



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**INTERDEPENDENCIA DE LA FORMACIÓN MORAL Y LA CONVIVENCIA
EN EDUCACIÓN PREESCOLAR: PENSARES Y DECIRES DE LAS EDUCADORAS.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

PRESENTA

ELENA GUADALUPE RODRÍGUEZ ROA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. CONY BRUNHILDE SAENGER PEDRERO

CO-DIRECTORA

DRA. AMELIA MOLINA GARCÍA

CUERNAVACA, MOR.

DICIEMBRE, 2018

Resumen

Esta tesis aborda el tema de la convivencia escolar en su vínculo con la formación moral y los contextualiza en el espacio de la educación preescolar. Se trata de un estudio en dos casos, de corte analítico-reconstructivo, que buscó identificar cómo se concibe y concreta la enseñanza de la convivencia a partir de reconstruir los discursos e interacciones de ocho docentes de dos jardines de niños ubicados en zonas de alto riesgo social en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, bajo la consideración de que la convivencia armónica en las escuelas se ve afectada por condiciones hostiles del entorno. Con herramientas de análisis crítico del discurso y del análisis estructural, se identificaron las creencias de las docentes acerca de la temática de estudio y también las formas de acción comunicativa que configuran sus interacciones cotidianas en el aula, las que aportan para enseñar a convivir.

Palabras clave: Convivencia escolar, Formación moral, Educación Preescolar, Creencias, Interacciones.

Abstract

This thesis addresses the issue of school coexistence in its link with moral formation and contextualizes it in the space of preschool education. This is a study in two cases, analytical-reconstructive, which sought to identify how the teaching of coexistence is conceived and made concrete by reconstructing the discourses and interactions of eight teachers from two kindergartens located in high-risk areas. in the city of Cuernavaca, Morelos, under the consideration that harmonious coexistence in schools is affected by hostile environmental conditions. With tools of critical analysis of discourse and structural analysis, teachers' beliefs about the topic of study were identified as well as the forms of communicative action that shape their daily interactions in the classroom, which they contribute to teach to live together.

Key words: School coexistence, Moral formation, Preschool education, Beliefs, Interactions.

Agradecimientos

La construcción de conocimientos no es absolutamente individual, aprender con otros es más fructífero. En el trayecto de mi formación doctoral tuve el privilegio de contar con acompañantes que desde sus cualidades, formaciones, intenciones, experiencias y afectos, me apoyaron.

Mi agradecimiento a las maestras de los jardines de niños que me prestaron sus pensamientos y decires para destejerlos y reconstruir sus voces, pudiendo de esa manera adentrarnos en su realidad.

Gracias, Dra. Cony Saenger por su sensibilidad para respetar mis inquietudes investigativas, por solidarizarse en mis tropiezos y porque, en nuestras múltiples interacciones, llevamos la relación tutora-alumna hacia una relación de amistad.

Gracias Dra. Amelia Molina porque aún en la distancia pudimos contactar nuestros intereses y co-constuir un producto académico.

Gracias Dra. Tere Yurén, por tu ejemplo inspirador, tu generosidad para compartir tus conocimientos, tu escucha atenta y tu disposición genuina a apoyarnos en nuestra formación como investigadores, reconociéndonos solidariamente.

Gracias Dra. Ana Esther Escalante por su lectura meticulosa, su crítica precisa que me llevó a cuestionar muchas de mis ideas y a ir más allá en los procesos de construcción de conocimiento.

Gracias Dra. Guadalupe Poujol, por su disposición a comprender y ser empática, su calidez y precisión en sus observaciones.

Gracias Dra. Bertha Fortoul por tu impulso, tu sencillez, tu forma de mirar la construcción investigativa y tu crítica certera, por introducirme al estudio de la convivencia escolar.

Gracias Dra. Elisa Lugo, por alentarme a estudiar el Doctorado, por compartir tu experiencia y conocimientos.

Y muchas gracias a mis compañeras y compañeros, especialmente a Norma Acévez con quien compartí dudas, regocijos, temores, decepciones e ilusiones; a Evelyn, Luis Enrique, Silvia, Fernanda, Mayné, Montse, Diana, su ímpetu joven y de gran compromiso fue muy valioso para mí durante el trayecto.

Gracias al CONACYT, por su apoyo para la realización de este proceso formativo.

Gracias, soy porque somos.

Índice

Introducción.....	6
1. La educación preescolar en México.....	10
1.1. Los kindergarten.....	10
1.2. Incorporación de los jardines de niños al sistema educativo.....	12
1.3. Orientaciones a la educación preescolar en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica	15
1.4. Obligatoriedad de la educación preescolar.....	16
1.5. El Programa de Educación Preescolar 2004	16
2. El Programa de Educación Preescolar 2011	21
2.1. Los acuerdos internacionales en torno a la educación moral y para la convivencia en preescolar	21
2.2 La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)	28
2.3. Aproximaciones a la formación moral y la convivencia en el PEP	37
3. Estado de la cuestión	49
3.1. Revisión de informes de investigación.....	49
3.2. Entrevistas exploratorias	65
4. El objeto de estudio y su andamiaje conceptual y metodológico	70
4.1. Andamiaje conceptual: La formación moral como propósito educativo	74
4.2 La convivencia escolar, medio para la formación moral.....	81
4.3 Las creencias de los/as docentes.....	85
4.4. Las interacciones en los procesos formativos.....	88
4.5. Preguntas y objetivos y de investigación	91
4.6. El abordaje metodológico	93
4.7. Método de acopio y de construcción del corpus de datos.....	96
4.8. El trabajo de campo	98
4.9. Vía metódica para el análisis de datos	100
5. La reconstrucción de la información	102
La eticidad escolar y la identidad profesional de las docentes.....	102

Formación moral: ser para sí y ser para otros	130
Los sentidos encontrados.....	143
Hallazgos	144
Conclusiones	148
Retos.....	150
Referencias	154
Anexos	168
Índice de tablas.....	170

Introducción

Las relaciones interpersonales son un aspecto ineludible en la vida cotidiana dentro de una sociedad, una práctica que realizamos todos los días al encontrarnos con otras personas dentro de los grupos en los cuales participamos; son producto de la socialización, y ésta se realiza de acuerdo a formas que culturalmente se consideran válidas, expresadas como convenciones sociales de urbanidad o incluso como normativas legales. En ambos casos, no cumplir dichas formas válidas de relación tiene consecuencias, como ser mal visto y no deseable dentro de un grupo o incluso, ser objeto de una demanda judicial, lo que nos lleva a considerar que el hecho de que existan esas regulaciones para relacionarse entre las personas, puede no ser suficiente para lograr que las relaciones cotidianas se desarrollen sin problemas.

Una forma de llamar a ese acto de relacionarse con otros es convivir, y las formas de convivencia pueden ser muy diversas, en gradientes que pueden ir de las relaciones cordiales y de confianza, hasta relaciones hostiles o incluso violentas. Actualmente se plantea el tema de la convivencia, en diversos ámbitos, como un problema social frente al que se debe actuar; las formas de relaciones agresivas, de rechazo, de exclusión son cada vez más frecuentes, por lo que si bien se aspira a convivir de manera armónica y pacífica, se ha identificado que una manera de lograrlo es promoviendo su aprendizaje.

Por una parte, el informe Delors (1997), al enfatizar la relevancia de considerar las diferentes dimensiones de la persona en su educación, señala “aprender a convivir” como uno de los pilares de la educación; por otro lado, las condiciones de violencia y acoso en las escuelas de diversos países, incluido el nuestro, han llevado a reconocer la importancia de promover el aprendizaje de la convivencia de manera pacífica (IIDH, 2011) y uno de los ámbitos que se ha considerado idóneo para enseñar a convivir es la escuela.

La Convivencia Escolar es un tema de la política educativa que ha venido ganando auge en los escenarios educativos, por lo que inicialmente me interesó

conocer cómo es que se enseña a convivir en las escuelas; considerando a la convivencia como una forma de relación interpersonal, y que toda relación interpersonal requiere por lo menos de dos personas para concretarse, mi supuesto inicial fue que la enseñanza de la convivencia debe partir de una formación moral, en tanto que el encuentro entre dos personas, la capacidad de relacionarse con otros, debe tener como fundamentos ciertos principios que permitan reconocer en los otros su valor como personas, con una mirada moral que busque encuentros interpersonales sin el afán de sobreponerse al otro, sin intenciones de lastimarlos, menospreciarlos, “hacerles bullying”.

De ese supuesto surgieron algunas interrogantes: ¿es la formación del sujeto moral una condición necesaria para lograr mejorar la convivencia? ¿Se forma la dimensión moral en las escuelas de nuestro país? ¿Se entiende y practica –como nuestro supuesto nos indica- la formación moral como un factor para enseñar a convivir? ¿Se inicia esta formación en el nivel preescolar? ¿Cómo se hace?

Al ser la educación preescolar es el primer nivel de la educación básica en México, se convierte en un espacio que posibilita otras formas de aprender la socialización. En las escuelas, a partir de las interacciones entre los niños y los docentes y de los niños entre sí, los alumnos desarrollan habilidades sociales y adquieren pautas de comportamiento validadas socialmente, lo que les permitirá ser parte de sus grupos, pero de manera menos evidente, también se desarrollan habilidades para la constitución de sí mismo como sujeto moral.

El aprendizaje de las relaciones sociales se puede caracterizar como un aprendizaje implícito, en tanto se produce incidentalmente, sin la intención de aprender a relacionarse (Pozo, 2014).

Así, el aprendizaje de habilidades para convivir se va logrando en el devenir cotidiano de las interacciones en la escuela, como parte del curriculum oculto que, incluso, puede ser poco consciente para los docentes.

Pero de manera explícita, además de los objetivos y aprendizajes esperados en torno a la convivencia, el Proyecto a favor de la Convivencia Escolar

(PACE) inició a funcionar en las escuelas de educación básica desde el ciclo escolar 2014-2015; más adelante, en el ciclo escolar 2016-2017, se creó el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) también a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como parte de la política nacional para una escuela libre de acoso y busca, finalmente, hacer de los recintos escolares, espacios de convivencia favorables para el aprendizaje (SEP,s/f).

Al ser los docentes quienes dan las pautas para modular las formas de convivencia al interior de las aulas, nos ha resultado de interés conocer cuáles son las creencias acerca de cómo se aprende a convivir y la forma como vinculan, o no, esta formación con el aprendizaje de habilidades morales.

Nos ha resultado importante considerar un factor que resulta determinante para aprender a convivir: el contexto social. Específicamente resulta de interés analizar cómo es que los docentes enfrentan la formación para la convivencia en entornos de riesgo social, en donde se sabe, las condiciones de vulnerabilidad llevan a formas de relación interpersonales con tintes hostiles y violentos.

El presente es el reporte de investigación acerca de la formación moral y la convivencia en la educación preescolar, cuya estructura se detalla a continuación:

En un primer capítulo se reseña el devenir de la educación preescolar en nuestro país desde sus inicios hasta el momento actual, con la intención de encontrar el sentido que tuvo en su origen y que tiene actualmente la educación preescolar en nuestro país, lo que permite introducir a la descripción de algunos elementos del actual Programa de Estudios de Educación Preescolar (PEP2011).

En el segundo, se exponen los aspectos que han puesto a la convivencia escolar en el plano de políticas públicas, recuperando algunos acuerdos internacionales y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), buscando en ello directrices referidas a la formación moral y a la formación para la convivencia. Como veremos, incluir a la Convivencia Escolar como un elemento de la agenda educativa, ha llevado a generar políticas, leyes y programas, que enfatizan la relevancia de la convivencia como un factor para limitar la violencia al interior de las escuelas y prevenir la violencia social; los ambientes seguros son

considerados una condición para la enseñanza y el aprendizaje, de ahí que sea uno de los indicadores de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) que realiza el INEE (INEE, 2016)¹.

En el tercer capítulo, se presentan los resultados de la fase exploratoria y del estado de la cuestión, los cuales nos permiten identificar las perspectivas desde las que se ha abordado el estudio de la convivencia escolar pero también de la formación moral, acceder a los constructos conceptuales respecto a la temática e identifica los vacíos que existen con respecto al estudio de dichas temáticas en el nivel preescolar. Este apartado nos ayudó a precisar la unidad de análisis del estudio: los docentes.

El cuarto apartado incluye la problematización de la temática, lo que dio lugar a desarrollar una serie de cuestionamientos y algunos supuestos para cuestionar la realidad de estudio. Además, contiene el andamiaje conceptual y metodológico del estudio y la construcción del diseño de investigación.

El quinto capítulo presenta los resultados obtenidos del análisis de la información y construcción de datos producto del trabajo de campo realizado en dos jardines de niños. El análisis buscó responder a las preguntas de investigación que fundamentalmente se orientan a conocer, a partir de las creencias de las docentes entrevistadas y de sus interrelaciones en las aulas, si existen condiciones de posibilidad para la formación moral y la convivencia en educación preescolar.

Finalmente, se presentan las conclusiones, reflexiones y las vetas de investigación que el presente estudio abre para ampliar el conocimiento sobre la temática.

¹ Al momento de concluir esta tesis, no se tenían resultados de la ECEA del nivel preescolar.

1. La educación preescolar en México

Al ser la educación un instrumento de socialización y de reproducción de la cultura, está signada por las intenciones que se le confieren, por las formas que va adquiriendo en su desarrollo, por las interacciones que se gestan y reproducen dentro de ella, en sí, por las formas de institucionalizarse.

Se han seleccionado algunos episodios que se consideran relevantes en la educación preescolar en México, uno de ellos el de su inicio (1880-1911), el segundo cuando este nivel educativo se legitima como parte del sistema educativo (1942-1947); se recupera la incidencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (1992) en la educación preescolar y finalmente, el momento en que la educación preescolar pasa a ser parte de la educación básica y por tanto, adquiere carácter obligatorio (2002) que dio lugar al Programa de Educación Preescolar 2004 y más adelante al Programa de Educación Preescolar 2011 (PEP2011), vigente al momento de realizar la presente investigación.

Sin la pretensión de hacer un recuento desde la perspectiva histórica, nos ha parecido conveniente tener presentes los momentos referidos para poder identificar el sentido que se da a la educación preescolar en la actualidad.

1.1. Los kindergarten

La educación preescolar en nuestro país tiene sus orígenes en el periodo conocido como Porfiriato (1876-1911). Una característica de la educación en México durante este período fue su intención nacionalista. En esa época, las ideologías positivista y liberal, permeaban las políticas gubernamentales.

En 1880 se aprobó la apertura de una escuela para niños de 3 a 6 años de edad de la clase obrera en la ciudad de México, iniciativa que se concretó en 1881 con la creación de la Escuela de Párvulos No. 1, cuyo sistema de enseñanza establecía "...que los niños a través del juego comenzarían a recibir lecciones

instructivas y preparatorias que más tarde perfeccionarían en las escuelas primarias” (SEP, 1988: 24-25).

De acuerdo a Bazant (1993), durante el Porfiriato, se dictaron las leyes educativas de 1891 y de 1901, las cuales recuperaban la enseñanza de la moral dentro de las escuelas primarias, que había sido eliminada en 1879. Se entendía la educación moral como la inculcación de hábitos de moralidad, con principios laicos; una moral práctica que llevara al discernimiento moral de los niños acerca de ciertos deberes y virtudes, como la puntualidad y la abnegación. La enseñanza de la moral estuvo vigente siete años, fue eliminada de la educación primaria en 1908. No obstante este señalamiento, no se encuentra referencia directa sobre este tipo de formación en el kindergarten.

Hacia el inicio del siglo XX, las escuelas de párvulos cambiaron su denominación a *kindergarten*, lo que respondía al hecho de retomar el modelo educativo y las bases pedagógicas de los *kindergaten* creados por Fröebel en 1840 en Alemania. Dentro de la pedagogía romántica de Fröebel, el niño aprende por intuición, a través del juego, de la estimulación de la tendencia a la actividad y un respeto auténtico por la personalidad infantil, lo que constituyó un método naturalista, consistente en que “el niño, desde su primera aparición sobre la tierra, debe ser interrogado, dirigido según la naturaleza de su ser y puesto en posesión del libre empleo de su potencia” (Fröebel, 2003: 9); su propuesta pedagógica tenía como principio que la educación de los niños debía preservar su pureza y serenidad, en este proceso, el juego tenía un papel relevante al ser el que posibilita la manifestación espontánea del interior del niño. A raíz de su reconocimiento y alta estima de la influencia y cariño materno en la educación de los niños fue que llegó a ser un requisito que fueran mujeres las docentes de este nivel educativo. Para él “cada hombre, desde niño, debe ser conocido, reconocido y tratado como miembro necesario y esencial de la humanidad” (Abbagnano y Visalberghi, 1980: 485).

En la década de 1920 estos espacios educativos pasaron a nombrarse *Jardines de Niños*, producto de los principios nacionalistas de las políticas

gubernamentales de entonces (Ochoa, 2004). La intención de los jardines de niños era funcionar como un medio de transición entre la familia y la escuela, como un espacio que posibilitara la libertad de actividad de los niños, un lugar en que más que enseñar había que brindar a los niños las condiciones para que a través del juego y la convivencia con sus compañeros, pudieran fortalecer su personalidad, lo que resultaba consecuente con el pensamiento froebeliano según el cual el kindergarten debía ser una extensión del hogar, en donde el juego debía tener un lugar privilegiado puesto que “del feliz desenvolvimiento de la actividad jubilosa del niño dependerá el carácter futuro del Hombre” (Abbagnano y Visalberghi, 1980:484); para Fröebel ni el juego ni ninguna otra actividad debían ser obligatorias o coercitivas, siendo la función del *kindergarten* poner al niño en situaciones apropiadas para que pudiera desarrollar una personalidad con cualidades activas, de colaboración, afectuosas. Según este teórico, el juego colectivo en esta etapa representa para el niño un medio para desarrollar “su sentido y sentimiento de comunidad, de las leyes y exigencias de la comunidad. El niño trata de verse en sus compañeros, de sentirse en ellos, de conocerse y encontrarse a través de ellos” (Abbagnano y Visalberghi, 1980: 486).

En este periodo, la educación preescolar atravesó momentos de aislamiento de las políticas educativas generales y de los beneficios que el sistema educativo nacional pudiera brindarle, fundamentalmente por la prioridad que tenía la educación primaria pero también por la falta de reconocimiento de la educación de niños menores.

1.2. Incorporación de los jardines de niños al sistema educativo

En el año 1942, la Ley Orgánica de la SEP reconoció a los jardines de niños como “el primer peldaño en el sistema educativo general” (SEP, 1988:108), con lo que estas escuelas pasaron a ser parte de la Secretaría de Educación Pública a través del Departamento de Educación Preescolar, lo que ayudó para que este nivel educativo comenzara a lograr cierta solidez. La educación preescolar

mantenía un enfoque “naturalista” de enseñanza pero resaltando una marcada insistencia hacia la formación ciudadana y nacionalista.

Fue durante el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho, que se enfatizó la orientación política hacia la Unidad Nacional. Entonces, la escuela se vislumbró como un espacio importante para iniciar a lograr una visión compartida de país, de ahí que estos rasgos que ahora se buscaba imprimir a la educación, se relacionaron con la pretensión de incidir en las formas de convivir desde un marco cívico, al grado de modificar el artículo 3° Constitucional, incluyendo en uno de sus incisos esta intención:

“c) [La educación] Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte, a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupo, de sexo o de individuos”. (DOF, 30/12/1946)

En este contexto, se ubica la diferenciación de programas para los tres grados del jardín de niños, quedando como contenidos para primero y segundo grado los siguientes: *Lenguaje, Actividades para adquirir medios de expresión, Experiencias sociales, Civismo, Conocimiento de la naturaleza, Cantos y juegos, Expresiones artísticas y Actividad doméstica*; para tercer grado, además de la profundización en las áreas anteriores, se incluyeron contenidos de *Iniciación a la aritmética y geometría, Ejercicios especiales de educación física e Iniciación a la lectura* (SEP, 1988: 97-98).

Se vislumbró que era posible y necesario que los niños desde esa temprana edad, comenzaran su formación cívica, estimulando hábitos y actitudes patrióticas pero también prácticas que les llevaran a valorar positivamente el vivir en sociedad. Dentro de los objetivos de Civismo de los tres grados preescolares, se aprecia la intención de promover la participación de los niños en actos cívicos, así

como en actividades de bien común y de cuidado de su persona, como se muestra:

1er grado: “Que el niño conozca la bandera nacional y sepa guardar ante ella la debida actitud de respeto. Sepa el nombre de algunos de nuestros Héroes y tome parte en desfiles infantiles y fiestas cívicas”.

2° grado: “Que el niño forme parte de las comisiones organizadas para hacer los honores a nuestra Enseña Nacional...Cante con la expresión debida las canciones dedicadas a la Patria. Escuche relatos que refieren a actos de valor, de sacrificio y de servicio a la humanidad. Participe en comisiones destinadas a conservar el aseo en el plantel y al mismo tiempo, contribuya a la limpieza de la comunidad”.

3er. grado: “Que el niño se compenetre de lo que nuestro Pabellón Nacional representa y honores que merece. Participe en las fiestas cívicas con aportaciones relativas a la educación que se le imparte. Afirme hábitos de aseo, puntualidad, orden, cooperación, cortesía, veracidad, honradez, respeto a los demás. Coopere en las campañas para el exterminio de animales perjudiciales...Sepa evitar los peligros personales. Tome parte en las brigadas de alegría. Colabore en la conservación de la limpieza, tanto de su Jardín como de los sitios que frecuente” (Zapata, 1946)

Estos objetivos nos permiten apreciar la importancia que se dio a que desde los primeros años, se iniciara en los niños y niñas el sentido de pertenencia a un país, dada la necesidad de fortalecer los vínculos sociales en una sociedad que hacía muy poco había vivido un movimiento de enfrentamientos revolucionarios nacionales y también de una reciente guerra mundial, que impactaron en lo social y lo económico.

1.3. Orientaciones a la educación preescolar en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

En 1992, el gobierno de México emitió el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (DOF, 1992), entre cuyos propósitos modernizadores se encontraba la consolidación de un sistema nacional acorde al federalismo, que posibilitara la formación ciudadana en pos de una comunidad democrática, y el acceso a conocimientos que permitieran elevar la productividad del país y la calidad de vida de la sociedad.

Ante un diagnóstico que reveló a) deficiente calidad de la educación básica, al no promover el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes ni valores necesarios para el progreso social, b) necesidad de ampliar la cobertura educativa y c) exceso de centralización y cargas burocráticas, el compromiso expresado en el Acuerdo se orientó precisamente a extender la cobertura de los servicios educativos y elevar la calidad de la educación. Esto impactó en el nivel de educación preescolar al modificar su programa, los cambios buscaron mejorar la articulación de este nivel con los ciclos subsecuentes, considerar las características idiosincráticas del niño mexicano, incluir conocimientos relativos a las necesidades nacionales y regionales y organizar los contenidos para posibilitar un avance gradual y sistemático en el aprendizaje, enfatizando la importancia de la participación de los padres de familia y de la comunidad en la educación. (DOF, 1992: p.7)

A partir de este período, habremos de notar que se inicia una modificación no tanto de los contenidos de la educación preescolar, sino de la forma de sistematizar su práctica. Hay que considerar que en 1984, la educación normal pasó a formar parte del sistema de educación superior, como una estrategia para impulsar la profesionalización de la docencia en la educación básica. La modernización educativa,

1.4. Obligatoriedad de la educación preescolar

El carácter de obligatoriedad de la educación preescolar en México es otro momento que marca a este nivel educativo. En 2002 el Diario Oficial de la Federación (DOF, 12/11/2002) dio a conocer la modificación del artículo 3º Constitucional, estipulando esta normativa. A partir de entonces se escalonaron los plazos para concretar la obligatoriedad: en el ciclo escolar 2004-2005 todos los niños de 5 años debían cursar 3º; en el ciclo 2005-2006 se hizo obligatorio cursar 2º año de preescolar a los niños de 4 años y finalmente, hasta el ciclo 2008-2009 se hizo obligatorio el que los niños de 3 años de edad cursen el primer grado de este nivel educativo.

Con esta norma de obligatoriedad, en el mismo año 2002 se puso en marcha el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar (SEP, s.f.) como respuesta al reconocimiento que se hacía en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 acerca de la necesidad de incidir en las prácticas educativas de nivel preescolar, de tal forma que tuviera un mayor efecto formativo especialmente en el campo cognitivo. Para 2004, se contaba con un Programa de Educación Preescolar (PEP 2004) en cuya introducción explícita que “paulatinamente se ha ido superando una visión que minimiza la función de la educación preescolar al considerarla como un espacio de cuidado y entretenimiento de los niños, carente de metas y contenidos educativos valiosos, o bien como un nivel exclusivamente propedéutico” (SEP, 2004:8).

1.5. El Programa de Educación Preescolar 2004

En sus fundamentos, el PEP 2004 plantea la relevancia de este nivel educativo al considerarse que “además de preparar a los niños para una trayectoria exitosa en educación primaria, puede ejercer una influencia duradera en su vida personal y social” (SEP, 2004:13).

Aquí cabe observar cómo se vislumbra que este nivel educativo llevará a una “trayectoria exitosa” en lo que respecta a la continuidad escolar, sin embargo se refiere sólo como posibilidad el que ejerza “una influencia duradera” en lo personal y lo social, como se observa en el siguiente párrafo:

La mayor o menor posibilidad de relacionarse –jugar, convivir, interactuar– con niños de la misma edad o un poco mayores, ejerce una gran influencia en el aprendizaje y en el desarrollo infantil porque en esas relaciones entre pares también se construye la identidad personal y se desarrollan las competencias socioafectivas (SEP, 2004:13).

Con relación a los cambios sociales y los desafíos de la educación preescolar, se hace referencia a los cambios sociales y culturales ocurridos en las tres últimas décadas del siglo XX, que repercuten en la vida de la población infantil, a saber: los procesos de urbanización y con ellos los movimientos migratorios, el crecimiento de la densidad poblacional y de unidades habitacionales en las zonas urbanas, el incremento de la inseguridad y de la violencia; los cambios en las estructuras familiares; la pobreza y desigualdad creciente y la gran influencia de los medios de comunicación, sobre todo la televisión; estos cambios sociales, conllevan al imperativo de ofrecer una educación preescolar de calidad, entendiéndose que mejorar dicha calidad implica “una adecuada atención a la diversidad” (SEP, 2004:15)

Al señalar que el preescolar debe ser un espacio en que “todos los niños y niñas, independientemente de su origen y condiciones sociales y culturales [tengan] oportunidades de aprendizaje que les permitan desarrollar su potencial y favorecer las capacidades que poseen” (SEP, 2004:15), apreciamos una función democratizadora.

En el Programa Educativo 2004, se planteó que, como una forma de afrontar los desafíos globales, la educación preescolar debía vincularse al imperativo de la educación: “concentrarse en el desarrollo de las competencias intelectuales, en la capacidad de aprender permanentemente y en la formación de valores y actitudes que permitan avanzar en la democratización social y hacer sustentable el desarrollo humano” (SEP, 2004:15).

En este apartado se aprecia la importancia de que desde el nivel preescolar se da al desarrollo de las habilidades que permiten a los niños adaptarse a las condiciones sociales imperantes en el entorno, enfatizando en su función democratizadora; por ello se enuncia que dentro de las escuelas deben primar condiciones que posibiliten experimentar la justicia y la equidad; las escuelas deben ser espacios democráticos que se constituyan como centros en donde se aprenda la democracia.

Respecto a los fundamentos legales de la educación preescolar de calidad como un derecho, se refiere el derecho constitucional a la educación, bajo los principios de

gratuidad, laicismo, carácter democrático y nacional, aprecio por la dignidad de la persona, igualdad ante la ley, combate a la discriminación y a los privilegios, supremacía del interés general de la sociedad, solidaridad internacional basada en la independencia y la justicia (SEP, 2004:16).

Las características del PEP 2004 son: su carácter nacional, sus propósitos fundamentales orientados al desarrollo afectivo, social y cognitivo; su organización por competencias y campos de formación; su carácter abierto, en el sentido de dar libertad a las educadoras² para seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que consideren pertinentes.

El PEP 2004 fue objeto de valoración a partir de haber sido puesto en operación, lo que llevó a realizarle algunas adecuaciones para dar lugar al Programa de Educación Preescolar 2011 (PEP 2011), el cual tuvo como marco el Acuerdo 592 que establece la articulación de la educación básica en nuestro país. Expresamente se señala que “la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) es un compromiso con la calidad de la educación que busca transformar el

² Se mantiene el término “educadoras” a que aluden los documentos oficiales para referirse a las/os docentes de educación preescolar aunque es un hecho que existe ya un número significativo de docentes varones en este nivel. En 2013 se reportó 6.8% de docentes varones en educación preescolar en México (INEE, 2015) y en el estado de Morelos un 4% en el ciclo 2014-2015 (IEBEM: 2015).

sistema educativo nacional para adecuarlo al contexto económico, político y social del siglo XXI". (SEP, 2011: 3). Textualmente, la RIEB señala como su propósito:

contar con un sistema educativo nacional de calidad, que permita a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; reconocer que los enfoques centrados en el aprendizaje inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda su vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad. (SEP, 2011: 8)

Al tener como referente la Alianza por la Calidad de la Educación las evaluaciones de aprendizajes de alumnos y de capacidades de maestros, son elementos centrales.

Para el logro de este propósito, la RIEB determina cinco competencias para la vida: 1) Para el aprendizaje permanente, 2) para el manejo de situaciones, 3) para la vida en sociedad, 4) para la convivencia y 5) para el manejo de información; estas competencias se tradujeron en los campos de formación siguientes: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal para la convivencia, campos genéricos para los tres niveles que integran la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y que se denominan de manera un tanto diferenciada para cada uno de ellos.

En esta última etapa, se identifican fuertemente los rasgos del positivismo, como esa idea de que la ciencia y la razón son las que pueden llevar al cambio, a la mejora social; también se aprecia una racionalidad eficientista, en la que interesa lograr puntajes altos en las evaluaciones, que los niños sepan leer y escribir sin preocuparse tanto porque usen la lectura y escritura como medios de construcción y elaboración de pensamientos; en esta racionalidad, interesa que los aprendizajes de todos los niños se midan por igual, sin considerar las particularidades geográficas, sociales, individuales, interesan resultados que avalen la atención a los compromisos adquiridos en las convenciones internacionales.

Es innegable que ha habido una transformación de los objetivos, contenidos y formas de desarrollar la educación preescolar desde los primeros kindergarten a la actualidad, habiendo aún indefiniciones en su concepción. Sin embargo, encontramos referentes como los de Donlucas (2009) que señala la identificación de controversias sobre los avances y retrocesos en las concepciones de la educación preescolar en México, y de Vázquez y Mendoza (s.f.), quienes reportan que la imagen y tradición de los jardines de niños como espacios de cuidado de los niños pervive, asignándoles a las educadoras un papel maternal que ha afectado su reconocimiento como profesionales. Otro aspecto que refuerza esta falta de definición es el hecho de que, habiendo sido decretado oficialmente como un nivel educativo obligatorio y el inicio de la educación básica, por lo tanto un nivel escolar, se siga manteniendo su denominación pre-escolar, pareciera ser que se pretende mantener en un nivel de menor rigor o formalización, cuando como hemos visto, se postula que es el inicio del sistema educativo nacional.

