegan los modos de relación de las docentes con los niños en la conducción y forma de organizar las actividades, en tanto propician interacciones significativas de distinta naturaleza: agradables o no, de empatía, problemáticas y muchas otras. Son modos de relación que implican, por parte de la docente, una permanente reflexión y sistematización de sus acciones, en función de los resultados que vaya observando en los niños.

Este punto de vista toma especial relevancia en el jardín de niños, al que tiene que reconocérsele, prioritariamente, una función de socialización. Es decir, no todas las actividades que allí se desarrollen tienen que ser explicadas en función de aprendizajes formales, sino en aprender a SER, debido a las características propias de los infantes, que llevan a privilegiar y apoyar otros procesos de desarrollo. Por la tanto, la dinámica de la experiencia escolar deviene diferente en función de privilegiar al juego y otras formas de expresión infantil, propias de estas edades. De la contrario, una vez más las nuevas generaciones seguirán viendo cómo su propio comportamiento institucionalizado puede aprehenderse como un "rol" del que puedan separarlos de su propia conciencia y que puedan "representar" con control manipulativo.

## **2.2. Ecos de la política educativa**

Los principales propósitos de la educación preescolar son los ideales plasmados en la legislación educativa (el artículo 3° constitucional y la Ley General de Educación), definidos en la "Guía para la Planeación Docente 1997 -1998" que se refieren a las competencias, los hábitos, los conocimientos y los valores que las niñas y los niños deben adquirir.

Para lograr esos propósitos, los contenidos de la educación preescolar se clasifican en tres grandes temas:

- Yo y los otros
- La naturaleza, la ciencia y la tecnología
- La comunicación y la representación

Estos contenidos abarcan los distintos ámbitos desde los cuales las niñas y los niños actúan, experimentan y aprenden, sin perder de vista el sentido de globalidad e integridad de todos éstos. Parte de la concepción del niño como sujeto bio-psicosocial, cuyo desarrollo constituye la base para la planeación y realización de actividades en los jardines de niños. Es por ello que se plantea la globalización como metodología del trabajo.

### **2.2.1. Leyendo entre líneas**

La estructura del actual Programa de Educación Preescolar (PEP'92) se basa: 1. en los proyectos, y 2. en los bloques de juegos y actividades, donde se integran todas las áreas que tradicionalmente se han manejado en el jardín de niños, aunque anteriormente se hacía a partir de programas diferenciados. Aquí se incluyen actividades de expresión artística, de psicomotricidad, de relación con la naturaleza, de actividades matemáticas y de actividades relacionadas con el lenguaje, mismas que se realizan a partir de proyectos con temáticas diversas, siempre vinculadas al interés de los niños. En la planeación de actividades se propone una planeación general y una específica, diaria. La realización de actividades se divide en: 1) juegos y actividades del proyecto, 2) actividades libres, 3) actividades de rutina. Hay que considerar que para su realización es necesario contar con espacios y materiales que inviten al niño a experimentar, observar y producir. Este es un aspecto delicado del programa, de cuyo manejo depende en buena medida el logro de resultados, que viene a romper con la concepción tradicional del salón de clases, que se ha intentado desde hace tiempo, y que por lo mismo requiere de un amplio apoyo técnico hacia las educadoras, así como condiciones específicas de espacio, integración de grupos, etc.

En el PEP'92 hay cabida para considerar varias fuentes de contenidos, es decir, distintos tipos de contenidos cuya identificación estaría dada por la naturaleza y los procesos que los caracterizan; contenidos que podrían reconocerse en actividades y juegos diversos, que implican un tratamiento diferenciado por la educadora en el marco de la propuesta metodológica, siendo o no parte del desarrollo de un proyecto.

1. Contenidos que proceden de los mismos niños, de su subjetividad personal; en este rubro se pueden identificar contenidos que provienen de su vida personal y familiar, con significados que aluden a su identidad, así como a sus experiencias de vida, y que implican sentimientos y sentidos únicos y diferentes de los de otros. Estos temas personales implican profundos sentimientos que el niño y la niña necesitan elaborar en sus juegos individuales, que vuelca al juego con los otros y expresa en sus producciones personales. Es a través de sus expresiones creativas, del jugar mismo, que el niño puede "hablar" con libertad de ello. A veces necesita con quién dialogar, que alguien lo escuche; a veces dialoga consigo mismo y con los "otros" imaginarios de sus juegos solitarios.

2. Contenidos de carácter social y cultural, de los que los niños también son portadores, a través de sus ideas, comportamientos, costumbres, lenguajes. Trascienden los intereses individuales y conllevan una significación colectiva que nos habla del niño como sujeto de la sociedad y la cultura. Adquieren validez y estatus de contenidos en el contexto de la experiencia escolar, al ponerse en relación con otro tipo de elaboraciones escolares, a través de las cuales se les da acceso y legitimidad en el contexto escolar.

En el reconocimiento de esta significación colectiva, es esencial para la educadora asumir como principio, en relación con la niña y con el niño y/o niños, la o las diferencias, preguntar por éstas y reconocer la diversidad de puntos de vista desde la cual se sostiene la posibilidad de una educación creativa, personal y no masificada.

En estos contenidos, como en otros, se jugarán cuestiones de identidad individual y colectiva, con ciertos valores, costumbres, ideologías. Identidad que busca ser conocida y respetada por los otros, que se fundamenta en el reconocimiento de la diferencia entre lo

que yo soy y lo que el otro es, sin que, idealmente, hubiese exclusión valorativa por ninguna de las partes.

La identidad nacional como abstracción simbólica se ubica en un lugar aún lejano para los niños. Sus procesos de identidad individual y grupal, su identidad, se construye con base en una estructura de relaciones significativas que implica, entre otros aspectos, el reconocimiento por parte de los otros, de sus cualidades sociales y culturales más significativas.

3. Contenidos que implican un recorte por áreas de conocimiento como la matemática y la lengua oral y escrita, los diferentes campos del arte, entre otros, son ejes estructurantes de los aprendizajes escolares desde los cuales se reconoce con más formalidad la articulación con los aprendizajes de primaria.

4. Contenidos implícitos en el programa, reconocen a los procesos de desarrollo de normas, valores y actitudes, habilidades o herramientas del pensamiento, es decir los que van más allá de la transmisión de conocimientos. Estos encuentran su expresión más clara en los objetivos generales del programa, como el desarrollo de la autonomía y la creatividad, entre otros. En las distintas acciones enunciadas en relación con los bloques de juegos y actividades que son mecanismos a través de los cuales se produce un desarrollo y, fundamentalmente, en la definición del lugar que se otorga a la participación de los niños ya la función de la docente.

La razón misma de estos contenidos y del cómo abocarse a ellos en el espacio escolar reside en el valor constitutivo de la relación social, se reconocen de la "experiencia" de la vida personal de cada uno de los participantes y se recrean dentro del contexto dinámico de preescolar.

Considerando los contenidos expuestos, necesariamente, se tiene que hablar sobre su evaluación, la cual está definida en el programa como un proceso de carácter cualitativo, por la naturaleza de los aspectos que se evalúan. Más sin embargo, existen dos problemas al

respecto, por un lado, desde el punto de vista cualitativo está poco conceptualizada y sistematizada desde el programa, el interés central son los procesos y no los productos, como se desprende de la cualidad de los contenidos señalados. Por otro lado, las necesidades técnico-administrativas del sistema, que tienen su razón de ser y tratan de conciliar lo inconciliable, esto es, pretenden darle un tratamiento cuantitativo a procesos cualitativos aún no definidos que requieren de otra visión, pues se considera que son rasgos o procesos de desarrollo que implican aspectos subjetivos o cualitativos que "pueden ser identificables" pero difícilmente cuantificables.

### **2.2.2. El PEP'92, un juego de palabras**

Una innovación importante plasmada en el PEP'92 consiste en reivindicar el derecho de la niñez de participar, de expresar su opinión, de ser escuchada, en sí de manera más general, en atender su demanda de carácter afectivo para sustentar las otras dimensiones o como dice Howard Gardner (1994), en las inteligencias múltiples para el desarrollo integral del niño. Es decir, se promueve el desarrollo de cada una de estas dimensiones desde su SER... ¿será verdad en la práctica?

En congruencia con esta concepción del desarrollo, es importante profundizar en lo que son el desarrollo emocional y el desarrollo social para vincularlos a la intervención pedagógica.

Por desarrollo emocional o afectivo el PEP'92 se refiere a la capacidad para identificar y manejar las propias emociones respecto al ambiente circundante, a situaciones inmediatas ya situaciones no presentes, a la identificación de las emociones y afectos de los demás. Al respecto, este programa incluye cuatro aspectos:

- **Identidad personal:** construcción del conocimiento de sí mismo en cuanto a las características físicas, capacidades y posibilidades, lo cual sucede con referencia a los demás; es decir, la identidad implica la diferenciación, por tanto el reconocimiento de los otros.

- Cooperación y participación: capacidad para intercambiar ideas, y conjuntar habilidades y esfuerzos para lograr una meta común.
- Empatía o Expresión de afectos: capacidad para manifestar sentimientos y estados de ánimo del niño e identificación de estas expresiones en otras personas.
- Autonomía: capacidad para actuar de acuerdo con el propio criterio y bastarse a sí mismo en la medida de sus posibilidades.

La edad del preescolar, es una de las etapas más importantes para la conformación de la personalidad, puesto que aparece la actitud de rechazo y oposición frente a la autoridad, como un elemento indispensable que fortalece el desarrollo de la autonomía.

Por desarrollo social se entiende la capacidad para relacionarse con los demás, de construir una identidad cultural, de aprender normas, hábitos, habilidades y actitudes para convivir y formar parte del grupo social al que se pertenece. Para ello se identifican tres aspectos:

- Pertenencia al grupo: sentirse parte del grupo y ser aceptado por él, para lo cual es necesario la interacción que brinde oportunidad para cooperar y practicar normas de convivencia.
- Costumbres y tradiciones familiares y de la comunidad: prácticas propias de cada pueblo que se expresan dentro del hogar y la comunidad (bailes, cantos, comidas, fiestas populares, tradiciones religiosas).
- Valores nacionales: preservación de valores éticos, filosóficos y educativos que cohesionan e identifican a los mexicanos.

"Abordar el aspecto socio-afectivo del niño preescolar implica no perder de vista que es un proceso dinámico y constante que se construye y reconstruye en la medida en que los sujetos se interrelacionan con sus semejantes, las instituciones, las ideologías, etc.. La socio-afectividad implica las emociones, sensaciones y afectos: su autoconcepto. La manera en como lo construye y como lo expresa al relacionarse con los otros: familia, ámbito

social, compañeros de jardín, etcétera."<sup>78</sup>

Por lo que la educadora debe propiciar el desarrollo de la autonomía del niño, es decir permitir que los niños digan y hagan lo que realmente están convencidos de hacer, que no se les imponga una determinada manera de pensar, sino propiciar que los niños piensen y tomen decisiones por sí mismos; de esta forma los niños construirán sus valores y su conocimiento respetando su individualidad y sus diferencias.

El PEP'92 se fundamenta en una "pedagogía moderna" basada en las necesidades de la niñez, en el proceso de maduración de aptitudes intelectuales y afectivas, en el respeto del niño y de la niña, en la importancia del interés del juego y en el contacto con situaciones reales en las que se desarrollan. Además, este tipo de pedagogía se orienta a desarrollar el sentido social y de solidaridad, a favorecer el trabajo en grupo y de cooperación.

Sin embargo, esta visión es aún una disciplina en construcción que se ayuda de programas y métodos, de criterios de capacitación, de investigación y de elaboración de materiales didácticos.

En resumen, el discurso de la pedagogía moderna respeta la espontaneidad del niño, la cultiva y la transforma en valor positivo, incita al niño a experimentar, a percibir por sí mismo los problemas y las dificultades, a aprovechar los errores como aprendizajes para superarlos, a resolver sus conflictos ya tender hacia su autonomía social. Explorar, criticar, transmitir al niño ya la niña el placer de investigar y crear, es parte de una metodología que implica la voluntad, el conocimiento y el esfuerzo de la educadora para poder cumplir con el eje rector del PEP'92. Así como potenciar el desarrollo integral desde un enfoque que equilibre lo emocional con lo racional en la idea de ayudar a despertar y de acrecentar el sentido social y de solidaridad, a favorecer el trabajo en grupo y de cooperación. Condición indispensable para que el niño y la niña se conviertan en sujetos activos de la comunidad y

---

<sup>78</sup> Idem, p. 7.

de la sociedad, por lo tanto, la educadora centrada en el niño se debe preocupar de su dinámica psicológica y pensar en el contexto socio-emocional en el que se comporta y desenvuelve, A pesar de que el discurso pedagógico insista en este desarrollo integral, en su programa predomina un enfoque cognitivo, relegándose aun segundo término el aspecto socioemocional, que se refleja en los bloques de juegos y actividades de educación preescolar.

Maravilloso discurso ¿verdad? , pero... dónde queda la educadora en todo esto, tal vez se da por hecho que la práctica docente sufre los cambios "requeridos" por decreto. ¡Ah sí! Tenemos que recordar que "nuestra sensibilidad y nuestra percepción se hallan atravesadas por un discurso fabricado por la pedagogía moderna que se ha adelantado a nosotros en nuestro discurrir y se ha inscrito en nuestro cuerpo, le ha dado un orden a nuestro pensamiento, ha constituido un filtro a través del cual vemos, hablamos y sentimos".<sup>79</sup>

Así es como se organiza el espacio de preescolar, a través de esta serie de premisas que prescriben la acción educativa del niño, caracterizada por ciertas maneras de ver, de pensar y de sentir que "posibilitan" una identidad histórica.

### **2.3. Entre lo oficial y lo vivido del currículo de preescolar**

La labor educativa en el campo de lo afectivo debe realizarse desde dos frentes: el currículo oculto y el currículo explícito o abierto. "Lo enunciable se expresa en un discurso y lo visible marca lo "verdadero" o lo evidente; en su imbricación mutua, fabrican una manera de percibir y de sentir el mucho".<sup>80</sup> La enseñanza escolarizada parte de un plan de estudios que define los propósitos institucionales y los de asignaturas, contenidos y formas de enseñanza. Los objetivos de habilidades, conocimientos y valores que se buscan en los alumnos en cada proyecto y bloque de actividades, así como la estructura y la coherencia del plan de estudios en su totalidad, constituyen el currículo que se plasma en el plan de

---

<sup>79</sup> Lizárraga, C, en revista Pedagógica, No.36-37 p. 110.

<sup>80</sup> Idem

estudios. El currículo es la serie de experiencias educativas que pretenden proporcionarse a los alumnos para formarlos en un nivel y un campo determinados.

Sin embargo, lo que propone el plan de estudios (currículo oficial) y la manera en que se lleva a cabo (currículo vivido) suelen ser diferentes. Muchos elementos de la vida escolar, sean parte del currículo oficial o del currículo vivido, están ocultos, participando esencialmente de la formación de los educandos. Estos elementos no están contemplados en los planes de estudio y generalmente ni docentes ni alumnos son conscientes de su existencia. Son parte de la cultura implícita compartida, de la ideología dominante en una comunidad.

Las fuentes de aprendizaje no se reducen a los contenidos de los planes y programas de estudio; todo aquello que forma parte del ambiente escolar -las múltiples interacciones, el juego y la solemnidad, la rigidez y la apertura, el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal, las tareas y las ceremonias cívico-conmemorativas, etc. también son fuente de aprendizaje.

Para una educación emocional, es especialmente importante tener presentes estas dos dimensiones del currículo, dado que no se pretende únicamente transmitir ideas, conceptos o información general, sino lograr que el niño y la niña comprendan e introyecten actitudes y formas de comportamiento. Esto exige una acción educativa tanto en la dimensión intelectual como en la afectiva y la social, pero también una dinámica en las relaciones humanas, que propicie nuevas formas de convivencia, nuevas formas de ejercer la autoridad y un nuevo estilo de docencia en el Jardín de Niños, es decir, que las educadoras conozcan a sus alumnos y alumnas y la problemática particular que están viviendo, que se interesen por conocer su mundo y le den importancia al aspecto afectivo en sus relaciones con ellos. En sí, que la labor docente no se convierta en un mero trámite burocrático, sino en una acción reflexiva que ayude a explicar su papel y compromiso histórico.

Pero, antes de implementar en el aula este discurso pedagógico, la educadora debe no sólo contar con las condiciones de libertad para ejercerlo, sino capacitarse y proveerse de los elementos necesarios para su realización.

#### **2.4. Señales confusas**

Considerando las aportaciones del Programa de Educación Preescolar de 1992, surge de nueva cuenta la pregunta: ¿el discurso pedagógico de preescolar realmente posibilita la promoción y la práctica de una educación emocional, donde los sentimientos de seguridad y confianza se ven reflejados en la autoestima infantil que ayudan al niño a ir conformando su identidad en vías de cimentar su autonomía?

El encuentro que tiene la educadora con esta propuesta abierta, globalizadora y flexible ¿qué presiones institucionales le ha generado? Sin duda conflictos y resistencias. En el punto anterior, ya se ha señalado la necesidad de reconocimiento, de creatividad, iniciativa y por tanto de esa autonomía relativa tan deseada por la docente de preescolar ante sus autoridades. Además para poder operativizar el PEP'92 se requiere de un conocimiento pleno sobre las estructuras del conocimiento infantil, de teorías del desarrollo infantil y pedagógicas, así también de una capacidad de improvisación didáctica que responda a las expectativas e inquietudes de los infantes de este nivel educativo.

La preocupación fundamental de la docente es el cómo, el uso eficiente de los recursos metodológicos del programa: la planeación, el proyecto, el friso, el trabajo en las áreas, cuánto tiempo dura un proyecto, y así por el estilo. Es indudable que la preocupación está en la calificación de su trabajo que le ayude a incrementar su puntaje en la carrera magisterial, Todo esto es porque los métodos de educación son extremadamente importantes, por cuanto representan los mecanismos que moldean al individuo según la forma prescrita. En este procedimiento ¿dónde están los niños? , ¿qué, no son los más importantes?, en el discurso pedagógico de preescolar se considera la educación desde el niño, pero tal parece que el programa plantea esta idea en abstracto, existen señales confusas cuando no se ha participado ni se participa de esa lógica de construcción. Y, sobre

todo por que la educadora tiene que racionalizar su práctica educativa a fin de propiciar el valor educativo de la misma. En dicha racionalización intervienen valores, pasiones, ilusiones, fantasías, todo su ser que desborda los límites de cualquier concepción técnica o cientifizante de la pedagogía, la cual no puede abstraerse a su perfil mixto de arte y ciencia.

"Para Hargreaves (1998 a, p. 835) las emociones son el corazón de la enseñanza. (...) Los buenos profesores son seres apasionados que conectan con sus estudiantes y llenan su trabajo de creatividad, satisfacción y desafío, y de ideas apasionadas (...) la enseñanza y el aprendizaje implican una comprensión emocional, ya que las emociones de los profesores son inseparables de sus propósitos morales y de su habilidad para lograr estos propósitos. Por todo ello, es importante compartir sentimientos y experiencias emocionales, porque ayudan a comprender, a compartir, a profundizar, ya lograr una común comprensión de una tarea compartida".<sup>81</sup>

Admitir esto nos lleva a replantear cómo las educadoras promueven intercambios emotivos y sociales con los niños por medio de actividades conjuntas donde la sensibilidad juega un papel singular. Por ser la que proporcione un medio óptimo para que el grupo social traspase al niño el conocimiento acumulado y lo convierta en un individuo plenamente incorporado al grupo de preescolar.

## **2.5. La educadora y la normatividad. Una continua escenificación de papeles**

Es frecuente escuchar un discurso reiterado: la necesidad de que la escuela eduque para la vida, o que la educación escolarizada se vincule a la vida. Por lo que la responsabilidad educativa que se le asigna al jardín de niños recae en gran parte en la educadora, puesto que ella es quien tiene el contacto directo con los niños y la función de preparar y conducir las experiencias educativas, a través de las cuales se alcanzarán los

---

<sup>81</sup> Estebaranz, Araceli. La naturaleza del conocimiento de los profesores. Ponencia en el Simposium Internacional en Formación de Profesores. Culiacán, Sin. México, sep. del 2001, pp 44 y 45

objetivos que aquel ha de cumplir.

El PEP'92 requiere de la participación activa y profesional de la educadora, pues "ofrece la posibilidad" de adaptarlo a cualquier circunstancia, a pesar de las siguientes limitaciones:

-La lucha contra la tradición escolar que impera en muchas compañeras, ese querer jugar ala escuelita donde yo enseño y tú aprendes, dónde yo mando y tú obedeces, etc.

-La sobrecarga de trabajo de la educadora, con su gran listado de actividades que atender en su reducido horario, tales como atender a su grupo, entrevistar a los padres de familia, inscribir en los tres períodos (agosto, febrero y junio ), cumplir comisiones como hacer la guardia a la entrada, elaborar y colocar el periódico mural, comprar los desayunos escolares, ordenar el salón de clase, aplicar tests a los niños cuando así se requiere, además por supuesto, elaborar su planeación y evaluación permanente.

-En la mayoría de las veces, la falta de preparación de la educadora y sus respectivas autoridades, y por lo tanto la necesidad de contar con un auxilio profesional capacitado que apoye de manera permanente el trabajo de la educadora, pues aunque esta última tenga toda la disposición de trabajar de acuerdo al programa, en la implementación se enfrenta con carencias, dudas y obstáculos en detrimento de los resultados obtenidos.

Sin embargo, a pesar de las abiertas manifestaciones de responsabilidad y entrega por parte de las docentes de preescolar hacia su trabajo, está latente la inconformidad ante la desvalorización de su quehacer, tanto por las mismas autoridades, que parecen más preocupadas en el deber ser, que en lo que en realidad existe, sobreponiendo las normas y la jerarquía a las necesidades de las educadoras, como por la desvalorización social que ha sufrido su trabajo ante la terrible devaluación en término salarial.

Es necesario considerar, que el grupo de educadoras que integran la Dirección de Educación Preescolar (DEP) es muy heterogéneo. Actualmente no es posible hablar de la

educadora, sino de las educadoras, dada la diversidad de intereses, formación, etc. Todas ellas conforman un grupo social dentro del sistema educativo nacional, Acercarnos al estudio psicológico de este grupo social, implica ocuparnos de la estructura del carácter de las educadoras que lo integran, es decir, de los caracteres de las docentes de preescolar de manera individual.