El breve planteamiento acerca de los tres momentos elegidos acerca de la educación preescolar es apenas un asomo a la comprensión de su racionalidad, su profundización implica mucho más por investigar. Como señalan Popkewitz, Tabachnic y Wehlage (2007),

no podemos asumir que los programas de reforma son utilizados según las formas definidas en la literatura de los programas, como tampoco podemos asumir que sabemos cómo la gente construye y practica en las escuelas los programas de reforma, de una manera cotidiana (p. 37)

2. El Programa de Educación Preescolar 2011

Grosso modo se presentó en lo que precede, la trayectoria que la educación preescolar en México ha tenido, identificando momentos que la han ido llevando a su consolidación pero también a su reconfiguración.

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, el curriculum de este nivel educativo ha sido reformulado en el marco de acuerdos internacionales que apuestan por la educación como un medio de superar problemas a futuro, problemas que se relacionan con la preparación para la vida y el trabajo. Las evaluaciones a la implementación del PEP 2004 dieron lugar a la versión 2011, que según se explica, realiza precisiones en la propuesta pedagógica manteniendo sus principios, específicamente, se reformularon y redujeron las competencias y se resaltaron los aprendizajes esperados y la incorporación de estándares curriculares (SEP, 2011).

Para abordar el tema de nuestra investigación sobre la formación moral y el desarrollo de habilidades para convivir en educación preescolar, nos ha resultado necesario responder de manera previa a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las políticas educativas que orientan la convivencia escolar y la formación moral en educación preescolar? Para dar respuesta, fue necesario identificar, mediante la metodología de análisis del discurso, las directrices de los acuerdos internacionales que orientan la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y con ello, contextualizar el Programa de Educación Preescolar 2011.

2.1. Los acuerdos internacionales en torno a la educación moral y para la convivencia en preescolar

La UNESCO tiene como misión apoyar los derechos de las personas de todo el mundo a la educación, la ciencia, la cultura, la comunicación y la información, a partir de coordinar acciones internacionales que promueven que esto ocurra y con

ello aportar a abatir la pobreza, lograr la paz, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural entre los países del mundo. A lo largo de los años, los acuerdos internacionales derivados de diversas comisiones de la UNESCO han influido en las políticas internas de los países que son sus miembros, acuerdos orientados a promover acciones para mejorar la calidad de vida de las personas pero ciertamente también, para procurar ciertas condiciones económicas y sociales. Para efectos de este estudio, iniciamos recuperando los acuerdos de Jomtien en 1990 por considerar su influencia en la política educativa de nuestro país.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT) y su marco de acción, suscritos por la UNESCO en 1990 en Jomtien, Tailandia, constituye uno de los primeros acuerdos emanados del análisis de problemas educativos internacionales relativos a la inequidad en el acceso a los servicios educativos, a textos impresos y servicios tecnológicos de información, al acceso a la educación básica y el logro de su conclusión y adquisición de conocimientos y capacidades esenciales, a la necesidad de disminuir el rezago y exclusión de los más vulnerables, así como, disminuir la pobreza.

En este marco, la educación formal ha sido declarada por la UNESCO (1990) como derecho universal y considerada como un factor que puede contribuir al logro de un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro; en el que se favorece el progreso social, económico y cultural, así como, la tolerancia y la cooperación internacional. Con relación a la educación básica en específico, la Declaración EPT, la señala como basamento para la educación subsecuente orientada al fortalecimiento de la formación en ciencia y tecnología que posibilite el desarrollo autónomo de los países, de ahí que el objetivo planteado para el año 2000 fue que los gobiernos de las diferentes naciones hubieran definido, ejecutado y evaluado los planes de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, para a partir de ello, emprender una revisión de las políticas regionales y mundiales.

Diez años después de la Declaración de Jomtien, se realizó en Dakar una reunión internacional para evaluar los logros en cuanto a EPT. Como resultado se

emitió un nuevo marco de acción, el de Dakar “Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes” (UNESCO, 2000). En esa reunión se amplió el plazo para el logro de los objetivos de EPT al año 2015 y se declaró como su primer objetivo: “Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos” (p. 8). Se planteó entonces no solo la importancia de brindar educación sino atención a los niños pequeños, lo que incluye la salud, la seguridad, el desarrollo emocional y la estimulación cognitiva temprana, a cargo de instituciones educativas pero también señalando la relevancia de la participación de las familias.

En 2015, al evaluar los avances de dicha Declaratoria, se señalan desigualdades en el acceso a la educación preescolar entre zonas poblacionales rurales y urbanas, entre regiones, entre personas con mayores y menores recursos económicos, pero también desigualdades en la calidad de los servicios educativos ofertados.

Esto es en lo que respecta a la educación preescolar, a continuación presentamos otros programas internacionales que han enfocado más las cualidades que la educación debe tener para favorecer la formación integral y la formación ética a través de la educación.

En 1996, la UNESCO difundió el Informe denominado *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1997), poniendo en escena los temas de convivencia y del aprendizaje para constituirse como persona. En dicho documento, se cuestionan las finalidades que debía perseguir la educación para ser realmente pertinente, proponiéndose cuatro pilares que debían sostener la educación del siglo XXI: Aprender conocimientos, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir; pilares que sería necesario apuntalar fuertemente en los sistemas educativos para favorecer la formación integral, cuya consecución se ha buscado a partir de los modelos educativos por competencias. Dicho informe sostiene que:

...la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la

interdependencia entre todos los seres humanos. Desde la primera infancia, la escuela debe, pues, aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza. (Delors, 1997, p.99).

Desde esta perspectiva, se planteó la necesidad de orientar los objetivos y acciones de la educación para posibilitar que los individuos desplieguen todas las facetas de su persona y con ello fomentar su autonomía, concretamente se expresa:

Más que nunca la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino. (Delors, 1997, p.101).

El informe “Nuestra diversidad creativa” de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo también de la UNESCO (Pérez de Cuellar, 1997), alude a la importancia de contar con una ética global para fomentar la buena convivencia cultural ante las nuevas y mayores relaciones de interdependencia entre los países del mundo, para ello define cinco elementos principales que la sustentan: 1.Derechos humanos y responsabilidades, 2.Democracia y los elementos de la sociedad civil, 3.Protección de las minorías, 4.Compromiso con la resolución pacífica de los conflictos y negociación de la justicia y, 5.Equidad intra e intergeneracional. El Informe cierra señalando diez acciones, entre las que destaca la referida a cómo implementar la ética global, reconociéndose la necesidad de construir una moral común, universal, que integre los principios de democracia, transparencia, responsabilidad pública y respeto a los derechos humanos. Para transitar a esa ética global, destaca la necesaria participación de gobiernos, organismos internacionales, empresas trasnacionales y sociedad civil.

A nivel regional, el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), cuya finalidad es incidir en las políticas educativas que favorezcan una mejor educación y desarrollo humano, delimitó cinco focos estratégicos a intervenir:

Foco 1: Los contenidos y prácticas de la educación para construir sentidos acerca de nosotros mismos, los demás y el mundo en que vivimos. En él se argumenta que la educación debe ser más que un espacio de socialización y de transmisión de la cultura, debe ser un espacio que posibilite la construcción de la identidad personal, proporcionar lo necesario para ejercer a plenitud la ciudadanía y contribuir a una cultura de paz.

Foco 2: Los docentes y fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Postula la importancia de reconocer socialmente la función docente a partir de políticas públicas, señalando la importancia de formar a los docentes en competencias cognitivas y para la comprensión emocional de sus alumnos, así como para desempeñarse en diversas modalidades educativas y contextos.

Foco 3: La cultura de las escuelas para que éstas se conviertan en comunidades de aprendizaje y participación. En él se señala la necesidad de:

...promover sistemáticamente, con acciones diversas, la transformación de la cultura escolar para construir un conjunto de relaciones signadas por la vivencia cotidiana de los valores democráticos, entendiendo que sólo su práctica puede formar ciudadanos competentes, activos y comprometidos (UNESCO/OREALC, 2002, p.18).

Foco 4: La gestión y flexibilización de los sistemas educativos para ofrecer oportunidades de aprendizaje efectivo a lo largo de la vida. En él se alude a la necesidad de quitar la rigidez a las opciones educativas, lo cual impacte en la equidad y calidad educativa. Se propone que los modelos de gestión sean sistémicos, apegados a los contextos de manera diferenciada y apoyarse en una red de comunicación diversificada.

Foco 5: La responsabilidad social por la educación para generar compromisos con su desarrollo y resultados. Este foco se orienta hacia la implicación de la sociedad en la educación, lo que requiere generar las condiciones para la participación de la

población en la conceptualización, diseño, desarrollo y evaluación de los diferentes niveles educativos nacionales.

En el documento *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina* (Hirmas y Eroles: 2008), se reconoce la importancia de la educación para la democracia y la paz a partir de experiencias escolares orientadas a desarrollar actitudes y habilidades socio-emocionales y éticas que den lugar a formas inclusivas de convivencia en las que los individuos logren desarrollarse plenamente.

Al analizar estas propuestas se vislumbran las intenciones, por un lado, de identificar, respetar y sostener la diversidad de los países y de los individuos, y por otro, de convencerlos para asumir una responsabilidad común que contribuya a transformar el mundo y desarrollar todas las potencialidades de los seres humanos, desde una perspectiva ética. También se aprecia la apremiante necesidad de atender la formación de personas en su dimensión humana, que permite ejercer su libertad, sus derechos y la democracia.

Vemos en todos estos acuerdos, una apuesta a la educación con enfoque humanista, una educación que posibilite la construcción de subjetividades a partir de participar en procesos de intercambio comunicativo que te lleva a pensarte en esa discusión y a objetivarte.

Políticas y programas nacionales sobre Convivencia Escolar

La Convivencia Escolar ha sido introducida en la política nacional de México desde dos vertientes, una como estrategia para promover la seguridad al interior de las escuelas y la otra desde un enfoque más pedagógico, en el que la convivencia se vislumbra como condición para que los alumnos y alumnas logren aprender.

El programa gubernamental nacional “Escuela Segura” (PES) se configuró en 2007 como una estrategia para coadyuvar a prevenir situaciones de riesgo para

la seguridad en las comunidades escolares; dicho programa inició en nueve entidades federativas y a partir de 2008 se extendió al total de entidades del país; su objetivo es “Contribuir a generar en las escuelas de educación básica condiciones que propicien ambientes de seguridad y sana convivencia, favorables para la mejora de los aprendizajes, así como la práctica de valores cívicos y éticos” (Secretaría de Gobernación, 2013: s/p).

Otra acción es el Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE) orientado a promover convivencias sanas y pacíficas en las comunidades escolares (SEP, 2015), proyecto que comenzó a operar a partir del ciclo escolar 2015-2016 en tercero de preescolar. Este proyecto tiene finalidades preventivas y formativas que involucran a directivos, docentes y padres de familia. Más adelante, en 2016, este Proyecto dio lugar al Programa Nacional de Convivencia Escolar

En el estado de Morelos, en julio de 2014, se decretó la Ley Estatal para la Convivencia y Seguridad de la Comunidad Escolar (Consejería Jurídica del Poder Ejecutivo del Estado de Morelos, 2014). Esta ley es una forma de atender los innegables problemas de violencia que se tienen en el estado, y que el mismo gobierno refiere de la siguiente manera: “en nuestro tiempo nos ha tocado observar y en muchos casos padecer el fenómeno de la violencia social y de manera muy preocupante, el crecimiento de la violencia en los planteles educativos” (p.5), señalando que en 2014, Huitzilac, Temixco y Cuernavaca fueron los municipios que registraron mayores casos de violencia escolar (p. 17).

La intención de crear la ley es atender y prevenir casos de maltrato y violencia que pudieran presentarse pero también actuar ante diferentes tipos de daños como los causados por contingencias ambientales o sociales ajenos a las escuelas que pudieran afectar la salud física y psicológica de los alumnos y miembros de las escuelas, de ahí que se refiere como finalidad “capacitar a los padres de familia, maestros y directivos de las escuelas públicas de educación básica con medidas preventivas que les permitan saber qué hacer en caso de cualquier contingencia” (Consejería Jurídica del Poder Ejecutivo del Estado de

Morelos, 2014: 8), señalando más adelante que esta ley se trata de un beneficio social que además de buscar proteger, conlleva a una nueva perspectiva de la seguridad, en tanto se espera mayor proactividad en los sujetos involucrados, esto es, las autoridades, los centros escolares, los docentes y padres de familia.

Los objetivos establecidos en el artículo I de la Ley Estatal para la Convivencia y Seguridad de la Comunidad Escolar (Consejería Jurídica del Poder Ejecutivo del Estado de Morelos, 2014), comprenden el establecimiento de normas para la convivencia y seguridad de las comunidades escolares y la estipulación de su obligatoriedad; la creación de organismos orientados a regular las acciones en materia de convivencia y seguridad de la comunidad escolar que promuevan vínculos permanentes entre quienes interactúan en el ámbito de la comunidad escolar y social; regular proyectos y programas para mejorar la convivencia y seguridad de las comunidades escolares.

Para la instrumentación de esta ley, deberían definirse programas y realizar acciones que, según se establece en el artículo 4, estarían orientados “a la formación de hábitos y valores de la comunidad educativa, a efecto de prevenir conductas consideradas como violencia escolar y de evitar la comisión de alguna conducta considerada como delito” (Consejería Jurídica del Poder Ejecutivo del Estado de Morelos, 2014: 70). Vemos entonces que para mejorar la convivencia al interior de las escuelas, las alternativas de solución se mueven mayoritariamente en el plano regulativo, a través de leyes, reglamentos, políticas y normas que deben ser observadas por quienes participan en estos recintos. Las normativas, se entiende, implican derechos y obligaciones pero también sanciones a su incumplimiento.

De manera general, con la intención de fortalecer la calidad de la educación, se generó la Reforma Integral de la Educación Básica.

2.2 La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

En junio de 2011, tiene lugar una Reforma Constitucional en México, que fundamentalmente incorpora los Derechos Humanos. Inicia por la modificación del

artículo 1° Constitucional, en el cual se suple la obligación de “otorgar garantías individuales” por el reconocimiento de los derechos humanos de todo ciudadano mexicano, explicitando que “Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia, favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia” (Gobierno de la República, 2011).

En dicha Reforma, el Artículo 3° Constitucional se modifica incluyendo, al texto original, el aspecto relativo a los derechos humanos:

...la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, *el respeto a los derechos humanos* y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia, y basada en los resultados del progreso científico (SEP, 2011, p.1).

Esta reforma legislativa, se crea para atender un vacío, para actuar en pro de los derechos de las personas, aspecto que se vislumbró a nivel internacional, como algo inaplazable.

Una forma de operacionalizar esta modificación constitucional, y la principal estrategia para el logro de la EPT, ha sido la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual hace explícita la recuperación de los acuerdos internacionales, como se aprecia en el siguiente fragmento:

...hay referentes internacionales aceptados como pertinentes y valiosos acerca de la educación, sus procesos y resultados, que es necesario considerar en todo esfuerzo de avance o mejora que se aplique en el sistema educativo nacional. Por tanto, [...] [éste] debe organizarse para que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan desenvolverse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor, en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente. (SEP, 2011, p.6)

Para operar la RIEB, se han emitido una serie de Acuerdos regulatorios, entre ellos, el 592, que define la articulación de la Educación Básica, en 12 años de escolaridad, constituida por los niveles preescolar, primaria y secundaria. Este acuerdo hace mención que uno de los referentes en la RIEB es la Alianza por la Calidad de la Educación, de 2008 pactada entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), lo que comprometía a modificar diversos aspectos desde curriculares hasta de infraestructura, y como medio de valorar los avances en la mejora de la calidad educativa, se convino articular el Sistema Nacional de Evaluación como medida para evaluar a todos los actores del proceso educativo a partir del establecimiento de Estándares de Desempeño (SEP, 2011: 2).

Dentro de la RIEB, el Programa de Educación Preescolar 2011 (PEP) concretó lo planteado en la política educativa mexicana, que determina lo que debe enseñarse y aprenderse en este nivel educativo; ahí no sólo se definen las finalidades, los propósitos y competencias a promover en los/as alumnos/as y las formas de evaluarlas, sino también las orientaciones y compromisos de los docentes, descritos entre otras cuestiones, en la Guía para la Educadora, constituyendo lo que Gimeno (2007) denomina “currículum prescrito”, en tanto que es un conjunto de regulaciones que prescribe las “parcelas culturales” -lo mínimo y obligatorio a ser transmitido dentro de las escuelas-, y las metodologías para desarrollarlas en la práctica, pre-condicionando la enseñanza.

El PEP hace énfasis en la importancia de los estándares curriculares, entendidos como descriptores del logro de los aprendizajes que “dan sentido de trascendencia al ejercicio escolar [...son] equiparables con estándares internacionales y en conjunto con los aprendizajes esperados constituyen referentes para evaluaciones...” (SEP, 2011a, p.110).

A continuación nos adentraremos en identificar cómo se perfila la promoción de aprendizajes para la convivencia y el desarrollo moral dentro del Programa de Educación Preescolar 2011, cómo se considera que puede promoverse aprender a ser y a convivir.

El Programa de Educación Preescolar 2011: lo relativo a la formación moral

El Programa de Estudio 2011 de Educación Básica Preescolar -al que en lo consecuente nos referiremos como PEP 2011- es el programa vigente al momento de esta investigación. Primeramente se describe su estructura y posteriormente se recuperan tres elementos para identificar los planteamientos que sirven de referente a la educación integral y específicamente a la educación moral y para la convivencia, dichos elementos se identifican en los Propósitos, Bases para el trabajo y Competencias de los Campos de Formación Desarrollo Personal y Social, Expresión y Apreciación Artísticas y Exploración y conocimiento del mundo.

Estructura del PEP 2011

Este programa de estudios está contenido en el Programa de la Educación Básica que se concibe como una unidad y cuenta por lo tanto con elementos comunes a los niveles de educación primaria y secundaria, señalando que los diferentes niveles educativos son aproximaciones a la consecución de los objetivos de dicha Educación. Las características que se resaltan son a) los propósitos que orientarán los logros durante los tres años del nivel preescolar; b) el enfoque por competencias, que busca la integración de los aprendizajes y su aplicación en las actividades cotidianas y finalmente, c) el carácter abierto del programa, que tiene que ver con el hecho de que no existen competencias, temas ni secuencias preestablecidas para cada grado escolar, sino que la definición de éstas son responsabilidad de las docentes a partir de identificar las necesidades e intereses de sus alumnos, buscando la relevancia y pertinencia. (SEP, 2011a).

Existen tres elementos que constituyen la estructura del PEP 2011: el perfil de egreso, los campos formativos y los estándares curriculares.

El perfil de egreso incluye los rasgos deseables en quienes concluyan la educación básica, rasgos que resultan ser referentes para las planificaciones y

evaluaciones en cada uno de sus niveles y que se orientan al desarrollo de competencias para la vida. En este apartado, el Plan de Estudios (SEP 2011a) señala que para coadyuvar en el logro de estos rasgos deben participar la comunidad escolar y los padres de familia.

Propósitos de la Educación Preescolar

El PEP 2011 señala ocho propósitos de este nivel educativo, que aluden a aspectos del desarrollo y aprendizaje de los niños; con la intención de apreciar cuál es la orientación de estos propósitos, se vincularon a los campos de formación, observándose que dos propósitos se relacionan al campo de Lenguaje y comunicación, tres de los propósitos están relacionados con el campo de formación Desarrollo personal y social, que tienen que ver con el autoconocimiento y autocuidado pero también con el reconocimiento de otros diferentes a sí mismo y los campos restantes se alinean con un propósito, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Relación entre propósitos y campos de formación del PEP 2011

Orientación de Propósitos	Campos de formación
Dominio del lenguaje, desarrollo de habilidades de oralidad y escucha en la lengua materna.	Lenguaje y comunicación
Iniciación a las prácticas de lectura y escritura	
Desarrollo del razonamiento matemático, busca el logro de ciertas habilidades relativas a los conceptos de cantidad y clasificación y para la resolución de problemas.	Pensamiento Matemático
Desarrollo de habilidades necesarias para la indagación sistemática acerca de fenómenos naturales y sociales, así como para el cuidado del medio ambiente	Exploración y conocimiento del mundo
Aprendizaje de la regulación emocional, el trabajo colaborativo, la resolución de conflictos y la convivencia como formas de ir avanzando hacia la autonomía.	Desarrollo personal y social
La apropiación de valores y principios para la vida en comunidad, apreciando la diversidad cultural y promoviendo la actuación con base en respeto hacia los demás, responsabilidad, justicia y tolerancia.	
Cuidado de la salud, coordinación motora e identificación de acciones para prevenir riesgos a su integridad personal	
Expresión y apreciación de manifestaciones artísticas a partir de la identificación de sentimientos, imaginación, fantasía y creatividad	
	Expresión y apreciación artísticas

Fuente: Elaboración propia a partir del PEP 2011.

Bases para el trabajo en Preescolar

Las Bases para el trabajo en Preescolar se describen como parte del PEP 2011 (SEP, 2011a). Estas bases orientan las acciones de los docentes y la comprensión del sentido de la educación preescolar por parte de docentes y directivos; además de señalarse ciertas precisiones de los rubros, se explicitan algunas especificidades de lo que ello implica para el trabajo docente. Dichas bases se desglosan en los siguientes tres apartados y diez rubros:

a) Características infantiles y procesos de aprendizaje

1. Los alumnos llegan a la escuela con conocimientos. Aunque no han tenido una educación formal, al incorporarse a preescolar los niños tienen ya ciertos “conocimientos, creencias y suposiciones sobre el mundo que los

rodea, las relaciones entre las personas y el comportamiento que se espera de ellos” (SEP, 2011a: 20).

2. Los niños aprenden de la interacción con sus pares. Este tipo de interacciones estimulan procesos mentales y el desarrollo de habilidades sociales; en consecuencia, el papel de las educadoras debe ser el de promotoras de experiencias de relación entre pares, mediando para lograr aprendizajes de manera colaborativa.
3. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje. Dichas cualidades del juego se atribuyen por ser un medio de exploración y ejercitación física y también de reconstruir y elaborar lo que ocurre en su entorno, además de favorecer las competencias sociales y de autorregulación. Se espera por tanto que la educadora abra posibilidades de juego ya sea dirigido o libre.

b) Diversidad y equidad

4. La educación inclusiva implica oportunidades formativas de calidad para todos: se reconoce que el respeto a la diversidad cultural es un principio para la convivencia en un marco de derechos humanos, siendo importante que las educadoras practiquen el reconocimiento a la diversidad cultural de sus alumnos y busquen incorporar en sus actividades de clase las expresiones culturales propias de dichos alumnos pues con ello se favorece la inclusión.
5. La atención de alumnos con necesidades educativas especiales: estos niños deben encontrar en la escuela un ambiente que favorezca su participación y consecuentemente su desarrollo y aprendizaje, para lo cual la educadora debe presentar disposición para hacer lo propio en el aula y para el trabajo colaborativo con los padres de familia y demás personal de la escuela o externo a él.
6. La igualdad de derechos entre niños y niñas: el que se promueva la igualdad de participación de niños y niñas coadyuva a la construcción de la identidad, en tanto que “aprenden y asumen formas de ser, sentir y actuar consideradas como femeninas y masculinas en una sociedad” (SEP, 2011a:

23); la participación equitativa fomenta la convivencia, la solidaridad, la tolerancia, el trabajo colaborativo y el rechazo de la discriminación.

c) Intervención educativa

7. Fomentar en los niños el deseo de conocer y la motivación por aprender: el interés es situacional por lo que se requieren experiencias novedosas y desafíos, los cuales la educadora debe incluir en sus intervenciones.
8. La confianza en la capacidad de aprender: el aprendizaje requiere un ambiente estable, que proporcione seguridad y estímulo a los niños, este tipo de ambientes lo propician las educadoras a través de su trato hacia los alumnos.
9. La intervención educativa requiere planificación flexible: se reconoce a la planificación como indispensable para lograr la eficacia del trabajo docente, pero debe ser flexible en función de las necesidades de aprendizaje de los niños.
10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de niños y niñas: es importante que los padres refuercen el trabajo de la educadora, por lo que se insta a que la educadora y personal directivo promuevan la participación de los padres de familia a partir de una comunicación sistemática que los lleve a reconocer la importancia de la educación preescolar para sus hijos; para lograrlo es necesaria también la participación del personal directivo.

Al señalar estos tres aspectos como los ejes para delimitar las bases de la educación preescolar, podemos identificar qué es lo que resulta relevante para este nivel educativo por parte del sistema educativo: el reconocimiento de las potencialidades de los niños, la promoción de la inclusión y la equidad y el trabajo de los docentes como generadores de ambientes propicios para el aprendizaje.

Campos formativos

Los campos formativos son las unidades curriculares que articulan las competencias del programa de estudios de la Educación Básica. Los cuatro campos formativos de la Educación Básica se convierten en seis para la Educación Preescolar. Mientras el mapa curricular de la Educación Básica, contiene un campo formativo denominado Desarrollo Personal y para la Convivencia, en la curricula de educación preescolar este se modifica y divide en tres campos formativos: Desarrollo Físico y Salud, Desarrollo Personal y Social y Expresión y Apreciación Artística, como se muestra en la tabla 2:

Tabla 2. Campos de formación de la Educación Básica y de la Educación Preescolar

Campos de formación para la Educación Básica	Campos de formación de la Educación Preescolar
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo físico y salud
	Desarrollo personal y social
	Expresión y apreciación artísticas

Elaboración propia a partir del mapa curricular de la Educación Básica (SEP, 2011)

Los campos de formación aparecen en el PEP 2011 con una presentación de los aspectos a trabajar, que podemos identificar como temáticas, las cuales incluyen las competencias a desarrollar, los aprendizajes esperados y una explicación general de estos elementos.

Dentro del PEP 2011 una competencia se define como “la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (SEP, 2011a: 14).

Evaluación de aprendizajes y estándares curriculares

Independientemente de los estándares curriculares, que como se mencionó anteriormente son los indicadores que orientan la valoración de los logros de los estudiantes y están alineados con la prueba PISA, en preescolar, como parte de su planteamiento curricular, se definen tres tipos de evaluación: la diagnóstica, intermedia y final, que se aplican de manera permanente, por lo que las competencias de todos los campos formativos, son objeto de valoración en el sentido de identificar los niveles de aproximación de los diferentes alumnos a los aprendizajes esperados.

2.3. Aproximaciones a la formación moral y la convivencia en el PEP

Buscando identificar lo que el PEP señala respecto a la formación moral³ encontramos, de inicio, que el término moral sólo es referido una vez en todo el documento⁴, en una cita textual⁵ dentro del apartado de educación inclusiva, en que se utiliza “Moral” como adjetivo, al igual que democrático, en donde lo moral determina lo aceptable o inaceptable en una sociedad, en lo referente al otorgamiento o privación de los derechos humanos.

La educación en valores dentro del PEP 2011

Los valores se entienden como disposiciones para actuar, como el componente de una competencia que posibilita valorar las consecuencias de lo

³ Se realizó una búsqueda en la versión electrónica del PEP (SEP, 2011), buscando el término “moral” y al no encontrar más que una cita de otro texto, se procedió a buscar el término “valores”.

⁴ Con relación al no uso del término moral, Yurén (2004), al reportar la investigación relativa a la implementación de la materia Formación cívica y ética de educación secundaria, señala que en el programa de dicha asignatura se omitió el uso del término “moral”, sustituyéndolo por el término “ético”, lo cual se adjudica al hecho de evitar la posibilidad de relación de lo moral con el sentido religioso, pudiendo contravenir el sentido laico de la educación como un rasgo del sistema educativo de México a partir de la segunda mitad del siglo XIX. (p. 7)

⁵ “Es en la escuela donde nadie puede ser tratado como si valiera menos y que es **moral** y democráticamente inaceptable que el sexo, las características físicas, la condición social o económica, el estado de salud o las creencias religiosas de las personas puedan convertirse en pretextos de exclusión, dominio y limitación de derechos” Rodríguez Zepeda, Jesús (2011), *Democracia, educación y no discriminación*, México; Ed. Cal y arena. (SEP, 2011:156)

que se hace, y cuya pretensión es coadyuvar a que las personas actúen con eficacia dentro y fuera del aula

una competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (SEP, 2011: 14).

La competencia se define como la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). (SEP, 2011: 129).

Con base en la metodología didáctica que se propone para el desarrollo de las actividades, se espera que los alumnos desarrollen, además de los conocimientos y habilidades matemáticos, actitudes y valores que les permitan transitar hacia la construcción de la competencia matemática. (SEP, 2011:31)

Dentro del Campo de formación “Desarrollo Personal y Social” se enuncian dos aprendizajes esperados relacionados a los valores

[El alumno] actúa conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia. (SEP, 2011: 78)

[El alumno] Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y aprende a actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana 78

Es importante resaltar que se visualiza la actuación conforme a valores para mejorar la convivencia, para la vida en comunidad; los valores son esas pautas de actuación necesarias y podemos entender que suficientes para que las relaciones entre personas sean positivas y aporten a convivir.

En otros párrafos se alude a la importancia los ambientes en que los alumnos experimenten, siendo importante la participación; pero llama la atención que junto a las finalidades de formación **de** valores y académica, se incluya una finalidad orientada a la eficiencia

Un ambiente democrático implica desarrollar formas de trabajo colaborativo en que se involucren alumnos, profesores y las familias, posibilita la formación de valores, la formación académica y el uso eficiente del tiempo. (SEP, 2011: 156)

Por otra parte, derivado de diferentes párrafos del PEP (SEP, 2011), encontramos diferentes cualidades de los valores:

Formar hábitos y **transmitir** disposiciones éticas congruentes con los valores democráticos (p. 13)

la escuela se considera un espacio fundamental para fomentar entre la comunidad educativa una cultura de uso de tecnologías **sustentada en valores como la ética**, la legalidad y la justicia (p. 107).

La educación inclusiva significa también que el docente desarrolle la tolerancia y respeto hacia las diferencias de todo tipo que puedan existir en el aula; al mismo tiempo habrá de **promover la enseñanza** de estos valores entre los niños (p. 155)

Se recomienda trabajar de forma transversal con temáticas o contenidos referidos a formación en valores para la convivencia. (p. 229)

Se aprecia que los valores son entendidos como:

a) elementos culturales que se adquieren, como algo externo a los sujetos a manera de objetos o algo tangible, que se puede tener;

b) disposiciones que se pueden practicar, pero entendiendo las disposiciones no como constructos internos, sino como información que debe transmitirse.

c) parte de una competencia, en tanto que permiten “valorar” las consecuencias de un hacer;

Derivado de dichas nociones, se enuncia que los valores pueden tratarse, abordarse, recuperarse como tema en las aulas, pero ciertamente, como un tema de relevancia social, de ahí que se sugiera reiteradamente como un tema transversal.

En la educación valoral, se atribuye un papel preponderante a los maestros, tanto en su actuación en el grupo como en acciones reflexivas acerca de lo que fundamenta su práctica docente

En términos generales los valores se enseñan con el ejemplo y por principio los niños deben observar que sus maestros los practican en forma consistente. 154

Facilitar la enseñanza y práctica de valores en el nivel preescolar compromete al docente a centrarse en su comprensión y no en su conceptualización; p 154

Una profunda reflexión de sus capacidades, valores, certezas y limitaciones como ser humano y profesional, le permitirá al docente avanzar hacia la búsqueda de alternativas para mejorar sus prácticas y crecer en los ámbitos personal y profesional. 136

Lo que podemos apreciar es una inconsistencia o poca claridad entre la noción de lo que son los valores y el abordaje para su aprendizaje: como elemento de una competencia se entiende que es una habilidad o disposición que debe desarrollarse individualmente; al señalarse que los valores deben transmitirse, enseñarse con el ejemplo, y trabajarse como una temática transversal, nos lleva a entenderlos como un contenido que oscila entre lo procedimental y lo declarativo.

Todo ello nos lleva a identificar que lo más cercano dentro del PEP a los propósitos de formar moralmente, es lo referido a la enseñanza de valores como reglas para regular las acciones e interacciones de los alumnos y alumnas, teniendo como objetivo mejorar éstas últimas.

Buscando lo que el PEP expresa con relación a formar para la convivencia, acudimos a analizar los párrafos de este documento referidos al tema⁶. Para el PEP (2011a) formar para la convivencia se entiende

como la construcción de relaciones interpersonales de respeto mutuo, de solución de conflictos a través del diálogo, así como la educación de las emociones para formar personas capaces de interactuar con otros, de expresar su afectividad, su identidad personal y, desarrollar su conciencia social (p. 93).

Para lograr la convivencia en la escuela y fuera de ella, el PEP plantea que deben aprenderse a) las reglas necesarias (no se señalan cuáles) y b) los valores que la hacen posible: “valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia” (p. 78). Junto con las reglas y valores para la convivencia se reconoce que en las escuelas, las formas de organización, las formas de interacción y formas de resolución de conflictos, dan lugar a “modos especiales de convivir”, a la

⁶ Se realizó la identificación de los párrafos en que aparece la palabra convivencia en la versión digital del PEP 2011 con la ayuda del buscador de Adobe Acrobat. De esa selección es que se recupera esta información.

configuración de la convivencia escolar. El conflicto se identifica como un aspecto ineludible, algo que requiere aprender a resolverse para lograr la convivencia escolar.

Al analizar los contenidos de los campos de formación del PEP 2011, buscamos en cuáles de ellos se abordan aspectos relacionados a la formación moral y para la convivencia; encontramos que, fundamentalmente se relacionan el de Desarrollo personal y social, Expresión y apreciación artística y Exploración y conocimiento del mundo.

En lo que respecta al campo de formación Desarrollo Personal y Social, el PEP 2011 lo señala como el que “se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales” (SEP, 2011a:74); reconoce que el desarrollo de las competencias que en él se contemplan ya se ha iniciado en las familias, pero se fomentan al interactuar en otro contexto, en donde los niños/as se relacionan de manera diferente, ahora en su rol de alumnos y en un grupo amplio de pares, lo que se espera, los lleve a aprender a ser parte de un grupo, a participar y colaborar, en donde el lenguaje y las formas de comunicación y el clima educativo resultan relevantes. Se expresa que en este campo formativo son fundamentales dos factores interrelacionados, “el papel que juega la educadora como modelo y el clima que favorece el desarrollo de experiencias de convivencia y aprendizaje” (SEP, 2011a:76). En la tabla 3 se presentan las competencias que los alumnos deben desarrollar en cada uno de los aspectos que componen este campo formativo.

Tabla 3. Competencias del Campo de formación Desarrollo Personal y Social

	Aspecto	
	Identidad personal	Relaciones interpersonales
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce sus cualidades y capacidades y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros. • Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y comprende que todos tienen responsabilidades y los mismos derechos, los ejerce en su vida cotidiana y manifiesta sus ideas cuando percibe que no son respetados. • Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación, y la empatía.

Fuente: SEP, 2011: 77

Identificamos que las competencias referidas en este campo formativo tienen una orientación hacia la regulación emocional. Para Poujol (2006), la regulación emocional coadyuva al desarrollo de la sensibilidad moral, a que los niños sean capaces de relacionar emociones e ideas, es decir, puedan reconocer lo que sienten y comprenderlo, fortaleciendo así la seguridad en su actuar y promoviendo el descentramiento; también les permite entender que hay otros con diferentes puntos de vista e intereses, lo que posibilita el desarrollo de la empatía, la solidaridad y la preocupación por los otros. El autoconocimiento, que los niños puedan empezar a pensarse, a identificar su conducta y las repercusiones de ellas en sí mismos y en los demás, sientan las bases de su personalidad moral que siguiendo un ciclo, le guiará en su actuar.

La autorregulación emocional nos lleva al tema de la autonomía, en tanto que se esperaría que el autoconocimiento y establecimiento de relaciones positivas con otros, no sea un actuar obediente, sino un actuar cada vez más autónomo. Este actuar moral, Alves (2005) lo refiere como respuesta moral, en tanto que el sujeto elige cómo responder ante situaciones diversas, respuestas que ciertamente están atravesadas por criterios morales internos y externos, que conllevan la necesidad de discernir entre las opciones y optar por una de ellas; siendo el ideal que el sujeto ejerza una moral autónoma, requiere tener la

capacidad de participar consciente, libre y responsablemente, lo que lleva a esta autora a plantear que el desarrollo de la autonomía es el fundamento de la educación moral.

Apegándonos a estas explicaciones, desde nuestra perspectiva, tanto los aspectos como las competencias de este campo formativo están implicando el desarrollo de habilidades morales necesarias para el autoconocimiento, el reconocimiento de los otros y para la aplicación de juicios en los comportamientos y las interacciones.

Con relación a las competencias del campo de formación Expresión y Apreciación Artísticas (Tabla 4), se observa que las diversas competencias conllevan al autoconocimiento de los alumnos en lo que respecta a sentimientos, sensaciones y pensamientos a partir de la apreciación de manifestaciones artísticas, y también al desarrollo de sus capacidades para expresar esas emociones e ideas a través del arte. La orientación hacia la educadora en este campo señala la importancia de brindar oportunidades a los niños para el juego libre y la exploración mediante el movimiento.

En otro de los campos formativos, el de “Exploración y conocimiento del mundo”, también se identifica la presencia de tres competencias relacionadas con la formación moral, en tanto implican el reconocimiento de los otros y del entorno como valiosos; dichas competencias se ubican en el tabla 5.

Tabla 4. Competencias del Campo de formación Expresión y Apreciación Artísticas del Programa de Educación Preescolar 2011

		Aspectos en los que se organiza el campo formativo	
		Expresión y apreciación musical	Expresión corporal y apreciación de la danza
Competencias		<ul style="list-style-type: none"> • Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar canciones y melodías. • Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa, por medio del cuerpo, sensaciones y emociones en acompañamiento del canto y de la música. • Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él o ella al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.
		Expresión y apreciación visual	Expresión dramática y apreciación teatral
		<ul style="list-style-type: none"> • Expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados. • Comunica sentimientos e ideas que surgen en él o ella al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, fotográficas y cinematográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa mediante el lenguaje oral, gestual y corporal, situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas. • Conversa sobre ideas y sentimientos que le surgen al observar representaciones teatrales.

Fuente: SEP, 2011: 82.

Tabla 5. Competencias del Campo de formación Exploración y conocimiento del mundo del Programa de Educación Preescolar 2011 relacionadas con aspectos sociomorales y para la convivencia

Aspecto	Mundo natural	Cultura y vida social
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en acciones de cuidado de la naturaleza, la valora y muestra sensibilidad y comprensión sobre la necesidad de preservarla. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue algunas expresiones de la cultura propia y de otras, y muestra respeto hacia la diversidad. • Participa en actividades que le hacen comprender la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.

Fuente: Elaboración propia a partir del PEP, 2011.

El reporte de un estudio realizado por el INEE (2013) para evaluar la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004⁷ señala, entre otros aspectos, la proporción de las actividades que las/os docentes realizan diariamente correspondientes a los diferentes campos formativos, a partir de analizar la información de las actividades registradas en las Bitácoras para la Evaluación de la Práctica docente en Preescolar (BEPP). Dicha información señala las proporciones que se registran en la tabla 6:

Tabla 6. Porcentaje de actividades con propósitos congruentes con los diferentes

Campo formativo	% de actividades realizadas
Lenguaje y comunicación	44%
Pensamiento matemático	21%
Exploración y conocimiento del mundo	13%
Desarrollo físico y salud	9%
Desarrollo personal y social	7%
Expresión y apreciación artísticas	6%

Fuente: INEE. 2013.

Como se aprecia, se reporta una baja proporción de actividades relativas al Campo Formativo Desarrollo Personal y Social, notándose una gran diferencia con respecto a la proporción de actividades de los campos Lenguaje y Comunicación y Pensamiento matemático, ambos de carácter más cognitivo. Además de que el campo formativo Desarrollo personal y social señala una proporción muy baja de actividades, el estudio señala que muchas de las actividades reportadas no son congruentes con los rasgos del enfoque pedagógico⁸ que para este campo son: propiciar que los niños hablen de sus vivencias, emociones y sentimientos, favorecer las relaciones de interacción entre pares y la autorregulación (INEE, 2013: 21), lo cual lleva a los autores del estudio a conjeturar acerca de la posibilidad de que este campo formativo se trabaje poco debido a que las/os docentes desconocen cómo hacerlo.

⁷ Aunque es la versión previa al PEP 2011, éste tuvo variaciones mínimas en enfoques y competencias a lograr con respecto al PEP 2004.

⁸ Los rasgos del enfoque pedagógico fueron elaborados por los investigadores del INEE para este estudio, con base en lo planteado en el PEP 2004 y en la literatura de referencia para la formación y actualización de los docentes en la operación de la Reforma Educativa (INEE, 2013).

Al aproximarnos al análisis del PEP, se encontró que las competencias, el logro de aprendizajes esperados y los estándares curriculares son los puntos de llegada en el nivel preescolar, pero según lo expresado, son los que dan sentido al ejercicio escolar y contribuyen a “que el docente atienda su compromiso de rendición de resultados cuando los niños concluyen la educación preescolar, además de que son parámetros a considerar en el caso de evaluaciones externas” (SEP, 2011a, p.131).

Tales estándares están definidos para las áreas de Español, Matemáticas y Ciencias, que son consideradas por el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que desde hace varias décadas constituye el referente para determinar los niveles de conocimiento de los alumnos de educación básica en el ámbito internacional. La evaluación se realiza en cuatro momentos de desarrollo de la educación básica: en tercer grado de preescolar; en tercer y sexto grados de primaria y en tercer grado de secundaria. Esta situación nos lleva a identificar la relevancia de garantizar la adquisición de conocimientos pero dejando de lado la valoración del logro de las habilidades necesarias para saber ser y saber relacionarse.

Los indicadores permitirán dar cuenta a los organismos internacionales, que México está avanzando en lo comprometido pero desde estos planteamientos, cuestionamos: ¿Cuál es el verdadero interés de la RIEB? ¿Será formar para la vida o educar para obtener buenos puntajes en las evaluaciones internacionales? Se aprecia que lo que se busca es el compromiso por parte de los docentes de preescolar para que sus alumnos logren altos puntajes en dichas evaluaciones, y que la educación para la vida está más bien orientada a educar para la vida escolar, para favorecer el tránsito por los diferentes niveles educativos.

La articulación de la educación básica, se ha diseñado como una estrategia que busca contribuir a la calidad de la educación en México, hacer frente a los retos educativos y sociales y atender las necesidades educativas de niños y jóvenes; no obstante, es menester investigar cómo se han venido concretando

estos objetivos en la realidad. El currículum prescribe el deber ser, los propósitos a lograr y los principios a seguir, pero es en la práctica donde ese currículum cobra vida, dependiendo entre otras condiciones o situaciones, de quiénes lo concretan y en el caso de las reformas educativas, de las posibilidades reales de re-forma y transformación; si no existen dichas posibilidades, puede ser que sólo se promuevan cambios superficiales, pinceladas sobrepuestas a un proyecto educativo previo, al que lejos de mejorarlo lo limite.

En este sentido, encontramos una investigación (Cruz y Fernández, 2015), que revela discrepancias entre las concepciones teóricas y filosóficas acerca de las necesidades de la infancia definidas en los documentos reguladores de la educación preescolar, y las orientaciones operativas para la organización y funcionamiento de los servicios educativos, éstas últimas, exigencias institucionales que devienen en limitaciones a la autonomía de los docentes de este nivel educativo.

De acuerdo con Carbonell (2010), el logro de los objetivos y metas de una reforma educativa depende de muchos factores, entre ellos: un diagnóstico fidedigno de la realidad educativa; financiamiento para realizar los cambios; continuidad, que en gran parte de las veces se pierde por los cambios de gobierno; atención en la formación inicial y permanente de los docentes; implicación de estos profesionales en la implementación de acciones consecuentes a la reforma; un currículum único para realidades diversas y el aislamiento de la política educativa, que la restringe a cambios únicamente en el entorno escolar. Limitaciones que se pueden identificar en la implementación de la RIEB.

Vemos así que, aun cuando en México existe la intención de cumplir a cabalidad las orientaciones y objetivos de la EPT y de promover el desarrollo de capacidades para la convivencia, se corre el riesgo de no lograrlo, en tanto que las reformas, en su regulación y concreción práctica, no se ocupen de realizar los procesos necesarios para llevarlas a cabo. En tanto los estándares curriculares conlleven a priorizar el trabajo de los campos formativos orientados al lenguaje,

pensamiento matemático y ciencias, en detrimento de aquellos otros campos orientados a aprender la relación consigo mismo, con el otro y con el entorno, a desarrollar disposiciones morales, a iniciar el entendimiento y práctica de aquello que nos hace humanos, los principios humanistas de los acuerdos internacionales y del artículo 3º constitucional quedarán en el plano de las intenciones.

3. Estado de la cuestión

Un momento importante en cualquier investigación es el establecimiento del estado de la cuestión, que como señalan Rodríguez, Gil y García (1999), debe abordarse desde una perspectiva amplia, que además de recuperar información de reportes de investigación, rescate experiencias vitales de quienes se identifica pueden aportar a precisar lo que se estudiará. A continuación se presenta dicho estado de la cuestión, para cuya constitución recurrimos a la realización de revisión de informes de investigación y entrevistas exploratorias.

3.1. Revisión de informes de investigación

Previo al planteamiento del problema, se construyó un estado de la cuestión que nos permitiera conocer lo que se ha estudiado acerca de las temáticas de interés: formación moral, convivencia escolar y educación preescolar. Para ello, se recuperaron algunos apartados de los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) del período 2002-2011 de los campos Educación y valores (Hirsch y Yurén, 2013), Convivencia, disciplina y violencia en las aulas (Furlán y Spitzer, 2013) y Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa (Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galaz, 2013); también se realizó una revisión de artículos nacionales e internacionales de las temáticas en el período 2009-2015, la búsqueda se realizó básicamente en la red de revistas científicas REDALYC por considerar que las investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano pueden resultar afines a la realidad mexicana; se incluye además un reporte de investigación previo a 2009, por su afinidad con la temática de la presente investigación: la identificación de procesos mediante los cuales los docentes de educación primaria transmiten valores a través de su actuación cotidiana analizando sus implicaciones para el desarrollo de la moralidad de sus alumnos (Fierro y Carbajal, 2006). También se encontró y recuperó una veta de trabajos brasileños relativos a la educación moral en la

educación infantil, equivalente a la educación preescolar (Andrade, 2003; Alves, 2005; de Amorim, 2012).

Durante la realización de la investigación, se enriqueció este capítulo con nuevos aportes derivados de ponencias de los mismos estados del conocimiento del COMIE y artículos diversos, llegando así a cubrir hasta el año 2018.

Del campo de conocimiento Convivencia, disciplina y violencia en las aulas, se focalizaron los trabajos área “Convivencia democrática, ciudadanía y cultura de la legalidad” por considerar que en ella confluyen las temáticas convivencia y formación sociomoral, al entender con Carbajal (2013) que la convivencia democrática es aquella que “presupone la construcción de relaciones interpersonales, institucionales y culturales justas y duraderas que ofrezcan a todos y cada uno de los estudiantes un acceso equitativo a la educación de calidad” (p.16).

Dentro del estado de conocimiento del COMIE de dicho campo, los coordinadores señalan que las tres temáticas que lo constituyen -convivencia, disciplina y violencia- están fuertemente implicadas, toda vez que en el estudio de cada una de ellas resulta necesario tocar, en menor o mayor medida, las otras dos; lo que permite distinguir los estudios, además de la centralidad que se da a una u otra temática, es el abordaje que cada una de ellas asume: cuando lo que interesa es estudiar los aspectos de la disciplina al interior de las escuelas se recurre a un abordaje pedagógico; desde lo psicológico para estudiar las manifestaciones violentas y los factores de riesgo y un enfoque socio-político, cuando lo que interesa es el estudio de la convivencia y sus aportes para la democracia y la formación ciudadana (Furlán y Spitzer, 2013).

Cabe recuperar también la diferenciación que hacen Fierro y Tapia (2013) acerca de dos enfoques en los estudios de la convivencia escolar: uno normativo-prescriptivo, en el que se ubica la mayoría de las investigaciones de esta temática, y el enfoque analítico.

a) Dentro de los estudios de corte normativo-prescriptivo, se reportan estudios enfocados en estrategias para prevenir la violencia, es decir, orientados a la

intervención. Dichas estrategias para actuar pueden ser de dos tipos: de carácter restringido, orientadas al castigo, y estrategias de carácter amplio cuyo eje es la prevención de la violencia. Según lo reportado, las estrategias de carácter restringido implementadas en diferentes entornos han demostrado no ser efectivas ya que lejos de contener la violencia de manera permanente la exacerbaban de manera inmediata, ya que los castigos son una forma de violencia. Las estrategias de carácter amplio, se han ocupado de promover acciones que fortalezcan el sentido comunitario, como son el diálogo, el trabajo en equipo, la negociación del conflicto, reportándose mejores resultados al generar actitudes que posibilitan lo que Fierro (2013) refiere como la construcción de “un tejido comunitario que desarrolla progresivamente nuevas competencias para vivir con otros desde el respeto y la responsabilidad compartidas” (p.8).

- b) Estudios de enfoque analítico, que buscan comprender la convivencia como proceso social, interpretando el sentido que se da a las interacciones en el contexto escolar (Fierro y Tapia, 2013: 81)

Del campo Educación y valores del COMIE (Hirsch y Yurén, 2013) se revisó el subcampo Formación en valores morales del área “Educación y valores en los ámbitos de la eticidad, la moralidad y la esteticidad”, encontrándose sólo una investigación relativa al nivel de educación preescolar entre los 62 trabajos del área temática. En dicho estado del conocimiento, se señalan una serie de insuficiencias en la investigación educativa relativa a la temática, entre ellas que la educación, los procesos y dispositivos, no están siendo soportes para la formación del desarrollo del juicio moral ni para actuar en pro de la justicia y la igualdad; tampoco se está incidiendo adecuadamente en la formación de los futuros docentes para que ellos sean formadores morales (Yurén, Hirsch y Barba, 2013).

En el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, se vincularon las temáticas Valores, Convivencia, Disciplina y Violencia en la Educación, las investigaciones presentadas sobre Valores en la Educación sumaron 47, y de ellas

sólo una, el avance de esta investigación⁹, correspondió al nivel preescolar; en la temática Convivencia, violencia y disciplina en las escuelas, se presentaron 69 trabajos, de los cuales dos versaron sobre educación preescolar.

Para la XIV versión de dicho Congreso en el año 2017, se separaron las temáticas de Educación en valores y la relativa a la Convivencia, los trabajos reportados en la temática Educación y valores fueron 44 y de ellos ninguno versó sobre educación preescolar; por su parte, en la temática Convivencia, violencia y disciplina en las escuelas, se presentaron 52 ponencias y de ellas tres reportaban estudios en dicho nivel educativo.

Del campo de conocimiento Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa (Saucedo y cols., 2013) se recuperan reportes de investigaciones que abordan a los docentes de educación preescolar, ubicados en el apartado “Maestros de educación básica y normal. Una mirada desde la investigación educativa”. La intención de aproximarnos a este campo de conocimiento fue identificar lo que se conoce con respecto a la identidad y eticidad de los docentes de educación preescolar.

A continuación se reportan los resultados de los trabajos de investigación revisados, para lo cual se definieron categorías que organizan las temáticas:

Convivencia y desarrollo de habilidades sociomorales

Hirmas y Heróles (2008), en el cuaderno de la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, relativo a experiencias educativas innovadoras en los temas de convivencia democrática, educación inclusiva y cultura de paz, refieren a la convivencia escolar como un asunto eminentemente moral en tanto que en su desarrollo entran en juego diversas concepciones éticas sobre la manera en que los distintos actores de la vida escolar se relacionan o deberían relacionarse entre sí. Se señalan como

⁹ Rodríguez, E., Saenger, C., Yurén, T. “Una aproximación al estudio de la formación sociomoral y la convivencia en preescolar.

elementos de una convivencia social positiva, a la democracia, la inclusión y la cultura de paz que deben ser vividas para ser aprendidas.

Martínez-Parente y Carbajal (2009) sostienen que la convivencia democrática implica el ejercicio de prácticas institucionales fundadas en los principios de equidad, solidaridad, co-responsabilidad y democracia orientadas al “desarrollo de las habilidades cognitivas y socio-morales necesarias para la construcción de sociedades más incluyentes y justas” (p.4).

El aprendizaje de formas de interactuar para lograr ambientes de convivencia democrática y pacífica es un fin de las prácticas docentes pero a la vez necesariamente un medio, en tanto que se aprende a convivir conviviendo; en ese sentido, Fierro (2008) habla de la importancia de promover prácticas morales o de valor y Torres (2011) refiere la importancia de generar una atmósfera de convivencia en que se practiquen el respeto, el diálogo, la tolerancia y la comunicación, pues son esas prácticas que se viven día a día en la comunidad escolar las que transmiten significados y mensajes a los estudiantes e impactan en la interiorización de los valores y de las formas de practicar cotidianamente la convivencia, por lo que podríamos caracterizarlo también como un ambiente sociomoral circunscrito al espacio escolar; Poujol y Sánchez (2015) señalan la importancia de ampliar el concepto de ambiente moral incorporando el análisis de la configuración sociohistórica del entorno más amplio puesto que las condiciones sociales permean en el clima escolar, señalando cómo las condiciones sociales actuales, incluido el entorno familiar, producen un ambiente de inseguridad, impunidad e indefensión que inciden para que la escuela reproduzca el uso de la fuerza para resolver diferencias personales que ocurren en su interior, ya que ese ambiente lleva a experimentar patrones culturales que justifican el uso de la fuerza y un clima de ambigüedad en los valores vividos.

Al estudiar las experiencias de algunas escuelas cuya intención era configurarse como comunidades educativas, Fierro (2008) y Martínez-Parente y Carbajal (2009) encontraron que las habilidades sociomorales promovidas en dichas escuelas eran: la empatía –posibilidad de ponerse en el lugar del otro, de

entender sus necesidades, intereses y sentimientos-, el diálogo –habilidades de comunicación con énfasis en la escucha activa-, la autorregulación –el dominio del sujeto sobre sí mismo para comportarse en función de las expectativas sociales vigentes- y el pensamiento crítico asociado a la toma de decisiones –habilidad para desarrollar un juicio evaluativo y decidir-.

En la etapa preescolar la socialización adquiere un papel relevante en tanto que al identificar pautas de comportamiento o inclusive prohibiciones en las formas de interacción dentro de su entorno, el niño aprende comportamientos sociales, sin embargo, como Monjas (2002 en Lacunza y Contini, 2009) señala, “la sola presencia de comportamientos sociales no determina que un niño sea socialmente competente, sino que debe poner en juego este repertorio de habilidades sociales en una situación específica y ser valorado positivamente, para que su actuación sea competente” (p. 64).

El estudio de Alves (2005), acerca de las concepciones de las docentes de preescolar en Brasil acerca de la educación moral y la autonomía, parte del principio de que la autonomía es el fundamento de la educación moral y tuvo como supuesto que las concepciones de las profesoras influyen el desarrollo de sus acciones educativas y en este caso de las acciones orientadas a la formación moral; sus resultados mostraron el predominio de la concepción de autonomía con orientación individualista, es decir, autonomía como independencia, lo que se asocia a la información divulgada por la literatura especializada en el tema; las docentes reconocen a la autonomía como un proceso relacionado a la forma de vida que se construye en las interacciones de convivencia con otros y asumen que la función de los docentes es formar buenos hábitos y estar atentos a la observancia de los valores que se transmiten a los niños. Las actividades referidas por las docentes para promover la autonomía son actividades colectivas, el diálogo, la ejercitación de la organización y la capacidad de elección con los alumnos, sin embargo, la autora señala que no bastan estas actividades por sí mismas sino que es importante tener presente la finalidad de las mismas, de tal forma que ello oriente su realización, tales finalidades pueden ser el respeto a todo tipo de participaciones, la colaboración, con ello debe implicarse la disposición de

las docentes por formarse moralmente. La autora concluye que efectivamente las prácticas de las educadoras se encuentran informadas por las concepciones de autonomía y de educación moral construidas por las docentes como grupo, y resalta la importancia de considerar las características de quienes se forman pero también las condiciones contextuales en que se concreta la relación educativa que tiene como finalidad la autonomía.

Andrade (2003), al estudiar también en Brasil la influencia de los ambientes escolares como ambientes sociomorales en niños de lo que equivaldría a primero, tercero y sexto grado de primaria en nuestro país, encontró que las posturas de los profesores aportan a la construcción de la personalidad moral en tanto que los niños construyen esquemas afectivos para relacionarse con ellos de manera diferenciada, tanto de manera individual como grupal, a partir de lo que cada docente permite en el aula y de lo que refuerza como comportamientos positivos; con ello pone de relieve que las relaciones interindividuales generan esquemas de comportamiento constituidos por componentes intelectuales y morales. Esto nos lleva a tener presente que los adultos son modelos de conductas, pero también, referentes para que los niños se orienten a preferir algunas actitudes y comportamientos, fundamentalmente aquellos que serán aprobados por los adultos a su alrededor, lo que correspondería a una forma heterónoma de la moral.

Otros estudios, como el de Lacunza y Contini (2009) encontraron que entre los 3 y los 5 años de edad, ya hay evidencias de comportamientos sociales fundamentalmente de tipo cooperativos; estas autoras recalcan que la socialización “es un proceso progresivo de asimilación de actitudes, valores y costumbres de una sociedad, por lo que el niño aprende qué comportamientos son aceptables dentro de su grupo” (p. 63).

Importancia de la familia en el aprendizaje de valores y de la convivencia

Otra vertiente que tocan los estudios de convivencia es la importancia de la educación familiar para favorecer una convivencia positiva (Barquero, 2014; Cerón y Pedroza, 2009; Colombo, 2011).

Los docentes identifican como factores que influyen en la promoción de la convivencia dentro de las familias los “estilos de crianza”, es decir, los estilos que asumen las formas de educar de los padres; si ellos permiten aprender hábitos positivos, entender límites, comunicarse asertivamente y resolver conflictos, promoverán el aprendizaje de valores, de lo contrario si esos estilos de educar a sus hijos son radicales como pueden ser la sobreprotección o el autoritarismo, orientarán el aprendizaje de comportamientos acordes a esos estilos o consecuencia de ellos, refiriéndolos como antivalores que son obstáculos para la convivencia positiva, entre ellos la deshonestidad, el irrespeto, la intolerancia, el egoísmo, el desamor y la indiferencia (Barquero, 2014). Se visualiza a la violencia en la escuela como emergente de la cuestión social, específicamente se hace referencia a la violencia enraizada en los problemas familiares (Colombo, 2011).

También se reconoce la influencia de la familia para los logros académicos. Rodríguez, Contreras y Urías (2009) encontraron que junto con el ambiente escolar y las expectativas de estudio de los estudiantes, la estructura y nivel socioeconómico familiares influyen para que los alumnos logren buenos resultados dentro de la asignatura Formación Cívica y Ética en el nivel secundaria.

Poujol y Sánchez (2015) conciben al ambiente sociomoral como un entramado en que son interdependientes individuo, historia, sociedad y escuela, de tal forma que las relaciones de fuerza que se presentan en la sociedad y las familias, son reproducidas en la escuela para resolver diferencias interpersonales que ahí se suscitan. Los comportamientos aprendidos fuera de la escuela son llevados a su interior y se justifican por ser los válidos en un entorno más amplio, de ahí que las autoras propongan entender el ambiente sociomoral como un modo de concreción que de manera compleja, entrelaza procesos históricos, sociales, culturales y psicológicos, tanto materiales como simbólicos y son determinantes de las condiciones de vida, los problemas morales y las guías de valor que se

practican y que finalmente repercuten en el comportamiento de los sujetos, por lo que sugieren que el estudio del ambiente sociomoral de la escuela incluya la consideración de este entramado.

El desarrollo moral y la aplicación de normas

Fierro y Carbajal (2006) encontraron que las normas escolares funcionan como representaciones de los valores institucionales y como marco de las interacciones, por lo que estudiar su contenido resulta útil para identificar qué tipo de valores se transmiten al interior de las aulas y las escuelas; a partir de las observaciones sobre la aplicación de las normas por los docentes y su trato hacia los alumnos, distinguen tres tipos de “vehículos” que son los medios a través de los cuales los docentes abordan las normas: a) los que representan oportunidades para interiorizar las normas a través de la toma de rol; b) los que favorecen la generación de conflictos morales en los alumnos y c) los vehículos que en sí mismos son oportunidades para experimentar los valores del respeto y la justicia. Además, al igual que Torres (2011) pudieron constatar que cuando se imponen las normas es poco probable que se logren los resultados esperados, mientras que cuando se promueve la reflexión, ya sea pedagógica o sobre ciertos valores, las normas se cumplen, poniendo en relieve que además, la imposición de normas contraviene los principios democráticos y no aporta a la promoción de la convivencia armónica. Anotan también que detrás del cumplimiento de las normas están los docentes, y cada uno de ellos las interpreta y aplica de manera diferenciada.

Respecto a la participación de los profesores en el cumplimiento de normas escolares, Quezada (2009) encontró que un elemento central orientador de la enseñanza de normas y valores implicados en las ceremonias cívicas en las escuelas primarias son las perspectivas e indicaciones provenientes de la dirección escolar, para cuya ejecución los profesores asumen diferentes posturas en función de su nivel de acuerdo con dichas normas, lo que hace que las perspectivas y estilos docentes transiten entre la imposición enérgica y la

tolerancia negociada; se reconoce a los docentes como los intermediarios para hacer cumplir las normas escolares.

López Guerrero (2009) reporta como hallazgo el hecho de que el diseño del proyecto escolar se debate entre procesos de imposición institucional y de apropiación por parte de los docentes, observándose que en dicho proyecto los valores ocupan un lugar secundario y que los directivos tienen un papel preponderante en la elección de los temas del proyecto escolar; se identifica que las presiones burocráticas del sistema educativo dificultan lograr un proyecto escolar en valores.

El docente, mediador relevante en la formación moral y para la convivencia

Lizardi (2011) y Huerta (2011) reconocen que las interacciones entre pares en preescolar abren la posibilidad de conflictos pero también de aprender maneras pacíficas de afrontarlos y resolverlos; dichas interacciones también promueven la práctica de valores y el desarrollo de habilidades sociales y morales, en donde los docentes juegan un papel importante como mediadores; en esto último coinciden Messias, Muñoz y Lucas-Torres (2012) al reportar el caso de una intervención docente en una institución española, que incorporó un modelo de convivencia y estrategias de colaboración que impactaron en el desarrollo de la empatía, el manejo de emociones, el trato a las diferencias y la solidaridad entre los/as alumnos/as; o como lo explican Fierro y Fortoul (2011) quienes al analizar escuelas de nivel básico con logros en la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje y la convivencia democrática, encontraron que dichas prácticas se desarrollan fundamentalmente en las prácticas educativas que promueven la reflexión y la acción social de manera colaborativa, así como la vinculación con las familias y el entorno, en las que el docente resalta como figura relevante para el logro de este tipo de experiencias.

Martínez-Parente y Carvajal (2009) identifican que la relación que el docente establece con sus alumnos/as en la vida cotidiana de la escuela es un

elemento clave para facilitar una convivencia escolar más equitativa, respetuosa y solidaria.