Sin embargo, lo que nos interesa no son las peculiaridades que contribuyen a las diferencias interpersonales entre las educadoras, sino aquella parte de la estructura del carácter que es común a la mayoría de ellas, Podemos denominar a esta parte carácter social. Este es menos específico que el carácter individual. Razón por la que nos enfocamos al primero.

"El cual comprende tan sólo una selección de tales rasgos, a saber: el núcleo esencial de la estructura del carácter de la mayoría de las integrantes de la DEP, núcleo que se ha desarrollado como resultado de las experiencias básicas y los modos de vida comunes del grupo mismo. (...) Esta afirmación determina el pensamiento, la acción y la vida emocional de las educadoras. (...) En otras palabras, el carácter social internaliza las necesidades externas hacia las tareas requeridas por un sistema económico y social determinado".<sup>82</sup>

Por lo que el carácter se puede definir como la forma (relativamente permanente) en que la energía humana se estructura en el proceso de asimilación y de socialización, Desde el punto de vista psicoanalítico, un rasgo de carácter es una parte cargada de energía del sistema entero de carácter que puede ser comprendido completamente sólo si se comprende todo el sistema. Los rasgos de carácter son la raíz de los rasgos de conducta, y un rasgo de carácter puede manifestarse en uno o más rasgos de conducta diferentes. Su existencia puede no ser consciente, pero puede inferirse a partir de varios fenómenos (como pequeños detalles de conducta, sueño, etc.)

---

<sup>82</sup> Fromm, Erich. El miedo a la libertad, pp. 263, 264 y 269 Las negritas son un agregado.

Si bien es cierto que las necesidades educativas de preescolar obedecen a las necesidades de la estructura económica y social del país y que existen ciertas necesidades fisiológicas que piden satisfacción de manera imperiosa, también lo es el que hay ciertas cualidades psicológicas (tendientes a crecer como ser humano) inherente ala educadora que deben ser necesariamente satisfechas y que originan determinadas reacciones si se ven frustradas.

"Parece que esta tendencia general al crecimiento equivalente psicológico de una tendencia biológica origina impulsos específicos, como el deseo de libertad y el odio a la opresión, dado que la libertad constituye la condición fundamental de todo crecimiento. El deseo de libertad puede ser reprimido y desaparecer así de la conciencia de la educadora, pero no por ello dejará de existir como potencialidad, revelando su existencia por medio de aquel odio consciente o inconsciente que siempre acompaña a tal represión".<sup>83</sup>

### **2.5.1. Educadora, palabra que se corrompe cuando la autoridad se vuelve peligrosa**

Si la enseñanza se ejerce mediante algún rito de obediencia a ciertas normas, la obediencia "fiel" no sirve para ejercer una enseñanza eficaz-significativa. Cuando la educadora se somete a las exigencias de obediencia total por parte de las autoridades, algo le sucede a su carácter.

Mientras que por temor se adapta alas necesidades institucionales puede desarrollar una intensa hostilidad reprimida, la mayoría de las veces no es manifiesta, ésta es un factor dinámico en sus rasgos, conductas, actitudes, ideas y el sistema económico que van conformando su carácter, que puede crear nueva angustia y llevar así a una sumisión arraigada más profundamente; también puede conducir a una vaga oposición dirigida contra nadie en particular sino más bien contra la vida en general.

---

<sup>83</sup> Idem, p. 273

Por lo tanto, los problemas de obediencia y disciplina están estrechamente ligados a la autoridad ya su papel autoritario de la misma, así como al de la educadora en el salón de clases. La condición "peligrosa" de un problema en la relación educativa depende de la concepción que la educadora tenga de sí misma, producto de sus vivencias, preparación académica y experiencias profesionales, reflejada en su práctica docente a través de las actitudes que adopta en la organización de las actividades didácticas y en la influencia que ejerce en las niñas y en los niños.

La conducta, que esencialmente es una adaptación a las circunstancias reales, cambia con relativa facilidad cuando las circunstancias educativas hacen más aconsejable otro tipo de conducta; los rasgos de carácter por lo general persisten aún cuando se hagan dañinos. Sin duda la conducta de la docente de preescolar puede condicionarse con recompensas y castigos, un ejemplo de esto es la obstinada búsqueda de puntuación para carrera magisterial, manipulando su angustia, para convertirla en lo que no es. Resultando de esto un conflicto interno, desperdicio de energía, que la presionan a adaptarse a maneras que chocan con sus auténticos deseos. La forma como resuelva el conflicto, ya sea resistiéndose o adaptándose, dependerá en gran medida de sus factores constitucionales.

La educadora necesita contar a su alrededor con mayores espacios para la discusión de su práctica y profesionalización, de sus impactos emocionales y sus necesidades que como persona tiene, así como mayores estímulos por parte de la institución. De lo contrario no se le puede seguir exigiendo que ayude a los niños en su socialización en vía de autonomía, no puede dar lo que no tiene. Existen suficientes evidencias sobre la necesidad de escuchar el interior de la educadora, sin perder de vista su naturaleza, sus condiciones y su posición social que la determinan.

### **2.5.2. Instrumento legal de poder y responsabilidad**

La educación de los niños y las niñas ha sido una tarea que históricamente han realizado las mujeres y, en México, desde que surgieron los primeros jardines de niños (1904) hasta la actualidad (2002), la educación preescolar se ha concebido, generalmente,

como una tarea femenina que se les brinda a las nuevas generaciones, a partir del amor, la paciencia y la protección de madre. Aprender a tener actitudes maternas forma parte de la identidad que las mujeres van adquiriendo a lo largo de su vida. Este atributo simbólico femenino legitima ideológicamente la continuidad oficial de la crianza infantil. Con base en esta idea el PEP'92 manifiesta que la docente tiene que ser amorosa, tierna, obediente y respetuosa de sus autoridades, cumplida, bien comportada, las que hagan muchas cosas bonitas y con creatividad, cantantes y juguetonas, amables, agradables, ¡ah! y sobre todo políticas y academicistas... en fin toda una educadora, que responda al modelo femenino que justifique su presencia vital y fundamente las formas en el jardín de niños. La importancia de la mujer para la reproducción biológica y social, es asumida en las tareas que a la mujer le corresponden por su propia "naturaleza" y aceptada por la mayoría de sus actores. Las educadoras llevan al jardín lo aprendido en el hogar en cuanto al cuidado y protección a los niños.

Además, por "su instinto maternal", se ha ganado la autoridad adulta, es decir. la institución de preescolar le ha conferido el poder para valorizar a sus alumnos y caracterizarlos como: buenos -malos, obedientes -desobedientes, listos -lentos, dulces y cariñosos -groseros y malcriados, etcétera. Solamente ella es quien "conoce" el nivel de desarrollo integral de cada uno de sus niños.

La importancia de todo esto radica en preguntarnos ¿quién es la educadora? , acaso ¿un ser humano con fortalezas y debilidades, deseos, temores? , ¿con necesidades, como ser escuchada y amada? , es... ¡la mujer a la que se le ha asignado la noble tarea de continuar la crianza infantil!

Si con base en lo anterior decimos que sentir, pensar y decidir equivale a actuar, entonces, "no se enseña solamente lo que se sabe o lo que se cree saber, se enseña lo que se es". La teoría psicoanalítica nos dice que las actitudes y los comportamientos tienen sus raíces en la vida afectiva del sujeto, en nuestro caso: la educadora, en su aparato psíquico. Los elementos conceptuales que nos aportan son útiles para encontrar las significaciones de sus actos y reconocer ciertas producciones y mecanismos comunes en la profesión docente

que tiene algunas de ellas su asidero en el inconsciente y que darían pistas sobre la identidad docente, en tanto se tenga conciencia de cómo perciben y sienten su cotidianeidad.

Por lo tanto, no reconocemos en el aula de preescolar el funcionamiento de una normatividad absoluta y uniforme para todas las educadoras. Creemos más bien, que cada educadora "al interior de una historia particular se adhiere a significaciones y normas específicas y las pone a funcionar de un modo singular".<sup>84</sup>

## **2.6. La emotividad de la enseñanza en preescolar**

Las educadoras son personas largamente socializadas por la escuela, siendo aún docentes, están vinculadas con ciertas prácticas pedagógicas que conllevan una carga emocional importante.

"Enseñar supone emociones en la misma medida que supone razonamiento puro".<sup>85</sup> Desgraciadamente, la mayoría de las docentes de preescolar no han sido enseñadas, y por tanto, acostumbradas a tomar en cuenta lo que sienten, a estar conscientes de las propias respuestas emocionales ya valorar la sabiduría implícita que muchas veces conllevan. Ser educadora no es sólo cuestión de poseer un cuerpo de conocimientos y capacidad de ejercer control en el aula, para serlo es igual de importante la capacidad de establecer relaciones humanas con los niños a los que se les enseña. Se relacionan por medio de sus emociones: de la simpatía, el interés, la sorpresa, el aburrimiento, el sentido del humor, a veces el enfado o el disgusto.

---

<sup>84</sup> Remedi, Castañeda, et al "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa". Aportes a la identidad y quehacer del docente. p. 39

<sup>85</sup> Connell. R. W .Escuelas y justicia social. P. 91.

El asunto de la emotividad de la enseñanza es un proceso social complejo; es necesario poseer habilidades o competencias profesionales para el adecuado manejo o control de los propios sentimientos, esto supone una forma diferente de considerar la dificultad del trabajo en el jardín de niños. Se puede definir desde la vida emocional compartida, es decir, desde la emotividad del proceso enseñanza y aprendizaje que determinan el ejercicio cotidiano en las aulas de preescolar y en la institución en general.

La emotividad de las educadoras ha sido considerada de manera muy, pero muy superficial (por no decir que está ausente) en el actual proceso de modernización educativa, a pesar y en contra de lo estipulado: "el programa toma en cuenta las condiciones de trabajo y organización del nivel preescolar y está pensado para que el docente pueda llevarlo a la práctica".<sup>86</sup> Realmente puede practicarlo?. La preocupación central en este proceso se ha puesto en los contenidos y la metodología, aparentando preocupación por los procesos formativos de la emoción y la cognición de los educandos, pero ¿en dónde quedan estos procesos de la educadora? ¿Se establecen por decreto?

De hecho, el deseo de enseñar es un deseo de formar a imagen y semejanza, es un deseo que cumple la expectativa del poder conformar, modelar, controlar, hacer. El dar forma implica también destruir una forma anterior; todo ello bajo el control del modelador, que obtiene con ello un indudable placer en el que se encuentran siempre componentes sádicos. Pero dar forma es también dar vida, hay por ello igualmente, una gran dosis de amor- que puede matar si es asfixiante- en la acción docente.<sup>87</sup> En su obra de formación, el docente proyecta sus ideales y expectativas, el deseo de supervivir en el otro formado, implica igualmente el deseo de alienar: de alienar al otro y de alienarse en él, de fundirse en él como en un espejo. El docente intenta hacer dobles suyos para verse como en espejo, como Narciso en las aguas del río. Éste pretende erigirse en el ideal del Yo del alumno, en

---

<sup>86</sup> SEP. Programa de Educación Preescolar, México, 1992. p. 7.

<sup>87</sup> Consultar el texto de Gerber, Daniel. "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico", en Cuadernos de Formación Docente Núm. 15. Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán. UNAM, México, 1981

la imagen de lo que el otro quiere ser.

A esto ayuda el imaginario que la sociedad ha construido sobre los docentes y las docentes de preescolar. En este sentido el papel asumido por la educadora en el jardín de niños, está construido con base en una imagen peculiar, preñada de rasgos que se suponen deben ser adecuados a tal tarea y, aunque poco tenga que ver con los personajes reales, esta identidad imaginaria es indudablemente vigente en nuestra sociedad, en tanto a ésta la componen individuos que comparten ideales y proyectos comunes que los identifican.

En efecto, uno de los rasgos que llama la atención en el discurso pedagógico que se enuncia en preescolar sobre la educadora, es la tonalidad vivamente afectiva que la caracteriza, misma que connota de significados emocionales las representaciones que sobre ella y su hacer se hacen cuando se le describe como "forjadoras del futuro", "sembradoras de simientes de esperanza", "la jardinera". De hecho, sociedad y educadora suponen que ésta última es en gran medida la responsable de la socialización de los niños, futuro de la nación, encargada de formar los cimientos de los destinos de la humanidad. Pues es la encargada de conducir al niño por la senda del Conocimiento, la Verdad y el Deber Ser.

Los rasgos de omnipotencia y omnisapiencia de este Deber Ser que parece colmar las fantasías de educadoras, niños y sociedad en general, no dejan lugar a dudas sobre los significados emocionales inscritos en estas fantasías proyectadas sobre la educadora y su práctica docente y, a pesar de que las cualidades exigidas para poder cumplir este ideal rebasan las posibilidades de cualquier sujeto real para cumplirlas, no por ello son menos requeridas y apreciadas como emblemas que se desean, se imagina que pueden llegar realmente a poseerse y representarse.

Es así como la figura de la educadora aparece investida con rasgos de personalidad tal, que la hacen aparecer como un ser dotado de sabiduría y poderío pleno; quizás con un toque de amor que le dulcifique un poco, pero mesuradamente, pues no debe arriesgarse las expectativas puestas en la educación de preescolar, de ahí que la demanda constante que se le hace se centre fundamentalmente en el orden y la disciplina.

### **2.6.1. El ejercicio del poder**

Al placer de formar se le añade algo más: la sensación de poder y el placer que brinda la docencia a la educadora es embriagadora, de ahí que el deseo por el poder y por la facultad de ejercerlo sin cortapisas, torna este deseo como una renuncia imposible. Por ello, la vigilancia, el control de la disciplina, la represión, la organización de horarios y actividades la evaluación de las conductas, etcétera, se consideran elementos inherentes e indispensables del currículo de preescolar.

Desde esta perspectiva pueden comprenderse mejor aquellas peculiaridades mesiánicas y omnipotentes de las educadoras y las infantiles demandantes de los niños, mismas que si bien tienen un discurso ideológico, se originan en las fantasías inconscientes y conscientes. Estas actúan como un obstáculo a la funcionalidad racional de lo educativo, en tanto que al escapar de la conciencia de los sujetos en cuestión, terminan por alienar su práctica cotidiana.

Por esto puede decirse que el imaginario sobre la educadora se debate actualmente entre un imaginario alienante y uno necesario. Necesario en cuanto dota de un valor afectivo muy importante a la tarea pedagógica y permite un incesante interrogatorio sobre las posibilidades de cómo llevar a cabo el proyecto educativo.

Alienante en cuanto a que ha dado origen a innumerables mistificaciones, una de las cuales es el mesianismo con el cual se concibe su tarea y responsabilidad.

Este imaginario mistificado conforma una práctica educativa en la que predominan las creencias y las certezas incuestionables, por lo que es alienada por definición, pues escapa al cuestionamiento constante de la actividad consciente y lúcida de quienes la realizan. Actúa así como un verdadero obstáculo inconsciente a la transformación, pues la fantasía de infalibilidad que la acompaña, impide sentir la necesidad del cambio, al tiempo que ahoga y elimina las actitudes críticas e indagadoras del porqué de las cosas y de los

discursos establecidos. Por ello poco contribuye a la superación de las prácticas enajenadas, pues rechaza de principio el cuestionamiento por considerarlo atentatorio a las imágenes preconstituidas, se constituye así, en un imaginario alienante.

Pero en la problemática de la enseñanza y del saber en el jardín de niños y, sobre todo del saber que interesa vivamente a los niños, no se encuentran sólo los conocimientos que hasta la fecha han sido los únicos que han interesado a los estudios curriculares, sino otro tipo de saberes: los que los actores de la relación pedagógica pueden tener, querer o necesitar saber sobre sí y sus motivaciones, sobre los otros, sobre sus deseos de saber, de poder, de someter, de alienar a los demás; deseos de ser amados por ellos, aceptados, complacidos; de ser reconocidos, valorados y aceptados como iguales (o, tanto mejor, como superiores). Deseo de saber sobre los deseos agresivos, sobre el deseo de destruir, de vengarse cuando se es herido y frustrado; deseos de evitar el dolor, la duda, la falta de certeza, deseos de ser acogido y protegido.

Se quiere saber sobre los amores de la educadora y los niños, también sobre sus odios y sobre los temores al ridículo, a la ignorancia, a la soledad, a la burla de los demás. Requieren saber sobre los deseos de ser tocado y de tocar, de acariciar y ser acariciado. Sobre los deseos eróticos, tiernos o agresivos que despiertan en uno los otros, ya sea éste un niño, una niña o una educadora.

Necesidad de saber sobre el sufrimiento y el placer que existe en el descubrimiento y construcción del conocimiento; y también de aquél que existe en la contemplación de la obra estética, o del producido por el juego o por un espectáculo. Así mismo necesitan saber el porqué de su aburrimiento en las horas escolares, y conocer acerca de las emociones y enseñanzas que dejan el triunfo y la derrota.

En fin, el saber sobre lo que son, sienten, saben y desean los otros: los niños y la educadora. Estos saberes, todos éstos y muchos más saberes de lo humano, tan esenciales, son omitidos y excluidos de los saberes escolares; se piensa que deben quedar fuera, ¿Por qué? , ¿Dónde, en las condiciones socioeconómicas en que se encuentra el país y la

población, los niños tendrán la oportunidad de saber y hablar sobre ellos en forma colectiva, en un encuentro grupal ?.

Es cierto que no es fácil para la educadora abordar tales cuestiones, sobre todo si ella misma las padece como enigmáticas y ante las cuales frecuentemente reacciona como una niña más, con las mismas angustias y los mismos temores.

Es evidente que las inevitables implicaciones emocionales tienden a distorsionar, confundir e impedir el análisis y la toma de distancia necesaria para el examen de las mismas, de ahí que en preescolar y en particular las educadoras los consideren fuera de su competencia explícita; a pesar de esto, el jardín de niños está impregnado inevitablemente de la realidad del deseo, tanto así se esfuerza en denegarlo, disociarlo o reprimirlo.

## CAPÍTULO III

### UNA MIRADA TRAS BAMBALINAS

#### 3.1. Caracterización de algunos rasgos del carácter social de la educadora

"La mejor clasificación del carácter de un individuo es: (a) cómo trata a quienes no le pueden hacer ningún bien y (b) cómo trata a quienes no pueden luchar contra él."

En un intento por acercarnos a descubrir algunos paisajes emocionales de la práctica docente de la educadora, los invitamos a realizar un ilustrativo recorrido por sus altibajos afectivos, a partir de su determinación simbólica y su aprehensión imaginaria de su representación como educadora, prestando atención a ciertos rasgos del carácter social. Es decir, a las formas específicas de relacionarse de la educadora con el programa de preescolar, con sus alumnos y consigo misma.

Desde este enfoque metodológico se esquematiza la teoría de las orientaciones dinámicas del carácter que guiaron la caracterización y nos llevaron a la construcción de las categorías: miopía y sordera emocional; empatía simulada y; mutismo emocional. Se toma como parámetro a la educación emocional que está conformada por tres capacidades: la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y para sentir empatía respecto de sus emociones. Estas capacidades como parte de las virtudes propias que toda educadora debe poseer para convertirse en las fuerzas constructivas que moldean la práctica cotidiana en preescolar.

Cabe aclarar que cada una de estas categorías se construyeron con base en las observaciones, los registros y las entrevistas realizadas a cada educadora en determinados momentos de su práctica docente. Este intento por acercarnos a descubrir el carácter social de la educadora, es sólo el comienzo para posteriores investigaciones interesadas en enfocar

su atención en este objeto de estudio. Para la identificación de las educadoras, las vamos a mencionar con las letras A, B y C, y para la entrevistadora con la letra E.

Los fantasmas que sostienen la caracterización del carácter de la educadora se fundamentan en: su formación, antigüedad laboral, sueldo, actividades desarrolladas, expectativas (seguir estudiando, jubilarse), frustraciones (por ejemplo, no ver valorados económicamente sus esfuerzos), deseos reprimidos y, sus temores. Los cuatro primeros puntos se exponen en el cuadro No. 1 (que aparece en la introducción de este trabajo), lamentablemente, los puntos restantes no nos es posible mencionarlos por respeto a las peticiones de las educadoras de no hacerlo. Más sin embargo, lo platicado sobre estos aspectos está presente en el análisis e interpretación de la información que más adelante presentamos. Como podrá observarse, subsisten todavía imprecisiones y ambigüedades en a definición de algunos elementos, lo que pone de relieve su carácter provisional y subraya a necesidad de continuar los esfuerzos de concreción y precisión conceptual. No obstante, el grado de elaboración alcanzado permite ya entrever su potencial interés para una mejor comprensión del carácter de la educadora en los mecanismos de influencia educativa que actúan en, o se manifiestan a través de la interacción entre estas y sus alumnos.

### **1.1.1. Miopía y sordera emocional**

Continuamente las educadoras a través de su práctica docente soportan traumas emocionales, principalmente derivados de sencillas dificultades cotidianas que las llevan a grandes decepciones. Todo esto provoca un congelamiento emocional como protección. Experimentan pasiones, pero no se crean vínculos afectivos conscientes con sus alumnos. Los respetan muy poco y prácticamente no sienten remordimiento ni culpa por el modo en como los tratan. La educadora siente que la fuente de todo bien se halla en el interior del sujeto en solitario sin tomar en cuenta la importancia de la interacción que éste tiene con su medio ambiente en su proceso de desarrollo, y cree que la única forma de lograr lo que lesea -ya sea algo material, o afecto, amor, conocimiento y placer- es recibéndolo solamente de sus padres. Ante esto ellas no pueden cambiar las cosas, ya no hay nada que hacer cuando los niños traen problemas emocionales que se reflejan en su conducta. El

problema del amor consiste casi exclusivamente en ser amada y no en amar.

Educadora A.

E. ¿Cómo te sientes trabajando con niños de tres y cuatro años de edad?

A. Bien (silencios) es muy difícil trabajar con niños y entre más pequeños, más problemas. No me hacen caso, son muy desordenados, y todo por que en sus casas no los corrigen, tienen muchos problemas.

E. ¿Conoces estos problemas?

A. Algunos, no todos.

E. ¿Nos puedes decir uno que otro de estos algunos?

A. (Nerviosa) bueno, la mayoría de los padres no le ponen atención a los niños, los dejan hacer lo que ellos quieren, o los chiquean demasiado. Otros niños no viven con sus papás.