Derivado de un estudio acerca de las interacciones docente-alumnos en un aula de educación preescolar en un entorno vulnerable, Cervantes (2015) constató que aún en ese tipo de entorno, existe la posibilidad de desplegar prácticas orientadas al aprendizaje con un sentido social, solidario, democrático e inclusivo, habiendo observado que la interacción docente-alumnos se centró preponderantemente en el polo de tensión relacional (plano social) sobre los polos epistemológico (plano de los saberes) y pragmático (plano las cuestiones formales de didáctica), lo que lo lleva a aseverar que “la interacción se convierte en la esencia del acto educativo” (p. 9), es decir, la orientación de la práctica docente hacia la inclusión y participación de todos dentro del aula, cobra mayor relevancia que las estrategias para que los alumnos aprendan conocimientos, lo que posibilita además entrecruzar los ámbitos docente, de los alumnos y del contexto.

También encontramos estudios relativos a la forma cómo los docentes llevan a la práctica la formación de valores para la democracia. En el caso de la asignatura Formación Cívica y Ética de secundaria en México, cuyo programa señala como objetivos desarrollar una moral autónoma y formar ciudadanos críticos que asuman los valores para una convivencia democrática, habiéndose encontrado que ello no es promovido por la oferta valoral que realizan los docentes, los valores que ellos mayormente promueven son el orden, la limpieza y la responsabilidad, con una orientación hacia la obediencia o los buenos modales (Cerón y Pedroza, 2009), notándose que en las aulas no se abren las posibilidades para la deliberación, sino que se genera un aprendizaje de los valores como temas conceptuales o históricos (Poveda, 2003). Por otra parte, Molina y Ponce (2007), en su estudio para conocer cómo se presenta la formación en valores para la democracia en el sexto grado de educación primaria, reportan haber encontrado que aun cuando el marco normativo-contextual de la formación valoral democrática ofrece los elementos necesarios para su instrumentación, no se concreta en las prácticas educativas de todos los docentes, distinguiendo cuatro tipos de dirección docente en la promoción de valores para la democracia:

a) Dirección autoritaria o coercitiva, en la cual es el profesor quien determina lo que hay que hacer y cómo hacerlo; b) Conducción “asistemática”, en este tipo los docentes promueven la participación a partir de incorporar, improvisadamente, una serie de actividades que aparentemente posibilitan una formación valoral para la democracia; c) Accionar rutinario; aunque las maestras hacen un tratamiento diferenciado de los contenidos, su método es tan rutinario que no existe “posibilidad creadora” en los niños; d) Accionar comprometido, en que los docentes intencionadamente promueven la comprensión y práctica de la responsabilidad, el respeto, la cooperación y la honestidad.

Formación inicial de docentes en aspectos morales

Un factor que se identifica para que los docentes sean capaces de lograr una práctica educativa que lleve al aprendizaje de valores es su formación. Chávez (2009) y Navarro (2007) coinciden en identificar como necesidad, que los docentes asuman la docencia de la materia Formación cívica y ética de manera diferente a como se enseñan otras asignaturas, puesto que en ella deben generarse estructuras de pensamiento abiertas a la reflexión y la crítica, estructuras de pensamiento que deben aprender los docentes y aún más, aprender a promoverlas.

En el sentido de lo que los docentes deben aprender para poder incidir en la formación moral y para la convivencia de los alumnos, Keck (2015) plantea la importancia de formar “la persona” de los docentes, lo que fundamenta en el logro de un proceso de investigación-acción por el cual un grupo de docentes indígenas pasaron de una comunicación permeada por conflicto, desconfianza y miedo, a una comunicación que favoreció la convivencia; dicha formación de la persona incluye el cuidado de sí y el autoconocimiento.

Kepowicz (2005) encontró que los perfiles de egreso de los planes de estudio de las escuelas normales en los aspectos de identidad y ética profesional coinciden con los principios de la ética de la convivencia democrática, como son el respeto y aprecio a la dignidad humana, la libertad, justicia, igualdad, democracia,

solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad, el trabajo en equipo y las actitudes favorables para la cooperación y el diálogo; no obstante, comprobó que en la práctica subyace la ética de la conveniencia personal, individualista.

Dando cuenta de que la formación es más que lo que se estudia como parte de los planes de estudio, García, Olvera y Rodríguez (2009) encontraron en tres escuelas normales, relación entre la rigidez de los reglamentos escolares y el nivel de poca apertura de los estudiantes hacia otros grupos, concluyendo que una formación heterónoma no es un camino que lleve a la promoción de una cultura ciudadana. Por otra parte, el estudio de Piña, Aguayo y Reyes (2009) también con estudiantes normalistas, señala la presencia de actitudes de exclusión por parte de los futuros docentes, quienes de manera abierta o velada expresan su rechazo a convivir con personas con características diferentes.

La gestión de la convivencia escolar

Entre los trabajos que coinciden en la importancia de las acciones de gestión para promover formas positivas de convivencia, identificamos en común que concluyen en que la formación para la convivencia debe ser una intención dentro de la misión de las escuelas. Fierro (2009) identifica cuatro ámbitos en que la gestión debe incidir para promover una formación que dé cabida a experiencias significativas basadas en formas de convivencia en donde cada persona sea reconocida, dichos ámbitos son: a) Gestión de normativas escolares, en cuyo proceso de construcción y seguimiento, se dé una participación del quienes constituyen las escuelas; b) Gestión del conocimiento, en que se vinculen conocimiento escolar y cotidiano para comprender la realidad; c) Gestión de la acción social, que posibilite la vivencia de experiencias que conlleven al sentido de pertenencia a una comunidad local, sin dejar de lado el contexto global y finalmente d) la Gestión del conflicto, esto es, generar las oportunidades para que los conflictos que se presenten sean abordados a partir del diálogo, los acuerdos y la empatía.

Por otra parte, Fierro y Fortoul (2011) concluyen que hay prácticas de gestión que caracterizan a las escuelas que han logrado concertar esfuerzos para construir ambientes propicios para el aprendizaje y la convivencia democrática. Dichas prácticas se desarrollan fundamentalmente en las aulas y son aquellas que promueven la reflexión y la acción social de manera colaborativa, así como la vinculación con las familias y el entorno. La figura clave para el logro de experiencias educativas abiertas a la diversidad es el docente, encontrándose en ocasiones con restricciones de los currícula oficiales o con un escaso apoyo de las autoridades escolares.

En 2010, el INEE realizó una investigación acerca de las condiciones en que se ofrecía el servicio de educación preescolar en México, fundamentalmente se exploraron las condiciones de los recursos financieros, humanos y de infraestructura. Uno de sus apartados versa sobre el papel de las interacciones entre docentes y niños para conformar ambientes educativos, reconociendo la importancia de que dichas interacciones sean estables y seguras para favorecer en los niños el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, aportar a su bienestar emocional y promover que se adapten al sistema escolar.

El estudio de tipo cuantitativo acerca de las interacciones, se enfocó a indagar las estrategias utilizadas por los docentes para manejar situaciones conflictivas en los grupos, las que fundamentalmente aluden a que un alumno/a presente “algún problema fuerte de comportamiento” (INEE, 2010: 219). Las opciones de respuesta a elegir por los docentes para afrontar dichas situaciones conflictivas, eran tres tipos de estrategias: punitivas, convencionales (enfaticando las normas de comportamiento) y de autoconocimiento (reconocimiento y expresión de emociones). Los resultados muestran que tanto las estrategias convencionales como de autoconocimiento presentaron mayores frecuencias de elección, habiendo sido también mencionadas como opciones las estrategias punitivas, lo que lleva a los autores a concluir que las interacciones en las aulas de preescolar, son un “problema a tratar” (p. 225), debido a la referencia del uso de estrategias punitivas como medios para enfrentar los conflictos o problemas de comportamiento de los alumnos y alumnas en las aulas. También se señala la

necesidad de realizar otros estudios que permitan aproximaciones más adecuadas a la exploración de las interacciones.

Encontramos también que el aprendizaje de la convivencia se ha vinculado a experiencias orientadas a lograr la inclusión. Mendoza (2011) reporta una experiencia de trabajo inclusivo en una escuela de nivel preescolar, resaltando la importancia de la gestión y liderazgo escolar compartido y la relevancia del trabajo conjunto con padres de familia para favorecer la inclusión; derivado de dicha experiencia, la autora encontró que los niños lograron comprender que existen personas con características diferentes y que es importante respetarlas, que todos tienen derecho a participar y que hay formas para hacerlo, aprendieron a trabajar en equipo y mostraron mayor autonomía en las actividades cotidianas. Torres y Ramírez (2012) señalan una experiencia exitosa, también en educación preescolar, de fortalecimiento de las raíces e identidad cultural de los niños, en la cual el liderazgo de la directora resultó muy importante al promover el trabajo desde la visión de una organización que aprende y extender el aprendizaje con el apoyo de los padres de familia.

Síntesis analítica

A partir de la exploración respecto a los trabajos de investigación revisados, es claro que son escasos los estudios referidos a la convivencia escolar y a la formación moral en educación preescolar; consecuentemente se conoce poco acerca de los elementos contextuales e individuales del dispositivo escolar que promueven, limitan o fortalecen el aprendizaje de dichas temáticas en dicho nivel educativo, de ahí la pertinencia del presente estudio; otra necesidad identificada es realizar estudios que rebasen los niveles descriptivos y explicativos, estudios que lleven a la comprensión y la crítica de las normalidades encontradas; se requieren trabajos analíticos en los estudios acerca de la convivencia (Fierro y Tapia, 2013) pero también en el campo de la formación sociomoral en el nivel preescolar.

Algunas similitudes que encontramos en la gran mayoría de los estudios reportados en este estado de la cuestión, es que siguieron metodologías cualitativas como etnografía (Fierro y Carbajal, 2006; López, 2009; Molina y Ponce, 2007); estudios de caso utilizando entrevistas (Alves, 2005), observaciones (Fierro y Carbajal, 2006) y registros biográficos como técnicas de obtención de información.

Entre las diferencias más significativas encontramos los estudios cuya unidad de análisis son niños de nivel preescolar en las que las metodologías utilizadas para la obtención de información son sus dibujos (Rodríguez y Bustos, 2009); entrevistas grupales (Vargas y Basten, 2013), y otra aproximación indirecta a través de cuestionarios con escalas aplicados a padres de familia sobre sus apreciaciones acerca del desarrollo de ciertas habilidades sociales y morales en sus hijos (Lacunza y Contini, 2009).

En los estudios de las identidades profesionales de las/os docentes, encontramos que se limitan a describir las tensiones en dichas identidades, sin explicar cómo ello impacta en las prácticas educativas. En los estudios realizados en torno a educación preescolar que tuvieron como unidad de análisis al personal docente, se aprecia que se refieren a las educadoras como informantes, ninguno de ellos señala haber trabajado con docentes varones, cuando es un hecho que esta variante existe, como se refirió anteriormente.

En la escuela, es claro que el ambiente social se traduce en ambiente moral, en tanto que las prácticas pedagógicas y de convivencia que se promueven conllevan no sólo el cumplimiento de normas y valores sino que la forma cómo se desarrollan esas prácticas orientan la formación para una moral heterónoma o sientan las bases para una moral autónoma. Los ambientes sociomorales son entramados complejos de las condiciones sociohistóricas (Poujol y Sánchez, 2015), por lo que en la escuela se reproducen dichas condiciones y deben tenerse presentes si lo que se pretende es incidir en su transformación. Recuperando la idea de que en estos momentos el contexto sociohistórico mexicano se puede caracterizar como violento, lo cual pudiera resultar un factor que obstaculice la

formación moral, encontramos que Cervantes (2015) nos inicia en la idea de que aún en este tipo de entorno es posible la formación orientada al aprendizaje con un sentido social, en donde las interacciones de los docentes con los alumnos son un elemento determinante.

Tenemos entonces que el ambiente moral es un ambiente construido, se va configurando con las formas de comunicación y relación en el que los docentes tienen una gran influencia, pues son ellos quienes promueven que sean de una u otra manera, dando cabida a experiencias de relaciones positivas entendidas como aquellas en que los sujetos en interacción pueden realmente comunicarse y convivir mientras se desarrollan como personas. Pero como señala Alves (2005), no bastan las estrategias didácticas participativas o que incluyen el diálogo si no se tiene presente su intención y se orientan en consecuencia.

La valoración acerca de la no adecuación del estudio de tipo cuantitativo para investigar las interacciones en las aulas (INEE, 2010) nos puso en alerta sobre las decisiones metodológicas y nos aporta evidencia para fundamentar la pertinencia del presente estudio.

3.2. Entrevistas exploratorias

En un acercamiento a la realidad, las miradas de otros resultan relevantes para ampliar la perspectiva o bien para focalizar lo que puede ser mayormente significativo, ello nos llevó a la realización de tres entrevistas exploratorias a quienes están vinculadas con los campos de interés.

La funcionalidad de las entrevistas exploratorias, tal como lo refieren Quivy y Van Carnpenhoudt (2005), es complementar las ideas iniciales con que el investigador se aproxima a la realidad, sirven como detonantes de otros aspectos que no se han contemplado y que resultan de utilidad para precisar la orientación del estudio, de ahí la importancia de que estas entrevistas sean flexibles, cualidad de las entrevistas semiestructuradas que fueron las realizadas a tres informantes.

La primera entrevista se hizo a una licenciada en psicopedagogía con experiencia docente en preescolar en una institución particular. De la información proporcionada por ella se rescatan su apreciación acerca de la prioridad de los campos formativos, para identificar cómo se percibe la importancia del campo Desarrollo personal y social en la formación de los niños/as y su apreciación acerca del papel de padres de familia y maestros en dicha formación.

La información proporcionada por esta maestra nos deja ver fundamentalmente cuatro cuestiones:

- Aunque desde su punto de vista todos los campos formativos son importantes y pueden complementarse entre sí, lo que ocurría en la escuela donde laboraba era que las docentes acababan por no seguir lo que marcaba el programa oficial de estudios, en la práctica se trabajaban más los campos de Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático puesto que es lo que evalúa el sistema educativo, por ello “lo demás venía de sobra”. Comentó que las actividades “se enfocaban más en el sistema interno del colegio que en seguir un lineamiento como tal, en este caso, llevar completamente lo que te pide la SEP”.

- Se dedica poco tiempo para el juego y las actividades físicas. La docente señala que en las escuelas donde colaboró debía apegarse a la “enseñanza tradicional”, esto es, a la realización de planas, tareas, calificaciones, lo que desde su perspectiva no es acorde a las características de los niños, refiriéndolo como una pérdida en la educación: “perdemos esta parte de que son niños y tienen todavía la creatividad y las ganas de aprender jugando y a veces no hay tiempo de jugar”.

- Es importante la colaboración de los papás para apoyar los aprendizajes de los niños y cumplir con la normativa escolar. En esta etapa es importante que los papás estimulen y apoyen reforzando lo que los niños aprenden en la escuela y en cuanto al reglamento escolar, refiere que es más bien para los papás pues son quienes se deben comprometer con algunas cuestiones a cumplir porque no dependen de los niños sino de ellos; la maestra refiere que las reglas dentro del aula se iban definiendo como se iban presentando las necesidades.

- Un aspecto importante en que inciden las docentes es en el fomento de hábitos de higiene, de cuidado del ambiente y de responsabilidad de los niños acerca de algunos de sus actos, en el sentido de que entiendan que ellos mismos deben hacerse cargo de sí en algunas cuestiones y ya no sus papás.

Otras entrevistas que se realizaron se dirigieron a dos investigadoras expertas en el área de Convivencia Escolar, quienes nos aportaron lo siguiente:

Investigadora A

El análisis de la convivencia escolar, para esta especialista, puede hacerse desde diferentes enfoques disciplinares, pero necesariamente debe focalizarse desde la gestión escolar, en tanto que ella determina políticas, prácticas y procesos que condicionan patrones de relación interpersonal, es decir, modos de vivir con otros; estos patrones de convivencia al ser practicados cotidianamente, hacen que la convivencia sea formadora de la moral practicada. Las políticas que ella menciona como relevantes para condicionar los patrones de convivencia son las políticas de inclusión y exclusión.

La informante indica también la necesidad de estudiar la convivencia desde un enfoque sociocultural, que lleve a analizar las formas de convivencia escolar identificando las prácticas de los valores que se desarrollan en las escuelas, los tipos de intercambio y lo institucional que llevan a privilegiar ciertos patrones de interacción humana. Desde su perspectiva, la escuela reproduce la violencia que hay en el ámbito social circundante, por tanto, considera que en nuestro país la escuela es una institución jerarquizada, opresiva y diferenciadora de personas, que no practica la cultura de la legalidad. El experimentar cotidianamente las formas de convivir es lo que hace que la convivencia escolar sea formativa, y distingue entre la convivencia que es “el ámbito espontáneo de la vida diaria” y la formación valoral, que es un aprendizaje formal, prescrito, predeterminado.

Para ella, la investigación de la convivencia en el nivel preescolar es posible en tanto que el interés debe ser observar los intercambios de los niños entre sí y con sus maestras o madres, para identificar los patrones de las relaciones y la incidencia de la cultura escolar en ello.

Investigadora B

La segunda especialista expresa que la convivencia está muy relacionada con habilidades afectivas y morales, específicamente señala que en el caso de las habilidades morales estas son necesarias para que la convivencia se desarrolle pero a la vez la convivencia las impulsa; también señala que convivir requiere el reconocimiento de uno como sujeto pero también el reconocimiento del otro, lo que implica la práctica de algunos valores como la equidad, la justicia y el respeto. En cuanto a la convivencia escolar, indica que está vinculada a) a lo pedagógico -debe aprenderse y su práctica posibilita aprender-, b) a lo social, ya que se desarrolla en un ámbito social que puede dar lugar a que surja la convivencia o a que se incremente la violencia y c) a la política, en tanto que ésta es la ciencia del bien común, y la convivencia ayuda a que los sujetos se vinculen para construir algo común.

Esta informante asevera que la convivencia es un fin de la educación, ya que debe aprenderse a convivir, pero también es un medio para concretarla, puesto que la convivencia da lugar a un clima escolar sano, seguro, agradable que es una condición necesaria para que los alumnos aprendan. También expresa que aprender a convivir es un aprendizaje permanente, por las siempre nuevas posibilidades de interacción con otros en diferentes circunstancias.

Finalmente reconoce que los docentes tienen un papel preponderante en la promoción de la convivencia escolar, toda vez que ellos son quienes hacen propicias las formas de participar de los alumnos, al hacer que se cumplan las normas, al controlar o dar libertad, al dar cabida a la búsqueda de otras formas de solución de conflictos, al resaltar la importancia de la escucha del otro; refuerza esto indicando que la convivencia es un saber que se aprende vivencialmente, mostrando y dando oportunidad de experimentar que hay otras formas posibles de actuar. La investigadora asume que el tema de la convivencia escolar es un tema emergente y por tanto en construcción tanto teóricamente como en lo que respecta a las metodologías para su estudio. En el caso de investigaciones en educación preescolar, identifica dificultades metodológicas.

Recapitulando la información de las especialistas puntualizamos lo siguiente:

Se apuesta que el logro de la convivencia sana y pacífica al interior de las escuelas llevará a extender este tipo de interacción a los entornos sociales inmediatos y con ello disminuir la violencia, por ello, la convivencia escolar es entendida como un medio para lograr el aprendizaje pero también un fin de la educación; es el campo de los valores practicados, en donde los patrones de convivencia son regulados por reglas. El conocimiento de estos patrones permiten estudiar las orientaciones sociomorales de la vida escolar, ya que la convivencia se da en la vida cotidiana de la escuela, y en su desarrollo forma moralmente a las personas porque orienta hacia las formas de interactuar.

El campo de conocimiento de convivencia aún se está construyendo, tanto teórica como metodológicamente. Convivir es un saber complejo, que conlleva adquirir habilidades que den principios de acción, que finalmente implican a lo moral. Los estudios de convivencia escolar deben partir de analizar la gestión escolar, se tienen que entender las normas, las políticas, las formas de convivir, rebasando los motivos individuales y reconociéndose lo institucional que condiciona dichas formas de convivencia. En el nivel preescolar, los estudios de convivencia escolar pueden presentar dificultades metodológicas.

Las formas de convivir dentro de la escuela los docentes juegan un rol importante en tanto son ellos quienes promueven en el aula ambientes de inclusión o exclusión.

Estas miradas nos permitieron acotar el objeto de estudio, pues si bien el foco de interés es la formación moral y el desarrollo de habilidades para convivir en preescolar, pudimos aclarar que el abordaje puede realizarse desde diferentes vertientes; hemos focalizado a los docentes como las unidades de análisis, ya que al ser ellos quienes concretan la educación preescolar a través de sus prácticas pedagógicas e interacciones con los niños, imprimen un sentido a dicha educación.

4. El objeto de estudio y su andamiaje conceptual y metodológico

En el presente capítulo se explica cómo se desarrolló el proceso para construir el objeto de estudio que ahora nos ocupa y con ello, definir las preguntas de investigación, de la misma manera se integra el andamiaje conceptual y se describe el proceso metodológico que se siguió, tanto para dar cuenta de los hallazgos de investigación, como del contenido interpretativo conceptual de la tesis aquí propuesta.

Para iniciar el proceso de problematización, se recurrió a conceptos que nos permitieran cuestionar lo que se sabe acerca de la formación moral y para la convivencia en educación preescolar, de tal forma que como señala Zemelman (2011) pudiéramos identificar las articulaciones entre los aspectos de la realidad y así construir las preguntas de investigación que guiarían nuestro estudio. De inicio, se recupera la pregunta eje, a partir de la cual se inició la revisión de investigaciones educativas en el campo de la temática de interés y sobre el Programa Educativo de Preescolar 2011 (PEP), de tal manera que pudiéramos contar con información para conocer si ya se respondía a la pregunta: ¿Se forma moralmente y para la convivencia en educación preescolar de nuestro país?

El modo epistémico¹⁰ que orienta esta investigación es el analítico-reconstructivo, debido a que siguiendo un proceso lógico inductivo, se caracteriza por ser investigación de descubrimiento. Tras seleccionar un dispositivo referente (Yurén, 2007), la realidad a estudiar se reconstruye para identificar lo que no es evidente. Es en este sentido que se identifican los conceptos base, mediadores y observables (Zemelman, 2011) que nos ayudaron, a manera de guía, para la aproximación a la realidad.

¹⁰ De acuerdo con Yurén (2004), el modo epistémico se refiere al modo de construir el conocimiento, que considera: las pretensiones exploratorias, descriptivas, explicativas o críticas del estudio; la manera holística o analítica de mirar la realidad; la forma inductiva o deductiva de incorporar la teoría; los modos de trabajar los datos que puede ser de manera reconstructiva, interpretativa, comprensivo-aplicativa o cuasiexperimental y la manera de tratar el lenguaje, como acontecimiento o mensaje.

Tabla 7. Conceptos para focalizar “los observables”

Conceptos base	Eticidad	Sujeto/agente moral	Moralidad
Conceptos mediadores	Formación sociomoral (Yurén)	Reconocimiento de sí y de otros (Ricoeur) Formas de reconocimiento (Honnet)	Acción comunicativa (Habermas)
Observables	Discurso de docentes acerca de la formación moral en preescolar Discurso de docentes acerca de convivencia escolar Discurso utilizado por docentes durante clase para dirigirse a los/as niños/as PEP		

A continuación se detallan los elementos de la tabla anterior.

Conceptos base

La eticidad es entendida como “el conjunto de ideas de la vida buena” de una sociedad (Yurén, 2008: 34); estas ideas son aprendidas y apropiadas por los sujetos en las relaciones que entablan cotidianamente entre sí, permitiendo la pertenencia a dicha sociedad; al compartirse, estas ideas se reproducen y permanecen. Es a través de procesos de socialización que los sujetos aprenden a cumplir las normas y adoptan las ideas de vida buena de su grupo, y mediante procesos de enculturación aprenden las formas de comportamiento, las pautas de valor y las razones que en ese grupo se esgrimen para legitimarlas. De esa manera, cada sociedad da cabida a formas de relacionarse consigo mismo y con el entorno; la cultura y condiciones sociales posibilitan determinadas formas de vivir que necesariamente implican, determinadas formas de vivir con otros.

En nuestra sociedad actual, las formas de vivir están marcadas por una lógica económica y mercantil. Esta idea de vida buena no se cuestiona; tampoco se problematiza la tergiversación de ser como tener, o el que las ideas de libertad, autonomía e individualidad dejen de lado la interdependencia.

Los procesos de socialización y enculturación dan la posibilidad de configurar sujetos sociales, pero no bastan para la constitución de sujetos morales, toda vez que la moralidad requiere procesos de juicio sobre la eticidad imperante, la moralidad requiere de procesos formativos que posibiliten el desarrollo de disposiciones que permitan a los sujetos desplegar su libertad, hacer consciente los valores a que se adhieren y criticarlos, que los lleve a conocerse y autorregularse no en función de lo que deben hacer, de las normas que deben cumplir, de lo que es correcto hacer, sino de fundar sus decisiones y acciones con base en principios que los mismos sujetos determinen, actuando no en pos de lo correcto sino en busca de dignificar la vida (Yurén, 2008) y de esa manera llegar a ser sujeto moral.

Conceptos mediadores

Desde esta perspectiva, se vislumbra que la formación sociomoral facilite que el sujeto se proponga como ideal la realización de su libertad y de todos los seres humanos; contribuya a elevar los niveles de conciencia y autoconsciencia; dé cabida a interacciones humanizadas entre las personas y entre ellas y la naturaleza; favorezca la objetivación creativa del ser humano y promueva que los sujetos actúen a favor del género humano, se reconozca dentro de él, y se comprometa con el cuidado de la vida de todas las especies (Yurén, 2008)

Así, la formación moral debe pretender la subjetivación, es decir, que alguien logre su identidad ipse (Ricoeur, 2006), comprendiendo quién es pero además, quién quiere ser para los otros (su promesa), reconociéndose con virtudes y vulnerabilidades, reconociéndose a partir de sus interacciones con otros. Para que las interacciones con otros sean fuente de subjetivación, debe haber un reconocimiento mutuo entre quienes interactúan, una estima auténtica para fincar en ella el trato, las relaciones.

Honnet (1997) precisa que hay diferentes tipos de reconocimiento: el reconocimiento personal que tiene base el amor y la amistad, el reconocimiento jurídico, sustentado en los derechos y el reconocimiento social, que se

fundamenta en la solidaridad y la cooperación social. Cuando estas formas de reconocimiento no se presentan, se debe a que los otros son mirados con desprecio o falta de amor, no se les reconoce como personas con derechos, y por tanto, se les discrimina o humilla.

En el reconocimiento, el otro adquiere diferente significado para el individuo: se le ve como un otro significativo, un otro generalizado o un otro particular.

Vemos entonces cómo, la constitución del sujeto moral está ineludiblemente ligada a la forma de concebir y relacionarse con otros. Sin embargo el hecho de que no siempre las interrelaciones están mediadas por el amor, el respeto y la solidaridad, lo que hace que no a todas ellas se les pueda considerar interacciones, en el sentido de Habermas (1999); para él, las interacciones ocurren cuando se logra la acción comunicativa, en donde existe plena intención de entendimiento, sólo entonces, en condiciones de reciprocidad, el sujeto se constituye en sujeto moral. Todos estos referentes conceptuales se abordan con mayor amplitud en el apartado de andamiaje conceptual en este mismo capítulo.

De los observables

Los principales observables son los discursos de las docentes en dos momentos, en la entrevista semiestructurada y en sus interacciones en las aulas.

Por otra parte el PEP 2011, fundamentalmente sus propósitos generales, que si bien ya los apuntamos anteriormente, se recuperan para tenerlos presentes:

[Que las niñas y niños]

Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.

Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia, la

tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género. (SEP, 2011a: pp.17-18)

También el apartado Guía de la Educadora del mismo Programa Educativo (SEP, 2001a), en donde se precisa cómo los docentes deben propiciar el logro de estos y el resto de los propósitos de este nivel educativo. En este sentido y con la finalidad de poder problematizar estas situaciones de la realidad referidas por los investigadores y lo explicitado en el PEP nos avocamos a construir un andamiaje conceptual.

4.1. Andamiaje conceptual: La formación moral como propósito educativo

Hablar de educación moral y formación moral no es referirse a lo mismo, y será a lo largo de este apartado que se presenten los elementos conceptuales para distinguir ambas posturas.

Puig (1996) hace una recuperación de diversas maneras de entender y realizar la educación moral y elabora una tipología para puntualizar las características de esos enfoques, a saber:

1) Educación moral como socialización: en este enfoque, la educación moral es el proceso por medio del cual los sujetos aprenden y reproducen las formas culturales, entre ellos las normas y valores de su grupo, lo que les ayuda a pertenecer y participar en esa sociedad. A la educación moral le interesa crear condiciones de adaptación heterónoma a las normas sociales, que los sujetos sean capaces de cumplir esas normas y valores, para lo cual debe procurarse su comprensión, entender su razón de ser y de esa manera legitimarlas y cumplirlas.

2) Educación moral como clarificación de valores: aquí se parte del presupuesto de que los sujetos ya conocen y practican los valores de su grupo social, por lo que interesa a la educación moral es promover en los sujetos el desarrollo de habilidades que les permitan reconocer esos valores que ya poseen, tomar consciencia de ellos, clarificarlos para orientar sus decisiones y actuar.

3) Educación moral como desarrollo: esta corriente se orienta hacia la intención de promover en los sujetos la autonomía moral, para lo cual se precisa del desarrollo y ejercicio del juicio moral; se inclina por tanto, en estrategias que posibiliten promover que el sujeto en formación participe en experiencias de aplicación de juicios morales, en situaciones dilemáticas de carácter moral que le lleven a razonar y ponderar los valores.

4) Educación moral como formación de hábitos virtuosos: enfocada a promover la práctica de los valores que conllevan a la conformación de sujetos virtuosos, por lo que la educación está orientada a propiciar la adquisición de disposiciones conductuales que puedan ser consideradas virtuosas -que expresen valores socialmente arraigados y propios de una comunidad humana-, o que expresen los valores que conducen hacia la felicidad.

No obstante las particularidades de cada enfoque, Puig (1995) señala que ellos convergen en su finalidad: “Se trata de enseñar a vivir juntos y de hacerlo en el seno de una comunidad que ha de ser viable en su conjunto y convivencial para todos los que la forman” (p.8).

Un quinto enfoque de la educación moral es el que propone Puig (1996):

5) Educación moral como construcción de la personalidad moral: esta perspectiva se enfoca al desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales (de autorregulación) para llevar a la formación de la consciencia moral autónoma de los sujetos.

La construcción de la personalidad moral, (Puig, 1996), es el modo de ser moral de cada individuo, y se construye en cuatro momentos:

El primer momento inicia cuando el sujeto se enfrenta a la necesidad de adaptarse a la sociedad y de reconocerse a sí mismo, de reconocer lo que prefiere o valora. En el segundo momento, ante los horizontes normativos deseables que culturalmente se transmiten, el sujeto los asimila y reproduce ya que de ello depende la posibilidad de relacionarse y pertenecer a un grupo; en el tercer momento se ubica la adquisición de habilidades de juicio, comprensión y autorregulación, lo que tiene como finalidad formar una conciencia moral

autónoma. Por último, el cuarto momento es el relativo a la concreción de la personalidad moral, que es cuando el sujeto puede diferenciar y decidir formas de vida que le dignifiquen. El tránsito por esos momentos constituye el camino de construcción de la identidad, de sus rasgos de diferenciación.