E. ¿Esto tiene algo que ver con lo que pasa aquí en el salón de clases?

A. Yo creo que sí (callada, desvía la mirada en actitud de no continuar la respuesta)

E. Cuando estás trabajando con los niños, ¿qué es lo que te preocupa?

A. Que hagan desorden en el salón y el poco interés en las actividades

E. ¿Qué haces cuando sucede esto?

A. Platico con ellos, les pregunto: por qué hay mucho desorden, y les digo que se tienen que poner seriecitos para poder seguir trabajando (hay nerviosismo cuando habla). La grabadora me pone muy nerviosa.

E. No te preocupes, la apagamos y, listo (seguimos la entrevista sin grabadora)

E. ¿Detectas en sus acciones el porqué del desorden?

A. Platicando ya se calman un poquito (no contesta la pregunta). Veo un cambio en ellos (desviando la mirada hacia otro lugar). Les mando que se sienten en su lugar.

E. ¿Tú decides el lugar dónde se sientan?

A. Tomo la iniciativa... (silencio) cuando se los digo es porque antes acordamos hacerlo entre todos, pero no se pusieron de acuerdo. Entonces, yo les digo en dónde.

E. ¿Por qué te preocupa el desorden?

A. Si no existe orden no podemos trabajar. El tiempo se va y no cumplimos con el

programa (sigue nerviosa).

E. Del programa, ¿qué es lo más importante?

A. Realizar los proyectos, sobre todo los que se relacionen con las diferentes fechas conmemorativas. Dejarle a los niños espacios libres para participar en las actividades de educación física y artísticas.

E. ¿Existe participación de todos los niños para decidir los proyectos?

A. No, realmente es mucho problema lograr la participación de la mayoría. Son muy inquietos. A veces no sé que hacer con ellos. No me hacen caso, me desesperan.

Educadora B.

E. ¿Qué me puedes decir sobre el PEP'92?

B. Este programa toma muy en cuenta al niño, él decide lo que quiere hacer en el jardín, claro con la guía de la educadora.

E. ¿Qué tan importante es para el desarrollo infantil el papel que tienes como educadora? B. De mucha importancia. Nosotras les ayudamos a vencer todos sus temores

E. ¿Cuáles son esos temores infantiles que observas en tus alumnos?

B. Inseguridad, rechazo, vergüenza, ser limitado, coartado, a ser castigado, a ser forzado para hacer algo que él no quiere. Lo bueno es que ahora con los proyectos, al niño se le deja en libertad, cuando el niño no quiere trabajar se le debe preguntar qué quiere hacer. Ahora ya se me hace más fácil, por la libertad que hay, ya no me siento tan presionada como antes. (hablando rápidamente, como si recitara la respuesta). La evaluación es más práctica, ahora sólo se anota la más relevante del día, si es que hubo, por la general no pasa nada extraordinario. Mensualmente es igual, ya no se tiene que observar a todos, se selecciona. Era una tensión el estar escribiendo y ahora no.

E. ¿Todo esto es suficiente para ayudar a los niños a superar sus miedos? E. Bueno, sí, pero, también los padres deben apoyar al niño

E. ¿Cómo lo pueden hacer?

E. Poniéndoles más atención.

Educadora C.

E. ¿Cómo te sientes con esta nueva experiencia, la de trabajar con niños en preescolar?

C. Muy contenta, los niños son maravillosos. Lo importante es saber guiarlos con autoridad.

E. ¿Qué significa para ti la autoridad?

C. Actitud firme, de seguridad, no permitir que cuestionen lo ordenado, decirles: ¡esto es porque es! .Los niños necesitan tener alguien que los guíe, que les digan qué es lo bueno y qué es lo malo y que les hagan saber que hay momento para todo, incluso llego ala instigación. Obviamente no les pego, no los maltrato. En ocasiones cuando no se han querido sentar, voy los tomo del brazo y los siento, a los que no quieren escribir les muevo las manos. Que ellos sean los que obedezcan y sepan quien los guía, Si se les deja hacer lo que quieren, se les hace un ego del tamaño del mundo (moviendo las manos hacia arriba). Deben de tener bien presente quiénes son las autoridades, respetarla y darse cuenta de quiénes son los que los apoyan y guían (con vehemencia).

E, ¿Sabes cómo tus acciones les afectanl a tus alumnos?

C. Se me hace más difícil. (silencio) Les afectanl los problemas de los adultos, pero ellos como están tan sanos, los hacen a un lado cuando están con otros niños. Saben como manejarlos. No se quedan con sus problemas.

E, Entonces, ¿tienes alumnos alegres y muy participativos?

C, Hay algunos que sí son muy serios, pero ése es su estado normal de ánimo. Una niña sólo era abierta cuando estaba asolas conmigo. Era muy agresiva, como si algo le molestara. Hasta que ya no la vi tan agresiva me acerque a ella, yo trataba todos los días por la mañana de saludarla y darle un beso y le decía dame un besito, por arte de magia le cambiaba la cara (satisfacción en su rostro), Es muy madura, muy centrada.

E. ¿Es el único caso de agresividad en el grupo?

c. No, también hay otra que es muy manipuladora, egocéntrica, ella es lo más importante, no toma en cuenta a los demás.

E. ¿Qué trato le das a esta niña'?

C, Platifico con ella. (se pudo observar que era una de sus alumnas consentidas).La

primera niña no ha superado su agresividad, es que la mamá tiene la misma actitud, es su modelo a seguir. No va a cambiar hasta que cambie ésta. Aunque ya no es de mi incumbencia, trato de controlar esto en el salón, (pausa) manejar, manejar.

E. ¿Cómo lo manejas?

D. Le hablo mucho de lo que los demás sienten, la pongo en el otro lugar, el de los otros. ¡Y nada! , recurría a mi frustración, ni modo, no siempre se puede. (encogiéndose de hombros).

E. Además de esta frustración, ¿cuáles son tus satisfacciones?

C. La satisfacción por ver como trabajan. Cuando se acuerdan de cómo hemos realizado las "cosas" y que me digan que me quieren. Me gustan los niños cuando aprenden muy rápido, yo me enfoco a ellos, trato de que aprendan más. Son los que me hacen sentir importante (se le iluminan los ojos y respira profundo).

E. ¿Te afectan tus estados emocionales en tu trabajo con los alumnos?

C. Sí.

E. ¿Cómo afecta tu trabajo de preescolar?

C. Si tengo problemas no rindo igual, no doy lo mismo, estoy con menos energía. Con ganas de no estar ahí, veo a los niños y trato de no fingirles, si me preguntan se los digo, para que sepan que me siento mal. Les pregunto, ¿ustedes se han sentido alguna vez triste? Cuando me contestan que sí, entonces yo les digo: ahora me siento así. Hay que decirles a los niños la verdad.

Pareciera ser que la más preocupante para las educadoras es cumplir con la tarea encomendada: el desarrollo del programa. Lamentablemente no tienen conciencia en lo referente a los sentimientos y emociones infantiles y, en particular a los de sus alumnos. Razón por la cual no se preocupan de los problemas emocionales más evidentes de los niños.

La educadora A, acepta que las condiciones de vida de sus alumnos no son las más adecuadas, sin embargo, no logra ver ni escuchar las necesidades emocionales de sus alumnos, que desean ser "tocados" por ella. Pero, ella prefiere mantenerse al margen. Es mejor mirar la brújula -el programa- que le indique el camino, en vez de poner su mirada en

el niño, esto es más complicado. Hacer esto le provoca problemas, los niños se resisten a ser silenciados, como ella la mencionó, entre más pequeños más difícil. Efectivamente, en tanto la norma comienza a estar presente en la espontaneidad que busca manifestarse se da más la resistencia. Por tanto, la necesidad de apego que tiene el niño es importante para él en su adaptación a un mundo desconocido.

La educadora B, justifica por medio de la "libertad" que el programa menciona, su marcada distancia con los niños. Sabe que existen temores en sus alumnos, pero no desea establecer una relación estrecha con éstos. En pláticas informales, ella habló sobre sus expectativas y su estado emocional al respecto. Puso de manifiesto el interés por cumplir sólo con su horario de trabajo, no más -ya le he dado demasiado al sistema, él no me ha dado lo equivalente. En cambio, las actividades que realizo fuera del jardín me dejan más satisfacciones personales y económicas.

Ella cumple con sus horarios y con lo que considera "necesario" para el desarrollo de las actividades educativas. Por lo general, lo que acontece cotidianamente en su aula de preescolar no es importante, es siempre lo "mismo".

La educadora C, en su primer año de experiencia en educación preescolar, le parecen tan lindos los niños que siente la necesidad de "guiarlos" a su imagen y semejanza. Para lograrlo, es necesario el autoritarismo, con éste sólo es posible la dependencia y el control recíproco. Por parte de la educadora existe la necesidad de afecto y reconocimiento, por eso les dedica más tiempo a los niños que menos la necesitan, y lo tiene que asegurar haciendo valer su autoridad, pasando por encima de las necesidades de las niñas y los niños con los que trabaja. Además, considera que no es violenta, ya que no les pega, ni los maltrata físicamente. Pero el abuso emocional, también es violencia.

### 3.1.2 Empatía simulada

La empatía es la habilidad de "sentir con los demás", de experimentar las emociones de los otros como si fuesen propias. Es necesario saber cuándo expresarlas y cuándo no, saber cuándo y cómo la expresión de las emociones o su ocultamiento afecta a los demás, a los otros. Uno de los elementos primordiales en la elaboración del yo es la afectividad. Compartir la vivencia y la expresión emocional de los niños está muy presente durante el ciclo de preescolar. La naturalidad y cuidado con que se trata este aspecto afectivo, hacen que sea tan patente que a menudo queda relegado de las intencionalidades educativas explícitas.

Educadora A.

E. ¿Cómo organizas a los niños cuando realizan sus actividades?

A. Depende de la actividad, por lo general los agrupo en equipos en constante cambio. Trato de que todos convivan con todos, sólo que los más latosos siempre se juntan.

E. ¿Qué haces al respecto?

A. Los separo, y como el más vago es líder, lo invito a que me ayude a controlar a los demás. Trato de mantenerlo ocupado.

E. ¿Cómo lo mantienes ocupado?

A. Lo pongo a que me ayude a repartir el material de trabajo, que de las indicaciones y proponga los juegos.

E. ¿Los demás niños, cómo reaccionan?

E. No todos le hacen caso, algunos sí porque le tienen miedo. Lo importante es de que el " más latoso está ocupado, los otros como quiera.

E. ¿Como quiera qué?

A. Como quiera los hago trabajar, me pongo con los que no se quieren incorporar, les digo que vamos a jugar y cuando terminemos vamos a poner en una cartulina los nombres de las niñas y los niños que cumplieron y de los que no también. Me gusta escuchar a los niños y trabajar con ellos (pensativa).

Educadora B.

E. ¿Cómo realizas tu planeación diaria?

B. Ahora la nueva planeación es a través del proyecto, tenemos la oportunidad de trabajar juntos: los niños con la educadora. Esto les ayuda a ir avanzando en su autonomía.

E. A ver, dime ¿qué es para ti la autonomía?

B. En preescolar se hace, se maneja como lo que el niño va decidiendo por él mismo, que sea más independiente, a su nivel, por ejemplo, dejarlos a ellos seleccionar sus actividades, dándoles confianza y seguridad. En el juego el niño ejerce su autonomía y admite las sugerencias de otros. En la medida en que yo tenga mi propia autonomía voy a motivar al niño a respetarse ya respetar mi autoridad.

E. Ésta, ¿qué tan importante es para ti?

B. En el método de proyectos se plantea de que hay que darle libertad al niño respecto a las actividades, en cuestión de la conducta, se debe marcar la disciplina. Me gusta que el niño me tenga respeto y también a sus compañeritos. Porque si no se pierde mucho tiempo y la actividad no se puede llevar a cabo.

E. ¿Qué haces cuando alguno de los alumnos no te respeta?

B. Cuando no me obedece me está faltando al respeto. Platico, le pregunto: qué te parece que cuándo tú me hables no te haga caso, que te ignore y que tus amiguitos también te lo hagan. Los pongo a reflexionar, luego platico con los papás. Mi experiencia me ha permitido ser más práctica.

Educadora C

E. ¿Es difícil para ti detectar los estados emocionales de los niños?

C. Cuando ya son evidentes, no tanto. Soy muy observadora cuando tengo una relación constante con alguien, observo su rostro.

E. ¿Qué observas en los rostros de tus alumnos?

C. Mira, cuando ellos tienen una alegría yo me emociono de la misma manera, por ejemplo, los lunes les pregunto lo que hicieron, al estar ellos platicando con tanta alegría me la contagian, los abrazo y les digo ¡A qué bueno!

E. Te alegras con sus alegrías y, ante sus tristezas, ¿cómo reaccionas?

C. En el grupo hay una niña que está gordita y muy morenita, por esto es rechazada por la mayoría de sus compañeritos. Los prejuicios de la gordura, la piel oscura y la vestimenta se transmiten a los más pequeños. Los niños son menos prejuiciosos que las niñas.

E. ¿Sabes por qué?

C. Estas tienen más el modelo de la mamá, cuidan las apariencias. La mayoría no se juntaban con la niña gordita por temor a ser rechazadas, solamente una niña sí lo hacía, ella es muy humanitaria, es cristiana.

E. ¿Qué actitud muestras ante este problema?

C. De preocupación. Busco hablar más con ella para levantarle su autoestima. Cuando la hacen llorar, le pido que valore si esos que la hacen llorar son realmente sus amigos. También la halago frente a sus compañeritos para hacerla sentir mejor. Hablo con todo el grupo para sensibilizarlos.

Habitualmente las educadoras creen intuir los sentimientos propios de las experiencias infantiles. Esta intuición es imprecisa y de poco valor, ya que no han desarrollado maneras de confiar objetivamente, a través de un acercamiento estrecho con los niños, el acierto o desacierto de sus percepciones que sólo se quedan en el nivel de lo que el ojo ve, y no en una observación densa de las expresiones de los niños. Las educadoras cuando hablan con palabras dulces y callan para que los niños hablen, piensan que están en sintonía con sus alumnos. A pesar de que no los escuchan y los violentan con sus palabras, aunque dulces, amargas. Además de que su lenguaje no verbal no es congruente con el verbal.

La educadora A, se "preocupa" por la interacción grupal y por los problemas que surgen en ella. Toma decisiones para resolverlos desde su muy particular punto de vista, sin consultar a los niños sobre lo que desean. Lo que más le angustia es perder el control del grupo, por lo que se acerca para compartir momentáneamente su poder con los niños que ponen en riesgo la disciplina en el aula. De esta manera controla a los insubordinados.

La educadora B, tiene en alta estima la autonomía infantil, la promueve siempre y cuando ella la 'posea'. En efecto, si no la experimenta no es posible que la practique con los niños, por eso sólo se queda en el discurso. La seguridad y la confianza están basadas en la libertad que da el método por proyectos. No hay que olvidar que esta "libertad" está basada en el pleno conocimiento del desarrollo infantil y el contexto en donde se lleva a cabo. De lo contrario, sólo se da la simulación de que el niño es el eje rector de la organización de la práctica cotidiana en el jardín de niños. Además la educadora "E" no se preocupa por establecer una relación más estrecha con los padres de sus alumnos, a pesar de reconocer y de decidir dejar en ellos toda la responsabilidad de los cambios internos de los niños.

La educadora C, "sintoniza" emocionalmente con sus alumnos. Se acerca cuando siente la necesidad de "levantar la autoestima de alguien". Sí, de alguien, porque no logra conocer a quien la necesita. Ella es quien cuestiona las acciones con base a lo que suponen sienten los niños, por lo que no toca el fondo de los problemas emocionales que viven los niños en el aula. Por ejemplo, cuando trata de consolar a Graciela, lo hace a partir de los aspectos externos a la niña, es decir, la cuestiona sobre la actitud de los otros, cuando lo que Graciela necesita que la ayude a escucharse, para entender qué es lo que está sintiendo y qué es lo que le provoca su estado emocional. No puede contestar lo que la educadora le pide. Antes bien, se le tiene que enseñar a Graciela quién es, aprender a aceptarse ya respetarse. Solamente así, podrá respetar a los otros y exigir que los otros la respeten.

### **3.1.3. Mutismo emocional**

Silenciosamente se va condicionando el actuar del niño para ocultar lo que sienten y lo que desean, cada vez más se ven obligados a vivir con pasiones y sentimientos ocultos, sin saber qué hacer con ellos o con quién conversar al respecto. No pueden hablar acerca de sus sentimientos, no pueden comprenderlos y menos aún pueden entender los sentimientos de los demás. No dudamos que la educadora desea relacionarse con sus alumnos, comprenderlos y que la comprendan, pero no saben como lograrlo, y si lo hacen lo hacen buscando maneras artificiales de comunicación emocional.

Educadora A

E. ¿Cuál fue la actitud de los niños el primer día de clases?

A. De inseguridad, la mayoría por temores provocados por la separación de la madre. Algunos, pocos, lograron adaptarse rápidamente al grupo.

E. ¿Dices que fueron pocos, entonces la mayoría no ha logrado adaptarse?

A. Bueno, al principio así fue, ahora ya la mayoría lo logró. Rápido nos encontramos.

E. ¿Cómo se dio este encuentro?

A. En la convivencia. Me siguen como pollitos los que no tienen problemas inseguridad.

E. ¿Cómo sabes que los que no te siguen tienen estos problemas?

A. Sí, porque se alejan de sus compañeritos. Además no los acepta el grupo.

E. Platícanos sobre este rechazo.

A. Hay un niño a quien le dicen el Chino porque tiene el pelo rizado. Y como: compañeritos detectaron su timidez le dicen "cosas" y se ríen de él.

E. ¿Qué cosas le dicen?

A. Pues lo bromean porque habla chiqueado, es que está muy consentido por su mamá. Una manera de protección del niño es no hablar para que no se burlen de él.

E. Ante esta timidez e inseguridad ¿cómo reaccionas?

A. Procuero que participe en la clase, le pregunto sobre lo que estamos viendo y me contesta, pero no establece diálogo conmigo.

E. ¿Tú intentas establecerlo?

A. He hablado con su mamá al respecto, ella me dice que en casa no es así, que no se explica el porqué de su actitud.

E. ¿Le has comentado lo que piensas sobre el porqué de la actitud del niño?

A. No abiertamente, solamente le insinúo. La señora habla mucho y casi ni me escucha, además tiene mal carácter cuando se le contradice

E. ¿Existe más niños con este problema?

A. Noto inseguridad en las niñas, no quieren jugar, se la pasan todo el tiempo junto a mí. Trato de darles mucho cariño.

E. Permites un acercamiento con las niñas, ¿y con los niños?

A. Los niños son más agresivos (pausa, nerviosismo) tengo seis niños que son muy agresivos, constantemente se la pasan peleando con los demás y entre ellos mismos. No los aguanto, no se qué hacer. Quisiera ayudarlos en todo, ojalá usted pudiera decirme qué hacer con ellos.

Educadora B

E. Durante la entrevista has mencionado varias veces la palabra socialización, ¿cómo se da ésta en preescolar?

B. Cuando llegan por primera vez al jardín, los niños entran con más temor, con el paso del tiempo empiezan a cambiar. Los papás tienen un papel muy importante, ellos son los primeros en la socialización de los niños. Las diferencias entre los padres de familia se nota en las características emocionales de los niños. En el grupo hay un niño muy solitario no convive con sus compañeros. Tiene padres muy autoritarios. Lo sé porque he platicado con ellos. Tengo una niña, testigo de Jehová, a quien siento confundida y muy insegura. No actúa como ella quisiera, hace lo que sus padres le dicen. En las actividades cívicas se muestra insegura, me comenta que quiere participar en la escolta y si no lo hace es porque sus padres se lo prohíben.

E. Qué importante es que conozcas estas situaciones. ¿Cómo tratas estos casos con cada uno de ellos y con los niños en general?

B. Pues, la verdad no lo toco mucho y menos abiertamente. Siento que es perder el tiempo, ya que no voy a remediar nada con hacerlo. Esto depende de sus padres y no de mí.

E. En ese paso del tiempo del que me hablas, ¿qué pasa con los niños y sobre todo con estos dos?

B. La convivencia entre todos los hace tener cada día más confianza en ellos mismos. Respecto a los dos niños mencionados es difícil su situación. No puedo hacer nada si sus papás no cambian. Por eso yo ya ni les hago caso, además, aquí en el Jardín se la pasan muy bien.

Educadora C

E. ¿Me puedes decir cómo sientes el ambiente laboral?

C. Existe una desconexión entre los docentes, molestias encubiertas, se pone una cara de que todo está bien, perfecto, en fin hay cosas que no se dicen (se queda pensando) cuando hay contacto es grato. Se quiere trabajar sin tensión, pues por la situación de cada uno, no todas las personalidades armonizan unas con otras. Si se dijera lo que sentimos sería más aceptable la relación (pausa) si se dijera. Los miedos, los mitos de la directora, si se los digo me va a correr o se va a molestar.

E. ¿Cómo es el trato que tiene la directora y los docentes con los niños?

C. Por lo regular les mandan dobles mensajes. Por un lado les dicen que pueden decir lo que piensan y quieren, y por otro, los callan cuando lo hacen, los avergüenzan, los regañan frente a toda la escuela.

E. ¿Cómo te sientes cuando pasa esto?

C. Me desespero. No intervengo porque no es mi lugar hacerlo.

E. ¿Por qué?

C. Por temor a la autoridad y respeto a las ideas de los demás. Tampoco lo hago por que no lo considero muy grave, más bien es algo... como ligero.

En estas situaciones que se han mencionado nos damos cuenta de que las interconexiones emocionales entre los niños y las educadoras son inevitables. Las educadoras están conscientes de emociones tales como la ira, la vergüenza, la alegría y saben las causas que los provocan. Sólo que es difícil para las docentes de preescolar hablar on los niños acerca de sus emociones, prefieren hacer mutis, al grado de llegar a establecer una barrera emocional. Ellas sí que toman muy en cuenta el dicho: en boca cerrada no entran moscas.

La educadora A, las declaraciones emotivas de los niños la angustian por no poder ayudarlos en sus problemas emocionales, siente que la necesitan, pero no sabe cómo satisfacer esta necesidad de contacto emotivo. Se siente abrumada y prefiere callar. Como llena madre sobreprotectora, cuida de las niñas, por ser más débiles que los niños, a éstos

que los controle otro más fuerte que ella.

La educadora B, reconoce en su discurso la socialización primaria en donde los padres son los pilares de este proceso, más sin embargo, no alcanza a reconocer el papel tan importante que ella tiene en el inicio de la socialización secundaria. Ya que está consciente e algunos de los problemas de los niños, que a su juicio, los padres los han provocado y, por lo tanto, les corresponde a ellos resolverlos. B no quiere involucrarse en "cosas" que requieran de más tiempo del necesario para cubrir el programa de preescolar. Además ¿qué les puede decir? .Pues aunque los niños estén angustiados se la "pasan bien" en el jardín.