Como podemos apreciar, el autor recupera elementos de los tres primeros enfoques previos, como momentos en la construcción de la personalidad moral, señalando que más que pretender tomar una postura ecléctica, es una postura que recupera lo positivo de dichos enfoques pero con la variante de estructurarlos bajo una mirada que reconoce como necesarias la crítica, creatividad y autonomía de la moralidad (Puig, 1996: 67)

La identidad de un sujeto es el resultado de su historia, del valor que le da a dicha biografía y que le permite delinear lo que desea llegar a ser; este proceso de construcción de la identidad moral es a la vez social e individual, pues únicamente al participar en la colectividad inmediata, desde la infancia, un sujeto accede a las formas culturales asumidas como válidas, por lo cual, define a la moral como “un producto cultural cuya creación depende de cada sujeto y del conjunto de todos ellos (Puig, 1996: 66).

Recuperamos a continuación un sexto enfoque, el de Yurén (2008), el cual sintetiza los ya enunciados; encontramos en su postura una distinción que nos lleva a otro plano, ella alude a la formación sociomoral y no a la educación moral.

[La formación sociomoral] consiste en preparar las condiciones adecuadas para facilitar la construcción del sujeto como agente moral, es decir, de un sujeto capaz de reconocer los valores a los que se adhiere, de reflexionar sobre las situaciones concretas, de ponderar valores en conflicto y adoptar decisiones al respecto, de juzgar la validez de los valores y las normas, y de realizar conscientemente los valores con los que se identifica, perseverando en sus esfuerzos (Yurén, 2008: 37)

Lo sociomoral refiere a una práctica en que el sujeto, como agente moral, actúa para dignificar al género humano. En este sentido quien se forma sociomoralmente requiere vivenciar ciertas experiencias que le lleven a repensar

la eticidad que ha adquirido y a decidir a partir de una postura propia. Este tipo de situaciones puede presentarse de modo espontáneo en las relaciones cotidianas pues todas las interacciones implican el ejercicio de la moralidad. Si se tiene la intención de formar sociomoralmente a alguien, habría que poner al sujeto en formación en situación de ejercer esa moralidad, abriendo oportunidades para reflexionar, elegir valores y participar como sujetos éticos y políticos. Esto es, alejarnos de una relación enseñante-aprendiente por una práctica cotidiana que posibilite aprender-haciendo o si se prefiere, aprender-relacionándose.

A diferencia de los procesos referidos y orientados a la educación, la formación alude a un proceso en el que quienes se forman asumen una participación activa y consciente mediante sus interacciones con otros, por tanto, existe un proceso intersubjetivo en donde se pone en juego la capacidad praxeoformativa de los sujetos, que Yurén (2006) caracteriza como la capacidad de criticar el presente, aprender del pasado, imaginar el futuro y asumirse como sujetos morales y políticos.

De acuerdo con cada uno de estos enfoques, y consecuentemente con sus propósitos, los sujetos que intervienen en los procesos formativos adquieren diferentes responsabilidades, como se muestra en el tabla 8.

En el proceso de formación, cada participante de acuerdo con sus propias características y necesidades, realiza “un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1990: 43). Vista así, la formación en sí remite a lo sociomoral, en el sentido de que las interacciones subjetivas conllevan la necesidad de reconocerse a sí mismo y a los otros, y a decidir y actuar a partir de valoraciones, lo que da lugar a la agencia moral.

Tabla 8. Tipos de educación moral, propósitos y responsabilidades de participantes

Tipos	Propósitos	Responsabilidad del formador	Responsabilidad del formando
Educación moral como socialización	Crear condiciones de adaptación heterónoma a las normas sociales	Enseñar valores y normas a ser acatados	Limitada a la comprensión de la razón de ser de las normas sociales para su aceptación (para la adaptación)
Educación moral como clarificación de valores	Facilitar procesos personales de valoración, de esclarecimiento personal	Promover el desarrollo de habilidades para el reconocimiento y toma de conciencia de los valores que el sujeto ya posee	Amplia en tanto corresponde al sujeto en formación clarificar sus valores a partir de procesos de autoanálisis
Educación moral como desarrollo	Promover el desarrollo del juicio moral hacia el logro de sujetos moralmente autónomos	Promover el desarrollo de habilidades para pensar sobre cuestiones morales	Amplia, el sujeto en formación participa en experiencias de aplicación de juicios morales
Educación moral como formación de hábitos virtuosos	Propiciar la adquisición de disposiciones conductuales virtuosas o que expresen los valores que conducen hacia la felicidad.	Promover la adquisición de virtudes, a partir de formación de hábitos	Limitada, el sujeto no elige las virtudes a ejercer, sino que únicamente adopta los hábitos que lo llevarán a practicar las virtudes que ya se encuentran legitimadas como valiosas
Educación moral como construcción de la personalidad moral	Formar la conciencia moral autónoma de cada sujeto, en tanto que espacio de sensibilidad moral, de racionalidad y de diálogo para que sea realmente el último criterio de la vida moral.	Promover la construcción de capacidades personales de juicio, crítica, comprensión y autorregulación que posibiliten enfrentarse autónomamente a los conflictos de valor de manera diferenciada	Amplia, el sujeto participa en experiencias de problematización moral que representan conflictos o controversias, le implican dialogar, decidir, ejercitar valores, ejercer su sensibilidad y juicio moral.
Formación sociomoral	Posibilitar la conformación de sistemas disposicionales que tengan como orientación la justicia.	Abrir oportunidades a quienes se forman para que puedan ejercer su moralidad, reflexionar y reconocer los valores a los se adhieren.	Amplia, el sujeto participa reflexionando, eligiendo valores, reconociendo los valores a los que se adhiere.

Elaboración propia a partir de Puig (1996) y Yurén (2008).

La agencia moral, es producto de procesos de socialización y de individualización, requiere el ámbito de lo social, la inmersión y participación en un sistema de eticidad y precisa hacer consciente dicho sistema para su reinterpretación a nivel individual (Yurén, 2008). Se entiende entonces que al estar inmersas en sistemas sociales, las personas se incorporan a las instituciones, a sus normas, al sistema de prácticas y cultura moral de las mismas, en pocas palabras, a su eticidad, entendida como conjunto de valores, es decir, aquello que la comunidad considera como bueno, valioso y por lo tanto, debe reproducirse.

Al estar en contacto con dicha eticidad en lo cotidiano, el sujeto interioriza sus signos y significados a partir de representaciones que le permitirán reproducirlos, asumiéndolos, o reconstruirlos para sí al desplegar su moralidad, lo que lleva al sujeto a un proceso de subjetivación. Por lo que entendemos que la subjetivación es un proceso por medio del cual el sujeto, cuando aprehende la realidad social, la incorpora pero de una manera que sólo él puede hacerlo, por la singularidad de su historia que lo lleva a significar esa realidad, ello lleva al sujeto a situarse en el mundo, reconociéndose en él. Como señala Ricoeur (1996), el sujeto necesita ser reconocido para reconocerse, es decir, de acuerdo a la información que él reciba respecto a cómo los otros lo reconocen, es como él se construye la imagen de sí, subjetivación necesaria para volver al encuentro de lo objetivo. Esto para los niños en educación preescolar resulta fundamental toda vez que inician su proceso de percepción de sí mismos, por lo que el reconocimiento de los otros, la forma como participe tanto en su grupo familiar como en el medio escolar, serán condiciones relevantes para que se inicie en dichos procesos de objetivación-subjetivación.

Serán el tipo de objetivaciones morales con las que el sujeto se enfrenta, y los procesos de subjetivación que realice, lo que lo llevará a la construcción de su personalidad moral, que puede o no favorecer su formación como agente en el sentido participar activamente en la transformación de la cultura y la sociedad (Yurén, 2006). Vemos entonces, que las experiencias vitales, la convivencia con otros, son condiciones para la configuración del sujeto moral y político, pero no

basta con vivir una situación, sino que se requiere convertirla en experiencia a partir de la reflexión.

En las interacciones que se gestan y desarrollan dentro de las escuelas, se establecen relaciones con otros con quienes probablemente se presentarán conflictos, ante los cuales se requerirán orientaciones para resolverlos de manera pacífica; las interacciones pueden ser formativas si se constituyen en objeto de comprensión para aprender a actuar y participar. Esto nos lleva al terreno de la moralidad, pues como señala Yurén (2008) recuperando a Trilla, la moralidad “emerge en situaciones en las que algunos valores entran en conflicto y se vuelven valores controvertidos” (p. 35). Las prácticas de convivencia deberían llevar a los sujetos a identificar los posibles conflictos, la forma en que se resolvieron y las formas alternativas de resolución. Convivencia y formación moral resultan temáticas necesariamente interrelacionadas en la construcción de la formación sociomoral.

Al asumir que la formación sociomoral es poner al sujeto en formación en situación de ejercer su moralidad (Yurén, 2008) lo que demanda la puesta en operación de capacidades de juicio, valoración y elección autónoma, y reconocer el momento de desarrollo de los niños que asisten a las escuelas preescolares, resulta difícil pensar que ellos dispongan de las capacidades para el ejercicio de la moralidad. No obstante, apegándonos a la perspectiva de Vygotsky (2009), reconocemos que es posible y necesario mediar para que los niños se inicien en la realización de determinadas tareas, considerando el nivel de desarrollo real de sus funciones mentales, y reconociendo el estadio de su zona de desarrollo próximo, para promover la ejercitación de aquellas funciones mentales en proceso de maduración. Podemos considerar que en la educación preescolar, las mediaciones de los docentes podrían promover los sistemas disposicionales necesarios en los/as niños/as para iniciar el ejercicio de la reflexión y la elección moral.

De acuerdo con la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (en Hersh, Reimer y Paolito, 2002), los niños en edades alrededor de los seis años, son

capaces de aprender normas de conducta aún sin comprenderlas cabalmente, y su pensamiento e interacciones están determinados por el egocentrismo. En la etapa egocéntrica, los niños no distinguen su perspectiva de la de los demás, por lo que el primer estadio en el desarrollo del juicio moral, conocido como estadio de moralidad heterónoma del nivel preconventional, es caracterizado porque los niños orientan su comportamiento para evitar el castigo de los adultos, pero indudablemente, es una etapa en la que aprenden las bases para poder participar en su comunidad de determinada manera, están iniciando su formación sociomoral.

Hersh y cols. (2002), seguidores de Kohlberg, señalan la importancia del papel de los docentes como educadores morales. Para los autores, los contenidos de la educación moral pueden planearse o pueden recuperarse las oportunidades de convertir experiencias en la clase como contenidos, para lo cual el maestro debe saber los principios de la educación moral y conocer las características de desarrollo de sus alumnos, para a partir de ello, crear las condiciones para el desarrollo moral, siendo sus funciones principales: crear conflictos orientados a estimular el pensamiento de los alumnos y estimular la capacidad de los alumnos para ponerse en el lugar de otros.

Lo moral está implicado, ineludiblemente con lo social, se necesitan los otros para ser, de ahí la relevancia de la convivencia.

4.2 La convivencia escolar, medio para la formación moral

Pretender estudiar a la convivencia escolar nos precisó distinguir la convivencia de otro tipo de relaciones entre personas.

La Real Academia Española define *convivir* como “vivir en compañía de otro u otros”; en tanto que *convivencia* es “acción de convivir”. Por otra parte, *relación* se entiende como “Conexión, correspondencia, trato, comunicación de alguien con otra persona”.

Para el Pequeño Larousse, *convivir* es “vivir con otra persona, compartir su vida o sus ideas”, este diccionario define *convivencia* como “vida en común”. La *relación* se refiere como la “correspondencia entre dos personas o cosas que se consideran a un mismo tiempo. Correspondencia o trato”.

Bajo estos significados, podemos entender que las relaciones entre personas que implican un encuentro de co-respondencia, en que se responde al otro que interpela, son una condición necesaria mas no suficiente, para convivir. Vivir con otros, convivir, es más que relacionarse con ellos en determinado tiempo y espacio; la convivencia conlleva una proximidad afectiva a través de reconocer al otro como un sujeto particular con ideas, sentimientos y finalidades, igual a mí y a la vez diferente a mí.

Entendemos en sentido genérico, que la convivencia alude a la forma de relación entre personas mediada por las dimensiones objetiva y subjetiva, por lo tanto es un constructo en ambas dimensiones, y como tal, puede tomar muchas formas, siendo cada caso de convivencia diferente por las características e intenciones de quienes interactúan y del espacio y condiciones en que lo hacen. A decir de Hirmas y Eroles (2008 en Fierro, 2013)

la convivencia se entiende como el proceso constructivo continuo, a base de transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones, el cual va creando un referente común construido históricamente que genera un sentido de familiaridad, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él (p.9).

Otra cualidad de la convivencia, es que se trata de una práctica recursiva que se aprende a partir de su puesta en práctica: a convivir se aprende conviviendo, lo que nos lleva a entenderla como un fenómeno situado (Fierro y Tapia, 2013) que sucede en la vida cotidiana, en donde confluyen normas morales y prácticas culturales compartidas.

En este sentido, Puig (1996) plantea que la moralidad es un recurso para la convivencia, en tanto que como instancia de regulación de los comportamientos de los sujetos, posibilita formas de convivencia social “óptimas”, en donde los

reguladores morales funcionan como instrumentos para realizar juicios y elegir conductas que son elementos de la convivencia consigo mismo y con otros.

En el caso de la convivencia escolar, las dimensiones social y subjetiva están presentes a través de las formas de organización, las normas escolares y la manera de hacerlas cumplir, el espacio físico y los ambientes, la diversidad de participantes con sus saberes, creencias, emociones e intenciones; las combinaciones que se presenten entre estos elementos harán posible formas diferentes de convivir.

Las formas de convivir están condicionadas por muchos factores, uno de ellos el contexto social. Actualmente, existe una tipología para caracterizar las zonas de las ciudades de acuerdo a su nivel de riesgo social (Otto, Castela, Massot y Eriz: 2014). Una zona de muy alto o alto riesgo social, es aquella en que, por condiciones fundamentalmente económicas, los sujetos que la habitan, no pueden acceder a todas las oportunidades de desarrollo social, lo que abre la posibilidad de que desplieguen comportamientos delictivos para acceder a los recursos necesarios y así satisfacer sus requerimientos fundamentales o incluso, suntuarios. En la delincuencia, las personas agredidas, son vistas como medios para obtener lo que se desea, se les despoja de un reconocimiento humano y con ello se vulneran sus derechos y su dignidad. La convivencia entre quienes habitan estas zonas dista mucho de ser armónica.

Por otra parte, en las colonias estudiadas, las formas que se consideran socialmente valiosas para resolver los conflictos interpersonales son las agresiones físicas. En las agresiones se invalida toda forma de reconocimiento hacia el otro y se cierran las posibilidades de acción comunicativa. Estas formas de falta de reconocimiento son parte del mundo de la vida, de lo que cotidianamente los menores pobladores de esas colonias experimentan y aprenden; lejos de tender a la convivencia, lo que se aprende es a defenderse, a marcar límites ante los otros y de esa manera cohabitar en un espacio geográfico común.

En cuanto al espacio institucional, la escuela se convierte en un espacio más del mundo de la vida, quienes acuden a ella aprenden a comportarse de acuerdo a lo que ahí se permite y no se permite (normas y disciplina escolar), a lo que en ese entorno se exige y valora como positivo.

Interesa, en el presente estudio, concentrarnos en el papel que juegan las y los docentes de escuelas de nivel preescolar ubicadas en zonas de alto riesgo social, para promover determinadas formas de convivir. Su intervención resulta de gran influencia en el tipo de ambiente o convivencia que se genera, debido a que su lenguaje, el tono de su voz, las expresiones o gestos que pueden revelar en la comunicación formas de aprecio o de rechazo a los estudiantes, hacia lo que se debe aprender y hacia los otros. El tipo de comunicación y relación con el otro que promueve el docente, puede constituirse en modelo o pautas para las formas de interacción entre los niños, y generar o no, ambientes propicios para la construcción de conocimientos y el desarrollo de determinadas competencias en ambientes sociales.

Poujol (2005) menciona que cada docente despliega un estilo de eticidad que orienta su acción y sus interacciones, una manera distintiva que lo lleva a ser y a actuar. Los estilos de eticidad constituyen al individuo y son constituidos por éste mediante la experiencia, la práctica y la intersubjetividad. Este proceso implica la diferenciación y la equivalencia en la representación que tiene el individuo de los valores, costumbres y tradiciones en su comunidad particular de referencia. Desde su eticidad, los docentes median los procesos de interacción y formación de sus alumnos. En este sentido, se alude a una formación moral a partir de la convivencia cotidiana, una acción formativa no siempre intencionada. No obstante lo anterior, es importante aclarar que la formación moral ha sido analizada desde diversas corrientes, de las cuales conviene recuperar algunos aspectos.

En la convivencia se practica lo moral. La dimensión objetiva de la convivencia la constituyen las formas de interacción entre sujetos, así como las normas y pautas sociales validadas para ello. La dimensión subjetiva, producto de

la reflexión individual acerca de la experiencia de convivir, es la significación que los sujetos dan a esa experiencia y que marca el sentido de las nuevas interacciones al reincorporarse a la convivencia cotidiana. Esta significación de la experiencia da lugar a la configuración de creencias, que de acuerdo con Villoro (1989), son disposiciones para actuar.

4.3 Las creencias de los/as docentes

A nivel individual, como resultado de los procesos de socialización y enculturación, los sujetos elaboramos creencias, que de acuerdo con Villoro (1989), son constructos mentales cuya fuerza estriba en ser estados disposicionales que fundan la acción de los sujetos. A continuación recuperamos lo que este autor nos explica acerca de dichos constructos.

Villoro (1989) explica que en nuestra interacción con el mundo, los sujetos recibimos una amplia variedad de información a través de nuestros sentidos, información que es mediada por la forma como otros sujetos de nuestros grupos inmediatos la significan. Esa información pasa a formar parte de nosotros a partir de representarla en nuestra mente, y esas representaciones no son las mismas para todos los sujetos en virtud de que cada sujeto marca sus representaciones con un criterio de verdad dando lugar a las creencias de un objeto determinado.

Las creencias, al catalogar como verdadero o falso un contenido representacional, funcionan como expectativas que regulan las relaciones de los sujetos con el mundo inmediato; al creer en algo como verdadero, asumimos que la realidad de ese algo es así y partimos de esa convicción para actuar en consecuencia, el creer que algo es falso también nos hará actuar en consecuencia. Así, tenemos que las creencias son una disposición psíquica adquirida, de carácter cognitivo que operan como guías de acción, dando sentido a lo que se realiza; esta característica de guiar la acción podría atribuírsele también a las reglas o normas, sin embargo aún las reglas y normas pueden ser

creíbles o no, consideradas verdaderas o falsas y en función de ello guiar las acciones.

La creencia, dice Villoro (1989), es un estado disposicional en tanto que es un estado interno, una condición inicial subjetiva que dispone al sujeto a actuar ante diversas situaciones, al ocurrir en la conciencia, sólo el sujeto puede percatarse de tener una u otra creencia. Como disposiciones, las creencias se mantienen latentes, son una condición inicial necesaria, pero no suficiente, para que ante determinadas circunstancias se produzcan determinados comportamientos, inclusive el comportamiento en que se hace explícita verbalmente la creencia. Cuando Villoro (1989) explica que la creencia es una condición necesaria pero no suficiente para actuar, señala que a ella se suman otras disposiciones que son las afectivas o emociones y las disposiciones volitivas o intenciones, siendo la forma como se combinen estos tres tipos lo que da lugar a diferentes comportamientos. Cabe aclarar que mientras en la creencia encontramos un aspecto objetivo que le permite ser común para varios sujetos, las disposiciones afectiva y conativa son completamente subjetivas, ya que dependen de lo que un sujeto estima o desea, y por lo cual da una intención a su actuar, esto último viene a constituir los motivos.

Junto con los motivos, Villoro (1989) señala otros dos componentes de las creencias: los antecedentes biográficos, en donde se sitúa la forma como se aprehendió el contenido de la creencia, y las razones, que fundamentan racionalmente lo que se cree.

Las razones que explican una creencia son su justificación, esta justificación puede ser consciente de antemano o hacerse consciente en el momento en que se justifica; por medio de las razones que se argumentan, puede identificarse lo que un sujeto reconoce como verdadero total o parcialmente; puede ser que un motivo, con un trasfondo afectivo, sea reconocido por quien lo expresa, como una razón para actuar.

Las creencias acerca de lo moral

Recuperando en el campo de la formación moral el planteamiento de Villoro (1989) acerca de las creencias, tenemos lo siguiente:

En el caso de los aprendizajes culturales y sociales, productos de los procesos de socialización y enculturación a que los sujetos se ven sometidos en sus interacciones cotidianas, las pautas de comportamiento socialmente aceptadas, validadas por una comunidad como las deseables y reproducibles que legitiman las instituciones sociales, son información que se recibe y que el sujeto representa otorgándole un valor de verdad, constituyendo las creencias morales que ejercen un papel importante en el ejercicio moral.

Las creencias al tratar de lo que se considera bueno en el plano de las interacciones entre sujetos o con el entorno, funcionan como disposiciones en las relaciones con otros. Teniendo presente que las creencias se fundan en un criterio de verdad, las creencias morales tendrán como trasfondo un principio o valor que se considera verdadero, pero también que se considera bueno, como puede ser lo correcto, lo justo, lo digno, entre otros.

Las creencias, que son constructos mentales, se objetivan a través de signos y actos, como es el lenguaje en sus diversas manifestaciones. Las creencias de los docentes dotan de sentido sus prácticas educativas e interacciones con sus estudiantes; las creencias son esas razones de fondo que guían dichas prácticas e interacciones al dotarlas de sentido.

Lo moral orienta y tiene sentido para vivir pero también para convivir, es decir, para vivir con otros, sin embargo ¿qué se entiende por vivir? Estando signada nuestra sociedad actual por una racionalidad económica, mercantil, en la cual vivir es tener, tener más, tener lo que otros señalan que nos llevarán a vivir mejor, el sentido ontológico de ser está desdibujado. Recuperando ese sentido ontológico de vivir para ser, Taylor (2006) señala que lo moral tiene que ver con lo que es bueno ser, con la naturaleza de la vida buena, de una vida plena, a diferencia de lo que la mayoría de las filosofías morales contemporáneas priorizan: vivir correctamente, negando la conexión entre los sentidos del yo y lo moral, esto es, entre la identidad y el bien. Para dicho teórico, lo moral, entonces, lejos de

restringirse a orientarse en función de lo correcto e incorrecto en el sentido de obligación, debe tener como guía, como proyecto, la vida buena, es decir, lo que vale la pena vivir, para entenderse así mismo como sujeto en un espacio y tiempo y descubrir su horizonte moral. Esto nos lleva a lo que Ricoeur (1996) señala como memoria y promesa, lo que soy y lo que quiero ser en las relaciones con otros.

4.4. Las interacciones en los procesos formativos

Como hemos anotado, la convivencia escolar y la formación sociomoral están mediadas por las interacciones entre sujetos en contextos determinados históricamente, interacciones que implican poner en juego la eticidad de los grupos pero también la moralidad de los individuos, es decir, el conjunto de disposiciones de los sujetos para actuar e interactuar en prácticas concretas.

Entendemos que la formación debe dar lugar a la construcción de un sistema disposicional que se estructura de manera diferente en cada individuo, de acuerdo a su historia. Yurén (2005); identifica cuatro formas de estructurar los sistemas disposicionales, con base en las pretensiones de validez que enuncia Habermas; estas formas no son excluyentes entre sí.

La *Episteme*, es la forma disposicional que posibilita al sujeto conocer el mundo objetivo, para constatar, describir, explicar los hechos y argumentar acerca de ellos con pretensiones de verdad; La *Tekne*, se refiere a las habilidades del sujeto para controlar o utilizar algo en el mundo objetivo con fines de eficacia; una tercera forma de estructurar las disposiciones es el *Ethos*, que tiene que ver con las formas de relación interpersonales que tienen pretensiones de justicia o rectitud y finalmente, la *Epimeleia*, que es cuando las disposiciones se estructuran para lograr el conocimiento y cuidado de sí mismo con pretensiones de autenticidad.

Desde una perspectiva sociológica, las interacciones en cualquier espacio social, son la base de los procesos de socialización y transmisión de la cultura,

contribuyen al aprendizaje pero en este caso de pautas de lenguaje, participación y comportamiento que permitan las relaciones al interior de un grupo.

De acuerdo con Habermas (1999), el mundo de la vida consta de un sistema de recursos simbólicos para que quienes participan en determinado grupo puedan interactuar y comunicarse. En el mundo de la vida los sujetos aprenden, por la relación con otros, formas de interpretación de la realidad que se constituyen en un saber de fondo, saber compartido que no se cuestiona, se reproduce cotidianamente y puede seguirse reproduciendo mientras no se desestabilice por alguna circunstancia que implique cuestionar esas interpretaciones preexistentes del mundo de la vida. Cuando eso ocurre, lo problemático se convierte en un tema alrededor del cual girarán las interacciones de los participantes, llevándolos a buscar acuerdos para dirigir las acciones que permitan [elegir] una nueva forma de afrontar la realidad. A esto llama Habermas una “situación de acción”, la cual da lugar a nuevas interpretaciones, y con ello a nuevas formas de acción y de interacción. Quienes participan en una institución escolar, las formas culturales que en ella se practican y enuncian constituyen el mundo de la vida; las formas de entender la convivencia y la dimensión sociomoral pueden, por tanto, responder a ese mundo de la vida que no se cuestiona o puede ser, que se cuestione pero no se externalice.

No todo encuentro entre personas es una interacción ni busca la concreción de la acción comunicativa, pues de acuerdo con la teoría, las interacciones presentan un proceso complejo en la construcción de sus prácticas, de sus referentes conceptuales y simbólicos. Desde la teoría de la acción comunicativa Habermas (1999) identifica tres mundos de la vida o dimensiones desde las cuales el sujeto busca comunicarse: el mundo objetivo, en el cual la finalidad es el logro de la eficacia y la verdad; el mundo subjetivo que busca el logro de autenticidad y el mundo social cuya finalidad es el logro de justicia. Estos mundos no son necesariamente excluyentes, no obstante, el mundo de la vida, intersubjetivamente compartido es el saber de fondo de la acción comunicativa, en tanto que en él se comparten formas culturales que determinan las pretensiones de validez a ser aceptadas; cuando estas pretensiones de validez son más

fuerzas, las posibilidades de crítica de los participantes del grupo social son más limitadas.

Las acciones que tienen lugar en estos tres mundos varían por su intencionalidad y ello determina su contenido pero también sus alcances. Habermas (1999) identifica que las acciones orientadas a fines pueden ser a) acciones instrumentales en donde lo que interesa es controlar algún aspecto del mundo natural y las acciones estratégicas orientadas al control de las personas; b) acción comunicativa, en la que interesa lograr el entendimiento y c) la acción social o interacción, entendida como aquella en la que se busca que las acciones de uno y otro participante se entrelacen sin predominancia de uno u otro.

Las interacciones son ese espacio en el cual se entrelazan objetividad y subjetividad, exterioridad e interioridad, influyéndose mutuamente. Al subjetivar lo que objetivamente se presenta frente a sí, el sujeto lo significa para sí, otorgándole un criterio de verdad y con ello un sentido, sentido que le permitirá posicionarse con relación a ese objeto y actuar en consecuencia.

Desde una perspectiva pedagógica, las interacciones en los espacios escolares se han estudiado como la actividad conjunta que aprendices y agentes educativos realizan de manera organizada para el abordaje de determinados temas de conocimiento, teniendo como principal objetivo analizar los mecanismos que posibilitan una influencia educativa eficaz. Desde el enfoque constructivista, este tipo de influencia se relaciona con el aprendizaje visualizado como “un proceso de construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva de sentido llevado a cabo por el alumno o aprendiz y referido a contenidos complejos culturalmente elaborados” (Coll *et al*, 2008: 35).

Coll *et al* (2008) identifican que en las interacciones ocurre una interactividad, es decir, una articulación entre las actuaciones verbales y acciones de profesores y alumnos, por lo que su enfoque investigativo se centra en estudiar cómo se concreta dicha interactividad con el objetivo de comprender la influencia de los procesos educativos, justamente en ese proceso de formación de los educandos, reitero, con miras a aprender contenidos culturalmente elaborados.

Desde una mirada filosófica, participar en las interacciones con una intencionalidad de lograr consensos, sin afán de reificar (Honnnet, 1997) a otros, implica la construcción de una identidad que inicia en las primeras interacciones de la persona. La forma como un niño o niña inicie la construcción de su proceso identitario y las experiencias posteriores respecto a cómo lo reconozcan quienes conviven con él o ella, dará lugar a que él o ella se reconozca a sí mismo y desde esa identidad se vuelvan a aproximar a las relaciones con los otros en lo particular y lo social. El sujeto necesita ser reconocido para reconocerse (Ricoeur, 1996), proceso que es condición para que el sujeto logre la construcción de su identidad. Esto, para los niños en educación preescolar, resulta fundamental, toda vez que inician su proceso de autopercepción, por lo que el reconocimiento de los otros, la forma como participe tanto en su grupo familiar como en el medio escolar, serán condiciones relevantes para que se inicie positivamente la configuración de su identidad y se desarrollen habilidades morales.

Bajo la consideración de que las creencias docentes acerca de los temas que buscan mediar para que los alumnos aprendan, en este caso acerca de la formación moral y la convivencia, dan sentido a sus acciones e interacciones con los alumnos, interesa buscar dicho sentido en nuestra investigación y para ello se propuso el siguiente abordaje metodológico.

4.5. Preguntas y objetivos y de investigación

La intención de la presente investigación es ampliar los conocimientos que al momento se tienen acerca de la formación moral y la convivencia en la educación preescolar; específicamente tomamos como unidades de análisis a los docentes en tanto que son ellos quienes a partir de sus saberes, representaciones y formas de interacción, promueven el cumplimiento de las reglas en el aula, fomentan ciertos valores, facilitan ciertas formas de convivencia, modelan y orientan los modos de interacción reconocidos como valiosos o correctos.

A partir de los aportes teóricos sobre dicha temática, interesa indagar cómo las interacciones docente-alumnos aportan a la formación moral en este nivel educativo, lo que nos lleva a plantear las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para favorecer la formación moral y la formación para la convivencia en preescolar, a partir del sentido que las docentes les otorgan a estos procesos formativos y de sus formas de interacción con los alumnos y alumnas en las aulas?

Preguntas subsidiarias

- 1) ¿Cuáles son las creencias de las docentes de preescolar acerca del aporte o no de la educación preescolar a la formación moral de niños y niñas?
- 2) ¿Cuáles son las creencias de las docentes del nivel preescolar sobre la convivencia escolar en este nivel educativo?
- 3) ¿De qué manera las interacciones de las docentes con los niños y niñas en las aulas fomentan y promueven disposiciones morales y para la convivencia?

Con base en las preguntas anteriores, nos planteamos como objetivos de este trabajo de investigación los siguientes:

Objetivo general:

Reconstruir los sistemas de sentido que le dan significado a la formación moral y la convivencia en educación preescolar, a partir de las creencias y los supuestos de las docentes y sus interacciones con los niños.

Objetivos específicos:

- Analizar las creencias que los docentes de preescolar tienen acerca de la posibilidad de formación moral de los alumnos y alumnas de este nivel educativo.
- Poner de manifiesto los supuestos que tienen las docentes de preescolar en relación con la convivencia escolar de los niños y niñas de este nivel educativo
- Analizar las interacciones de las/os docentes de preescolar con los alumnos/as en las aulas, para identificar el tipo de eticidad que se está promoviendo y la

manera en la que ésta contribuye o no a que los niños puedan enfrentar los conflictos y convivir.