La educadora C, refleja la concepción que tiene sobre la autoridad. Sus miedos y su necesidad de afecto le impiden actuar como quisiera, es mejor justificarse con el "respeto" y la poca importancia que tiene el impacto simbólico en la vida infantil, que involucrarse en problemas que "no le corresponden".

El deber ser está íntimamente unido al problema de la disciplina y el autoritarismo. Cuando los problemas administrativos-laborales y personales reviven, la sensibilidad parece adormecida. Para saber la educadora el rumbo educativo que debe de marcar "mira su brújula" -su programa educativo- y retoma el rumbo marcado. La sensación de estar perdida desaparece, pues está segura de que cumple el propósito del programa de preescolar. Consideran tan "normal" la rutina educativa, que han tipificado a los niños en inseguros, agresivos, tímidos, etc...

La preocupación está puesta en cumplir con la tarea establecida por el programa y sus superiores. Cómo lo viven los niños y ellas mismas, ¡no importa! Si se la pasan muy bien. Es preferible fingir que no ven y que no escuchan para no hablar de lo que las desestabiliza, ya que de manera consciente o inconsciente se reflejan de una u otra manera en ellos. Por lo que optan por no tomar en cuenta las peticiones afectivas de los niños, para no entrar en conflicto ante la impotencia de no saber cómo actuar emocionalmente frente a sus alumnos.

Las educadoras, en su discurso, parecen no aceptar que su práctica cotidiana es fundamental para enriquecer la vivencia de la afectividad. No han logrado crear un clima en la clase en el cual las niñas y los niños establezcan sus lazos con los otros, se expresen, los unos con los otros, venciendo el miedo e inhibiciones, para que cada uno encuentre los recursos necesarios para ir elaborando una auto imagen positiva y equilibrada. Por lo que, las educadoras son clave en la creación del clima emocional del aula de preescolar, sus efectos en los niños son decisivos para su ulterior actitud frente a la escuela y la vida.

En la concepción de su práctica cotidiana en preescolar, la educadora es una actriz que no sólo siente y piensa su papel, sino que se compromete y lo vive con toda su persona. Desde este punto de vista, no representa solamente un personaje, sino que también se presenta a sí misma.

En este actuar cotidiano es necesario que la educadora se reconozca en los niños, siempre y cuando haya logrado reconocerlos en ella misma, para entablar la comunicación en el acto educativo. Estamos de acuerdo con los pedagogos posmodernos en que la pedagogía es un arte, y como tal su lenguaje es la emoción. Peter Woods, nos dice al respecto que " el arte corre riesgos, y puede romper reglas, sin que lo pueda predecir teoría alguna. Más bien es el arte el que dota de contenido a la teoría, el que promueve las prácticas bien fundadas, hasta que el pensamiento artístico vuelve a desafiarlas. (..) Está claro que la docencia es una ciencia y también un arte...y más cosas".<sup>88</sup>

### **3.2 A la luz de una lámpara, una testigo y muchas voces**

*"Siempre habrá cosas que ignoramos o que no entendemos; cosas que no podemos definir, y que todas nuestras teorías son modelos que en mayor o menor grado sólo se aproximan a lo que comúnmente llamamos "la realidad". Luis de Broglie.*

---

<sup>88</sup> Woods, Peter. Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación. pp. 45 y 48

Dar testimonio de un suceso implica haberlo vivido en su totalidad, es decir captar los sucesos a través de todos los sentidos para que posteriormente, se pueda reflexionar sobre la información recibida.

Un testigo, más que nada, pone en acto lo que ha pasado o lo que ha vivido, así mismo lo que no le ha sucedido y lo que aún no ha muerto, es decir expone la historia, su historia donde su deseo ha buscado no morir o hacerse reconocer.

Ahora bien, si el deseo como historia aparece siempre en un mundo, y decir mundo es decir los otros, lo social. Entonces, cuando hablamos del mundo del preescolar nos referiremos a los encuentros y desencuentros áulicos de la niña con el niño, entre los niños y entre éstos y la educadora: los unos con los otros. Por lo tanto, el aula de preescolar aparece como uno de los foros donde se generan relaciones psico-sociales, en tanto la historia que ahí se escribe es social cargada de emotividad por incluir los deseos de los actores que están en continua interrelación. Precisamente, eso es lo que constituye su historia: su vinculación entre el deseo individual con el deseo del otro, unidos éstos vienen a ser "los otros".

Pero... ¿cómo se hace historia si el tiempo está enclavado en un presente inmediato?, ¿cómo hacer para decir una historia que anuda otras historias?

Dar testimonio es intentar poner de un modo visible la complejidad de la historia, poner en ACTO la historia en tanto presente, vinculada, entremezclada con las historias familiares que le preceden y también determinan.

Sentir y entender lo que se observa no es fácil, ¿por qué? Porque mirar es el deseo de baile desinhibido, es poner a trotar las palabras, el cuerpo y los sueños. Quien observa e interpreta dice plásticamente, iconográficamente aquello con lo que sueña y aquello con lo que los otros sueñan, es soñar despierto; más aún: es arriesgarse a hacer de estos sueños un texto visible.

Ante tan compleja y maravillosa actividad se hace necesario descubrir y describir como se desanudan las historias en cada escena para entretejer otras de urdimbres de diferentes matices.

Lo apasionante de "poder observar" estos encuentros escénicos está en admirar y contemplar el paisaje de sucesos que acontecen, cada momento, para enfocar la mirada en la escena precisa que nos muestre la ruta de nuestra travesía en el drama emocional compartido en el aula de preescolar.

Enfocar la mirada para captar el momento preciso requiere de conocimiento teórico y metodológico, metafóricamente, es necesario ser un buen fotógrafo para fotografiar con la precisión de un experto el entramado de ciertos sucesos. La fotografía es problema de tiempo y de luz, efectivamente, el tiempo es tiempo del signo, de sensibilidad y comprensión para captar la imagen encarnada que refleje el espíritu de su ser, es decir, ir más allá de la imagen. y de luz, porque hay que tener la claridad teórica y metodológica para saber en qué momento y cómo hay que enfocar la imagen. Una vez tomada la fotografía, es necesario su revelado para mostrar lo captado con la finalidad de que los actores puedan reconstruir los momentos vividos.

El ejercicio fotográfico tiene lugar en tres escenarios diferentes, definidos socioculturalmente, cada uno de ellos con su propia escenografía, sus símbolos y rituales. Nuestra focalización son las emociones que danzan en medio de las voces y los silencios puestos en escena.

### **3.2.1 El drama de la vida emocional en el aula de preescolar**

Ya dijimos con anterioridad, que la emoción compartida es la urdimbre de las relaciones humanas y sociales, por lo que, los comportamientos humanos que se establecen en las relaciones entre la educadora y los parvularios son múltiples y complejos. Regularmente el ojo no puede captar a primera vista la esencia de estos encuentros.

Es obvio que las situaciones de enseñanza y aprendizaje ponen en marcha en los niños y en las educadoras procesos emocionales y cognitivos desde el momento en que tales situaciones tienen que ver, de forma destacada, con la reconstrucción de un saber, de un conocimiento culturalmente organizado. Pero la propia situación de enseñanza y aprendizaje también genera afectos, sentimientos que mediatizan el funcionamiento de esos procesos cognitivos, al mismo tiempo que esos niños atribuyen un sentido a lo que están haciendo dentro del aula, y en el jardín de niños en general.

En consecuencia, se analizará en primer lugar el conjunto de acciones/decisiones que la educadora toma con respecto a dimensiones, como al tipo de actividades que harán sus alumnos, las relativas al grado de autonomía respectiva que tienen niños y educadora para decidir qué hacer en el aula o con respecto al tipo de reconocimiento que recibieran los niños por realizar la tarea. En segundo lugar y último, nos referiremos al hecho de que cada una de estas acciones/decisiones generan un conjunto de relaciones psicosociales que conforman el clima emocional predominante en el aula de preescolar.

Todo docente cuando organiza sus clases toma decisiones reflexiva o irreflexivamente sobre cuestiones tales como, a) qué tipo de actividades van a realizar sus alumnos durante la jornada escolar -trabajo individual o en grupo, escuchar la lección, hacer ejercicios, etc.-; b) cómo va a evaluar y reconocer el trabajo de sus alumnos -notas, alabanzas individuales o grupales, premios, castigos- y c) quién decidirá y controlará qué hacer o qué no hacer con respecto a los contenidos a trabajar.

Pues bien, el tipo de decisiones que se tomen con respecto a estos tres tipos de elementos y que se le han llamado: a) estructura de la actividad; b) estructura de la evaluación y; c) estructura de la autoridad, son las que determinarán cuando se inhibe o potencia la emotividad infantil, es decir, cómo se promueven y practican sentimientos y emociones en el aula de preescolar. Hablamos de estructura porque unas y otras decisiones se influyen mutuamente, y, según cómo se manejen las emociones infantiles. Con esto, podremos conocer, de un modo o de otro, el manejo pedagógico de la emotividad infantil en el jardín de niños. Y con base en esto, poder caracterizar los grandes conceptos de

identidad, cooperación y autonomía que el PEP'92 desea desarrollar en los niños en edad preescolar.

El hilo conductor de nuestro análisis está en los procesos afectivos de las relaciones psicosociales que se generan, en la conexión de acciones-sentimientos, ambos puntos se relacionan estrechamente y no se pueden ver de manera separada. Ya que las acciones pedagógicas educan para bien o para malos sentimientos de los niños, y esos sentimientos, a su vez, los hacen actuar de modo que provocan sentimientos en la educadora, y así sucesivamente van conformando un ciclo de sentimientos y acciones.

El análisis de las secuencias de las interacciones sociales entre educadora- alumnos y su repercusión en la emotividad infantil, tiene su sustento metodológico en el trabajo de investigación de Echeita, G. y Martín, E. Interacción social y aprendizaje. Estos autores nos muestran su hipótesis en que orientan sus reflexiones, y es la manera en que los profesores organizan el aula (individual, cooperativa o competitivamente) Estos tipos de organización son clave para generar un tipo u otro de relaciones psicosociales. Llevan a cabo un análisis que profundiza en el propio concepto de "relaciones psicosociales en el aula" así como sus distintos componentes o aspectos, reconociéndose su naturaleza dispar que no impide su intrincada conexión: cognitivos (regulaciones lingüísticas, controversias, etc.), motivacionales (metas, atribuciones) y, por último, afectivos relacionales (pertenencia al grupo, sentimiento de autoestima y todo lo relacionado con la autonomía). Particularmente, nuestro interés está puesto en las relaciones afectivas sin dejar de reconocer la importancia de los procesos cognitivos y de motivación. Sólo nos enfocaremos a lo afectivo por razones obvias. Como parte de nuestra estrategia metodológica buscamos patrones de conducta de la educadora con base en un listado de las interacciones más comunes y cotidianas entre educadora y niños, que nos dieran pistas en qué momento se promueve o se inhibe la afectividad infantil. Posteriormente, de toda la información empírica recabada, seleccionamos las actividades educativas más recurrentes, para ayudarnos a describir más objetivamente su organización y, nos facilitara su análisis e interpretación. Por lo que diseñamos un día de trabajo a cada educadora, seleccionando las diferentes actividades de todos los días de trabajo observado. Una vez que detectamos la lógica de la organización de

las actividades de cada docente de preescolar, la tarea fue ardua, y el problema se presento en el número de actividades a elegir.

De esta forma, vamos introduciendo los datos empíricos a través de conceptos progresivamente más específicos: estructura de la actividad, de la autoridad, del reconocimiento o "recompensa", relaciones de interdependencia, reacciones personales de los niños, control de las emociones, sensibilidad con los demás, autoconcepto, goce, cuidado y respeto de los materiales, comunicación (verbal, no verbal), cooperación, representación de un rol y capacidad expresiva. Al mismo tiempo, se detallan y clarifican las elaboraciones teóricas de intersubjetividad.

Esperamos que lo que a continuación vamos a construir pueda ayudar a mejorar el quehacer educativo de la educadora y del lector en general. ¡Comenzamos!

### **3.2.1.1. Escena I: educadora " A "**

Lunes, son las 8:40 horas

A. No van a salir ahorita a jugar, porque vienen de blanco y se ensucian. Recuerden que vamos hacer honores. (Dice a los niños que han llegado).

Niños. Está bien maestra (sin mirarla corren por el salón).

A. (Sigue recibiendo a los niños, y éstos, le dan a guardar a la educadora su dinero y las cosas que llevan para jugar).

9: 15 hrs. (en pleno sol, salen al patio para los honores).

9:25 hrs., de regreso al salón.

A. (Pone las sillas en círculo) siéntense, el niño que no alcance sillita debe de buscarla, no esperen a que la maestra se las lleve.

Julio: ¡Chale!, no tengo silla. Me ganaron mi lugar.

A. A ver hijo, venga para acá (al tiempo que lo llama lo jala del brazo y lo sienta donde hay lugar).

Paola: Maestra el viernes me llevaron al doctor porque tengo tos y catarro.

A. ¿Te gustó ir al doctor?

Paola: Sí, me dieron jarabe de frambuesa y pastillas. También el doctor escuchó mi corazón y mis pulmones con un aparato como platito (haciendo la forma con sus dedos).

A. ¿Cuántos de ustedes han ido con el doctor?

Niños: yo, yo (todos levantan las manos). A. ¿Les gustaría conocer muy bien un consultorio médico?

Niños. Síii (sonriendo saltan de sus sillas). A. Está bien, sentados (afirmando con las manos). Vamos a ver la fecha de hoy

(dirigiéndose al pizarrón).

Niños: Maestra a que vamos a jugar (levantándose y haciendo ruido).

A. Sentados. Vamos a trabajar. Qué necesitamos para conocer un consultorio médico Niños: ir al doctor. Ver revistas y fotos.

A. Muy bien. Vamos a programar una visita a la clínica de la colonia. Por la tarde de hoy voy a ir a hablar con el doctor encargado de la clínica para que me diga cuando podemos ir. ¿Están de acuerdo?

Niños: Sí (alborotados), vamos a jugar al doctor.

A. Primero vamos a terminar una actividad que tenemos pendiente, y para mañana todos traen de su casa algunas cajas y frascos vacíos de medicina. Se los piden a su mamá. (sienta a los niños que están parados). Se dirige a su escritorio, toma unos tenis de madera y varias agujetas de colores y reparte a cada niño un tenis y una agujeta grande y de color.

José Luis: Maestra yo quiero la amarilla (la educadora no le hace caso, parece que no lo escucha), maestra yo quiero la amarilla.

A. (Sin hacer caso a la petición del niño, le da una de color verde). Ya todos tienen un tenis y una agujeta, pongan mucha atención para que vean cómo la pongo en el tenis.

José Luis: (Comienza a poner la agujeta en el tenis).

A. No, José Luis, espérate hasta que les diga: comenzar. Miren este tenis, así lo tienen que poner. (Poniendo la mano en la cabeza de un niño que está ocupado en la tarea) Fíjate.

Julio: (Muestra su tenis con la agujeta puesta). Maestra, ¡mire!

A. No, está mal. Hazlo de nuevo.

Julio: Yo no puedo (dejando la agujeta, después de un rato, desinteresado, lo intenta de nuevo).

José Luis: Termine (saltándose dos ojillos del tenis, le hace un moño en la parte de arriba), aquí está maestra.

A. (Lo toma en sus manos y se los muestra al grupo). Ya terminó José Luis, ya ven como sí pueden (volteando a ver a Julio). (Se dirige a unas niñas). Muy bien, van muy bien, perfecto.

Marisol y Valeria: (Ellas ya terminaron la tarea, se dirigen a Julio). Vas muy bien, sigue poniéndola.

Niños: (Los que aún no han terminado). Maestra yo no puedo. (mirando a su alrededor con caras de angustia y preocupación. Algunos desisten).

A. Todos pueden nada más que tienen que batallar un poquito. Se los voy a dejar de tarea, mañana me lo van a traer listo.

Susana: Maestra, mire me falta, no puedo (preocupada alzando su tenis).

A. No seas flojita, mete la agujeta aunque sea en uno.

Valeria: (Se levanta para ir con Julio a ayudarlo con el tenis).

A. Valeria no se lo hagas, dale el tenis a Julio. (molesta) te dije que le ayudarás no que se lo hicieras. Ellos (Víctor y Julio) tienen que aprender también. Quien quiera seguir con su zapatito, lo puede hacer (tres se levantan y quedan cuatro trabajando).

A. (Mira su reloj, son las 10:05 de la mañana). Apúrenle, porque nos toca educación física (les quita su tenis a los cuatro niños que se quedaron trabajando) esto se lo van a llevar de tarea. Parado en la puerta de entrada del salón está el profesor de educación física.

A. Niños a formarse, ya está el profesor de deportes.

Niños: (Salen formados a la explanada del jardín).

Profesor: Todos van a poner mucha atención a lo que yo voy a hacer, ¿entendido? Vamos a caminar despacio (les muestra como).

Niños: (Corren alegres). A. El profesor no está corriendo, está caminando (señalándolo) José Juan, tú ya perdiste, vente salte de la fila. Miren lo que hace el profesor y cómo lo hace. No hagan esto (prohibiciones y más prohibiciones).

Profesor: Corran de puntitas.

A. ¡De pun.ti.tas!

Profesor: De punti...tasss (mirando a los ojos de los niños) vamos hacer como que volamos, somos unos abejorros (levantando horizontalmente los brazos).

Katia: Maestra, ¿también los abejorros volan?

A. (Ignora la pregunta de Katia y ejecuta todos los movimientos que les pide a los niños el profesor de educación física).

Profesor: Vamos a formar dos equipos, uno de niños y uno de niñas. Los niños van a ser los abejorros y las niñas los van a atrapar, ¡corran!

Niños: (Corren. No escuchan las ordenes, se sienten libres. Gozan).

Profesor: Que no les ganen las niñas. No se dejen atrapar.

A. (Mirando al profesor). Hay que poner más seguido esta actividad hasta que las niñas logren atraparlos. (Se acerca a. Katia) ¿Qué querías decirme Katia?

Katia: Nada. (Se echa a correr).

Profesor: Niños a la sombra (mientras él pone en el piso unas tapaderas grandes de bote) ahora vengan y siéntense encima de las tapaderas. (Les pone ejercicios, a levantar las piernas). Si se cansan descansen un poquito.

Las 10:15 hrs.

Profesor: ¡La clase terminó!

Niños: No, queremos seguir jugando.

A. A formarse, vamos al salón.

Una vez que entraron al salón

A. Tomen sus toallitas para ir a lavarnos las manos.

Niños: (Van al estante donde están las toallas y las toman. Se forman).

A. Ya saben que en una fila derecha se ponen los niños y en la izquierda las niñas. Vamos, quietecitos, en orden.

Niños: (Entran al baño que les corresponde. En cada baño la educadora les pone un jabón para que, por turno, lo usen).

A. ¿Listos? De regreso.

Niños: (Entran al salón de clases haciendo ruido, gritan, brincan, se empujan).

A. Sentados, les van a traer su desayuno. Después van a salir a recreo

Niños: ¡Bravo! Las 11:00 hrs.

A. ¡Vamos a cantar! Yo soy un robot muy inteligente.

Niños: Cantan sin poner atención a la maestra.

A. A sentarse todos. (Les quita unas muñecas de papel a dos niñas). Ya jugaron

mucho.

A. Vamos a formar nuestra farmacia.

Niños: Sí. (Gritan emocionados). A. Vengan por sus frascos y cajas vacíos que trajeron.

Niños: (Corren al escritorio de la educadora a tomar sus frascos y cajas).

A. A ver niños. Piensen bien (les muestra una tarjeta del tamaño de una cartera de pastillas) ¿adivinen qué es?

Niños: (En silencio observan a la educadora).

A. (Les enseña una cartera de pastillas). Van a ir por sus crayolas. Primero las niñas. Hijo obedece, te vas a sentar aquí. (Lo carga y lo sienta donde le dijo).

Niños: (Comienzan a jugar con las crayolas en el bote).

A. ¡Guarden silencio! No vamos a trabajar, hasta que estén callados trabajamos. (Cantando... uno, dos, tres, calladito es. Los niños cantan con ella. Repiten la canción ya la par les reparte a cada niño una tarjetita como la que les mostró). El que esté sonando las crayolas se las voy a quitar por que ya las sonaron mucho. (Muestra la tarjetita). A ver, niños en sus tarjetitas van a poner las pastillitas que les voy a decir. A ver, si les digo una, ¿cuántas van a poner? , pues una, si les digo dos van a pintar dos pastillitas.

Héctor: Maestra, ¿así? (Le muestra su tarjeta llena de pastillas).

A. No, así no. ¿Cuántas pastillas te dije?

Angélica: Maestra. (Con su tarjeta levantada).

A. No, tampoco. Grandotas no porque van a pintar más y no les van a caber. Ahora van a pintar una pastillita. (Caminando entre los niños). A ver quién ya terminó. Ahora tres pastillitas más, a ver cuántas van a tener por todas.

Cristina: Maestra ya terminé.

A. No, no, no hemos terminado el juego. Ahora pongan dos pastillitas y luego otras tres y por último van a poner una más. ¿Cuántas salieron por todas?

Niños: Diez. (Al unísono).

Héctor: Maestra, maestra. (De pie).

A. (Con la mano le hace señas de que se siente). Siéntate, ahorita voy para allá. (Pasa a revisar de izquierda a derecha).

Héctor: Maestra, ¿no vamos a jugar a la clínica?

A. No, tenemos que arreglar primero todas las cosas.

Carlos: Maestra, Víctor me pega.

A. No peeles. ¿Los niños pelean? ¡No! Los niños de este salón no deben pelear. Vengan asentarse porque vamos a hacer otra actividad. ¿Qué nos faltó hacer del juego de la farmacia? A ver digan (los niños no le contestan). ¿qué dijimos? (los niños van de un lado a otro, no la escuchan). Uno, dos, tres, calladito es. Las manos arriba, uno, dos, tres, calladito es. (Señalando el estante donde están guardadas las medicinas).

Niños: ¡Medicinas! A. y qué les falta. (los niños no contestan). Cuánto cues...

Niños: ta.

A. Por supuesto, el precio.

Misael: (En voz baja). Hay que ponerle farmacia Benavides.

A. A ver Misael, repite más fuerte. ..

Misael: Nuestra farmacia se va a llamar Benavides.

A. Muy bien. Las niñas van a acomodar las medicinas en el estante, los niños no porque se portaron muy mal. Siéntense los niños para que me ayuden a ponerle los precios a las medicinas.

Niños: (Se pelean por la caja registradora).

A. (Les quita la caja y la pone sobre una mesa). Esta va a ser de la señora quien va a cobrar. (Sólo tres niñas arreglan las cosas que van a vender en la farmacia y cinco niños son los que le ponen precio a las medicinas. Los demás niños juegan en los diferentes rincones. Cristina por lo general juega sola, no se incorpora. La educadora parece no advertirlo).

Jacqueline: Paola, ya no hay lugar para ti, vete, vete.

Paola: (Le muestra su bolsa del refrigerio). Mira lo que hay aquí.

Jacqueline: Mmm dame.

Paola: No, hasta la salida.

Jacqueline: Tú sí puedes ayudarnos, ven mira acomoda aquí estas cosas (le da unos aretes y una diadema).

Cristina: (Se muestra seria, observando el lugar donde se encuentra la farmacia. Se levanta, toma un perfume y lo huele. Va con Julio y se lo pone en la nariz).

Paola: (Va con los niños que están poniendo los precios). Yo les ayudo...

José Luis: No, vete (pegándole, la quita) aquí sólo hay niños. Yo soy el fotógrafo,

les tomo fotos a los que trabajan. (Tiene una cámara descompuesta).

Cristina: (Sigue con su perfume. Perfuma a quien se acerca al estante).

Las niñas terminan de arreglar el estante, y dos de ellas junto con otras tres de las que no participaron en la actividad de la organización del estante, van con los niños que ponen precios para ayudarlos. Por supuesto, son rechazadas por éstos. Después de unos tres minutos, aproximadamente, los niños se levantan a jugar en otro lugar dejando algunas cajas sin marcar y tres de las niñas que fueron rechazadas por éstos, se ponen a marcarles el precio y acomodarlas. Mientras tanto, Cristina se queda sola en el lugar donde está el estante, pone una sillita frente al anaquel y muy emocionada acomoda las medicinas y todo lo que se encuentra. ¡Al fin voy a vender en mi farmacia!

Las 12:30 hrs.

A. Niños, niños, ya están llegando por ustedes. Acomoden sus sillitas y limpien sus lugares. Mañana seguimos trabajando.

### **Organización de la clase**

- Estructura de la actividad

Los alumnos de la educadora " A " son niños de cuatro años de edad pertenecientes a segundo grado de preescolar.

Las actividades que se realizan en clase son individuales más que colectivas con base en una fragmentación de tiempos y contenidos, en detrimento de la perspectiva del enfoque interdisciplinario. En la mayoría de las actividades, los niños son agrupados por sexo y por el rol que cada uno de ellos desempeña. A pesar de esto, la educadora no se da cuenta cómo entre los propios niños se reagrupan con base en sus preferencias y simpatías. Esto provoca, de manera inconsciente, la aceptación de unos y el rechazo de otros. Lástima que la educadora no participa de estos momentos. Su ausencia le niega la oportunidad de ir descubriendo los motivos que originan tales actitudes entre los niños. Así mismo, no podrá

conocer qué les agrada y qué les molesta, y por lo tanto, no puede intervenir significativamente cómo ayuda en el desarrollo de la convivencia que se genera entre sus alumnos.

No debemos olvidar que los niños entre más pequeños, los intercambios, decisiones y realizaciones comunes, así como los sentimientos sociales que implica el trabajo y el juego colectivo tienen menor presencia en ellos que en los niños mayores. Esto significa que los más pequeños juegan menos tiempo juntos, y más en el contexto de sus propias necesidades e intereses, por lo que, la intervención de la educadora es muy importante.

Las actividades son poco organizadas, están más en función de la actividad por la actividad misma. En lugar de que la educadora conozca y tenga siempre presente cuál es el propósito de cada actividad seleccionada y diseñada con anticipación por ella, deja de lado estos aspectos en la idea de alcanzar a cubrir todo lo planeado para el día. Esto provoca poco placer en los niños por no satisfacer el interés que tienen por conocer las cosas que los rodean. Al no satisfacer el interés infantil por saber, se está inhibiendo el desarrollo de la curiosidad propio del niño. También, se da la distinción de género en la forma como se organizan las actividades, por ejemplo, a las niñas se le asignaron tareas femeninas: arreglar los estantes de la farmacia, tareas de ornato, mientras que a los niños, se les dio la consigna de poner libremente los precios a las medicinas. Así, a las niñas se les permite que utilicen" sus encantos personales, como son el orden y el buen gusto, contrariamente, a los niños, se les fomenta su capacidad pensante, eso de los números a ellos les corresponde.

Los trabajos colectivos se acompañan de un conjunto de exigencias más de los adultos que desde las expectativas de los niños. Además no existe variedad en el tipo de actividades que les permitan expresar y comunicar de manera grata sus sentimientos y estados de ánimo.

- Estructura de la autoridad

Las actividades van surgiendo conforme a la disciplina del grupo. Cuando la educadora observa a los niños muy inquietos les cambia de actividad, sin tomar en cuenta sus deseos, más bien lo que toma en cuenta es su angustia por controlarlos, para tenerlos "ocupados" y no hagan desorden. Por lo que las actividades surgen de los criterios de la educadora que tal parece tienen poca relación con los intereses de los niños. No se les consulta a éstos para decidir el tipo de actividad que van a realizar, su tarea es cumplir con el trabajo impuesto por la educadora. Además, cuando pone una actividad ella les dice cómo hacerla y el que no lo logre está mal. La iniciativa personal no cuenta, lo importante es saber obedecer a su educadora quien más que ayudarles en su desarrollo integral, lo obstaculiza.

Una vez que les da las instrucciones de cómo hacer las actividades, pasa de manera rápida a revisar si lo están haciendo "bien o mal". Su recorrido es superficial, ya que no pone atención en los procesos, es decir en cómo está viviendo cada uno de sus alumnos la tarea encomendada. Cuando considera que ya todos "entendieron" sus instrucciones se prepara para la próxima actividad. Aquí lo importante es no tenerlos desocupados. <los niños tienen que estar siempre ocupados para que no estén haciendo travesuras>En ocasiones, cuando a los niños les agrada alguna actividad, no se les permite que la terminen, pues se tiene que saber aprovechar el tiempo para abarcar lo que el programa exige.

- Estructura del reconocimiento o recompensa

El motivo de la actividad para el niño radica en la valoración que hace "su maestra" de la realización de su tarea, por supuesto que lo ejecuta con la idea de merecer una valoración positiva, procura hacer un "buen" trabajo para halagarla ya su vez, que ésta también lo halague a él. Desgraciadamente la educadora parece no conocer este motivo, ya que por lo general sus valoraciones son de tipo negativo al menospreciar los esfuerzos que realizan los niños para la ejecución de trabajos que están alejados de sus intereses. En lugar

de reconocer sus esfuerzos y aprovechar las diferentes maneras de realizar un mismo trabajo, enseña que los modelos dados por la autoridad son los que se deben seguir, si es que se quiere triunfar en la vida.

La educadora no toma en cuenta a todos los niños y con quienes lo hace no les da el mismo trato. Existe una inclinación por las niñas, las siente más desprotegidas que a los niños. Por eso ella las cuida. Por supuesto, las que no la siguen no tienen el mismo trato de cercanía. No son tomadas en cuenta por la educadora y por lo tanto, tampoco por sus compañeras y compañeros, casi son ignoradas. Su instinto materno está en juego, tiene que proteger a las más débiles, a los niños, que los controle otro más fuerte que ellos. "Los niños por ser hombres son más traviosos, en algunas ocasiones hasta insoportables". Entonces, hay que actuar ¡darles el control! Si controlan a la educadora bien pueden controlar a sus compañeros. Así todos trabajan y se cumple con la tarea encomendada que les ayude a disciplinarse, a estar en silencio. Con esto, la educadora, aunque en apariencia, controla más sutilmente a los niños. Los hace sentir importantes, cuando los insoportables obligan a los otros a cumplir con lo que quiere la educadora.

### **Relaciones psicosociales**

- Exhibición emocional/moral

Los niños que saben llamar la atención de la educadora, reaccionan prepotentes ante los que no la logran. En ambos casos la inseguridad y el temor propios de su edad son acrecentados a pesar de tener manifestaciones diferentes. Los primeros por tener que actuar de manera grata para su educadora y los segundos por no saber cómo lograrlo o bien por que existe una resistencia a hacerlo. Los niños "buenos" repiten lo que se les dice; los niños que no aprenden son, sin duda, "malos o torpes."

La educadora no capta que la valoración que hace del trabajo de los niños provoca manifestaciones emocionales por ellos y más aún, en la mayoría de las veces las ignora. Cuando la educadora califica al repetir "está mal, vuélvelo hacer" la expresión externa del

sentimiento de angustia en el niño calificado no sólo se acentúa en sus rostros ven las posturas de sus cuerpos, sino que se disimula en el lenguaje verbal y en las acciones generadas por estos sentimientos. En ocasiones se manifiestan sus huellas como es el caso de Cristina que prefiere "ignorar" las consignas de la autoridad.

Los preescolares si están enojados o angustiados reaccionan de manera violenta u hostil con aquel que se les acerque. Sólo cuando alguien sensible logra detectar el estado de ánimo en algún otro compañero, en ocasiones se acerca para ayudarlo, por ejemplo el caso de Marisol y Valeria con Julio. Por lo general, la mayoría de los niños manifiesta su sensibilidad de manera espontánea sin tomar en cuenta la sensibilidad del otro. Esto sin la intervención de la educadora provoca malestar en los niños, que en la mayoría de las veces las propias situaciones los hacen buscar equivocadamente formas de convivencia, en detrimento de la valoración por la persona.

Los niños que no son tomados en cuenta por las recompensas verbales, en la mayoría de las veces, desisten a seguir con la actividad que no logran realizar de la manera en que se le exige y buscan en solitario sus espacios de acción. Estos no dan indicación alguna de tener en mente elecciones o planes; se mantienen ociosos, sin tomar ninguna decisión por su cuenta. O bien, se dirigen aun área en donde miran o tocan los materiales <que en ocasiones no son cuidados ni respetados por los niños> .Sin embargo, no existe ninguna otra comunicación con la educadora con respecto aun plan.

Cuando los niños sienten que no se les obliga, por la supervisión, a hacer lo que no quieren se sienten libres, sin importar lo que la educadora les esté diciendo, ignoran las palabras sabiendo que su docente está más en sintonía, ya sea por cansancio o por convicción de dejarlos ser por un rato.

- Exhibición social y ética

No hay que olvidar que en esta etapa de desarrollo infantil no es fácil para los niños compartir liderazgos, materiales, ideas o compañeros queridos, pese a su desesperado afán

de hacer amigos. A pesar de que el lenguaje verbal se acrecienta, aún el lenguaje no verbal es el que predomina en la comunicación de los alumnos de segundo grado de preescolar, que todavía no logran sostener una comunicación. Más bien expresan con gestos y movimientos corporales sus estados de ánimo, es difícil para ellos expresar sus sentimientos mediante las palabras. Hablan más con sus miradas. Cuando algo no les interesa desvían su mirada de la educadora, o bien, la miran con disgusto.

Respecto a la representación de un rol asignado por la educadora, lo representan debidamente, son obedientes cuando "son tomados en cuenta". En ocasiones no entienden nada o poco de lo que la educadora les dice, ya sea porque lo hace de manera monótona, o bien de forma superficial. Esto va invalidando el contenido de aprendizaje. No hay variaciones claras en el tono de voz de la docente. Por lo general, el tono de voz es de angustia, y esto provoca, entre los niños y la docente, desconexión del mensaje.

Otro punto importante es, que los niños sólo comparten con quienes les tocó trabajar, si no son del equipo de trabajo hay problemas de aceptación. Un aspecto más, es que no saben seguir un turno para participar en lo que la educadora pide. ¿Será porque sanan los que gozan de más simpatías de la educadora?

Así, los niños expresan sus angustias, sus temores y alegrías de diferentes maneras: agresivamente, aislándose del grupo, no obedeciendo las órdenes de la educadora, etc. Todas estas expresiones son disfrazadas la mayoría de las veces por la educadora quien no entiende el porqué de estos comportamientos.

### **3.2.1.2. Escena II: educadora "B"**

Lunes 9: 10 de la mañana

Honores ala bandera

Cada educadora está formada por un lado de su grupo. La escolta está conformada sólo por niñas, por las bien portaditas.

E. A los niños que estén dando más lata los paso al frente. ¿Entendieron?

Niños: (Afirmar con un movimiento de cabeza).

B. A ver tú. (Toma del brazo al que le habla y lo lleva al frente).

Niños: (Al que pasaron al frente, cuando pasa la escolta le mete el pie ala abanderada).

B. Compórtate, ¿hasta cuándo vas a entender? (con ademanes de mamá enojada. Cantan el himno nacional y despiden a la bandera. Posteriormente, la conductora del programa dice). Vamos a cantar la canción de los pajaritos. (volando por toda la cancha). Ahora la de la regadera para despertarnos bien. Abran la regadera (con ademanes). Ya que terminaron de cantar y de brincar, cada educadora llevó a su grupo a su salón de clases.

Las 9:30 hrs.

Hay cuatro mesas, cada una con diez sillas. En dos de las mesas se sientan los niños y en las otras dos las niñas.

B. Ya, todos sentaditos. Vamos clasificar las hojas que les pedí que trajeran para el día de hoy. ¿Recuerdan que se las pedí?

Niños: Sí.

B. Muy bien. Saquen sus hojas de plantas y su libro de actividades, lo abren en la página 19.

Niña: Mira maestra, ¿así?

B. Sí. (En tono seco).

Jorge: (Se dirige a Guillermo) ¿Porqué le metiste la pata ala abanderada?

Guillermo: Porque me cae gorda por presumida.

B. (Sentada y escribiendo). Se escucha mucho ruido. Nos van a faltar muchas hojas. Pueden salir al patio a traer más.

Niños: (Sólo tres niños salen al patio). Anita: Maestra, ya terminé. (Enseñándole su trabajo).

B. No, llévatelo a tu lugar. ¿No ves que estoy ocupada?

Anita: (Molesta se retira del escritorio y se pone a escribir).

Niños: (Algunos gritan) ¡Ya terminé!

Jorge: (Se levanta agresivo a quitarle el lápiz a Anita) ¡Dame mi lápiz! (Empujándola).

Anita: ¡Maestra! Jorge me quiere quitar mi lápiz.

Xóchitl: Maestra por qué no castiga a éste (señalando a Jorge) y al que le metió la pata ala abanderada.

B. (No les hace caso, ni se inmuta. Sigue escribiendo en unas hojas que la directora le dio).

Niña: Maestra ¿me deja ir al baño?

B. Sí, vaya.

Niños: Jonathan y Eric están tirando el agua del garrafón. (Espantados estos dos se culpan uno al otro).

B. (Sin dejar de hacer lo que está haciendo levanta la mirada, se pone la mano en la cabeza y los observa, al primero que ve le dice) Jorge guarda tus sabritas abajo.

Guillermo: Maestra, me hacen falta hojas. B. Pues ve al patio por ellas. (Se acercan a ella Anita y otra niña. Se levanta y va a ayudar a María Elena que no había terminado el trabajo por que ésta estaba ayudando a otras niñas que no podían realizarlo).Miren, observen las diferentes formas: colores de las hojas. De acuerdo a la forma, tamaño y color van a ir pegando su hojas en el cuadro que tienen en la página que quitaron de su cuaderno de trabajo Por la parte más plana pongan el resistol para que pegue bien.

Anita: (Acercándose a la maestra). Califique mi tarea.

B. (Al fin la atiende).Jonathan tráeme una regla que está allá. (Señalando a su derecha). Denme sus trabajos para calificarlos. (Les dice a los niños que se acercan a su escritorio).

Jorge: (Mirando a Anita). Niña robona.

Jonathan: ¿Así maestra? Maestra ¿así?

B. (No lo ve ni le escucha).

María Elena: (Una niña muy modo sita se acerca a la maestra en su escritorio para cantarle).

Jorge: (Se acerca a la maestra). ¿Me deja ir a lavar mi tapa de resistol?

B. (Haciéndolo a un lado). Deja escucharla, deja escucharla. ¿Escucharon niños? hay que darle un aplauso a María Elena porque cantó muy bonito. (Se levanta y tomando de los brazos a unos niños dice). Todos a sus lugares, rapidito. Ahora pongan mucha atención por que hoy seguimos con el número tres. (Les reparte a cada uno una hoja en blanco). En la hoja que les acabo de dar van a dibujar tres cosas que ustedes quieran.

Niña: ¿Las que yo quiera?

B. Sí las que quieran. (En tono de cansancio y moviendo suavemente la cabeza). A trabajar (regresa a su asiento a seguir con su trabajo).

Eric: Yo ya terminé maestra.

Jonathan: (Se burla de Eric y con voz chiqueada) Maestra yo ya terminé. Pinchi bato.

Martín: ¿quién me presta un lápiz'? (nadie le responde. No existe el "quién").

Guillermo: (Le dice a Eric) Yo soy la maestra. (Pegándole con el cuaderno en la cabeza).

B. Guillermo, ¡ven por favor! (Levanta la cabeza y lo llama con un movimiento de mano). Si no te pones en paz te voy a sentar aquí en mi escritorio. Regresa a tu lugar y ponte a trabajar. Ya vamos a salir a recreo.

Guillermo: (La observa y sin contestarle se retira a su lugar, pero cuando pasa por el lugar de Martín le pega en el hombro).

Humberto: Les regalo de mi chilito, ja, ja, ja. (Pasa por los lugares de los niños y les tira el polvo de chile en sus hojas de trabajo).

Estefani: Estoy muy aburrida. Ya terminé con mi dibujo. (Camina de un lugar a otro por todo el salón). Maestra, me deja jugar con...

B. Espérate. Ahorita no. Ya vamos a salir a recreo.

Jonathan: Maestra ya hice los calcetines, le pongo el tres. (Está muy emocionado por que al fin pudo dibujar sus calcetines).

B. Está bien. Con mucho cuidado, ya pueden salir a recreo.

Niños: ¡Bravo! (Corriendo).

11:00 horas de regreso al aula.

B. B. ¿Están cansados?

Niños. ¡No! (Brincan, corren).

B. Qué bueno, porque van a pintar las ramas que les voy a dar mientras yo preparo los floreros (al mismo tiempo que habla les reparte a cada niño y niña una rama).

Xóchitl. ¿Maestra con qué pintura vamos a pintar las ramas?

B. María Elena, hija ven por favor. Pon en cada mesa dos bandejas con pintura y les repartes un pincel a cada uno (Tomándola con cariño del brazo).

María Elena. Sí maestra. (En tono mimado).

Anita. Yo le ayudo maestra. (Ignorada).

B. (Frente al pizarrón pone periódico en el piso para acomodar unos floreros de barro).

Niños. María Elena a mí. No, a mi primero. Dame uno...

María Elena. No griten, a todos les voy a dar. (Con actitud arrogante y maternal).

Maritza. Miren qué bonita me quedo mi rama. (Orgullosamente muestra su rama forrada con papel crepé de color morado).

María Elena. ¡No, así no! (preocupada) la maestra dijo que la pintáramos de color rojo. Maritza. (No le hace caso, se dirige con la educadora). Maestra ¿verdad que está bonita?

(Mostrándole su rama).

B. Está mal, quítale ese papel y píntala. (Se voltea y sigue en su tarea).

Maritza. (Levanta los hombros y se retira a su lugar. Así como está la rama la deja sobre su lugar y se pone a platicar con dos niñas).

B. ¿Ya terminaron? (Caminando entre las mesas revisa si ya todos pintaron sus ramas)

Niños. ¡Sí maestra!

B. Vamos a esperar a que se sequen las ramas. Ahora les voy a contar un cuento. (Sin preguntar a los niños comienza a leer).

Niños. (Hablan, juegan. No ponen atención).

B. ¡Escuchen porque les voy a preguntar! (Levanta la voz).

Anita. Yo voy hacer una sandía. (Con su bote de crayolas en la mano).

Niños. (Hablan, hablan, sólo María Elena le pone atención).

B. Mucha plática ¿no? Mejor cada uno de ustedes va elegir un cuento de estos que están en mi escritorio. (Tomando los libros comienza a repartirlos y le pide a María Elena que le ayude).

Guillermo. Maestra yo no quiero éste, quiero el que tiene Xóchitl.

B. Xóchitl, por favor cámbiale tu libro a Guillermo.

Xóchitl. (Indiferente deja el libro en su lugar).

Melissa. Maestra yo también quiero cambiarlo.

B. Tú "elegiste" éste (tomándola por la espalda le da la vuelta y la dirige a su lugar).  
Miren, se van a fijar muy bien en lo que dice su libro para que le inventen un nombre.

María Elena. Maestra no se qué dice aquí angustiada señala el título del libro).

B. No te preocupes. (Va a su lugar y le explica cómo tiene que hacerle. Sigue con cada uno de sus alumnos. Se sienta en cada mesa para escuchar los cuentos de los niños). Anita reparte estas hojas a tus compañeros. Cada quien va a dibujar lo que más le gusto del libro que leyeron. (Se retira a donde están los floreritos para hacer una mezcla de yeso con agua).

Niños. (Platicando se ponen a dibujar).

Jesús. (Merodea por las mesas y después va con la docente). Maestra ¿no tiene un sacapuntas?

B. No, no tengo. (Sin verlo sigue trabajando).

María Elena. (Se levanta de su lugar y comienza a ver hacia todos lados fija la mirada en una niña). Muy bien. A mí también me salió muy bien.

Paolet. Maestra no me sale el dibujo, no me sale. (Angustiada).

B. Como tú quieras y puedas. No a fuerzas lo vas a hacer como está en el libro, no te preocupes. (Sin dejar de trabajar).

María Elena. Lo tengo que hacer igualito que el libro. (Angustiada se pone a copiarlo). Xóchitl. ¡Ah! el maestro de baile va a castigar a las que no vinieron a ensayar.

María Elena. A ti te va a castigar. (Molesta).

Anita. Maestra le dejo mi dibujo para que lo pegue en el pizarrón.

B. (Sin decir palabras le da un pedazo de cinta para pegar).

Jesús. (Con su dibujo hace un avioncito y lo avienta).