4.6. El abordaje metodológico

En este apartado se exponen los aspectos metodológicos que guiaron esta investigación. En la primera etapa, cuya orientación fue exploratoria, se construyó el estado de la cuestión a partir de revisión de artículos y tesis de posgrado, y de entrevistas exploratorias a dos expertas en el tema de convivencia escolar y a una maestra de preescolar; a partir de lo encontrado, acerca de lo que se sabe de las temáticas en cuestión, en un segundo momento se procedió a problematizar el objeto de estudio, lo cual requirió de un andamiaje conceptual que se ha venido reconfigurando con el avance de la investigación, en esta fase también se delimitó el andamiaje metodológico que guió la aproximación al campo. En una tercera etapa, se definió el modelo de análisis de la información y la reconstrucción de la misma.

Cabe señalar que nuestra aproximación al estudio de las creencias docentes acerca de formación moral y convivencia escolar en preescolar, estuvo guiada por la combinación de las perspectivas sociológica (Habermas) y ético-política (Yurén).

La perspectiva sociológica nos permite recuperar el tema de la construcción de las creencias ya que, si bien la actividad de construcción refiere a procesos individuales, las creencias (Villoro, 1989) sólo son posibles por las interacciones sociales (Habermas, 1999) que cada sujeto experimenta. La perspectiva ético-política nos permite examinar la caracterización de la formación moral (Puig, 1996; Yurén, 2008) en la educación preescolar, en donde entran en juego el poder, el reconocimiento de sí y el reconocimiento del otro (Ricoeur, 1996; Honnet, 1997).

Se trata de una investigación cualitativa, que se orienta bajo ciertos lineamientos etnometodológicos. La etnometodología, es un enfoque teórico cuya

premisa es que el mundo es un “objeto de percepciones y de acciones de sentido común” (Coulon, 1995: 16), entendiendo que la configuración de la realidad social está influenciada por los métodos utilizados por los individuos para dar sentido a sus acciones cotidianas, lo cual conlleva a que los hechos sociales, por ser producciones de la actividad humana, sean inestables. Por tanto, a la investigación orientada por la etnometodología, le interesa comprender el razonamiento práctico que respalda las acciones de los individuos, los cuales no operan conscientemente. Esos razonamientos prácticos no sólo tienen componentes cognitivos, sino también incluyen una dimensión moral en tanto se espera que quienes intervienen en las interacciones apliquen los mismos métodos para interactuar, una expectativa de orden social (Gonnet, 2011).

Los principios etnometodológicos guiaron la parte de obtención de información, sin embargo, para el tratamiento de dicha información utilizamos dos técnicas de carácter analítico- reconstructivo que nos permitieran ir rebasar un nivel interpretativo hacia uno comprensivo.

Dado el carácter naturalista de la investigación cualitativa, permite estudiar la realidad en su contexto buscando comprenderla, a partir de reconstruir los fenómenos que se hacen explícitos con base en lo que las personas externan (Rodríguez, 1999). Se busca encontrar significados.

Otra característica de la investigación cualitativa y que resulta adecuada para el desarrollo del presente estudio, es el ser inductiva, que lejos de buscar comprobar las explicaciones teóricas existentes, nos lleve a derivar a buscar en el campo comprender lo que sucede y por qué, reconstruyendo la información a la luz de teorías que posibiliten la explicación, comprensión y crítica de la normalidad develada.

Se trata asimismo, de un estudio inclusivo, cualidad que tiene que ver con el hecho de que se busca recuperar diferentes dimensiones de análisis dentro de un caso, en este sentido, las creencias de las docentes, sus formas de interacción y los elementos del dispositivo de formación.

Habiendo sido el interés identificar y analizar situaciones concretas que surgen en la cotidianidad de la vida escolar, la realización de la investigación se trabajó bajo la modalidad de estudio en casos (Bertely, 2000), lo que permite identificar regularidades, prácticas recursivas o incluso diferencias en los aspectos estructurales de uno o más casos, sin pretender la generalización. Los estudios en caso, permiten focalizar los elementos que en una situación específica nos dan cuenta de aspectos estructurales y macrosociales, su trama significativa y las particularidades de lo general (Rockwell, Geertz y Hymes en Bertely, 2000). Al analizar la postura de docentes de dos escuelas de educación preescolar respecto a la formación moral y la convivencia en ese nivel educativo, lo que se buscó como elementos estructurales fueron la eticidad de trasfondo y las nociones de lo moral y de convivencia escolar que intervienen en su acción educativa.

La delimitación conceptual y de los observables en la realidad, nos llevó a definir tres dimensiones de análisis (Bertely, 2000), las cuales sirvieron como guía para apoyar la delimitación del referente empírico, la selección de las técnicas e instrumentos de obtención de información y el diseño de la entrevista semiestructurada. Dichas dimensiones se presentan en la tabla 9.

Tabla 9. Dimensiones de análisis.

Dimensión PROFESIONAL
Formación inicial: motivos para ser docente de preescolar, expectativas, cumplimiento de expectativas. Valoración acerca de ser docente de educación preescolar
Experiencia profesional: el tiempo que ha sido docente de preescolar
Formación en servicio: tipo de formación, lo más significativo, disposiciones de autoformación
Dimensión POLÍTICO INSTITUCIONAL
Contexto: Normativa escolar
Curriculum formal: Finalidades, propósitos, prescripciones
Organización escolar: Formas de organizar el trabajo al interior de la escuela y la valoración de las docentes acerca de ellas
Convivencia escolar: formas de interacción que se generan entre el alumnado y entre éstos y los docentes.
Dimensión ETICO/PEDAGÓGICA
Curriculum vivido: su planteamiento y su apropiación por parte de las docentes y la responsabilidad frente a lo que realiza el docente (saber)
Interacciones Estrategias didácticas (formas de intervención)
Educación moral en preescolar:
Ética del docente: lo que las docentes resaltan como valioso en su discurso y en las interacciones en el aula

Fuente: Elaboración propia.

4.7. Método de acopio y de construcción del corpus de datos

El acopio de información se realizó a través de entrevistas semiestructuradas y observaciones no participativas. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron a docentes, recuperando información acerca de sus perfiles y opiniones sobre diferentes aspectos de la formación moral y la convivencia escolar. En los registros de observación de clases, se puso especial atención en las interacciones de los docentes con los alumnos.

Para desarrollar el momento reconstructivo: se realizó la reconstrucción, tras el análisis de los discursos e interacciones de las docentes, a partir de categorías que se construyeron y se procedió al análisis con el apoyo del

andamiaje teórico preconstruido pero también recuperando otros conceptos teóricos que por los resultados que se iban obteniendo, se identificaron pertinentes para la reconstrucción.

Posterior a la reconstrucción se concretó una fase descriptivo-comprensiva, en que a partir de los modelos mentales encontrados acerca de la formación moral y la convivencia en preescolar, que entendemos como los referentes de sentido, para identificar regularidades y contrastes que nos llevaran a identificar las condiciones de posibilidad de la formación en estos ámbitos.

Obtención de información

Para la primera etapa del estudio se eligió recurrir a una aproximación etnográfica, en virtud de que como señalan Goetz y LeCompte (1988), la etnografía posibilita además de realizar una descripción y reconstrucción de fenómenos de la realidad, generar categorías conceptuales e identificar relaciones entre esos y otros fenómenos, aportando así elementos para su comprensión.

Las técnicas empleadas para recuperar información de las docentes fueron a) la entrevista semiestructurada, por la cualidad de que este tipo de técnica permite mayor flexibilidad para que los entrevistados expresen sus puntos de vista, sin que ello implique que el objetivo de la indagación se pierda (Flick, 2007); y b) la observación directa no participante, dado que el interés era recuperar información en los acontecimientos sin intervenir en ellos.

Como mencionamos, para diseñar la entrevista, nos basamos en las dimensiones de análisis (tabla 9).

El trabajo de campo se realizó en dos escuelas de preescolar de la ciudad de Cuernavaca, cuya selección atendió el criterio simple (Goetz y Le Compte, 1988: 98), que se caracteriza porque quien investiga define los atributos que deben poseer las unidades de análisis a considerar en el estudio; en este caso, el atributo buscado fue que las escuelas estuvieran ubicadas en colonias caracterizadas como de alto riesgo social, es decir, colonias en que por las características de vulnerabilidad de su población, es más probable que desarrollen

conductas antisociales¹¹, en tanto que interesó entender como la educación moral y para la convivencia son percibidas en este tipo de entornos. Las colonias elegidas fueron la Antonio Barona y Gualupita, esta última aledaña a los Patios de la Estación en la ciudad de Cuernavaca.

El universo de estudio lo constituyen las docentes de tercer grado de ambas escuelas, que sumaron un total de ocho (cinco grupos en una y tres en la otra). Aunque los tres años de educación preescolar son obligatorios, se identificó que se da prioridad en las escuelas a abrir grupos de tercer grado, pudiendo no abrirse grupos de otros grados, esto último resultó ser así en una de las escuelas en la cual únicamente había cinco grupos de tercero y cuatro de segundo grado.

4.8. El trabajo de campo

Para acceder a las escuelas de preescolar, se hizo una solicitud de autorización por escrito a las autoridades del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM). Posteriormente la Jefa del Departamento de Preescolar nos recibió para conocer el proyecto y sus objetivos. Esta oportunidad nos permitió intercambiar puntos de vista sobre algunos de los conflictos y dilemas por los que atraviesan los docentes en su labor cotidiana y los espacios de los que disponen para analizarlos y superarlos, como los Consejos Técnicos. También nos permitió mostrar nuestro interés en realizar el trabajo de campo en algunos centros de preescolar, y comentar que dados los principios éticos que orientan nuestras acciones como investigadoras, se protege la identidad de los

¹¹ En 2015 el Gobierno del Estado de Morelos emitió un documento en que se clasifican diferentes colonias de la ciudad de Cuernavaca por su “grado de riesgo social”, es decir, las colonias en donde se originan las problemáticas de delincuencia y violencia. La colonia Antonio Barona centro está catalogada como de muy alto riesgo social, en tanto que su primera y segunda secciones se caracterizan como de alto riesgo; también en este nivel de alto riesgo social están las colonias Gualupita y La Estación. (Poder Ejecutivo del Estado de Morelos, 2015).

informantes. Esta experiencia nos permitió conocer la mirada de quienes coordinan el área de preescolar y determinar conjuntamente el momento idóneo para agendar las visitas que se realizarían a cada uno de los centros educativos objeto de análisis. Dada la importancia que se da a la seguridad de los niños y los docentes que colaboran en los centros educativos de preescolar, se giraron oficios a las Directoras de los mismos para coordinar nuestras visitas y poder recabar la información necesaria. Resultado de esta gestión se obtuvo autorización para el acceso a las escuelas durante tres semanas, por lo que se optó por intercalar las visitas en ambas instituciones, de tal forma que se pudiera avanzar simultáneamente y ajustar actividades si se requería.

La actitud de amplia aceptación por parte de las directoras favoreció la relación con las maestras de grupo y el resto de los maestros de los planteles educativos.

Para recabar datos, las directoras me dieron libertad de organizar las actividades de acuerdo con mis tiempos y con la disponibilidad de las maestras, así se acordó directamente con las maestras las fechas y horarios en que se realizarían las entrevistas (generalmente antes del inicio de clases o al concluir éstas) y las observaciones de clase. En todo momento se contó con la disposición de las maestras para recibirme en sus aulas.

Se realizaron ocho entrevistas que fueron grabadas y después transcritas. También se realizaron observaciones en los diferentes grupos, buscando igual número de observaciones en cada uno de ellos. Sólo en una de las escuelas se permitió se videograban las clases, que forman parte del objeto de investigación, en la que no se nos permitió la explicación fue que ello se debía a razones de seguridad nos explicó que ello atendía a medidas de seguridad establecidas en el plantel para garantizar la seguridad de los niños, por lo que las observaciones de esos grupos se registraron por escrito.

Se realizó observación no participante. Esta elección respondió a las cualidades que esta técnica posee, principalmente, a la posibilidad de registrar de manera directa, las formas naturales de interacción entre los miembros de un

grupo, sólo que a diferencia de lo que ocurre en la observación participante, el observador debe abstenerse de intervenir en sus procesos e interacciones, debe mantenerse neutral precisamente para no interferir en las actuaciones del grupo que se estudia (Rodríguez et al, 1999). Durante las observaciones, pude instalarme en los salones tratando de pasar desapercibida, sin embargo llegó a ocurrir que las maestras se referían a mí cuando explicaban algo o les recordaban a los niños que yo estaba ahí, con la intención de que ellos guardaran silencio o se portaran bien; incluso llegó a involucrarme en la misma dinámica de la clase y a solicitarme que yo hablara con la mamá de un niño que había sido enviado a la dirección por haber aventado piedras a otros niños en algún momento de la mañana.

También ocurrió que al estar observando el trabajo de uno de los grupos, la maestra dio la indicación a los alumnos para realizar un ejercicio y salió del salón, no obstante, al observar a una niña que no lograba realizar dicha tarea, me acerqué a explicarle y a apoyarla para que lo hiciera, (no pude mantenerme al margen). Con esta experiencia, pude comprender lo que señalan Goetz y LeCompte (1988), en cuanto que es difícil lograr la pureza de una observación no participante, puesto que al estar el investigador en un espacio junto con otros sujetos, “adquiere roles y estatus”, interactúa con el grupo a observar y por ende, se vuelve parte de la práctica desarrollada y de alguna manera la modifica.

Apegándonos al enfoque etnometodológico, que finalmente se basa en la etnografía, la intención fue una observación directa de las interacciones en las aulas, sin precisar algo específico a lo que restringir o focalizar la observación.

4.9. Vía metódica para el análisis de datos

Siendo el objetivo del estudio reconstruir las creencias y percepciones que tienen las docentes sobre los riesgos sociales y la convivencia escolar, fue que a partir de los discursos de las entrevistas y de las interacciones que tienen con los niños dentro de sus clases en la vida cotidiana, que se pudieron reconstruir éstas.

Entendiendo las creencias como constructos simbólicos que dan sentido a las acciones y que no siempre se hacen conscientes porque simplemente no han sido desplegadas. Por ello, fue necesario recurrir a técnicas de análisis del discurso que nos permitieran encontrar los implícitos, eligiendo por ello el Análisis Crítico de Discurso, desde el enfoque sociocognitivo (Van Dijk) y de Análisis Estructural de Contenido (Hiernaux, Remy; Piret, Nizet y Bourgeois).

Para Van Dijk (2016), la relación discurso-sociedad está mediada por representaciones cognitivas de quienes utilizan el lenguaje, estas representaciones son inferencias que los individuos elaboran a partir de su contacto con estructuras discursivas y sociales. Esto es, los conocimientos compartidos socioculturalmente son los que hacen posible la comprensión del mensaje. Las representaciones nos permiten entender la manera en que los individuos que emiten un discurso, interpretan dichas estructuras. Por lo tanto, analizar las estructuras discursivas y semióticas, permite identificar los significados implícitos en un discurso, el cual debe referenciarse en un contexto que es el que le condiciona. Una característica relevante es que la crítica en este enfoque se hace desde una perspectiva sociopolítica.

De manera similar, el Análisis Estructural de Contenido parte de considerar que ningún elemento del discurso encuentra significación en sí mismo, precisándose ir más allá del contenido manifiesto explícito para acceder a su sentido implícito (Piret et al, 1996). Además, reconoce que las estructuras de sentido no son neutras, sino que siempre expresan una percepción valorativa. Por ello, esta técnica tiene como finalidad identificar las asociaciones y oposiciones que enlazan dos términos de un discurso, bajo un postulado de binariedad, buscando la relación de disyunción que permita hacer evidente la postura valoral subyacente y con ello los sistemas de sentido. (Suárez, 2008)

Finalmente, en el análisis de la información nos vimos precisadas a mezclar los casos, al haber encontrado mayor riqueza en este tratamiento.

5. La reconstrucción de la información

En este apartado se incluyen los avances del análisis y reconstrucción de datos. Es importante recalcar que por tratarse de un estudio de carácter inductivo, en el transcurso del análisis fueron emergiendo nuevos indicios y nuevas categorías de acuerdo con lo que aportaban los datos.

Con el afán de respetar el anonimato de las docentes y los/as alumnos, nos referimos a ellas/os con nombres que no son los suyos.

La eticidad escolar y la identidad profesional de las docentes

La cultura escolar está constituida por formas de organización, reglas, valores, lenguajes, rutinas y posibilidades de acción que van aportando diversos elementos, a las maestras y colaboradores, para la configuración de una identidad profesional. En las escuelas de educación preescolar en nuestro país, uno de estos elementos de la cultura local es el Programa Educativo, que incluye la Guía de la Educadora de Preescolar (SEP, 2011a); la forma como las maestras traducen lo que este documento señala y sus propias expectativas, experiencias y saberes, hace que ellas perfilen ciertas finalidades a la educación preescolar, finalidades que se configuran como horizontes de posibilidad y orientan sus acciones.

Con diferente antigüedad en su experiencia docente –desde 3 meses hasta 32 años-, las maestras entrevistadas se enfrentan a diferentes desafíos institucionales, uno de ellos implementar el Programa Educativo (PEP 2011a) que, como referimos anteriormente, prescribe propósitos, competencias, aprendizajes esperados y estándares curriculares.

El discurso de una maestra nos lleva a entender la manera como el Programa educativo se configura en norma que marca límites a la autonomía de las docentes

yo le dije [a la supervisora] “pues sí estoy de acuerdo que trabaje en equipos” “¿Dónde lo dice?” Y yo así, “no sé dónde lo dice, pero de que lo dice pues lo dice” y yo me acuerdo que volteó y dice “pues si tu no me dices dónde lo dice no te creo” y agarré mi programa y yo así (con las manos como hojeando un libro), yo lo leí, yo lo leí lo leí, lo leí, lo leí, lo leí hasta que lo encontré, “ahora sí dime en el párrafo tal, en la línea tal de la página tal, dice: la maestra tiene que trabajar en equipos pequeños, por lo tanto está bien dicho”; y nos voltearon a ver todas y dice, “así es como deben trabajar, si me vas a decir sí dime dónde” [...] la biblia era el programa (maestra Queta)

Este texto nos devela que la relación de las docentes con el PEP está mediada por cuestiones de saber y de poder, en tanto que ellas deben “saber” lo que el programa dice, al grado de poderlo repetir textualmente, este saber en sí se limita a la comprensión de la información; el poder lo ubicamos en el hecho de que la docente entrevistada equipare al PEP con un texto sagrado, tal pareciera que es un documento incuestionable y de observancia obligada. Ante el PEP, la palabra de la maestra se invalida, se anula, y este tipo de situaciones son parte de la eticidad que se promueve al interior de las escuelas.

Otro elemento que prescribe y aporta a la identidad profesional de las docentes es la Guía de la Educadora Preescolar, apartado final en el PEP 2011 (SEP, 2011a). La Guía señala ser una herramienta para acompañar la implementación de la RIEB, a partir de orientar pedagógica y didácticamente a los docentes. Al analizar su contenido, encontramos que muchas de esas orientaciones son en realidad exhortaciones a la realización de tareas y formas de actuar, referidas como compromisos o deberes, lo que las hace funcionar como una normativa laboral a la vez que como referente de eticidad de la práctica de los docentes, un referente de sentido a sus acciones e interacciones al interior de las aulas.

Los compromisos y orientaciones referidos en dicha guía, se han recuperado en dos tablas que se anexan; los compromisos los recuperamos de los enunciados que incluyen las palabras compromiso, deber, responsabilidad (anexo 1), y las orientaciones (anexo 2) de los aspectos explicitados como posibilidades

de actuación, desafíos, retos. En algunos casos, dichas orientaciones se expresan en términos impersonales, es decir, no se explicitan como lo que los docentes pueden hacer, sino como informaciones acerca de lo que determinada acción o condición posibilita.

Observamos que el grueso de los deberes de los docentes se inscribe en las áreas pedagógica y pedagógica-institucional (17 de 19), lo que indica su relevancia lógica en tanto labor educativa en una institución. Sin embargo, notamos que los compromisos cívico-éticos que se esperan de los docentes son muy limitados (2 de 19), lo que ocurre inversamente en las orientaciones.

Presentamos algunos ejemplos:

Compromisos:

[...] el docente tiene el deber profesional de sustentarse en el conocimiento de teorías acerca del aprendizaje de los mismos [niños y niñas], de las características personales y del contexto socio cultural del que provienen sus alumnos (SEP, 2011a: 129)

El docente deberá implementar periodos específicos de evaluación (SEP, 2011a:184)

Compromiso ético para que bajo un marco democrático, los alumnos reciban una educación que les permita adquirir aprendizajes significativos (SEP, 2011a:136)

Centrar la enseñanza y práctica de valores en su comprensión y no en su conceptualización (SEP, 2011a:154)

Orientaciones:

Una intervención docente pertinente, que procure confianza y respeto; logrará sin duda que, progresivamente, los niños aprendan de estas experiencias y logren reconocer las diferencias en los otros, aceptarlas y respetarlas (SEP, 2011a: 155)

[...] la disciplina es esencial, pues los niños necesitan una libertad regulada en la que las reglas son necesarias; no impuestas, sino acordadas en consenso, cercanas por tanto a su comprensión y aplicadas para todos (SEP, 2011a: 144)

Tenemos así que lo prescrito en la Guía de la Educadora autoriza o desautoriza lo que los docentes deben hacer y cómo hacerlo; se constituye en

normativa, en un texto prescriptivo. A diferencia de los compromisos, las orientaciones otorgan mayor libertad de acción. El que en las orientaciones se ubique más lo referido a aspectos relacionales -que es conveniente los docentes practiquen o promuevan en los/as alumnos/as- y a aspectos del área cívico-ética, nos muestra que la formación en estas áreas es menos normada, es más flexible para su abordaje, posibilitando mayor libertad de actuación por parte de los docentes.

Nuevamente, encontramos que al igual que con el PEP, la Guía de la Educadora es un documento de saber y poder, enfatizando que de apearse a lo que en ella se prescribe, elimina los riesgos de equivocación al actuar

[...] los docentes de preescolar deben asumir el compromiso con sus alumnos y planificar diversas propuestas de aprendizaje innovadoras, retadoras, atractivas y propositivas que sean llevadas a las prácticas sin temor alguno, con la certeza de que están sustentadas en los principios de la RIEB. Es importante combatir las prácticas ocultas de los docentes hacia los directivos, sostenidas en argumentos como “porque no hay permiso” “porque la autoridad no lo cree conveniente”, “porque el programa no lo dice”, etc. Sin perder de vista que la libertad implica compromiso y responsabilidad a través de un trabajo docente sistemático, documentando las experiencias y evaluando los impactos (SEP, 2011a: 173)

Este párrafo es parte del apartado de la Guía que al explicar las situaciones de aprendizaje, expresa el imperativo de ser innovadores teniendo presente que si acatan lo prescrito no tienen razón para temer. Si bien puede entenderse como un discurso alentador para que los maestros no duden en innovar en el aula, es muy clara la sentencia de que mientras no se distancien de lo estipulado en el Programa no hay riesgo de que lo que realicen no sea lo correcto y por tanto, no estarán en riesgo ¿en riesgo de qué? Tal vez de ser sancionados.

Apreciamos también una consigna recriminatoria cuando se alude a que los docentes, además de que no planean adecuadamente, culpan a los directivos o al programa de ello; de manera amenazante se alude a “combatir” (lenguaje bélico) las actuaciones irresponsables de los maestros que además se justifiquen en su poco nivel de autoridad. Es un texto que regaña, señala y advierte sobre las consecuencias a la falta de lealtad a lo que representa a la institución escolar. En

él, se otorga libertad a los docentes para actuar, pero una libertad que tiene como límite y condicionante cumplir lo que el PEP prescribe.

En el mismo sentido recriminatorio, encontramos que en la Guía de la Educadora Preescolar, al hablar de la importancia de que los docentes promuevan ambientes de respeto en el aula, consideren los diferentes ritmos de trabajo de los niños y la necesidad de interesarlos en las situaciones de aprendizaje, se introduce este texto

Esto significa el esfuerzo docente por dejar atrás la enseñanza sin objetivos y actividades desarticuladas. Seleccionar alguno de los temas transversales puede apoyar en el diseño de propuestas didácticas que se conecten con el interés y entorno del niño; plantear un proyecto que permita trabajar desde varios campos formativos. (SEP, 2011a: 148)

En este párrafo notamos otra vez una recriminación hacia un trabajo deficiente de los docentes, que al estar desarticulado pierde de vista la integralidad del proyecto educativo.

Las estrategias derivadas de políticas institucionales son otro instrumento de autoridad, un par de maestras refirieron la Ruta de Mejora¹², como algo que interfiere con lo que ellas habían planeado trabajar en función de las necesidades de los grupos.

ahorita el problema es de que tienes que seguir con lo que tú vas con los niños, en tu línea, en los aprendizajes esperados que tú ves que necesitan, y aparte la Ruta de mejora; entonces como para entrelazarla, es lo que a mí se me complica [...] eso de estar *implicitando* [...] actividades de la ruta de mejora como que ya te hace que te pierdas (maestra Nora)

Tener que acatar el trabajo de otras actividades porque la Ruta de Mejora así lo marca, lleva a las maestras a “perdersse” ante la imposición de un plan de

¹² La Ruta de Mejora es un “Sistema de gestión propio de cada escuela diseñado y consensado por el Consejo Técnico Escolar, en el ejercicio de su autonomía de gestión, que incluye los procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas orientados a que la escuela brinde un servicio educativo de calidad.”

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263948/Ficha_La_Ruta_de_Mejora_Escolar_puntos_basicos.pdf

trabajo uniforme, sobre lo que ellas habían previsto como necesario para su grupo en específico.

Es notorio que el espacio escolar, antes que nada, es para las maestras un espacio laboral, que como tal, les marca lo que se debe realizar; esta lógica eficientista y uniformizante, diluye la autoridad de las maestras, que quedan rebasadas por lo que se acuerda que todas deben trabajar, oponiéndose al desarrollo de la propia autonomía del docente.

Así, mientras por un lado se pugna por la profesionalización de la labor docente, que conlleva autonomía, las prescripciones institucionales hacen que los docentes tengan poca autonomía y poder de decisión en su trabajo. La autoridad, como indica Arendt (1996) “siempre demanda obediencia”, de ahí que ser docente implica saber obedecer ante diversas autoridades, dejando pocos espacios para que ellos ejerzan autoridad. Vemos entonces que las maestras se sitúan en la escuela guiadas por el sentido de lograr cumplir funciones institucionales, de atender las disposiciones oficiales asentadas en documentos o recibidas verbalmente a través de indicaciones de las autoridades.

La estructura jerárquica rígida que caracteriza al sistema de la educación básica, es otro elemento de la eticidad a considerar; en dicha estructura, la autoridad de las docentes se supedita a la de otras figuras de la organización escolar que ejercen el poder sobre ellas

Yo tengo como ciertas inquietudes y tengo mi postura, me ha costado como quitarme esta postura ¡pup! y meterme otra. Con estos poquitos años, porque son poquitos años de experiencia, cada jefa de sector, cada supervisora, cada directora, te van depositando sus diversas posturas que tienen, me ha tocado que me dicen, “esto si se puede Olivia” y al siguiente año tengo otra directora, “eso no se puede Olivia”, y llego al siguiente año y “esto sí se puede”, o sea, realmente así es la situación, cada una cree lo que cree entender y lo que cree que está bien [...] pero bueno, uno se tiene que ajustar porque como estamos hasta abajo, hasta abajo de toda la cadena, pues uno se tiene que adecuar y ajustar. Quizá ya cuando sea directora promueva otro tipo de cosas, no lo sé. Pero ahorita de docente me tengo que acoplar a lo que me dice la directora (maestra Olivia)

En este discurso es muy claro que la maestra acepta, porque debe hacerlo, asumir posturas ajenas, “quitarme esta-meterme la otra” como si se tratara de una

prenda de vestir que simplemente se sustituye por otra; en esa aceptación, se afecta su identidad docente individual, pues lo que interesa es conformar una identidad docente colectiva atribuida, una “identidad por los otros” (Dubar, 2000: 12). Si bien es cierto que las supervisoras, las directoras y las maestras interpretan el Programa educativo, las interpretaciones válidas son las de quienes tienen mayor nivel jerárquico, por lo que sus subordinadas deben “quitarse” su punto de vista, eliminarlo y acatar el punto de vista de su superior. La maestra Olivia no lo cuestiona, lejos de ello le queda claro que deberá ubicarse en una posición superior de esa cadena de mando para entonces, poder expresarse y probablemente, hacer que quienes sean sus subordinados/as tengan otras alternativas para sostener sus posturas.

El discurso de la maestra nos muestra además que, lo que se cree como correcto, llega a considerarse como una verdad indiscutible, y ejemplifica cómo, las creencias, son constructos individuales que sustentan las “posturas” de docentes y directivos.

Un último elemento que se recupera para entender la eticidad de las escuelas estudiadas fue el Reglamento Escolar; se preguntó a las maestras por su existencia y ellas explicaron que ambas escuelas cuentan con dicho reglamento, el cual es, en realidad, un reglamento para los padres de familia, debido a que los niños no pueden cumplirlo por sí solos. Por otra parte, el reglamento de aula, está dirigido a los niños, para que se comporten adecuadamente. Ellas quedan fuera del margen de dichos reglamentos.

De acuerdo a lo expresado por las maestras, estos reglamentos no se cumplen totalmente o por todos, lo que trae consecuencias como no dejar entrar a los niños a la escuela o en el caso de faltas al reglamento de aula, sanciones como quitarles tiempo de recreo a los niños.

Hacer cumplir el reglamento escolar o aún cuestionar a los papás acerca de su forma de educar a los niños, son aspectos conflictivos ante los cuales las maestras toman distancia

yo trato de mediar: “no se enoje, no, mire, no soy yo la que le dice del gafete, hay un reglamento y porque mi jefa, me han dicho que tiene que traer el niño el gafete” (maestra Olivia)

En este marco de referencia, buscamos cuál es el sentido que dan las maestras a la educación preescolar y a ser docente en este nivel educativo, retomando para ello las finalidades que atribuyen a la educación preescolar.

En las tablas 10 y 11 se presentan las finalidades educativas identificadas por las maestras, las estrategias que consideran pertinentes para su consecución y los actos de habla que realizan en el aula, este último aspecto se recupera de los intercambios verbales entre maestras y alumnos/as en las aulas.

En general, en los grupos observados, las sesiones las iniciaban las maestras dando indicaciones a los niños para la realización de alguna actividad, posteriormente se procedía a que los niños la ejecutaran. Las actividades podían ser individuales o colectivas y durante la realización, las maestras se desempeñaron de manera distinta: algunas mantenían la atención en las actividades que realizan los niños, los orientaban y retroalimentaban individual o grupalmente; otras maestras, tras dar la indicación, no orientaban a los niños durante la actividad, y al final evaluaban los errores y los aciertos, sin retroalimentar. La mayoría de las maestras se expresaba claramente, hablando fuerte y pausadamente; sólo una de ellas gritaba y era poco clara en sus indicaciones.

Las finalidades para la educación preescolar expresadas por las maestras pudimos caracterizarlas, por su orientación, como de dos tipos: personales e institucionales.