Niños. (Algunos buscan la manera de poner su trabajo en el pizarrón. Otros se muestran indiferentes).

B. María Elena me recoges los libros y los llevas a la dirección. Formaditos van a pasar uno por uno a poner su rama dentro de los floreritos que están llenos de yeso. Lo van hacer rápido antes de que se seque.

Niños. (Se empujan para llegar donde esta la educadora para formarse).

Maritza. (Sigue con su rama forrada de papel crepe. No obedeció la orden de la

educadora).

B. Maritza, te dije que pintaras la rama no que la forraras. Si no lo haces no vas a tener tu florero.

Maritza. (Triste se retira a su lugar. No obedece la orden. Prefiere quedarse sin florero).

B. Están llegando por ustedes (con las manos con yeso se asoma por la ventana para ver a las mamás y papás que habían llegado). Esperen un momento por favor. Estamos terminando un trabajo. Unos diez minutos. Los niños que ya pusieron su rama en el florero levanten su silla para podemos ir. (Se apura y cuando termina se limpia las manos para despedir a los niños).

Al fin, terminó un día más de trabajo.

### **Organización de la clase**

El grupo de la educadora B es de tercer grado de preescolar, niños de 5 años de edad.

- Estructura de la actividad

Es un aula de tamaño regular, el mayor espacio lo ocupan las áreas de trabajo con poco espacio entre una y otra. Esto provoca incomodidad y como consecuencia malestar y agresividad en los niños. La forma de organización de la clase está con base en cuatro mesas de trabajo constreñidas que dificulta su movimiento. Además, desde el inicio del ciclo escolar la docente les asignó a sus alumnos los lugares. A éstos últimos, no se les dejó elegir libremente en dónde y con quién querían sentarse. Los niños han aprendido a agruparse por sexos: las niñas con las niñas y los niños con los niños. Esto ha provocado que exista en cada uno de ellos complicidad para defenderse del sexo opuesto.

El tipo de actividades, por lo general, es de manera individual. No se favorece el apoyo mutuo, el intercambio de ideas, el respeto y la potenciación de lo diverso. Más bien, existen relaciones de competencia: "Yo termino primero, yo sí hago lo que la maestra quiere. " Con las experiencias que los niños viven a través de esta forma de trabajar, se

dificulta en los alumnos la incorporación de conocimiento y de habilidades y por lo tanto, se niegan las diferentes posturas de convivencia, al no ofrecer pedagógicamente, variedad de actividades que les permitan a los niños la evolución de sus posibilidades. No se implementan acciones que ayuden al desarrollo intelectual y emocional del niño, más bien las que se implementan limitan la imaginación y la fantasía infantil.

Los niños no trabajan jugando, en la formalidad, no disfrutan lo que hacen, por supuesto que sí se entretienen, pero nada más. Esto dificulta que sepan lo que están aprendiendo, pues la educadora no parece entender que el juego es algo más, que cuando lo realizan los niños, están jugando más con las palabras, con el vocabulario. El juego es como una forma de entender la conexión y la comunicación con el entorno. Al parecer, la educadora no le interesa la comunicación con sus alumnos, al ignorar que un gran juego puede ser un testigo divertido de la comunicación entre los niños y la educadora. Esta ausencia del juego se permite, a pesar de no ignorar, teóricamente, la importancia de esta valiosa forma de expresión infantil.

La educadora se concreta a dar instrucciones para que trabajen y cuando ya están por terminar, en caso de ser necesario, pasa a revisar para ayudar a quien lo requiera. En términos generales, nos dice: "cuido hablar a los niños en forma cálida, natural y apropiada a sus edades. " Sólo que existe un problema, no nos expresó verbalmente, qué es para ella lo cálido, lo natural y lo apropiado.

- Estructura de la autoridad

La educadora realiza las actividades con base en su planeación semanal, en donde, los alumnos no son tomados en cuenta en las decisiones de lo que van a trabajar, y tampoco en la forma de ejecutarlo. Esta tarea le corresponde a quien sabe lo que se tiene que hacer, a la educadora. Aparentemente la docente no es agresiva con los niños, más sin embargo, sus silencios espesos y sus miradas son manifestaciones de violencia por el grado de control ejercido con los niños. Las ausencias de la educadora, también impactan en la emotividad infantil. El ignorar a sus alumnos es una forma de imponerse, pues sólo son tomados en

cuenta cuando hacen la que ella espera de ellos.

La educadora tiene su alumna ideal con quien comparte el poder, provocando en ésta angustia por tratar de ser siempre agradable y obediente a su maestra. Esto nos plantea el problema del liderazgo en el grupo. Las actitudes de jerarquía que presenta la alumna ideal coloca a los "otros" en una relación menos igualitaria. Por supuesto que este liderazgo no fue elegido por el grupo, sino que fue impuesto por la educadora. Entonces, hablamos de una actitud docente autoritaria de manera discreta y sutil.

- Estructura del reconocimiento o "recompensa"

A su alumna ideal le reconoce frente al grupo. También a los niños que le provocan problemas los premia accediendo a sus peticiones. Ya los que tratan de ser ellos, de manera abierta, los ignora o los descalifica frente al grupo, aún en contra de la manifestación de sus resistencias. El tipo de recompensa más usual es a través de elogios, y en menor grado es a través de privilegios. Los niños tienen presente quien goza de la simpatía de la educadora y tan aprendido a "respetarla" por la inseguridad de la organización establecida en la clase.

Esto ha provocado competencia y rivalidad entre los alumnos, así como la falta de reconocimiento y de respeto por las diferencias individuales. Las consecuencias que tiene en el rendimiento individual se nota en la poca participación y la dispersión en las acciones infantiles, que pareciera que pasan desapercibidas por la educadora.

### **Relaciones psicosociales**

- Exhibición emocional -moral

Las reacciones infantiles provocadas en el aula de preescolar, por lo general, son de angustia, temor, coraje, tristeza. No es fácil para los preescolares adaptarse al mundo de la competencia en un grupo mayor al de la familia. Sobre todo para los niños es difícil controlar sus emociones, si alguno está molesto con algún compañero busca la manera de

fastidiarlo, de hacerle sentir su enojo por medio del rechazo, o bien haciéndole lo mismo que a él le hicieron. En cambio las niñas se controlan más, se silencian. .A menos que se unten entre ellas para agredir a quien las molestó o lastimó. Más aún si se trata del sexo opuesto.

No siempre los niños tienen la sensibilidad de detectar lo que siente cada uno de ellos, por ejemplo, cuando alguno hace alguna petición y no es escuchado por la persona a quien va dirigida, nadie dice nada, no se preocupan por saber cómo se siente el ignorado o ignorada, es más fácil sumarse a la actitud de rechazo que de aceptación. Sólo se auxilia al necesitado cuando se pone de manifiesto la benevolencia del líder, de lo contrario, no se busca la "cooperación".

El autoconcepto que cada niño tiene de sí se fundamenta en la relación diádica establecida en el hogar. Se puede observar a Guillermo cómo trata de captar la atención de la educadora, no sabe pedirla, más bien la arrebató. Su mamá no vive con él, su abuelita lo cuida. En cambio a María Elena le han enseñado que es bonita porque es obediente a la autoridad, ha aprendido a saber comportarse de acuerdo a la norma impuesta. Contrariamente a ella, está Maritza quien reconoce en todo momento quien tiene el control, pero espera que lo comparta con ella. La mayoría de los niños están aprendiendo rápidamente a ocultar sus emociones "negativas", es decir, prefieren no manifestar abiertamente sus celos, corajes, odios, temores ¿Tal vez para evitarse más conflictos? En este aspecto, tenemos el caso de Guillermo cuando juega a que es la maestra se comporta de manera violenta, golpea con su cuaderno la cabeza de su compañero. Con esta actitud pone de manifiesto cómo siente y ve a su educadora.

No todo es negativo, los niños no hacen mucho caso a las ordenes de la educadora, buscan sus espacios y entre ellos comentan sus preocupaciones y deseos. Acceden a las peticiones docentes, pero cuando se cansan o enfadan hacen lo que sienten en ese momento, no les importa si después se los prohíben. Mientras puedan hacerlo lo hacen.

El cuidado y respeto por los materiales se da más en lo individual. Lo hacen para evitar el castigo. Solamente se preocupan por levantarlo y guardarlo en su lugar cuando la educadora los amenaza con no dejarlos salir a recreo, o bien, irse a su casa. De otra manera, si no se da la advertencia, entonces lo avientan, lo rompen, lo ensucian y no lo ponen en su lugar. Cada niño guarda sus trabajos para enseñarlo a sus padres o a quien los cuida. Esto, también ha venido presentándose como un mero requisito, en tanto que, los niños saben que los padres no le dan la importancia educativa que los trabajos tienen, porque más tarde los encuentran en la basura, o arrumbados en algún lugar de la casa.

- Exhibición social y ética

La comunicación entre los niños es más de tipo no verbal que verbal. A pesar de que toda la mañana se la pasan hablando no existe un real intercambio verbal, no se escuchan, más sin embargo, cuando hay algo importante que quieren decirse lo hacen mirándose de determinada manera o bien con movimientos corporales ya identificados por ellos.

Respecto a la amistad aún no se da de manera comprometida, de acuerdo al estado de ánimo en que se encuentren platican con la compañera o compañero que tengan más cerca. Por lo general, tienen sus compañeros de juego y complicidad, pero esto no quita que todavía se enojen con frecuencia entre ellos. Además los grupitos de niñas y de niños que existen se formaron desde el segundo grado de preescolar, por lo que ya tienen más del año de convivencia.

Cuando de compartir se trata los niños son más accesibles a prestar sus cosas, en cambio las niñas las utilizan como medio de negociación. Eso es, si alguien se ha portado ~ mal con alguna, entonces ésta no le prestará nada de lo que le pida a menos que la contente. y cuando no están con ánimo de prestar sus cosas son capaces de defenderlas hasta de la educadora quien al final se impone.

A la hora de que la educadora revisa tareas, trabajos manuales o realiza una pregunta todos quieren ser los primeros, no saben esperar formándose o levantando su mano para pedir turno de participación. Entonces, la educadora interviene a manera de regaño con un buen sermón de lo que se debe y de lo que no se debe hacer. Es ella quien termina diciendo quién primero y quién después.

La capacidad expresiva de los preescolares busca salir, a pesar y hasta en contra de la educadora. Esto es lo más maravilloso, los niños, con o sin la ayuda de los adultos, se desarrolla, para bien o para mal. Generalmente, no se les enseña a relacionarse unos con otros de manera positiva y por tanto, la cooperación es difícil de lograrse. Sólo existe ésta cuando se le impone al niño su ayuda a otro compañero, no surge por iniciativa propia.

### **3.2.1.3. Escena III: educadora "C"**

Las 9:06 de la mañana

C. Buenos días mis niños.

Niños: Buenos días maestra. (Brincando, jalando sillas).

C. Vamos a ver la fecha de hoy (escribiendo en el pizarrón) hoy es luuuu...

Niños: nesss. (Una niña y un niño se sientan en el lugar de la educadora).

C. Bien, pero nos falta decir el mes y el número del día. (Habla mientras escribe completa la fecha. Voltea a ver a los niños que están sentados en su silla y en la de la otra educadora que está en el grupo apoyando a un niño con necesidades especiales). Piensan dejar a sus maestras de pie.

Niños: Sí, sí.

C. (Sin tomar en cuenta la respuesta de los niños, suavemente los levanta). Bueno, bueno. Todos calladitos por que les voy a contar un cuento. (En seguida toma varios libros de cuentos de Disney). Recuerdan pies mojados (pasando de una mano a otra los libros) este ya lo leímos, pero aquí tenemos "El mejor ayudante, un Día en la feria o la Sirenita." Miren bien los libros, está el rosa, el amarillo y el crema. Vamos a votar y el que más votos tenga ése gana ¿ok? (Ganó el crema: un día en la feria).

Niños: Ya maestra, ya cuéntelo.

C. (Comienza con la lectura. Con gestos y ademanes ad hoc).

Alexia: Maestra se parece al carnaval.

C. No interrumpas, al final del cuento preguntamos.

Niños: (Se muestran inquietos y distraídos).

C. (Sigue leyendo y con mímica trata de llamar la atención de los niños). Alexia dijo que parecía como el carnaval, y quién sale en el desfile del carnaval.

Niños: Yo, yo, yo... a mí me gusta el caballo y el destile de primavera.

Armando: A mí me gustan los caballos dorados y cates.

C. La taquilla se abrió. ¿Saben lo que es una taquilla?

Alexia: Es un lugar donde venden los boletos.

Emmanuel: Maestra, yo en la rueda de la fortuna. (Se sube a la mesa de trabajo).

C. ¿A quién le gusta las manzanas con caramelo?

Niños: A miii (levantan su mano y gritan).

C. Vamos a continuar con el cuento.

Niños: (Dispersos se paran y comienzan a llevarse los libros que están en la mesa de la educadora).

C. (Les quita el libro a unas niñas). Tú me dijiste que querías ver este libro (señalando el que estaba leyendo) ¡no se vale! (moviendo la cabeza). ¡Ya llegamos a la casa de los espejos!

Tony: A mí me gusta la casa de los espejos. Nos podemos ver grandes y chiquitos, flacos o gordos.

C. ¿Quién se ha subido a la rueda de la fortuna?

Niños: Yo, yo, yo.

René: Yo fui a la casa de los espantos en la noche.

Abner: Mi abuelito me contó una historia de miedo.

C. (Sin prestar atención a los comentarios de los niños prosigue con el cuento). Aparte de todo esto Peggy y la rana René concursan en una carrera, y... ¿quién creen que ganó?

Niños: ¡Peggy!

C. ¿Qué creen que pasó?

Tony: La rana René le dijo estoy muy feliz por darte un beso en la boca.

Luis: Le beso las nalgas.

C. No, no sean groseros. Peggy estaba contenta por que ganó, pero René estaba triste (Hace gestos de felicidad y de tristeza).

Emmanuel: El Tony quiere besarse en la boca con la Alexia.

Tony: (Molesto mira a Emmanuel).

Emmanuel: Perdóname Tony.

C. (La docente sigue leyendo. Voltea a su alrededor y observa que la mayoría del grupo no la escucha). Les voy a repartir a cada quien un libro para que escriban lo que quieran del libro.

Niños: (En parejas leen diferentes libros. Después de 10 minutos los niños exponen lo que les llamó la atención del libro que leyeron).

Emmanuel: Es hora de lunch. (Pone su lonchera sobre la mesa).

C. No, todavía no. (Recoge la lonchera).

Luis: Qué bueno. (Hace trompetillas).

C. Quítese su trompeta y ponga mucha atención. (Habla en tono suave, pero firme).

Emmanuel: El cochi con cola no pone atención. (Señala a Graciela).

C. Pon atención. Le estás faltando al respeto a tu compañera.

Emmanuel: No es mi compañera (gritando) es mala, mala. Además yo ya quiero comer.

Graciela: Maestra. (La interrumpe Emmanuel, no la deja hablar. La niña baja la cabeza y se queda en silencio).

C. Llegó la hora de ir a música.

Niños: ¡Bravo!

C. Formados. Vamos a ir en orden.

El maestro de música sienta a su lado a Graciela y la hace participar. Con esto, el profesor de música piensa que levanta la autoestima de la niña. La clase dura 15 minutos.

C. Vamos a nuestro salón para que coman antes de salir al recreo.

Luis: Vámonos en chinga.

C. A ver, a ver dijiste una grosería. Niños qué tiene que hacer el que dice una grosería.

Niños: (En coro). Tomar un vaso de agua para lavarse la boca.

C. Muy bien. A lavarse la boca.

11:00 de la mañana. Regreso de recreo.

Las niñas comentan entre sí sus gustos por los artistas juveniles.

C. Traigan su libro de matemáticas porque lo vamos a utilizar.

Niños: (Muy inquietos. No obedecen la orden).

C. Shhhh silencio. Un candadito nos vamos a poner, el que se lo quite va a perder, una...dos...tres... (los niños arrojan la llave y la educadora es la única que puede abrir la boca) .Abran su libro en la página 174, donde está el espantapájaros. Están los números uno, siete y cuatro. (En seguida les pasa un material fotocopiado para colorear).

Luis: Maestra (Levanta la mano y señala algo del trabajo. Quiere hablar).

C. ¡Siéntese! (Lo empuja con la mano).

Luis: (Se sienta y comienza a bostezar). C. Me prestas tu libro Gracielita.

Alexia: Yo, yo se lo presto. (Empuja a Graciela y le pone el libro en las manos a la maestra).

C. Al ratito me lo prestas tú, mi amor. (Le dice a Alexia al momento que toma el libro de Graciela). ¿Sí? (Le dice a Alexia). Vean bien las figuras que tienen en su libro y las que están en las hojas que les di. Van a colorearlas por las orillas sin salirse de la línea. Miren cómo lo hago. Así lo van a hacer, igualito.

Alexia: Maestra ya terminé. Vamos a continuar con la clase. (Le acaricia el pelo).

C. Sí. Muy bien tu trabajo. (Acariciándola).

Anaí: Alexia es una barbera con la maestra. Me cae muy gorda. Es una presumida. (Le dice a Graciela). Cuidadito y le hables a ésa ¡eh!

Alexia: Gracielita no le hagas caso a la Anaí. Es muy habladora y la más grosera con la maestra.

La educadora ignora lo que está pasando. Graciela se nota confundida, sin hablar observa a las niñas que se están peleando verbalmente.

C. Armando, ¿sabes lo qué es una curva y una recta?

Armando: Sí se. Una curva es ésta y una recta esta otra. (Señalando las figuras correspondientes que se encuentran en su libro y la hoja de trabajo).

C. Bien. La recta es una línea derecha y la curva una línea que se va de lado. Unas son más inclinadas que otras. Vamos pasando de nuevo nuestra mano sobre las líneas.

Niños: Hay que jugar con nuestro dominó. Sí, sí

C. Está bien. En orden saque cada uno su dominó para jugar. Algunas niñas se van a jugar a la casita de cartón que construyeron.

12:00 horas. Por fin llega la hora de salida.

C. Guarden todas sus cosas, quien no deje limpio su lugar y acomode el material en el estante, no sale.

Niños: (La mayoría avientan las cosas revueltas en los botes, pero ellos cumplen. Los padres de familia comienzan a llegar por sus hijos).

C. Hasta mañana.

### **Organización de la clase**

- Estructura de la actividad

El grupo es de tercer grado de preescolar conformado por cinco niñas y siete niños entre cinco y cinco y medio años de edad. Los niños se sientan alrededor de la gran mesa, en la parte derecha de la maestra están las niñas y en la parte izquierda los niños. En ocasiones en lugar de esta mesa utilizan dos más pequeñas, y por supuesto en una se sientan los niños y en la otra las niñas. Sólo de vez en cuando Graciela se sienta con los niños. ¿Será porque a pesar de todo los niños la toman más en cuenta que sus compañeras?

El tipo de actividades en clase es escuchar las lecciones de la docente y en ocasiones éstas generan discusiones grupales, aunque más bien el trabajo se da de manera individual a pesar de que generalmente están sentados en la misma mesa. El tiempo utilizado en cada actividad no está sujeto al ritmo de los niños, pero sí, al número de actividades designadas para ese día, esto, siempre y cuando no tengan que salir a educación artística o física

- Estructura de la autoridad

La educadora ejerce un control "suave", pues con palabras dulces y tono de voz baja ignora las palabras de sus alumnos. Las actividades son predeterminadas por ésta con base en su preocupación por desarrollar en sus alumnos la lecto-escritura y las matemáticas.

Contrariamente, a los niños les interesan otras cosas más acordes a su cotidianeidad: la expresión de su ser. Necesidad que parece no ser vista por quien los "está ayudando a desarrollarse integralmente."

Los niños tienen voz pero no voto, porque hablan y hablan y no son escuchados. No se les preguntó si querían o no que se les leyera un cuento, como tampoco se les explica el porqué de lo que van a hacer. Solamente cuando la educadora siente que pierde el control, entonces acepta alguna sugerencia de trabajo por parte de sus alumnos. Estos últimos están en espera de que su educadora les diga qué es lo que van a realizar y cómo lo van hacer.

- Estructura del reconocimiento o recompensa

Las recompensas que otorga la educadora "C" a sus alumnos son más de tipo verbal, son de alabanza y de reconocimiento a su alumna ideal, sin dejar de lado a los "otros" que de vez en cuando son alcanzados por su benevolencia. Las conductas que se ven recompensadas son las de obediencia, competencia y limpieza. Pues quien hace y dice lo que la docente quiere es "reconocido" por ella cuando se mira en su espejo.

El tipo de alabanza a su alumna preferida es el de reconocimiento a la persona en vez de elogiar lo que hizo, en cambio cuando se trata de Graciela lo hace más en tono de compasión que de aceptación y confianza.

## **Relaciones psicosociales**

- Exhibición moral -social

La reacción que tienen los niños ante el hecho de compartir es diferente en cada uno de ellos. En algunos existe resentimiento cuando su lucha por el liderazgo falla, por ejemplo, Anaí quisiera acaparar en todo momento la atención de su maestra y cuando ve que no lo logra y quien lo consigue es Alexia, entonces su resentimiento se vuelve en contra de esta niña, ya que ella supone que la culpa es de esta última. A los niños se les dificulta separar el carácter convincente de sus propios y poderosos deseos y temores, de la realidad objetiva de la situación externa. La educadora no les ayuda a contener sus impulsos hasta el punto de que las necesidades del grupo reduzcan las individuales.

Las actitudes que tienen los niños son el reflejo de lo aprendido en las relaciones diádicas establecidas en el hogar. Aunque los preescolares verbalizan los mandatos, las prohibiciones y la moral de la educadora, más a menudo se comportan según sus sentimientos. La demanda de movimiento del cuerpo y la motivación de las emociones tienen mayor fuerza que la mente y su lógica. Pues cuando algo les interesa se vuelven hábiles en el uso de sus pies, sus manos, sus ojos, oídos, nariz para descubrir lo que desean saber, y actúan sobre la base de sus conocimientos.