Las orientaciones personales (tabla 10), lo son porque focalizan el desarrollo de las capacidades de los/as alumnos/as. Apreciamos en general consistencia entre finalidades, estrategias e interacciones, siendo notorias las acciones de la primera maestra que a pesar de pretender una participación horizontal entre los niños, sus orientaciones llevaban a una relación jerárquica, muy probablemente por lo arraigado de este esquema en la cultura escolar: en los

equipos de trabajo debe haber un jefe. En la última fila, identificamos que la maestra es totalmente incongruente entre finalidades y estrategias con sus interacciones, lo cual nos da a entender que en la entrevista contestó lo políticamente correcto, pero no lo que en realidad ella considera.

Tabla 10. Finalidades de orientación personal

Orientación	Finalidad de la educación preescolar	Estrategias docentes	Actividades e interacciones en el aula
Personal	Maestra Paty Darles herramientas para la vida, hacerlos críticos, reflexivos, con más imaginación y creatividad	Promover actividades retadoras, innovadoras Dar confianza Promover la comprensión Escuchar a los niños y contextualizar sus situaciones para entenderlos	Intenta ejercicio alternativo de trabajo en equipo, pero establece jerarquías (un participante es “el jefe”) Da oportunidades de elegir, y de autorregularse Cuestiona a los/as alumnos/as para que ellos argumenten Promueve la expresión de niños y niñas (que hablen de sus experiencias)
	Maestra Susy Que sean autónomos y desarrollen las capacidades que traen de casa	Diseñar estrategias con base en las competencias	Da indicaciones generales Da confianza Da oportunidad al grupo de elegir algunas actividades Retroalimenta individualmente
	Maestra Nora Educar integralmente	Poner actividades retadoras y de interés para los niños	Promueve la expresión de experiencias de los/as niños/as Apoya, da confianza a los/as niños/as para que se expresen
	Maestra Úrsula Que lleven aprendizajes que les sirvan para la vida	Enfocar los intereses y necesidades de los niños	Indica lo que debe hacerse. Reprocha, devalúa el trabajo de niñas y niños Delega responsabilidad del aprendizaje a los niños, en el trabajo que ellos realizan Revisa si están bien o mal realizados los ejercicios

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas a las docentes y observaciones a las sesiones de clase.

Dentro de las orientaciones institucionales (tabla 11), incluimos aquellas finalidades que se asocian a la participación en las instituciones.

Tabla 11. Finalidades de orientación institucional.

Orientación	Finalidad de la educación preescolar	Estrategias docentes	Actividades e interacciones en el aula
Institucional	Maestra Queta Formar para una sociedad	Utilizar actividades de interés para los niños como cuentos y videos	Da oportunidad de elegir algunas actividades Expresa cómo se siente Permite la expresión de los/as niños/as Retroalimenta personalmente Tiene contacto visual con los/as alumnos/as
	Maestra Rosy Ser base de los niveles educativos posteriores Reafirmar y ampliar lo que el niño sabe	Tener presente el programa de educación preescolar y lo que yo pretendo que mis alumnos aprendan, así aprendo a vincular y articular cada una de las actividades que realizo.	Se dirige a todo el grupo. Promueve la expresión de experiencias de los/as niños/as Comparte experiencias personales como ejemplos Es firme con niños/as que interrumpen, aludiendo a la importancia de escucharse
	Maestra Tania Ser base de los niveles educativos posteriores	Educar en base al amor y el respeto a los demás, esto los forma también en valores Cuestionar para que los niños argumenten	Da indicaciones Amenaza Señala culpando Atiende el interés de un niño, lo motiva a realizar el ejercicio que indicó para el resto
	Maestra Olivia Ser base de los niveles educativos posteriores	Brindar estrategias para comprender	Promueve el orden Pregunta para valorar respuestas Revisa el trabajo de cada uno y señala si está bien o mal

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas a las docentes y observaciones a las sesiones de clase.

En las estrategias que se reconocen como las adecuadas para el trabajo con los/as niños/as, encontramos mayor diversidad, pero todas ellas buscando satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños, incluso las afectivas. En las dos primeras maestras, sus interacciones en el aula eran consistentes con lo expresado en las finalidades expresadas, sin embargo, en las dos últimas maestras, las acciones observadas no lo son: una enfocada en dar indicaciones y corregir y la otra en dar indicaciones y cumplir con los registros para sus evaluaciones. La falta de congruencia puede deberse a que ellas expresaron

finalidades determinadas por el programa y por tanto, no reflejan su propia postura. Al respecto, Contreras (1997) explica que los docentes pierden el significado de lo que realizan al seguir prescripciones externas, lo que impacta en la forma de configurar su identidad y autonomía profesional.

Nos enfocamos a continuación en los casos en que las actividades se contraponen a las estrategias consideradas pertinentes, en las que pudimos identificar la relación con conflictos no resueltos adecuadamente por las maestras, como se muestra en los siguientes ejemplos:

Maestra- No entiendo por qué dibujadas [las secuencias numéricas] no pueden y físicamente sí pueden... Si pueden ¿por qué son tan tontines entonces?

(Sigue revisando el trabajo de los niños).

Maestra- Pedro ni así, ahí está el patrón [de la secuencia numérica]. ¡Cópialo! Aquí lo tiene Mónica ¡cópiaselo! (voltea hacia Mónica y le pregunta qué es lo que sigue, mientras Pedro sigue haciendo lo que hacía con las fichas, no intenta hacer “el patrón”. La maestra se acerca a otra mesa y arma el patrón a un niño para que el continúe). Voy a ver y los que ya lo lograron se van a ir a recreo y los que no, no.

(Mónica se acerca a la maestra para que le revise)

Maestra- No, el tuyo ya lo vi.

(La maestra sigue pasando a las mesas a revisar y orientar el trabajo pero al sonar su celular sale del salón atendiendo la llamada). (Maestra Úrsula)

El conflicto interno de la maestra, de tipo cognitivo [“no entiendo por qué”], deviene en una acción que se sustenta en el poder. No entender por qué los/as alumnos/as no logran realizar los ejercicios indicados, lleva a la maestra a confrontarse y a responsabilizar a otros de su propia incapacidad, devaluando sus capacidades [“son tontines”] y amenazándolos con un castigo [“no ir a recreo”]. Esto ejemplifica cómo un conflicto no resuelto convenientemente, puede devenir en una forma violenta de trato hacia los otros.

En otro momento de la observación, se presentó el siguiente intercambio verbal

Maestra- [...] no le dieron secuencia, ayer ¿cómo pegamos los fruti lupis ayer?
(silencio, finalmente una niña responde)

Niña- bien.

Maestra- bien, ya sé. Falta que me digas que con resistol, ¿cómo los pegaron?
¿Nada más así a lo loco en toda la hoja?

Niños/as a coro- No
Maestra- ¿cómo los pegaron?
Niña- bonito
Maestra- oye a aquella, bonito... ¿llevaba un qué? ¿Iban todas aventadas?
(mientras habla dibuja en el pizarrón una secuencia numérica)
Niño- no.
Maestra- ¿Cómo iban?
Niño- acomodadas
Maestra- y ordenadas...hicieron una serie, pusimos... ustedes pusieron... ¡Eso no es un patrón! Eso es copiadero de figuras nada más. Un patrón les dije tenía que ser de 1-2-3-4 modelos y luego repetimos la secuencia y nadie lo hizo ¿quién lo hizo? (maestra Úrsula)

Aparentemente, ella trata de dialogar y hacer reflexionar a los/as alumnos/as sobre el trabajo realizado, sin embargo, notamos cómo al hacerlo se burla de las respuestas de los/as niños/as y se contradice cuando, lo que en el texto anterior era para ella válido –que Pedro copiara el patrón de Mónica-, ahora lo cuestiona -el “copiadero” de lo que ella hace-. Observamos que la pretensión de validez que subyace en esta intención comunicativa de la maestra con los niños es una pretensión de eficacia, lo que corresponde al mundo objetivo (Habermas, 1999) y deja de lado las pretensiones de los mundos social y subjetivo, es más, sanciona las expresiones auténticas de los niños y se esfuerza por obtener las respuestas que le permitan lograr la eficacia de su explicación.

Cabe señalar que ella fue una de las maestras que expresó que los niños “aprenden todo porque son como esponjitas”, representación que parece estar influenciando su manera de intervenir en el proceso de aprendizaje. Basándose en esa creencia, la maestra se apega a un modelo de docencia centrado en la enseñanza tradicional: ella explica y demuestra, pone ejemplos y da indicaciones y supuestamente eso debe bastar para lograr aprendizajes, cualquier aprendizaje. Aunque el nuevo programa de estudios señala la importancia del modelo de educación centrado en el aprendizaje, que demanda de un esfuerzo del docente para colocarse en una posición de mediación en los procesos de construcción de conocimientos de los estudiantes y establecer las condiciones para que ellos comprendan; la práctica de la maestra revela la sedimentación de un modelo de enseñanza (muestra, enseña, dice cómo hacer algo) pero no dialoga, ni busca

otras alternativas pedagógicas para lograr que los niños comprendan lo que significa ordenar en serie, obturando el proceso de aprendizaje.

En otro momento, ella aparentemente reconoce el trabajo de los/as alumnos/as pero vuelve a menospreciar a una de ellas

Niños- (a gritos) ¡Sí se puede! ¡Sí se puede!

Maestra- No griten. A ver, ya que me gritan tan entusiasmados que sí se puede, ahora díganme ¿por qué con las figuras les cuesta tanto trabajo, o nada más lo toman al juego? porque ya vi que bien que pueden. Son contaditos los que no pueden o les está costando trabajo. Hasta Laura, que no le sabe mucho, ya pudo. Entonces ¿por qué a la hora de hacer dibujos se les dificulta tanto? (Maestra Úrsula)

(No se recibe respuesta de los alumnos, hay un breve silencio de la maestra y continúa con otra indicación)

Es evidente que la maestra no establece un proceso comunicativo con los estudiantes, ella expresa ideas, opiniones, interrogantes pero los niños no le hacen caso. Prevalece en la maestra la pretensión de eficacia, en donde no se cuestiona ella misma por lo que está haciendo sino que toda la responsabilidad recae en los alumnos. Al no tener éxito en las acciones que realiza para lograr aprendizajes, se pone en juego su identidad profesional y ésto se convierte en un conflicto, en palabras de Mouffe (2011), se trata de un antagonismo identitario, en donde los otros, los/as niños/as, se convierten en adversarios.

Con otra de las maestras, observamos otro tipo de conflicto interno, originado en la no posibilidad de mantener la disciplina y atención de todos/as los/as alumnos/as

Maestra- Les voy a decir qué les voy a dejar de tarea, para que le puedan decir a sus mamás. Ya, silencio (levantando la voz); regálenme silencio total 1, 2, 3 (los niños no se callan), aquí están hablando todavía, un silencio total me van a regalar. (Una niña se acerca a ella y le dice algo) Ok. Dice Diana que cantemos la lechuza, me parece muy bien (Inicia la canción y los/as alumnos/as la siguen). “la lechuza...”. Ya no voy a hablar porque Julia sigue hablando, hasta que todos estén guardando silencio voy a continuar. Alberto ¿te puedes sentar por favor? Gracias a Alberto no vamos a ir al patio, nos vamos a quedar aquí porque Alberto está haciendo las cosas que no le hemos pedido ¿verdad? ¿Quién quiere ir al patio?

Niños/as - (a coro y levantando manos) ¡Yoooo!

M- ¿Todavía tienen ganas de ir al patio? Parece que no, porque Alberto está de pie y está agarrando materiales que no son necesarios. (Maestra Tania).

En este caso, como en el anterior, encontramos que se pone en entredicho la identidad docente, su figura de autoridad. Al no ser posible mantenerse como tal, la maestra recurre a la coacción amenazando con un castigo a todo el grupo. Esta maestra había mencionado que ante las faltas al reglamento no hay castigos, sino impedimento a los niños para participar en actividades que les gustan, lo que finalmente es un castigo.

si no lo cumplen [el reglamento] no pueden por ejemplo regar las plantas, no pueden acomodar las ánforas, son muy acomedidos y entonces sobre todo por eso me voy, si no se cumple no vas poder regar las plantas, si no se cumple no vas a poder ayudarme a borrar el pizarrón, si no se cumple... como que esa parte (maestra Tania).

Imponer un castigo o eliminar las recompensas, finalmente la actitud que la docente asume frente a grupo, da cuenta de un esquema conductista de educación, que anula la posibilidad de actuar bajo criterios de elección que no sean el miedo al castigo o la búsqueda de recompensa.

Encontramos otra manera de abordar el conflicto interno en otra maestra, ocasionado también por no lograr el silencio y la atención del grupo.

Maestra-Estoy muy molesta con todos porque no trabajan en silencio, justo hoy hicieron lo que otros días no hacen. Hoy se portaron peor que nunca todos. "Furia"¹³ está completamente en mí, no se vale chicos, no se vale. Justo hoy que hay visita, siempre habían trabajado en orden. Necesito relajarme y para eso se van a dormir. No hay maestra, relájense.

Niña A- Maestra.

Maestra- Ahorita no hay maestra.

Niña B- ¿Y por qué no estás afuera?

Maestra- (voltea seria a ver a la niña) (Maestra Queta)

Notamos que lejos de volcar su conflicto a través de maltratos a los/as alumnos/as, ella reconoce la situación conflictiva por la que atraviesa y expresa cómo se siente, por qué se siente así y la necesidad de elaborar su sentimiento; al

¹³ "Furia" es un personaje de la película infantil "Intensamente" que aborda cómo funcionan las emociones.

reconocer su necesidad de autorregulación, ella muestra a los/as alumnos/as que eso en ocasiones es necesario. Lo emocional difícilmente es reconocido en el ámbito educativo y esta maestra lo hace.

Todas las maestras coinciden en que este nivel educativo es muy importante, lo que se fundamenta en la relevancia de sus funciones de socialización (para participar en la escuela) y de enculturación (aprender los saberes y habilidades que se identifican como los necesarios para la etapa preescolar), situaciones que innegablemente, aportan a perpetuar el *statu quo* de las instituciones escolares como las formas reconocidas por la sociedad para educar.

La eticidad al interior de las escuelas debería dar lugar al desarrollo o despliegue de las identidades profesionales e individuales, entre ellas la identidad moral. De acuerdo con Dubar (2000), al pertenecer a un grupo de trabajo al interior de una organización, se entra en contacto con la cultura de esa entidad y ello aporta para la configuración de la identidad profesional, pero aclara, la identidad no se configura únicamente para los otros, es una construcción también para sí mismo, pues las identidades en el trabajo son formas de considerar el trabajo y de ser en el trabajo, identidades que son pautas para relacionarse con los otros con quienes se trabaja o entabla relación. Las identidades de trabajo son “maneras de ser actor de sí” (p. 9).

El oficio docente, nos dice Contreras (1997) se aprende en la práctica, en las rutinas, los hábitos, las reglamentaciones y presiones ambientales y administrativas; en este sentido, Mercado (2005) señala cómo, el proceso de formación de las escuelas normales, a través de los rituales cotidianos de obediencia y disciplina, conducen a conservar un modo de ser obediente, que se considera valioso. Los docentes en su formación y práctica aprenden a seguir la cultura establecida, pero en el fondo, aprenden que eso es la forma valiosa, correcta, autorizada y por lo tanto, posible, de proceder. Aprenden a no cuestionar lo establecido. Ser docente en preescolar, conlleva fundamentalmente la forma de ser con otros en diferentes espacios, de relacionarse.

La educación básica por la forma en la que ha operado a lo largo de su historia (desde 1921), se ha preocupado por asegurar determinado control y perspectiva hegemónica que posibilite el logro de las finalidades educativas. Desde hace 30 años se está luchando por transformar la educación (modernizar el sistema) para asegurar la calidad, pero los cambios en las formas de ejercer el poder no van aparejados a las modificaciones en las prácticas académicas, los docentes de las instituciones de educación básica, están sujetos a un modelo de organización jerárquica para su funcionamiento. Pese a las reformas y transformaciones que se han pretendido realizar, los docentes tienen pocos espacios para poder transformar e innovar en el campo de la educación preescolar.

La eticidad en las escuelas, como hemos visto, va más allá de lo que se norma o señala como posible, ésta se conforma en las relaciones que se posibilitan y practican. Entramos así al terreno de la convivencia escolar. La forma como las maestras perciben y valoran las formas de convivencia que experimentan, nos permite identificar los aspectos que desde su punto de vista favorecen diferentes formas de estar con otros en la escuela.

Los discursos de las docentes, nos llevan a hacia una mirada en que las relaciones se reducen a la forma de estar con otros, y sobre todo, a funcionar con otros. Su noción nos lleva a pensar en una convivencia funcional.

Estar con otros en la escuela

Como espacio relacional que es la escuela, el tema de la convivencia no es sólo un objeto de trabajo, sino una forma en la que se desarrollan las actividades cotidianamente y que responden a las nociones que sus actores tienen al respecto.

Como la sociedad, la escuela también trasmite, por las formas de pautar el actuar cotidiano en su interior, formas de tratar a los otros de acuerdo a los roles y estatus, orienta para el trato de acuerdo con la jerarquía institucional: alguien

igual, superior o inferior a mí, un/a compañero/a, una autoridad. Como toda institución, la escuela tiene un propósito en concordancia, define su estructura, formas de organización y normas para regular las participaciones de sus miembros de acuerdo con la posición que ocupan en dicha estructura. Al interior de la escuela, los docentes y estudiantes ocupan un lugar protagónico; no obstante, las funciones que cada quien desempeña están bien diferenciadas: uno está ahí para enseñar y el otro para ser enseñado.

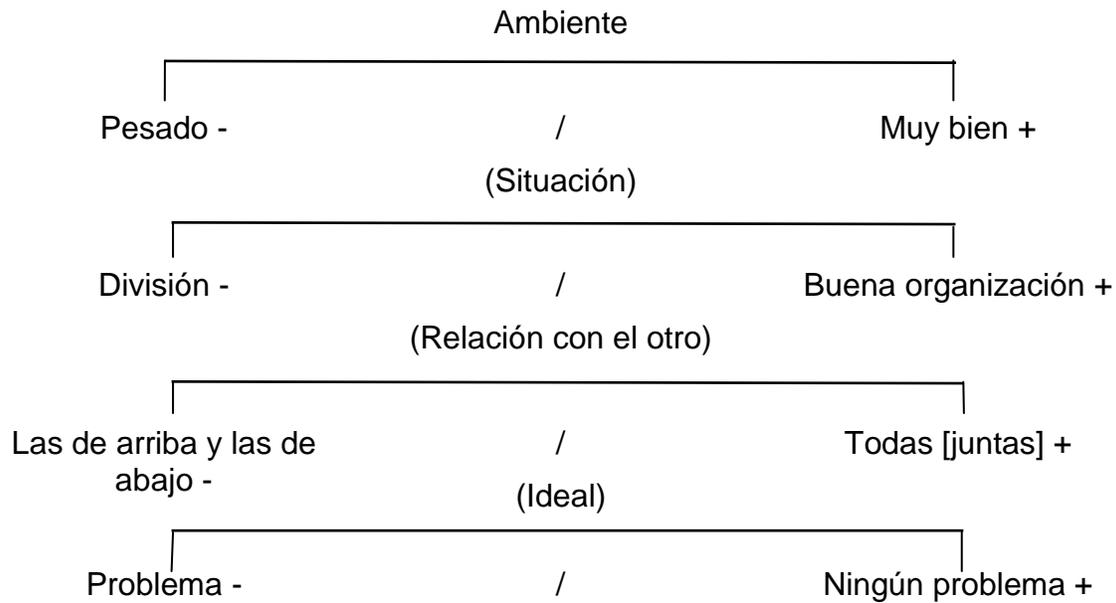
Encontramos dos formas de entender la convivencia: a) como la interrelación entre las personas y b) como el comportamiento grupal. En ambos casos la convivencia adquiere calificativos positivos y negativos.

Cuando las maestras refieren el tipo de convivencia que perciben en la escuela se centran mayormente en las interacciones entre ellas; en cuanto a la convivencia en el aula, se alude a las relaciones entre niños/as y muy poco a las relaciones maestra-niños/as, ello obedece a la posibilidad, de acuerdo con la idea que nos comparte una maestra, de que la convivencia entre la maestra y los/as niños/as se desarrolle “obviamente bien” (Maestra Nora).

En la escuela, la convivencia entre maestras es calificada de manera positiva por todas ellas. Se califica como “sana”, “pacífica”, “de respeto”, “sin disgustos”. Estas cualidades hacen que algunas maestras perciban a la convivencia en la escuela como “agradable”, como un factor que posibilita “un buen equipo de trabajo”. Admiten que en algunos casos la convivencia puede ser calificada de manera negativa; una maestra consideró que la convivencia puede “ser pesada”, y esto la atribuye a las “divisiones entre las maestras”, es decir, cuando se forman subgrupos que se confrontan. A continuación se presentan algunos textos de los discursos de las maestras y el resultado del análisis que revela la estructura paralela del discurso. Dicho análisis muestra la manera como se percibe que, eludiendo los conflictos, es posible lograr una buena convivencia y cumplir con el para qué de las maestras en su escuela, realizar su trabajo.

Es un ambiente muy bien por eso estoy aquí trabajando. Cuando llegué como que si estaba un poquito más pesado porque las maestras [...] estaban como que divididas, pero ya después poco a poco nos fuimos ahora sí que

organizando bien y todo, antes eran las de allá arriba y las de allá abajo, ahora no, ahora somos todas... ya el ambiente es muy bueno, hasta con intendencia o con el contador que es el que nos ayuda, con todos está muy bien, yo no he visto que haya ningún [algún] problema. (Maestra Nora)

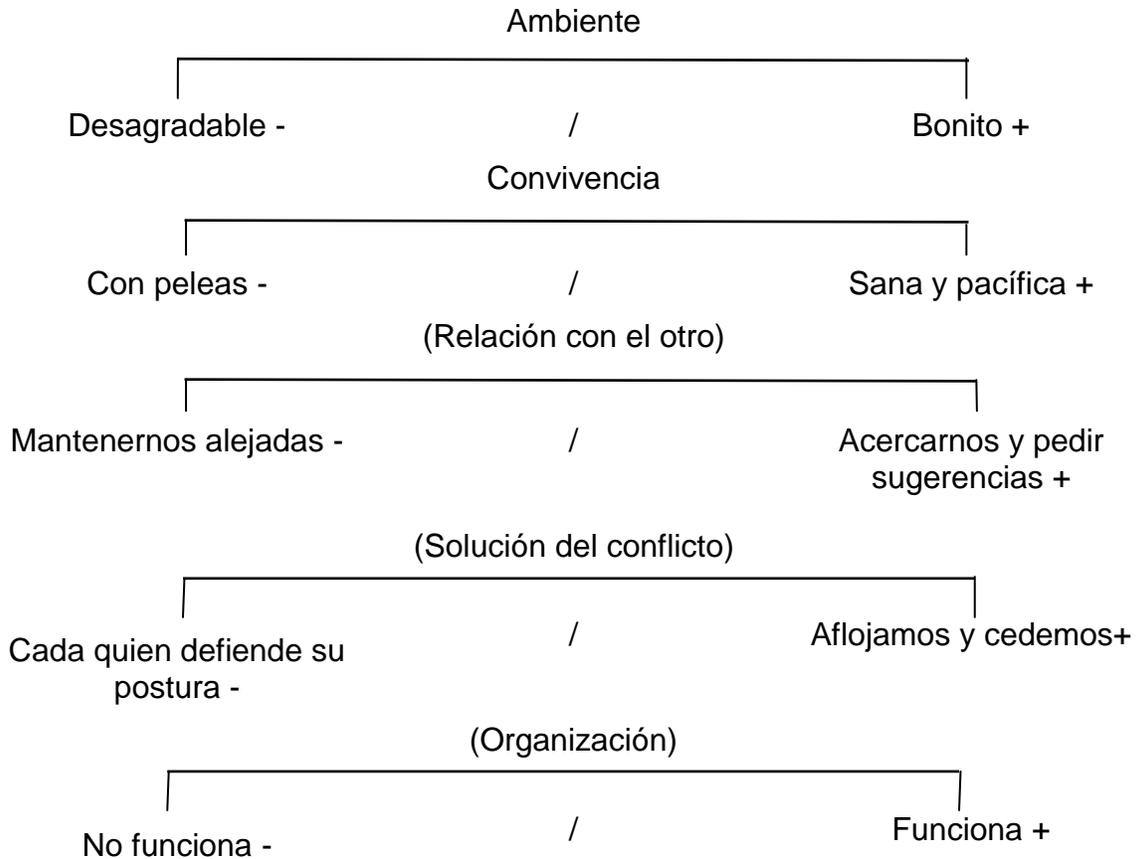


El análisis revela que la clave de la buena convivencia para la autora de este fragmento consiste en considerarse como un grupo homogéneo, sin discrepancias, y por ende, sin puntos de vista diferentes que ocasionen problemas o conflictos. De aquí podemos inferir que es difícil que esta maestra considere la pluralidad de opiniones y el conflicto como algo natural en una democracia (Mouffe, 2011). Más bien su punto de vista resulta coherente con una mentalidad propia de una sociedad autoritaria, e incluso totalitaria.

Otra de las maestras nos refirió:

Es un ambiente de trabajo muy bonito, una convivencia sana y pacífica como ahora lo estamos manejando, el término que se está manejando, y sí se ha logrado, sí nos acercamos unas a otras para pedir sugerencias; antes [...] peleábamos por todo y ahora como que ya [decimos]: “a ver, vamos a someterlo a votación”. Y luego cada una defiende su postura y [alguien dice] “esto no nos va a funcionar porque acuérdense lo que nos pasó”.

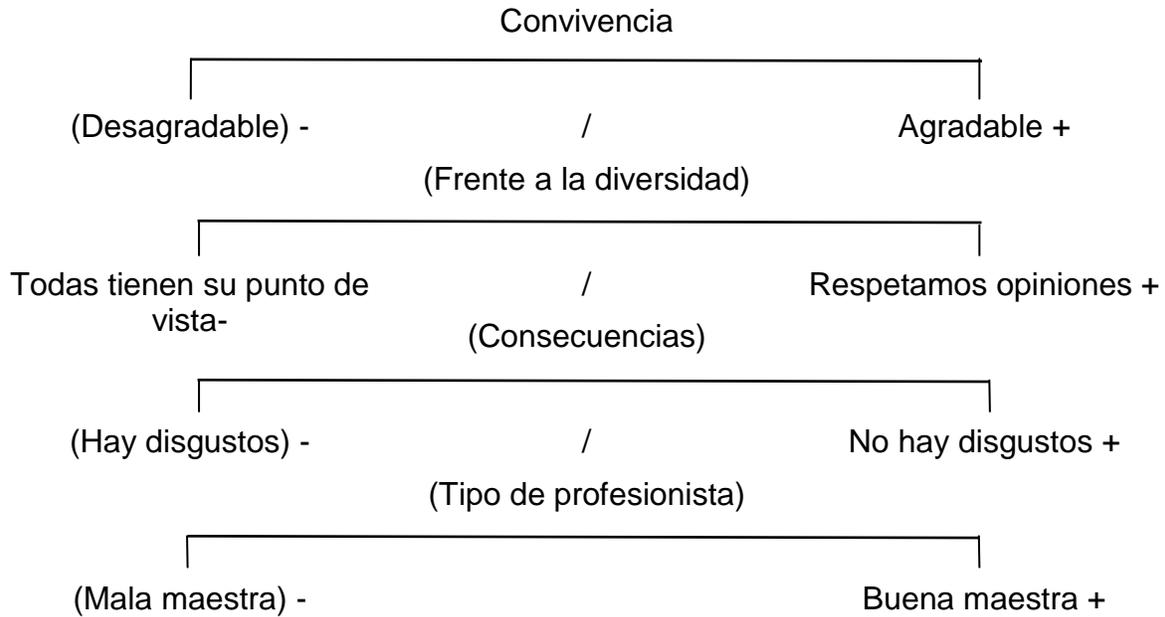
Entonces ya como que todas aflojamos un poquito y ya cedemos y está mejor la convivencia (maestra Paty)



De manera similar al discurso antes analizado, en este fragmento puede verse que el defender la propia postura se considera como fuente de división que afecta a la organización y por tanto, negativo. Se ve como no deseable lo que Habermas (1998) llamaba "política deliberativa", en la que los asuntos que atañen al colectivo se ponen a discusión con la idea de que el consenso se logre mediante el mejor argumento, el más convincente, el más razonable. En fin, no se ve posible lo que Mouffe (2011) llama "consenso adversarial", en el cual, no se trata de ver a los otros diferentes como enemigos. Todo ello porque al parecer el fin justifica los medios: lo que en realidad importa es que funcione la organización.

En este sentido encontramos el discurso de otra de las maestras:

Hay una buena convivencia en lo que son las maestras, es agradable, todas tienen su punto de vista pero respetamos opiniones, no hay disgustos ni nada de eso yo lo que veo lo que he visto son buenas maestras (maestra Susy)



En este caso, se observa que se acepta la posibilidad de plantear diferentes puntos de vista, pero no se indica cómo se resuelven las diferencias. La expresión "respetamos opiniones", puede ser solamente una manera de decir "se deja que cada quien diga lo que piensa", pero sin mostrar el mecanismo que determina la decisión final del colectivo. Antes bien, lo que se vislumbra es que lo que más importa es el ambiente agradable. La clasificación de "buena" o "mala" maestra, parece depender del hecho de evitar disgustos, que es otra manera de decir "evitar disensos".

Este análisis estructural del contenido del discurso de las maestras reveló el modelo mental que les subyace: Una buena convivencia es aquella que evita el conflicto, en tanto que el conflicto se entiende como el generador de disgustos y de una convivencia no pacífica, cuya consecuencia no conveniente es que el trabajo de las maestras no se realice, por lo tanto al considerarse la diversidad de opiniones como posible fuente de conflicto, lo conveniente es limitar la expresión de la pluralidad entre las maestras. Esto contraviene todo intento de que una

institución sea democrática. Lejos de ser contraproducente, la pluralidad y su expresión, permiten la transformación social y de los sujetos, posibilitan acceder a otras miradas y cuestionar las certezas y normalidades.

El conflicto involucra luchas de poder, que ante la diversidad de subjetividades resulta inevitable. Rosero, Montenegro y Caicedo (2016) señalan al conflicto como una forma que emerge en las relaciones sociales cuando las personas o grupos tienen diferencias de intereses y procuran que su postura se legitime por el o los involucrados en el conflicto. Si ese conflicto no se gestiona adecuadamente puede llevar a la violencia, resultando en la propagación y predominio de la noción del conflicto como algo negativo, no deseable e incluso sinónimo de violencia, de ahí que erradicar la violencia, resulte en erradicar el conflicto (Jarés, 2001 en Rodríguez, 2007).

Recordemos que la política de incluir el tema de convivencia como un aspecto a aprender al interior de las escuelas tiene como objetivo coadyuvar a prevenir la violencia en esas instituciones, y si el conflicto se equipara a la violencia, es algo que no tiene cabida. Además, como señalan las maestras, las diferencias de posturas afectan la organización del trabajo. Ello nos llevó a considerar esta categoría “trabajo” en la reconstrucción de la información, pero sustituyéndola por la noción de “empleo” en tanto que consideramos se acerca más al sentido que ellas le asignan.

Yurén y Arnáz (2014) explican, desde la perspectiva hegeliano-marxista, la diferencia entre trabajo y empleo. Mientras el trabajo es una forma de objetivación del ser humano que lo lleva a transformarse, y un medio para satisfacer las necesidades radicales que son la libertad, la conciencia, la objetivación, la socialidad y el reconocimiento (Heller, 1978), el empleo transforma la fuerza de trabajo en mercancía, alguien retribuye con un salario esa fuerza de trabajo y de esa forma se supedita a lo que el empleador demanda; el empleado pierde autonomía y se enajena, pierde calidad humana al restringirse la satisfacción de algunas o todas las necesidades radicales.