- Exhibición social -ética

Ante las formas sociales que enfrentan los niños en preescolar, éstos comienzan a abordar la socialización en el jardín apoyándose unos a otros en esta tarea común que no se realiza sin su parte de ambivalencia y de tensión. El hecho de ser rechazado del "grupo popular" de niñas o de niños es doloroso, ellos no entienden el porqué de estos rechazos. El pecado del color de piel y de la apariencia física son aspectos que no se tratan con la seriedad y el respeto que se merecen. Necesitan de la ayuda docente para resolver por sí mismos estos conflictos que les afectan; necesitan la lucha el conflicto y las lágrimas para evaluar los placeres que proceden de las soluciones satisfactorias, pero necesitan de la

comprensión de los derechos y las motivaciones de los demás para poder canalizar todas sus ansias y angustias en vía de una educación emocional que les ayude a conocerse ya o aceptarse como son en la idea de tener sed por el conocimiento que les ayude a su desarrollo pleno en sociedad. Desgraciadamente en lugar de fomentar el proceso de compartir -hablando sobre sus emociones y sentimientos- que se van generando en el actuar cotidiano, contrariamente, se enseña a saber reprimir- "autocontrol"- la emotividad, proceso que va generando brotes de aprovecharse de los demás, así como el de ir dejando que se aprovechen de ellos mismos. Se deja que se reproduzcan y produzcan maneras enfermas de negociar, a callar ante los más fuertes y/o agredir a los más débiles. El respeto por el ser va quedando en el olvido al ir matando la capacidad de expresar lo que se quiere aún en contra de la norma.

### **3.3. Un retrato del manejo docente de la emotividad infantil en preescolar**

Llama la atención las marcadas semejanzas de conducta de las tres educadoras observadas. Al parecer existe el predominio de la disciplina frente a las actividades lúdicas; ante la creatividad del juego se responde con la espina de la repetición; ante la singularidad del deseo se contesta con consignas disciplinarias que uniforman y silencian.

Por lo que decimos que en preescolar la infancia está llena de tensiones emocionales e incluso de violencia. Los choques emocionales que comienzan tempranamente en el hogar se agudizan en el jardín de niños. Por ejemplo, cuando los niños están jugando un juego agradable o realizan una actividad placentera, les gritan ¿pueden callarse? ó bien, dejen lo que están haciendo para designarles otra tarea que no ha sido elegida por ellos, más aún, se les ignora cuando más necesitan de la atención afectiva, por ejemplo el caso de Graciela que sufre la burla y el rechazo de sus compañeros. A menudo se les niega el afecto que necesitan o lo usan para manipular el comportamiento infantil, ya que se les concede si son "buenos" y se les retira si son "malos". Con estas actitudes, las educadoras ofrecen posibilidades de generar en los niños mayor conducta agresiva e inapropiada.

Mientras esto sucede, silenciosamente se les va condicionando para ocultar lo que sienten y lo que desean. Ser espontáneo respecto de estas cosas es grosero e indiscreto: "hay que tomar un vaso con agua para lavarse la boca". Así es cómo se va conformando la moral y la educación sexual del niño.

En contraste, las orientaciones metodológicas en relación con el desarrollo afectivo social que contiene el PEP'92 sostienen que:

"La forma como se favorece el desarrollo afectivo-social del niño no depende de actividades específicas, sino del marco de relaciones humanas dentro del aula y en general en el jardín de niños. Por lo tanto, es importante reiterar que para apoyar positivamente el desarrollo general del niño, debe brindársele cariño, comprensión y respeto, factores que le permitirán una estabilidad emocional que sustente sus adquisiciones en otros planos (cognoscitivo, físico, social)."<sup>89</sup>

Consideramos importante mencionar una vez más el deber ser que maneja el discurso pedagógico de preescolar porque se parte más de supuestos que de realidades. A través de él se pide a la educadora todo lo que tiene que dar, lamentablemente no se crea el andamiaje correspondiente entre las educadoras y el PEP'92 que les ayude a las docentes de este nivel educativo a estar preparadas para que ellas mismas vayan creando andamios para poder ser ayuda de otros: sus alumnos.

Por lo general en la realidad, la educadora no se preocupa de los problemas infantiles más evidentes por creer que "se la pasan muy bien los preescolares en el jardín de niños", por eso cuando un niño belicoso persigue a otro(s) o cuando alguien tiene dificultades para hacer amistades, por ejemplo el caso de Cristina de segundo año de preescolar, pasan por alto las consecuencias emocionales que sufren los niños.

No es frecuente que las educadoras se interesen en dolores o incomodidades más sutiles, en sus decepciones amorosas o en sus sentimientos de vergüenza. Pues las

---

<sup>89</sup> SEP Programa de Educación Preescolar. p 65.

educadoras no suelen preguntar a sus alumnos cómo se sienten ni tampoco conversan con ellos acerca de sus propias emociones. También se dan cuenta que los niños se agrupan de diferente manera a la que ellas designan. Los grupos se estructuran en torno a preferencias, por ejemplo, por un determinado tipo de juego, así como por el temperamento de los niños) y sobre todo, por las semejanzas compartidas. Es decir, los preescolares tienden a inclinarse a pasar más tiempo con los compañeros que comparten con ellos cierto número de características físicas o gozan de simpatía o liderazgo. Lo preocupante, es que las docentes no se ocupan en descubrir cada uno de estos aspectos que están en juego en las interacciones que se generan en la cotidianeidad en el aula de preescolar.

De esta manera llegó el fin de cursos, los niños de tercero de preescolar concluyeron un ciclo más para dar paso a otro nuevo. Los niños tienen que dejar atrás los fracasos de esta etapa escolar y proseguir a un nivel más alto para el cual ya están "preparados" Los niños que han terminado el tercer año de preescolar transitarán por la escuela primaria, es una excelente oportunidad para olvidar el pasado y comenzar de nuevo. ¿Acaso olvidarán los errores del pasado? o ¿tomarán éstos para aprender de ellos? Tal vez este olvido hará que el nuevo ciclo sea un tiempo de gozo y espera, haciendo que éste sea también un tiempo para olvidar o reforzar. Después de todo cada fin de curso tiene un final feliz.

Los habituales altibajos del crecimiento infantil en la vida diaria en preescolar parecen ser suficientemente dolorosos como para ir produciendo una anestesia emocional protectora. Esto suele suceder cuando se les priva a los niños saborear su crecimiento, en donde tengan sus encuentros con la otredad llenos de satisfacción consigo mismos. Esta carencia hay que evitarla, de lo contrario las categorías generales del desarrollo integral del niño, como la identidad, la cooperación y la autonomía seguirán sonando huecas, como a continuación lo exponemos.

### **3.3.1. Buscando el camino: identidad difusa**

Uno de los elementos primordiales en la elaboración infantil del yo es la afectividad, por lo que, el descubrimiento del propio cuerpo y de la propia identidad debe ser placentero para que los niños y las niñas desarrollen actitudes de confianza y autoestima. Pero, cuando no se desarrolla de esta manera, entonces, existe confusión y desconfianza en los niños.

En las aulas de preescolar observadas, las experiencias cotidianas no son experiencias que plantean la incorporación de conocimientos y habilidades, al desaprovechar las múltiples oportunidades de observación y experimentación que el entorno inmediato les proporciona. Además, en la mayoría de las situaciones educativas no se realiza el trabajo en grupos o de todo el colectivo de la clase. Se les niega la posibilidad de estar, actuar, contrastar y debatir con los compañeros. Pues no se establece entre los niños y niñas un diálogo interactivo con posibilidades de actuar utilizando todos sus sentidos, observando cambios, interrogándose sobre problemas planteando cuestiones, contrastando opiniones, manifestando sentimientos y emociones. Las educadoras no están atentas a los descubrimientos de sus alumnos sobre sus propios cuerpos a partir del conocimiento de sus posibilidades y limitaciones. Estos descubrimientos se generan con las aportaciones de cada uno de los alumnos para conformar corrientes de intercambios mutuos. Sin esto, se les niega la ayuda para conocer formas diferentes de ver, de mirar, de entender, de actuar, de ir construyendo su pensamiento científico.

De esta manera, a los niños de nuestro estudio, no se les da la oportunidad de ir conociéndose a sí mismos, en cuanto a sus características físicas, capacidades y posibilidades, lo cual sucede con referencia a los demás, es decir, la identidad implica la diferenciación. Por tanto, el reconocimiento de los otros. Si no se logra lo primero, mucho menos lo segundo.

Los niños saben que la educadora es quien tiene el poder, y la necesidad de afecto por la inseguridad de éstos, los induce a tratar de agradarla para gozar de la aceptación de

ésta y la de sus compañeros. Existe confusión en los niños para identificarse como personas, con emociones y pensamientos, que merecen respeto y aceptación. La preocupación por realizar "bien" las actividades se manifiesta en el miedo a ser castigados y quedar en vergüenza ante los compañeros, Es preferible seguir el camino que da seguridad, la normatividad del adulto. Se va conformando una identidad difusa, que más que dar respuestas a sus interrogantes sobre ¿quién es? , ¿qué es? y ¿cómo es? se esfuerza o se resiste por alcanzar la estatura del adulto. La identidad que debe conformar es un término muy amplio y lejano para los niños de preescolar. En tanto creación adulta, la identidad que se va conformando queda demasiada extensa y confusa para la mentalidad infantil que es más lógica y espontánea que la de los grandes.

Las vivencias emocionales de los infantes en la realización de las actividades son reacciones a la valoración de sus capacidades, de sus posibilidades, de lo que saben y no saben hacer. En realidad desarrollan la conciencia de sí mismos ante la necesidad del reconocimiento social. Aquí se juega la valoración de la personalidad del niño y por tanto la conformación de su imagen. En esta valoración están, implícitamente, los papeles de género que las niñas y los niños han aprendido a partir de la influencia del comportamiento que tienen las mujeres y los hombres. Ya que la tipificación del género se aprende mediante la imitación de modelos.

Con base en lo anteriormente expuesto, existe y no se trabaja con el problema del pecado de la piel que viene a ser uno de los prejuicios raciales: color de piel, discriminación por diferencias físicas, ejemplo, las gorditas no encajan en el actual modelo de mujer esbelta y blanca, el prototipo de belleza femenina. Lo que no se parezca o se asemeje a tal modelo queda descalificada, no se admite.

El papel de la educadora es fundamental para enriquecer la vivencia de la afectividad. Las docentes de preescolar ya no pueden seguir simulando que el niño es el eje en la educación preescolar, es necesario que esto sea una realidad. Tienen que ofrecerles a los niños oportunidades de jugar libremente, de organizarse como quieran, experimentando diferentes roles y marcando el propio ritmo de la actividad. En este tipo de actividades el

espacio es primordial, la educadora tiene que ver la distribución de los muebles, los rincones y todas las áreas de trabajo que se requieran. Para que en estas situaciones el niño y la niña ejerciten su intelecto e imaginación, experimenten posturas, gestos, expresiones y maneras de hacer. y así, puedan crear y recrear personajes, organizando experiencias vividas e integrando nuevas formas de actuar. En este ciclo educativo, el humor, la curiosidad y la diversión son los motores de la experimentación y de la creación. Porque los contactos con el entorno necesitan tiempo, se han de hacer en profundidad y no superficialmente, como se han venido realizando.

### **3.3.2. Mezclando miel con vinagre: cooperación condicionada**

Si la construcción del yo y del otro se construyen en la interacción con los otros y con el entorno, entonces es de suma importancia la forma en cómo se va enseñando a los niños a relacionarse, tomando en cuenta la dimensión social y la riqueza que proporciona la diversidad. En la convivencia la individualidad se debe reconocer y respetar con la finalidad de desarrollar la capacidad para intercambiar ideas y juntar habilidades y esfuerzos para la propuesta y el logro de una meta común.

Todo esto requiere que la educadora organice las actividades de tal manera que los niños establezcan sus lazos emocionales entre unos y otros, se expresen venciendo el miedo e inhibiciones y sobre todo donde cada uno encuentre los recursos necesarios para ir elaborando una auto imagen positiva y equilibrada que les permita, de manera voluntaria, cooperar con el grupo.

Desafortunadamente, el trabajo que se realiza en preescolar es más competitivo que cooperativo. Se les enseña a los niños que "alguien" tiene que ser el primero y el mejor. Para poder lograrlo se tiene que pasar por encima de los otros, de las emociones y de los sentimientos que se generan en está competitividad. Se descalifica la capacidad de razonamiento, y en ocasiones, hasta se llega a desconocer las características personales. Por consecuencia, los niños no saben lo que es construir en grupo metas que les marquen el camino que quieren seguir.

Como no se les ha enseñado a los niños a respetarse ya respetar a los otros, los sentimientos encontrados que los caracterizan se agudizan. Los preescolares se mueven entre el amor y el odio, entre la confianza y el temor, y, entre la seguridad y la vergüenza. Estos sentimientos no se detectan ni se manejan para ayudar al niño a transitar de un estado emocional a otro, entonces, la falta de reconocimiento y de pertenencia al grupo provocan resentimiento, irritabilidad y animosidad en los infantes, al no saber expresar lo que sienten y piensan. Cuando logran expresarse, generalmente, son reprimidos por la educadora, y en ocasiones, hasta por los propios compañeros. Cuenta más la moralina adulta que las necesidades de expresión infantil. Es decir, solamente se pueden expresar conforme la normatividad se los permita. Esta normatividad está muy alejada de la realidad infantil, ya que le es ajena por ser desconocida por los niños. Entonces, para lograr que éstos la ejecuten, la educadora les habla cálida y dulcemente. Tal vez el tono es dulce, pero la intencionalidad lleva en sí misma una carga emocional fuerte y amarga.

Otro aspecto importantísimo es el desarrollo del lenguaje, que se ha quedado más en nivel de lo formal que en nivel real. Esto se da porque no se enriquecen los lenguajes (verbal y no verbal), no hay una cercanía entre los niños y con la educadora. Sólo a través de estos encuentros tienen la posibilidad de comprender los mensajes que les llegan del entorno. La relación con los otros tiene un gran soporte verbal, por medio de la palabra nos explicamos experiencias, sentimientos y deseos, y conocemos otros diferentes de los nuestros. Así nos enriquecemos. Además del lenguaje verbal, la educadora debe potenciar otras formas de comunicación, como el dibujo, la danza, la dramatización. Estas formas de expresión ofrecen alternativas para crear y representar sentimientos y vivencias.

Ya que son algunas maneras con las que cuentan los niños para comunicar a los compañeros ya los adultos todo aquello que han hecho es a través del gran juego, testigo divertido, donde las sorpresas y las emociones confluyen. Así mismo, las salidas que se realicen fuera del jardín tienen que ser consideradas como una de las fuentes del conocimiento, para las cuáles se deben establecer reglas para su realización, y dar explicaciones para que los niños entiendan el cómo y el porqué de las muchas cosas que ven.

Si esto no es tomado en cuenta en el aula de preescolar, es difícil esperar que los niños cooperen entre sí. En la realidad la cooperación es decretada por la educadora cuando cree que es necesaria. Entonces, se da una cooperación condicionada por los premios y castigos. Esta es la manera en como se nos enseña desde pequeños a trabajar en equipo.

### **3.3.3. La normatividad, disciplina de la obediencia: autonomía negada**

El proceso de construcción del yo va ligado a la adquisición de una progresiva autonomía personal. El niño tiene que ir aprendiendo a resolver por él mismo pequeñas tareas cotidianas, pasan a ser responsabilidad suya para que se acostumbre a funcionar de manera independiente en situaciones sencillas y familiares. Al mismo tiempo que el niño va siendo más autónomo en las pequeñas acciones relacionadas con el cuidado de sí mismo, por ejemplo, higiene, orden personal, también debe conseguir una serie de hábitos relativos a la participación de la vida colectiva.

Anteriormente a este punto, ya vimos lo que pasa al respecto en las tres aulas de preescolar que se observaron. Si lo que se está conformando es una identidad difusa y una cooperación impuesta, en consecuencia no se promueve la autonomía del niño respecto a la valoración de lo que pasa a su alrededor, a la toma de decisiones ya la elaboración de criterios propios. Ya que no se cultiva el diálogo, no se considera que las conversaciones colectivas son algo más que empezar un tema y dejar que hablen, cuando lo permiten. A los niños no se les ha dejado aprender a participar de una forma ordenada, a escuchar, a tener en cuenta puntos de vista diferentes del suyo, a diferenciar las propias ideas ya respetar las de los otros. En sí, no se les ha enseñada a ejercitar y desarrollar su capacidad de decisión.

Este aspecto es difícil de alcanzar por completo en el jardín de niños, es importante que niñas y niños vayan aprendiendo una determinada manera de participación en la vida común basada en el respeto y la tolerancia.

Uno de los aspectos que más favorecen al niño en la construcción del yo y el desarrollo de una progresiva autonomía es que el entorno y las personas con las que niñas y

niños se relacionan les proporcionen unas pautas de referencia y unos límites claros para el trabajo de los hábitos y el tipo de responsabilidades que se les van otorgando. También la educadora tiene que buscar cómo poner los medios para que el descubrimiento del niño sobre él mismo se produzca al mismo tiempo que el descubrimiento de la reciprocidad para que la adquisición de una progresiva autonomía vaya acompañada de la adquisición de la solidaridad.

De lo contrario, si continuamos obligando a los niños a repetir irreflexivamente patrones de conductas, les seguiremos negando la autonomía que todo ser humano necesita para desarrollarse de manera integral.

A través de la autonomía se explican las adquisiciones cognitivas y emocionales que se manifiestan en las diferentes formas de expresiones infantiles. Estas tienen que observarse no sólo en términos de autosuficiencia práctica, sino en términos de autonomía moral, como lo es la expresión y realización de necesidades, de puntos de vista, de deseos; la creatividad y soltura en el uso de diversas formas de representación, de uso de distintos lenguajes para comunicarse con otros, hablar consigo mismo; el hecho mismo de jugar, solo o en relación con otros niños y con la educadora; sus formas de participación y cooperación, entre otras.

Para observar a las niñas ya los niños durante sus conflictos y luchas emocionales que les provoca el inicio de la socialización secundaria se requiere que las educadoras tengan una base sólida emocional e intelectual, que les permita considerar a cada uno de sus alumnos como un ser individual en función de la estructura de su personalidad, esto es, no como un ser absolutamente uno, sino un ser constituido por varias partes, un ser que durante su desarrollo tiene que luchar para establecer un equilibrio interno, un estado de armonía dentro de sí mismo.

No hay que olvidar que las condiciones de los jardines de niños son precarias, este nivel educativo que forma parte del nivel básico, es el más olvidado por la SEPYC, por supuesto que no es posible dejar toda la responsabilidad en las educadoras, cuando estas

son también víctimas del propio sistema.

Es necesario que a las educadoras se les ayude a desarrollar habilidades emocionales que les permitan sentir la descarga emotiva de las niñas y de los niños en cada palabra, en cada gesto y en cada movimiento. Enseñarlas a que estén muy alertas en cuanto al contacto visual directo para detectar y descifrar las señales verbales y las no verbales. Además de estar conscientes de los propios sentimientos, por ser ellas quienes enseñan oficialmente a sus alumnos a obedecer a la autoridad, a esperar el momento de hablar, a saber callar, a saber actuar; la entonación, la gesticulación y el movimiento corporal. Todo esto es una ejercitación dramática puesta en escena día con día que vale la pena elegirla conscientemente en lugar de dejar dicha actuación al azar por falta de condiciones para su realización.

## CONCLUSIONES

### **Una carta de carne y hueso**

La vida emotiva y el desarrollo de la sensibilidad infantil es uno de los trabajos más exigentes en la enseñanza de preescolar. Los sentimientos se forman sobre la base de las relaciones reales, para educarlos es muy importante que la vida y la actividad de las niñas y de los niños en el grupo de preescolar estén bien organizadas. Su importancia nos llamó a reflexionar sobre la manera de educar emocionalmente a los infantes en el jardín de niños, agente importante de socialización, a través de las actividades educativas y su organización. A continuación señalamos los aspectos sobresalientes de nuestro estudio sobre la educación emocional en preescolar.

En la situación estudiada tenemos una psicóloga, soltera, y dos educadoras, casadas, con experiencia en preescolar de uno, dieciocho y veinte años. Estas variables de formación, antigüedad y estado civil no marcan diferencias significativas en su quehacer pedagógico. El modo de actuar de la educadora corresponde más a la cultura del jardín de niños que a dichas variables. La tarea educativa en preescolar tal vez se deba a una especie de moral que ha decidido que la profesión ideal de la mujer, es la de cuidar niños, se piensa que con sólo estar ella presente, puede brindar a los menores un mundo de afecto que les ayudará a que crezcan felices y con buena moral. Por supuesto, que la acción pedagógica depende de las concepciones docentes acerca del niño y de la niña, de la educación, de espacio y tiempo, y otras más, pero sobre todo, depende del valor formativo de sus experiencias institucionales que van marcando el camino a seguir. Es decir, la práctica misma ha ido formando a la educadora, su cotidianidad la va absorbiendo, en tanto, conforma sus actitudes y aptitudes con base en las condiciones laborales en que se desenvuelve. Las educadoras se han visto determinadas por un concepto de cultura y de identidad de género, en función de un ideal. De esta manera, la institución educativa, a través de la cualificación y la fijación de atributos, ha legitimado y reconocido socialmente la función de éstas, por lo que la socialización en preescolar se produce a través de las

interacciones que a su vez están codificadas por la cultura institucional. Esto es lo que caracteriza el talante de cada jardín de niños. Aquí la actividad genera el comportamiento humano a través del trabajo educativo.

Así, en nuestras observaciones detectamos que para los niños y las niñas que están en la dinámica institucional de preescolar, sus educadoras (que sufren de congelamiento emocional) son ídolos disfrazados, por la confianza que éstos depositan en ellas. Cuando los niños se sienten deprimidos, tristes o bien felices y contentos miran hacia arriba buscando a su maestra, la que parece, la mayoría de las veces, que no los escucha ni los ve al no saber responder a las necesidades de sus alumnos, y cuando les presta su atención les habla con palabras dulces para ocultar su lejanía. Estas actitudes de la educadora están manifiestas en las categorías de análisis que se construyeron sobre su carácter social. Estas son: miopía y sordera emocional, se dan cuando la educadora no logra ver ni escuchar las necesidades más evidentes de sus alumnos; empatía simulada, se manifiesta en la falsa idea que tienen las docentes de preescolar respecto a que existe una sintonía emocional entre ella y los niños. Consideran que por utilizar palabras melosas con sus alumnos comprenden las expresiones infantiles. Sin embargo, aunque dulces sus palabras, son amargas por la carga emocional que existe en sus acciones cotidianas; y la última es mutismo emocional, cuando las educadoras logran escuchar las demandas pedagógicas de los niños prefieren callar por no saber como responder a los pequeños.

Los estados de ánimo de los niños, los hacen que cuestionen infinidad de veces, y cuando no existen respuestas, entonces, son ellos los que tienen que crear sus propias respuestas basadas en su imaginación y fantasía que les ayudan a llenar sus vacíos existenciales. Ante esto, estamos de acuerdo con el periodista Javier Pérez cuando dice que "es de aplaudir el enorme esfuerzo que realizan algunos niños al sobrevivir tan sistemática deformación de su desarrollo emocional y cognoscitivo",<sup>90</sup>

---

<sup>90</sup> Pérez, Roble Javier. "Periódico Noroeste. Mazatlán, Sinaloa, México, 31 de octubre del 2001 p. 6

El niño aprende y se desarrolla de diferente manera dependiendo de su entorno. Y, en el jardín de niños, como parte de éste, las educadoras no les enseñan a los niños palabras que hablen sobre sentimientos para que ellos aprendan a comunicarse. No saben expresar sus emociones, sus sentimientos, no hablan sobre ellos, por esto, les resulta difícil explicar cómo se sienten, más aún, es difícil para ellas tomar en cuenta las expresiones emocionales de sus alumnos. Esto ha ocasionado que nuestras educadoras organicen las actividades educativas más para la competencia que para el aprendizaje del trabajo colectivo. Este tipo de organización, tan generalizada en todo ámbito educativo, ofrece a los niños la posibilidad de generar sentimientos de ansiedad y temor, expresados en conductas agresivas e impropias para la convivencia social. Comportamientos que están dominados por pautas de conductas de las que los niños no son conscientes porque se encuentran en la rutina de los hábitos y en nada más. Las acciones pedagógicas no han logrado que el niño de preescolar vaya, de manera consciente, teniendo responsabilidades que le permita ir adquiriendo un pleno conocimiento de sí mismo con base en la exploración de su cuerpo y en el ejercicio de su propia autonomía. Como consecuencia, su identidad está difusa, aún no le queda claro quién es, qué es y cómo es. Por lo tanto, el niño de preescolar no puede reconocer al otro sin dejar de ser, ya que, si no se conoce él mismo, mucho menos podrá conocer a sus compañeros y difícilmente se sentirá parte del grupo. Esto dificulta la cooperación en el trabajo educativo, sólo aparece ésta de manera condicionada por la docente, por ser ella quien decide las actividades y el cómo se deben realizar. La rutina y la limitación de materiales y de tiempo ocasionan que no existan diferencias sustanciales entre las diversas actividades del programa educativo. Razón por la que no nos enfocamos en los proyectos, por no promover procesos formativos, al elegir las actividades para conformar nuestras unidades de análisis. Las actividades y su organización no han ido más allá de la recreación, del ejercicio periódico y de estímulos para la memoria. De esta manera, se les obstaculiza a los pequeños a poner en función su capacidad creativa y de decisión, el proceso de desarrollo para su autonomía es negado. Las educadoras no han develado ni promovido la sensibilidad infantil para adecuar el descubrimiento del entorno a las capacidades y necesidades de los preescolares, así como, tampoco han considerado el juego como la forma natural en que niñas y niños incorporan los elementos de su entorno, por lo que éste último no se aprovecha como fuente de investigación y enriquecimiento para el

jardín de niños.

La fuerza del mundo externo de sentimientos del niño debe ser reconocida y dirigida hacia una conducta social aceptable. Al mismo tiempo, el mundo interno del pensamiento y la imaginación, que fluye libremente, debe ser alentado, aún cuando diferenciado de los deseos y los temores. Para bien o para mal, de manera consciente e inconsciente, continuamente se está educando la sensibilidad y la mentalidad infantil. Es decir, están educando emocionalmente a las niñas ya los niños. Se ha llegado a comprender que nada es superficial en la vida del niño. El paso de éste por el jardín de niños, sus experiencias de aprendizaje, el contacto e interacción con niños de su edad y con adultos que le acompañan en ese momento de su desarrollo, dejarán huellas imborrables para toda su vida. Para que la tarea de la educadora sea vista como una actividad profesional, no sólo es importante que se forme académicamente y que sistematice su práctica docente, sino que logre radicar de su actuación personal y profesional toda inclinación a enfatizar sus actitudes hasta llegar ala cursilería, pero también evitar tratar a los niños como si se tratara de adultos chiquitos.

Para que esto suceda se necesita que las educadoras estén capacitadas emocional e intelectualmente, para que puedan ser lo suficientemente sensibles a las necesidades propias ya la de las niñas ya las de los niños. En realidad no pueden enseñar la que no saben. Esto significa que primero ellas tienen que estar fortalecidas internamente, conocer quiénes son y saber qué es la que quieren para saber qué es la que tienen qué hacer y decir. No es suficiente con decir "me interesan los niños", es necesario demostrarlo a través de las relaciones que establezcan con ellos, buscar maneras de poner en práctica sus palabras tomando en cuenta sus dificultades y las derrotas en vías de encontrar mejores soluciones. De lo contrario, la frustración y el desánimo seguirán presentes.

Las miradas de la educadora deben ir y venir entre el PEP'92 y el mundo infantil que la rodea. Mirar hacia el primero les permitirá centrarse en la tarea que deben desarrollar (nociones) y mirar hacia la segundo les ayudará a observar las oportunidades de qué hacer y cómo hacer su tarea con base en los sujetos a quienes van dirigidas sus acciones educativas.

Si no está preparada emocional e intelectualmente no podrá ver ambos mundos para responder de manera profesional a las exigencias del PEP'92, pero sobre todo a las necesidades que hay en los niños con quienes conviven día a día. No sólo las educadoras deben estar conscientes de las necesidades infantiles, sino que también las autoridades educativas tienen que tomar muy en cuenta las necesidades de las educadoras para los perfiles profesionales y educativos, para ser plasmados en nuevos programas de preescolar más acorde a la realidad que este nivel educativo vive.

Se tienen que dejar de buscar los cómo en los agentes externos que están alejados de la real problemática que cada educadora vive junto con sus alumnos. Esto, es para seguir el sentir propio que logre juntarse con el interno del otro. Urge renunciar al deseo del atiborro de instrucciones externas y dar lugar a las instrucciones que están empacadas dentro de cada niña y cada niño que son las verdaderas guías pedagógicas. No olvidemos que el niño, es un ser humano susceptible de educar su sensibilidad para gozar, crear y aprovechar, gracias a su sentido ya su cuerpo en su totalidad, las manifestaciones de la naturaleza de la cual él forma parte.

En preescolar al igual que en los otros niveles educativos, los contenidos que se han venido enseñando tradicionalmente no incluyen el ejercicio de todos los conocimientos y vivencias que cualquier niño necesita para desarrollarse autónomamente en su vida cotidiana, sino solo una parte, arbitrariamente seleccionada, de los mismos, creándole al preescolar en la mayoría de las veces mundos artificiales en detrimento de su mundo natural que es peculiarmente emocionante para él.

En el discurso pedagógico de preescolar, el desarrollo infantil es considerado como un proceso integral en donde los elementos que lo conforman: la afectividad, la psicomotricidad, aspectos cognitivos y sociales dependen uno del otro para ayudar al niño a que se relacione con su entorno desde una perspectiva totalizadora, la realidad se le presenta en forma global. Lo paradójico es que lo concerniente a emociones, sentimientos y relaciones interpersonales no aparecen en preescolar, siendo excluidos de la enseñanza y dejados en manos del azar que tiende a reproducir las conductas imperantes en el medio.

Realmente, tampoco aquellos conocimientos que conducen a conseguir la autonomía y la solidaridad en la vida cotidiana parecen dignos de ser enseñados.

De tal manera, para las educadoras el PEP'92 es como un eco que no alcanza a ser escuchado nítidamente por ellas. En tanto los objetivos que persigue el programa de preescolar están alejados de la vida cotidiana de los protagonistas de sus aulas. Es bastante común que las referencias del discurso legal y político en relación con los niños se den en un plano muy general y retórico. Esto ha ocasionado que las educadoras se vayan convirtiendo poco a poco en personas congeladas emocionalmente, pues tal vez para ellas es más doloroso sentir que ignorar sus emociones. Este congelamiento emocional provoca en ellas, como ya lo mencionamos, una miopía y sordera emocional, una empatía simulada y un mutismo emocional.

El PEP'92 no se preocupa ni ocupa de este congelamiento emocional que sufren las educadoras día con día. Como todo discurso pedagógico, ha creado de antemano las "buenas obras" que debe realizar toda educadora para el cumplimiento eficaz de la tarea que le ha sido encomendada al nivel educativo de preescolar. Las educadoras tienen un nombre glorioso. Es un gran privilegio ser identificadas con preescolar y ver que es una gran obligación vivir a la altura de ese nombre cuando son sorprendidas por las pruebas en el aula de preescolar. No sabían ni se imaginaban que sería tan difícil ser educadoras. Trabajar con niñas y niños no es cosa fácil, las docentes de preescolar tienen que reconocer qué es lo que saben y qué es lo que no saben para conocer y estar concientes de sus alcances y limitaciones.

Es necesario reconocer que las educadoras no son las madres de sus alumnos, ni pueden resolver con su disposición maternal los múltiples problemas que los niños llevan a la institución de preescolar. Los alumnos de este nivel necesitan como parte de su formación integral, condiciones favorables objetivas y subjetivas para que puedan aprender lo que requieren para su desarrollo integral. Cuando estas condiciones no existen o son precarias, se requiere de apoyos especializados y profesionales que permitan diseñar estrategias particulares para la atención de la problemática que se presenta en este nivel

educativo.

Como educadores habría que preguntarnos: ¿Cuándo fue la última vez que pensamos en lo que hacemos que provoca la ira a nuestros alumnos? ¿Cómo los desalientan nuestras palabras o tono de voz? ¿Qué cosa sencilla podemos hacer hoy para fomentar el crecimiento emocional e intelectual de nuestros alumnos?

### **Alcances y limitaciones**

El fomentar la relación entre niños y niñas, de diferentes edades, la relación más o menos cercana entre niños y educadoras, la participación del personal no docente en la vida del jardín de niños son elementos que escapan fácilmente a sistematizaciones, pero que conforman el marco de referencia para los niños de preescolar. Estudiar lo que se juega en las relaciones pedagógicas, los conflictos emocionales manifiestos y latentes es todo un reto. En cada acción pedagógica efectuada se esconde una revelación que requiere de análisis e interpretación profunda para descubrir en dónde se alían la sensibilidad y la inteligencia que marcan el actuar cotidiano de los protagonistas del aula de preescolar.

Nuestro trabajo de investigación sólo es un pequeño acercamiento a los encuentros educativos que se generan en el jardín de niños. Fue preocupante conformar el marco referencial que nos indicara cómo abordar el terreno emotivo. Nuestro fin fue encuadrar la emoción con una óptica más metodológica, aquí sólo seguimos tangencialmente las rutas neurofisiológicas, deteniéndonos más bien en dificultades intrínsecas a la interacción en un pequeño espacio del ámbito educativo. Advertir que existe poca interrelación entre las bases orgánicas del intelecto y las de la emoción o poca relación en el ritmo al cual cada una se desarrolla, requirió abordarlo desde una visión constructivista: neurofisiológico, psicológico, pedagógico y socio cultural. Sin embargo, reconocemos vacíos teóricos y metodológico, como por ejemplo, estudiar más a fondo el tipo de emociones. Otro es el de los rasgos de carácter de las educadoras, solamente es un acercamiento que nos ofrece la posibilidad de continuar su estudio. También consideramos que en las observaciones realizadas faltó una videgrabadora para captar más objetivamente el lenguaje no verbal.

Su utilización hubiera enriquecido nuestro análisis e interpretación.

Con todas nuestras limitaciones, consideramos que a través de nuestras aportaciones ofrecemos la posibilidad de continuar estudiando el mundo de las emociones y sus expresiones en el nivel educativo de preescolar. Hay mucho camino por recorrer para todo aquel que se interese por la problemática de la educación emocional en la escuela.

## BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, Citlali. La construcción cotidiana del trabajo docente. DIE-CINVESTAV, México, 1986.

BALL, S.J. (comp.) Foucault y la educación. "Disciplinas y saber". Ed. Morata, Madrid, 1993.

BALL y Gustas. "El juego como expresión de libertad". Ed. Fondo de cultura económica. México 1986.

BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Ed. Aique, Buenos Aires, 1997.

BARCENA, Andrea. "Ideología y Práctica en el jardín de niño". Ed. Océano. México 1998.

BAURIOMEU, M. Juárez, S. et. al. (Coordinadores). En nombre de la Pedagogía. UPN, México, 1995.

BEL IRÁN Llavador, F. Políticas y Reformas Curriculares. Universidad de Valencia. Madrid. 1991.

BERGER, P. y Luckmann. La construcción social de la realidad. Amorrortu editores, Argentina, 1989.

BOSCH, Lidia, Menegazzo, Lilia, et. al. El jardín de infantes de hoy. Ed. Hermes, México. 1995.

BOURDIEU, P. y Passerson, J. La Reproducción. Ed. LAIA. Madrid. 1972.

BOURDIEU, P. y Wacquant, L. Respuestas. "Por una antropología reflexiva" Grijalbo, México, 1995.

BRUNER, Jerome. Realidad mental y mundos posibles. "Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia". Ed. Gedisa, Barcelona, 1988.

BRUNER, J. y Haste, H. La elaboración del sentido. "La construcción del mundo por el niño" Ed. Paidós, Barcelona, 1990.

CABRERA, Angulo. El juego en educación preescolar. "Desarrollo social y cognoscitivo del niño". U.P.N., México, 1995.

CARLSON, Richard y Shield. Antología del corazón. Grupo editorial Norma, Colombia, 1997.

CASTILLA DEL PINO, Carlos. Teoría de los sentimientos. Ed. Tusquets, Barcelona, 2000.

COFER. Motivación y emociones. Ed. Limusa, México, 1997.

CONTRERAS, Domingo. Enseñanza. currículum y profesorado. Ed. Akal, España, 1990.

DALLA YRAC, Nicole. Los juegos sexuales de los niños. Ed. Gedisa, Barcelona, 1998.

DANTZER, R. Las emociones. Ed. Paidós, Barcelona, 1989.

DAVIS, Flora. La comunicación no verbal. Alianza editorial, Madrid, 2000.

DEVAL, Juan. El Desarrollo Humano. Ed. Siglo XXI. México. 1994.

DONALDSON, NI. La mente de los niños. Ed. Morata, Madrid, 1984.

DRUMEL y VARCIN Moral. "Esa persona llamada niño". Ed. Taide S.A. México 1981. 1era Reimpresión.

ELKIIND, David. La educación errónea. "Niños preescolares en peligro" Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1999.

ERIKSON, E. Infancia y sociedad. Ed. Hormé SAE, Argentina, 1987.

FOCAUL T M. "Microfísica del poder". Ediciones de la piqueta, Madrid 1979.

FREUD, Anna. Jardín de infantes v la educación del niño. Ed. Paidós, España, 1984.

FROMM, Erich. El amor a la vida. Ed. Paidós, México, 2000.

FROMM y Maccoby. Psicoanálisis del campesino mexicano. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1985.

GALINDO, H. Fenomenología de la ira y su expresión en la relación educativa. Ensayo. INTEGRRO, México, 1999.

GARCÍA Huerta, L. "La acción Educativa en la Escuela Infantil", en Castillejo Brull J. Et. al. El curriculum en la Educación Preescolar .Ed. Santillana. Madrid. 1992.

GARCÍA, Susana y V ANELLA, Liliana. Normas y valores en el salón de clases. E., Siglo XXI, México, 1997.

GARDNER, Howard. "Arte, mente y cerebro". Ed. Paidós, Barcelona. 1998.

-----"Educación artística y desarrollo humano" Ed. Paidós. Barcelona. 1994.

-----"La nueva ciencia de la mente". Ed. Paidós. Barcelona. 1994.

GLAZMAN, Raquel (comp.) La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad. Antología SEP. El Caballito, México, 1986.

GOLEMAN, Daniel. La inteligencia emocional. "Porqué es más importante que el cociente intelectual". Editor Javier Vergara, México, 1995.

GREENSPAN, S., Thorndike, N. Las primeras emociones. "Las seis etapas principales del desarrollo emocional durante los primeros años de vida". Ed. Paidós. Barcelona, 1997.

HABERMAS, J. "El discurso filosófico de la modernidad" Ensayistas, Madrid. 1989.

-----Escritos sobre modernidad y eticidad Ed. Paidós, Barcelona, 1998.

HALL, Edward, T. El lenguaje silencioso Ed. Patria. México, 1990.

HELLER, Agnes. "Sociología de la vida cotidiana". Ed. Península, Barcelona. 1977, primera edición.

-----Teoría de los sentimientos. Ed. Fontamara, Barcelona, 1980.

HOHMANN, Mary, Banet, B., et.al. Niños pequeños en acción. Ed. Trillas, México, 1984.

HOWE, David. La teoría del vínculo afectivo para la práctica del trabajo social. Ed. Paidós, Barcelona, 1997.

HUXLEY, A. Un mundo feliz. Editores Mexicanos Unidos, México, 1990.

INCIARTE, Esteban (comp.) Ortega y Gasset: Una educación para la vida. Antología SEP. El Caballito, México, 1986.

JÁUREGUI José Antonio. Cerebro v emociones. "La Computadora Emocional" Ed. Océano, México, 2000.

KAMINSKY, Gregorio. Socialización. Ed. Trillas, ANUIES, México, 1991.

KEEN, Sam. El lenguaje de las emociones. Ed. Paidós. Barcelona, 1994.

KNAPP, Mark L. La comunicación no verbal. "El cuerpo y el entorno". Ed. Paidós. México, 1999.

LEONTIEV. Actividad, conciencia y personalidad. Ed. ASBE, México, 1993.

LEVY, NORBERTO. La sabiduría de las emociones. Ed. Plaza Janés, España, 2000.

MATURANA, Humberto. Emociones y lenguaje en educación y política. Ediciones Pedagógicas Chilenas, Santiago de Chile, 1992.

MAURITZ, johnson. "La teoría del currículo. Definición y Modelos". En Perfiles Educativos. No.2 CISE-UNAM. México. 1978.

MCLAREN, Peter. La escuela como un performance ritual. "Hacia una economía política ge los símbolos y gestos educativos". Siglo XXI, México, 1995.

MILLÁN, M. S. (compilador) Un camino por el mundo de las emociones. "Cómo se reconocen, cómo se favorecen". Ed. del Plumicornio, México, 1992.

MOCTEZUMA Barragán, E. La Educación Pública frente a las nuevas realidades. F.C.E. México. 1993.

NAVARRO, A. Las emociones en el cuerpo. Ed. Pax, México, 1999.

ORTIZ-OSÉS, Andrés. La nueva filosofía hermenéutica. "Hacia una razón axiológica posmoderna" Ed. Anthropos, Barcelona, 1986.

PALACIOS, Jesús (comp...) Bruner, J. Desarrollo cognitivo y educación Ed. Morata, Madrid, 1988.

PALACIOS, I. Marchesi A. y Coll, C. Desarrollo Psicológico Educación I. Psicología Evolutiva. Ed. Alianza. Madrid. 1992.

PALACIOS, I. Marchesi A. y Carretero M. Psicología Evolutiva I, Teorías y Métodos. Ed. Alianza. Madrid. 1985.

PAKMAN, Marcelo (compilador) Construcciones de la experiencia humana. Volumen II. Ed. Gedisa, Barcelona, 1997.

PARENT, J. (compilador) Antología de fenomenología. Universidad Autónoma del Estado de México, 1993.

PASANTES, Herminia. De neuronas, emociones y motivaciones. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1997,

PERALTA, Espinosa, M. El currículo en el jardín infantil. Un análisis crítico. Ed. Andrés Bello, Santiago de Chile, 1993.

PIAGET, J. Psicología de la inteligencia. Ed. Psique, Buenos Aires, 1972.

-----Psicología y Pedagogía. Ed. Ariel, Barcelona, 1973.

-----Seis estudios de Psicología. Ed. Seix Barral, Barcelona. 1975.

-----El criterio moral en el niño. Ed. Roca, México, 1985.

PIAGET, J. e Inhelder, B. Psicología del niño. Ed. Morata, Madrid, 1981.

REMEDI, Castañeda, et.al. El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente. DIE -IPN, México, 1989.

ROCKWELL, Elsie (comp...) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente Antología SEP. El Caballito, México, 1986.

SAFA, Patricia. ¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela? "Socialización infantil e identidad popular". Ed. Grijalbo, México, 1992.

SANDOVAL, Flores E. "La Educación Básica y la Posibilidad de Cambios" en, El Cotidiano no.51 noviembre-diciembre de 1992. Pp. 27-30.

SAVATER, Fernando. Ética para Amador. Ed. Ariel, México, 1999.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa para la Modernización Educativa, Poder Ejecutivo Federal. 1989.

-----Proyecto General para la Educación Especial en México, Dirección de Educación Especial. México. 1994.

-----Programa de Educación Preescolar, México. 1992

SHAPIRO, Lawrence E. La inteligencia emocional de los niños. "Cociente emocional". Editor Javier Vergara, México, 1997.

SROUFE, Alan. Desarrollo emocional. "La organización de la vida emocional de los primeros años". Ed. Oxford, México, 2000.

THURBER, Bob. (compilador) El compendio de los derechos de los niños. Ed. Selector, México, 1998.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Estudios de género en educación. Antología, México, 2000.

-----Estudios de género en educación. Mimeo, México, 2000.

VETLUGUINA, N. A. et. al. "La creación artística y el niño". Ed. pueblo y educación, La Habana. 1983.

VIGOTSKY, L. S. "La imaginación y el arte en la infancia", Ed. Akar, Madrid. 1982.

-----El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed. Grijalbo, México, 1968.

-----Lenguaje y Pensamiento. Ed. La Pléyade, Buenos Aires, 1973.

VOLOSHINO V, Valentin. Freudismo. "Un bosquejo crítico" Ed. Paidós, México, 1999.

WALLON, H. La vida mental. Ed. Grijalbo, México, 1985.

-----Estudios sobre psicología gética de la personalidad. Ed. Lautaro, Buenos Aires, 1965.

WEISZ, Gabriel. .El juego viviente. Ed. Siglo XXI, México, 1986.

WILHELM, Reich. Análisis del carácter. Ed. Paidós, Barcelona, 1997.

WOODS, Peter. La escuela por dentro. "La etnografía en la investigación educativa". Ed Paidós, Barcelona, 1995.

WUEST, Silva (coordinadora) Educación, cultura y procesos sociales. UNAM, México. 1995.

YALOM, Irvin. El día que Nietzsche lloró. Ed. Emecé, Argentina, 1998.