Como empleado, el docente es un prestador de servicios educativos. Este empleo se modifica en el tiempo, de acuerdo a los nuevas normativas, nuevos contextos y sobre todo, a las nuevas condiciones económicas. Tedesco (2012) señala que el nuevo capitalismo globalizado impuso, como exigencias, la eficiencia y eficacia a la producción y distribución del conocimiento, deviniendo en una pérdida de sentido de la acción educativa. Este contexto impacta la identidad profesional de los docentes, esto es, su modo de ser y de hacer la profesión (Gewerc, 2014) y consecuentemente su práctica.

Estar con otros en el aula

El tema del conflicto también surgió al tratar el tema de la convivencia al interior de las aulas; para las maestras, en este espacio los conflictos son consecuencia de las conductas negativas o agresivas de algunos/as alumnos/as o definitivamente, de todos ellos, como expresa el siguiente texto:

[La convivencia] a veces es pesada, porque es un grupo que está catalogado como un grupo conflictivo de que pegas y yo te pego (maestra Susy)

Los comportamientos agresivos de los niños/as, así como otros considerados también negativamente, como son berrinches, golpes, arrebatos al interior de las aulas, se consideran una consecuencia de lo que los niños viven en sus casas o en el entorno inmediato (tabla 12).

Las maestras expresan tener presente estas circunstancias, reconocer esta condición de vulnerabilidad de sus alumnos/as por la exposición directa e indirecta a manifestaciones violentas, mismas que en el entorno inmediato se consideran formas legítimas de resolución de problemas. Este tipo de conflictos mal resueltos en el entorno inmediato, abona a esa imagen de que los conflictos son violencia y deben evitarse.

Tabla 12. Discursos acerca de la convivencia con problemas en las aulas

Motivos de la convivencia con problemas	Causas de los comportamientos negativos de los niños
<ul style="list-style-type: none"> - Vienen niños con problemas de casa - Hay niños agresivos - Hay niños con conductas negativas 	<p>“Lo que ellos viven en su casa es lo que los refleja también aquí, si son niños golpeados obviamente aquí van a ser niños agresivos ¿por qué? Porque es una forma de demostrar o de decir que ellos están pasando por algo” (maestra Nora).</p> <p>allá afuera tienen el ejemplo, [...] durante este ciclo escolar ya van a ver dos, tres peleas que se dan allá afuera en el mero callejón y pues los niños ahí viendo todo, entonces sí lo ven lo repiten y aquí adentro de la escuela a veces pues sí, los niños arreglan las cosas no de manera pacífica sino ya con golpes, porque mismo dicen “es que mi mamá me dijo que si me pegan yo les pegue” (maestra Tania)</p> <p>los de la Estación como que son más de sufrir agresión, como que muestran más agresión; la mamá de Nancy que es con la que hablé me dice “maestra es que en mi colonia las cosas se resuelven a golpes” y no es la única mamá que me ha dicho, varias mamás de la Estación me han dicho eso (maestra Queta)</p> <p>Es importante el contexto, nos afecta o nos beneficia, a nosotros y aquí en este caso pues nos está perjudicando mucho el contexto social [...] esta colonia es una colonia que siempre ha tenido mala fama, se ha prestado también aquí el jardín de niños para que lleguen las mamás y se hagan reclamo delante de los niños (Maestra Paty)</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas a las docentes de dos escuelas preescolares.

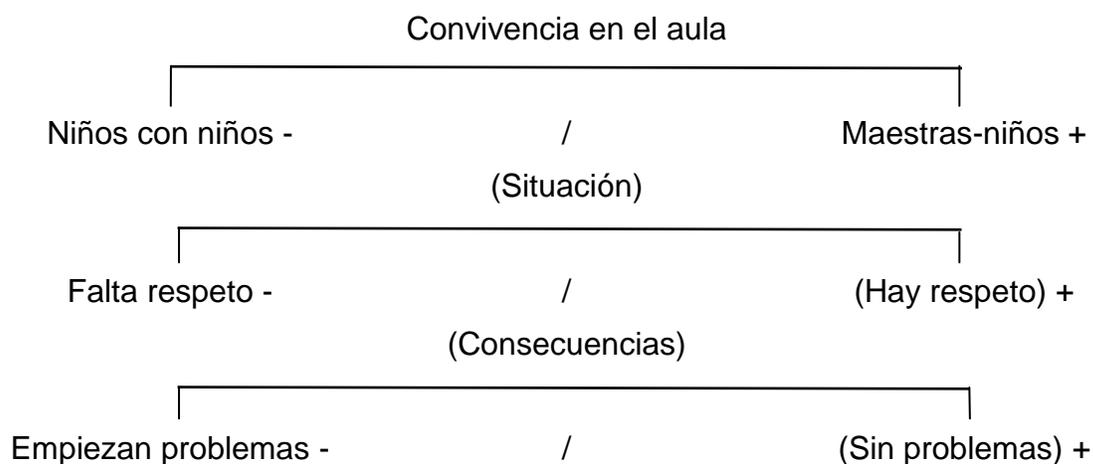
Al sondear las formas que ellas consideran más favorables para mejorar la convivencia en el aula, encontramos que dos de las ocho maestras expresan estrategias que serían consecuentes con la problemáticas que ellas identifican: escuchar los problemas de los niños y que sean atendidos por la psicóloga. El resto de las acciones parecen incongruentes con aquello que se considera afecta la convivencia en el aula, es decir, habiendo identificado que son los problemas familiares los que redundan en problemas emocionales de los niños/as y los hacen reaccionar agresivamente, las estrategias refieren a finalidades de enculturación, tales como: reforzar el trabajo del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACE), cuidar los ambientes de armonía y respeto, trabajar el respeto, fundamentalmente corregir lo que se consideran faltas de respeto y hablar de respetar a otros, sus pertenencias, a la naturaleza; promover la tolerancia, el

trabajo en equipos para que se acostumbren a tomar acuerdos; el cumplimiento de reglas y acuerdos y que todos los niños se relacionen entre sí, en términos de amistad.

Al mencionar estas estrategias para mejorar la convivencia en el aula, habiendo reconocido que muchos de los comportamientos de los niños se deben a su historia personal con experiencias violentas, pareciera ser que no importan los motivos que llevan a actuar de una u otra forma, sino cumplir con las formas de convivencia reconocidas socialmente como válidas y correctas. El aspecto emocional se minimiza y consecuentemente no se aborda.

Recuperamos dos discursos de las maestras para entender cuáles son las características de la convivencia que se considera positiva:

[La convivencia dentro del aula] obviamente maestras-niños está bien, pero niños con niños sí es un poquito que hay que trabajar el valor del respeto...haga de cuenta que están trabajando y se quitan las cosas o llegan y ni siquiera piden permiso y se empujan entonces ahí es como que empiezan los problemas. (maestra Nora)

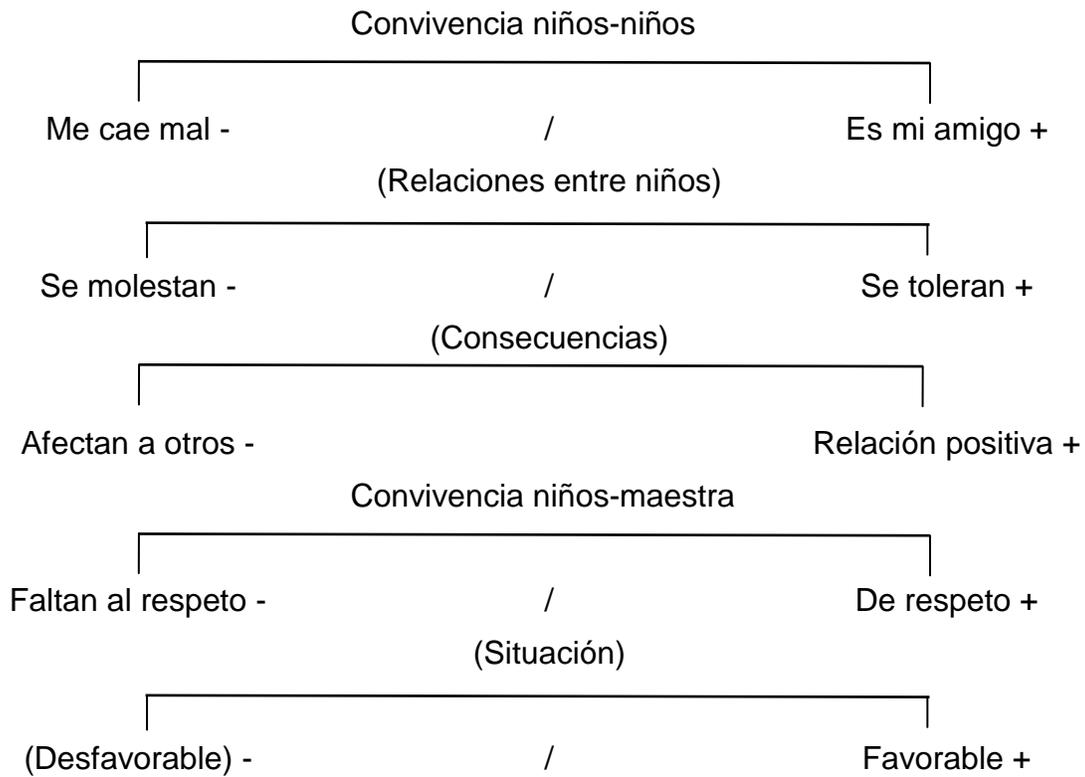


Vemos cómo se reconoce al respeto como un medio para evitar la aparición de problemas en las relaciones entre niños/as y se da por obvio que entre maestra y niños/as hay respeto, por lo cual no hay problemas.

En el siguiente discurso se alude a la tolerancia,

al principio sí cuando estábamos integrándonos a lo que es el ciclo escolar sí todo les molestaba y no querían ni sentarse junto a Fulanito porque “ay no, me cae mal” [...] ahorita a estas alturas ya veo que su convivencia, su comportamiento ya es más de entre amigos, ya se toleran un poquito más, ya comparten más entre ellos, su relación ya es más positiva y ya no tanto de estar ahí molestándose entre ellos o cosas que tenga que ver que afecte al otro [...] a mí siempre me han dado el respeto o sea no me han faltado en su momento al respeto, yo lo veo que es favorable la convivencia (maestra Tania).

Nuevamente vemos que no se cuestione el respeto como cualidad de la relación entre maestra y niños/as, aunque nos deja bien claro la maestra el respeto de los niños/as hacia ella.



El respeto y la tolerancia, que cabe hacer notar, son referidos en el PEP como valores para la convivencia, parecieran ser los factores necesarios y suficientes para lograr la convivencia; valores que se tratan como reglas que deben cumplirse sin más, como requisitos externos al sujeto y no como

disposiciones individuales para actuar. Interesa lograr comportamientos correctos, las reglas marcan la forma correcta de compartir un espacio y tiempo con otros, y acatarlas, obedecerlas, son lo que garantiza una convivencia “favorable”. Este es otro modelo mental que subyace a la formación para la convivencia.

De acuerdo a lo expresado por las maestras, la convivencia es la relación cotidiana entre personas y es variable, dependiendo del respeto que se muestre hacia los otros. Sin embargo, además del respeto, una de las maestras señala el aspecto volitivo, la intención de entendimiento

aquí la resolución de problemas sí va mucho en el respeto pero a veces una no viene así como de... como de... te voy a escuchar, y sí me cuesta trabajo (maestra Queta)

Al igual que otras maestras, reconoce la relevancia del respeto a los otros para mejorar las relaciones, pero a diferencia de considerarlo como una regla o un valor que se aplica sin mayor inconveniente, ella nos orienta a identificar que respetar, implica un esfuerzo personal, una disposición a estar abierta al diálogo, a escuchar al otro, en donde el trato hacia otros, la disposición misma a mostrar respeto hacia ellos, depende mucho de las cuestiones emocionales de quienes se relacionan.

En las interacciones de esta maestra con los alumnos y alumnas, ella habla en tono bajo y es clara en lo que expresa, obteniendo que los niños realicen las tareas; sólo en una ocasión notamos que ella se alteró pues según expresó los niños hacían mucho desorden, entonces ella expresó que estaba enojada, y subiendo el tono de su voz y modificando su expresión facial, dio indicaciones para la siguiente actividad, los niños iniciaron la realización de la tarea pero seguían inquietos, aventando y arrebatando materiales.

En otro momento, esta misma maestra explicó la convivencia en el aula como si se tratara del comportamiento grupal, reconociendo la influencia de la docente, de cuestiones emocionales

La convivencia en los grupos bueno va en la personalidad de la maestra; Marcia es muy tranquila, le gusta que su grupo esté callado y demás y el cambio lo vi aquí con este grupo (señala el de al lado); que este grupo, mi compañera era como yo, la que estaba antes era así como muy prendida, muy movida y el grupo era súper

acelerado y luego llega la maestra Susy que es todo lo contrario y el grupo así [tranquilo], por eso yo tengo que cuidar mucho que [el grupo] trabaje en silencio; y lo había logrado hasta hoy, pero regresando [de vacaciones] me tengo que sacar la espina. [La convivencia en el aula] creo que depende de cómo vengamos emocionalmente tanto los papás, los niños y yo [...] (maestra Queta)

Al reconocer la maestra la influencia de su personalidad “preñada y movida” como algo negativo, nos indica que la eticidad escolar la ha llevado a entender que se espera que en las aulas, los grupos se comporten y trabajen de manera silenciosa y ordenada; el que su grupo no logre este tipo de trabajo, la maestra lo visualiza como una falla propia que debe mejorar, lo cual la lleva a identificar la importancia de sustituir su identidad para sí, por una identidad atribuida, un yo para cumplir cierto rol social (Dubar, 2002). Esta postura de la maestra pareciera decirnos que, si se requiere renunciar a ser quien se es para lograr una buena convivencia en la escuela, debe hacerse. El hecho de que los valores asumidos por la maestra, producto de la eticidad escolar y social, sean la obediencia y el orden, y que estos comportamientos se identifiquen como requisitos para una convivencia positiva en el aula, son aspectos que pueden cuestionarse. Vemos que convivir se traduce en estar juntos en un espacio sin alterar el orden.

En las diferentes perspectivas de las maestras, apreciamos como generalidad una visión mecanicista y recursiva de la convivencia: si el comportamiento del grupo es ordenado, tranquilo, se logra una convivencia positiva y ello a su vez, permite mantener el orden del grupo. Si el comportamiento, aunque sea de uno de los/as alumnos/as es agresivo o afecta negativamente a otros, la convivencia es negativa porque se generan conflictos que rompen el orden.

La finalidad que marca las formas de convivir entre maestras y de las maestras con los niños es la eficacia, la pretensión de validez que de acuerdo con Habermas (1999), corresponde al mundo en que los actos se dirigen a los hechos y las cosas; lo que interesa de las relaciones en las aulas y en general en la escuela es que el trabajo se cumpla y por lo tanto, eso es lo que orienta la forma

de hablar a otros; las otras maestras y los/as alumnos/as, se convierten en instrumentos para el logro de sus finalidades. Lo que se denomina convivencia positiva, viene a ser una forma de relación conveniente y el respeto una regla que de cumplirse logra evitar los problemas; en esta idea de convivencia, los otros son medios y no fines, lo que nos permite introducirnos al tema de la formación moral que también tiene que ver con la forma de relacionarse con otros, de hablar con otros.

Aunque no se refirieron por las maestras comentarios acerca de la convivencia con los padres/madres de familia, encontramos que la relación con ellos, está siendo de mucha reserva, una relación mediada por la desconfianza de las maestras hacia ellos. Ante posibilidades de reacciones agresivas, la alternativa de dialogar no se contempla por algunas maestras, la opción es tomar distancia, evitar la posibilidad de debatir;

nos dice la directora “mejor no digan nada porque pueden meterse en problemas” y ya lo vimos, mamás peleándose ahí en el callejón...(maestra Paty)

La imagen que las maestras tienen de algunos padres de familia es que pueden ser violentos,

los papás a mí también me lo han dicho, “¿cómo la escuela va a arreglar esto? Si no para que yo tome mis propias medidas” y son personas que las hemos visto que sí actúan bajo sus propios... ahora sí que instintos, y no son así cosa fácil de manejar, son difíciles. (maestra Tania)

sin embargo encontramos una maestra que asume una postura de autoridad ante ellos,

sucedió que la mamá le reclamó a la otra allá afuera, entonces digo “los niños se pelean y al rato ya están jugando y ustedes ya hicieron ya deshicieron y los niños contentos y felices aquí otra vez ¿ese es el ejemplo que ustedes les quieren dar a sus hijos?” (maestra Susy)

Relacionamos esto con los hallazgos de Valdés y Sánchez (2016), quienes reportan que las creencias de los docentes de dos escuelas primarias públicas, ubicadas en el noroeste de México, funcionan como barreras para la participación de padres de familia en la escuela, pues los docentes tienen una visión limitada de las posibilidades de participación de los padres en la escuela, circunscritas a

apoyar el aprendizaje de sus hijos en casa y a atender las demandas de comunicación de la escuela, como son las reuniones o citas, dejando fuera la posibilidad de verlos como agentes de cambio, de transformación y mejoras de las escuelas.

La convivencia entonces con padres y madres de familia, en muchos casos, está mediada por cautela, ante una imagen de personas que tienden a usar la agresión y la violencia como medio de resolución de conflictos; al parecer las maestras van renunciando a las posibilidades de dialogar con ellos.

La autoridad al interior de las escuelas es finalmente un asunto de poder, un poder necesario para la realización de funciones, sin embargo, como observamos, los tipos de comunicación mediados por el poder, ya sea entre autoridades y maestras, entre maestras y maestras, maestras-alumnos/as o incluso entre maestras y padres de familia, limitan la posibilidad de consenso adversarial (Mouffe, 2011) puesto que no se reconoce a los otros como iguales sino como inferiores o incluso peligrosos, entonces la posición de poder se utiliza para imponerse.

Formación moral: ser para sí y ser para otros

Las docentes de las escuelas estudiadas, consideran que la formación moral sí se incluye en el Programa de Estudios (PEP 2011), dentro del campo de formación Desarrollo Personal y Social, ya que en él se abordan las competencias referidas a socializar, a aprender a relacionarse con otros, a conocerse a sí mismo y expresar sus sentimientos, a ser autónomo y también, el aprendizaje de valores.

La formación moral desde la perspectiva de las docentes

Aunque en el PEP no se encuentra referencia a esta formación, y estando convencidas de que formar moralmente es más que enseñar valores, nuestra intención fue interrogar a las docentes expresamente por la formación moral, por

cómo se promueve, de tal manera que pudiéramos reconstruir sus creencias al respecto.

Los discursos de las docentes acerca de la formación moral nos llevan a entender que para ellas, la formación moral es equivalente a educar, socializar y enculturizar. Ellas expresan que la educación empieza en casa, por ello cuando los/as niños/as ingresan a la escuela de nivel preescolar, ya han adquirido valores y hábitos a través de sus familias y consecuentemente, lo que procede en la escuela, es reafirmar esos valores y hábitos o promover su conocimiento y aplicación cuando no se traen de casa

Yo creo que desde que nacen los están formando, porque moralmente les están diciendo: tienes que usar vestido, tienes que usar pantalón, no hagas, siéntate bien, has aquí, tú eres niña compórtate así; [la formación tiene que ver con esas] pautas sociales que dan, yo digo que sí. (maestra Queta)

En este discurso, notamos que la formación moral se entiende como adoctrinamiento de pautas sociales, “vestir o comportarse de determinada manera”, en donde basta saber lo que en una sociedad puede o no hacerse, lo que nos remite a procesos de socialización y enculturación.

Al respecto, Yurén (2008) nos explica que sólo cuando los niños son muy pequeños para problematizar acerca de cuestiones morales, es aceptable el adoctrinamiento; pero en el momento en el que los niños empiezan a cuestionar por qué se debe o no hacer algo, es posible y necesario iniciar su formación como agentes morales (p. 47). En este sentido el discurso que se muestra a continuación revela un grado de desarrollo distinto, reconocido por la docente entrevistada

ellos ya traen una postura, ellos ya te argumentan cosas de lo que por ejemplo, qué puedo, qué no puedo hacer, qué es bueno, qué no es malo, [...] Aunque sea de manera sencilla pero ellos ya te dan argumentos, evidentemente no llegan en blanco, entonces ya traen muchísimas cosas que nosotros tenemos que promover y trabajar con base en lo que ellos ya traen (maestra Olivia)

Al referirse a que la postura moral “se trae” y que ello posibilita argumentar, no nos indica que necesariamente esa postura sea consciente, sin embargo, la

postura, o la información que traen consigo los alumnos, se confronta con la postura de la docente

el otro es ya también de acuerdo a mi postura qué es lo que yo creo que son honestidad, respeto y yo se los doy, pero ellos sí tienen la capacidad de decir, sí es verdad- no es verdad, con ejemplos muy prácticos; ellos sí tienen la capacidad de argumentar y de expresarte por qué sí y por qué no es correcto (maestra Olivia)

A partir del texto de la maestra Olivia, vemos que lo que ella refiere como la capacidad de argumentar de los alumnos acerca de cuestiones morales, no es muy clara; en un momento alude a criterios de justicia (lo bueno-lo malo) que es competencia del mundo social (Habermas, 1999) pero posteriormente, recurre al criterio de verdad como forma de validar lo relativo a las posturas morales, llevándonos al terreno del mundo objetivo.

Pero finalmente, lo que interesa es que los valores sirvan como reglas para regular los comportamientos, esta misma maestra expresa

yo ahorita estoy como observando, porque es a raíz de lo que trabajamos de valores, están [los/as alumnos/as], acusa y acusa [a sus compañeros/as] (maestra Olivia)

Este comportamiento que señala a otros como una especie de infractores de la ley, podemos entender que es aprendido también, los valores se aprenden para regular los propios comportamientos pero también para juzgar los comportamientos de otros.

Presentamos aquí un extracto de una interacción de la maestra Olivia con su grupo, para ejemplificar cómo es que ella recupera una situación para referirse a la práctica de los valores

Maestra: (Al ver a unos niños sentados en una banca -la banca de tiempo fuera, la que se utiliza para que los niños que no se están comportando correctamente en clase tengan 5 minutos “fuera” y luego puedan incorporarse a trabajar-) ¿ustedes qué hacen ahí? Nooo, todos ¿dónde están?

Niño de los que están sentados en el piso: Están en tiempo fuera.

Maestra: No, no están en tiempo fuera. Abajo mis amores.

Niños de la banca: Nooo.

Maestra: Sí, acuérdense, estamos viendo igualdad ¿qué es igualdad?

Niña: Respetar.

Maestra: Respetar y qué más.

Algunos niños/as: Que todos igual.

Maestra: Todos igual ¿Y es justo que ellos estén arriba y nosotros abajo?

Niños/as sentados en el piso: No.

(Los niños que estaban en la banca pasan a sentarse en el piso con el resto de los niños.) (Obs 2_E1_Mtra. Olivia)

En esta interacción, observamos apelar a un valor para reorientar el comportamiento; la maestra apela al criterio de justicia, para el cumplimiento del valor, lo cual resulta consistente con un acto regulativo del mundo social (Habermas, 1999). El tratar un valor como una regla, conlleva la idea de su cumplimiento, una regla debe obedecerse, el valor se usa como razón incuestionable para actuar en consecuencia. No obstante, apreciamos que el señalamiento de “todos igual” no incluye a la maestra, ella queda fuera de la prescripción, ella no es parte de “todos”, ella es la autoridad y su papel es, desde fuera de esa totalidad, dictar las prescripciones y hacer que se cumplan. Si bien esto puede resultar válido de acuerdo a su rol, lo que queda como mensaje a los niños es que quien ejerce la autoridad tiene la prerrogativa suficiente para decidir si se incluye o no dentro del cumplimiento de las reglas.

En cuanto a la responsabilidad de formar moralmente, encontramos que algunas maestras consideran que esa formación o su equivalente para ellas, la educación, no únicamente se inicia en casa, sino que educar es responsabilidad de la familia y a la escuela sólo corresponde colaborar;

el trabajo en casa, siempre se afloja, ¿se vienen a educar a la escuela? No. Se inicia la educación en la casa y nosotros solamente apoyamos a los niños y tratamos de enseñarles valores en la escuela, pero reafirmando los que ya traen de casa y si no traen nada es más difícil; entonces nos cuesta mucho trabajo y perdemos mucho tiempo en decirles “a ver, ¿por qué le estás pegando a tu compañerito? ¿Por qué te portaste mal? (maestra Paty).

Para la maestra Paty, la enseñanza de valores es vista como una pérdida de tiempo, tiempo que corresponde a la enseñanza de otro tipo de competencias.

La educación se entiende como la enseñanza de pautas de comportamiento correcto, para que los/as niños/as no “se porten mal”, lo que nos lleva nuevamente a la idea de formación moral como enculturación.

Otra perspectiva en este mismo sentido lo encontramos en el discurso siguiente

hay papás que de plano nos dicen, “es su responsabilidad, yo lo mando a la escuela pa’ que usted le enseñe” y así, no han entendido que nosotros enseñamos lo que son otras cosas mas no valores, entonces ellos... que hemos trabajado con valores porque sí los hemos trabajado y les hemos enseñado, pero más que eso pues la educación viene de casa ¿no? [...] los valores son que los estés trabajando o que los estés manejando tú en tu vida diaria, entonces si tú estás así de que como dicen los papás, “pues usted enséñele” no, porque si yo lo enseño y ellos no lo practican en casa pues... por eso sí es importante que estemos en el mismo canal. (maestra Nora)

La maestra Nora es categórica al afirmar que la función de la escuela no es educar, por tanto no es responsabilidad de las docentes enseñar valores, aunque lo hacen; la educación de la escuela se entiende diferente a la educación de casa; la obligación de la escuela es propiciar el aprendizaje de “otras cosas”. Quizá la distinción es entre *enseñar* y *trabajar* valores en la escuela, cuya orientación es proporcionar información respecto a ellos, y la *educación* que tiene que ver con la práctica cotidiana de los valores en casa. En la escuela lo teórico, en la casa la práctica que finalmente, tiene mayor impacto en la “educación”.

Independientemente de esta creencia acerca de la no responsabilidad de la escuela en la formación moral (educación) de los/as niños/as, algunas maestras aseveran que sí se cumple con esta función, como podemos observar en los siguientes discursos

[los valores] se ven en todos [los campos formativos] porque si por ejemplo, estamos viendo el que es el de la naturaleza, pues tenemos que estar enseñándole el valor del respeto hacia las plantas, el respeto hacia los animales; (maestra Nora)

Nosotros no lo enseñamos a lo mejor como formación moral, pero nosotros en todo momento, en todo momento, aplicamos los valores; no sé si usted hoy por ejemplo percibió, nosotros hablamos mucho de respeto a sus compañeros, de que respeten los turnos, de escucha, toda esa parte son valores (maestra Rosy)

No vengo preparada para trabajar directamente con el valor de la amistad y el respeto, porque eso ya por añadidura se da en cualquier situación que tengamos (maestra Tania)

Podemos apreciar que para estas maestras, la formación moral dentro de la escuela consiste en enseñar valores, aplicarlos, trabajarlos, hablar de ellos, pero nos dejan ver que a diferencia de la planeación de situaciones didácticas para la enseñanza de otros contenidos escolares, la enseñanza de valores no se planea, sino que su abordaje responde a las oportunidades que se presenten durante la enseñanza de otros contenidos. “Trabajar los valores” a partir de lo expresado en estos discursos, podemos entenderlo como “hablar de ellos frecuentemente”, hacer alusión a ellos y marcarlos como requisito para las relaciones entre los niños y para su comportamiento en el aula y la escuela.

Tomamos los siguientes ejemplos del abordaje de este tipo de situación en valores en dos clases:

Maestra- (recuperando las tareas, todos en círculo en el piso, varios niños dicen no saber su cuento). Ay no eso no se vale, nada de que ya se me olvidó. Se supone que ustedes lo inventaron, mamá solamente tenía que escribirlo. A ver tú Sandra.

Sandra- Se llama El tren apurado. Era un tren que llevaba muchas cosas a una persona hasta que terminó y creyó que terminó, entonces despertó y vio que alguien le trajo otras cosas, unas maletas para entregar a unas personas, entonces siguió y siguió entregando muchas cosas hasta que ya terminó de entregar esas cosas.

Maestra- (aplaude) ah muy bien ¿entendieron? (recibe respuestas difusas y una muy clara que dijo “yo no entendí”; la maestra repite el relato, volteando en momentos a ver a Sandra corroborando lo que ella había narrado). Dice Sandra que era un tren que andaba muy apurado y que hacía entregas en cada lugar, entonces él pensó que ya había entregado todo y se fue a descansar, pero de repente cuando despertó, vio que todavía le hacía falta entregar algunas maletas ¿y qué dijo el tren? ay mañana, mañana las entrego, tengo mucha flojera ¿eso dijo el tren?

Niños/as- No

M- No, ¿qué hizo, Sandra?

Sandra- siguió entregando hasta que ya no le trajeron más cosas.

Maestra- Fue a entregar rápido lo que tenía ahí porque ese era su trabajo. Ahora quiero que me digan, el tren de Sandra ¿fue responsable o irresponsable?

Niños/as- (a coro) Responsable.

M- Ah muy bien, un aplauso. Ese es un valor, muy bien, la responsabilidad ¿verdad? [...] Está bien, Raúl tú pláticanos. Pueden acomodarse como gusten, acostados, sentados, pero guardamos silencio en atención al compañero. Fuerte para que escuchemos todos.

(El niño lee entrecortadamente y otros que están cerca de él, viendo su hoja le dicen lo que puede decir).

Maestra- Raúl no les hagas caso, ellos no saben de qué se trata tu cuento y tú sí. ¿Qué más? ¿Ya? A ver pásame tu dibujo. El tren de las vocales, dice, ahí viene... (lee un cuento muy articulado e incluso en rima) ¿Tú lo inventaste o lo copiaron de internet?

Raúl- lo copiaron

M- jajaja bueno ok gracias. Seguimos.

Niño- “yo sí lo inventé”.

Maestra: ah pues es que así era (continúa pasando el balón para asignar nuevo turno). (Obs 5.1_E1_Maestra Nora).

Observamos que la maestra aprovecha una situación de la clase para hablar de un valor, no obstante, mientras recupera el primer cuento para ejemplificar el valor de la responsabilidad, se ríe cuando Raúl incurre en una irresponsabilidad al no haber inventado su cuento y que sus papás hicieran su tarea; lo cual envía un mensaje de que el actuar con base en ciertos valores es algo relativo. Además de corregir, notamos que, la maestra promueve que los niños se escuchen entre sí, lo cual es una forma de promover el reconocimiento de los que otros a partir de lo que dicen, lo cual es una habilidad que lleva a la intersubjetividad, a una disposición moral.

Derivado del análisis de estos discursos, apreciamos que los valores pueden considerarse como atributos de ciertos comportamientos y por tanto, los valores pueden o no tenerse, sin consecuencias.

Para el aprendizaje de valores por parte de niños y niñas, las maestras reconocen la importancia del ejemplo que los adultos puedan dar con su comportamiento apegado a valores, como se refleja en los siguientes discursos:

los niños son el reflejo de lo de sus padres, si un papá es grosero, irrespetuoso, ellos se portan igual, suben los pies en la mesa “¿por qué subes?” “es que mi papá los sube” (maestra Paty)

ya ellos también se ponen en una postura seria “¿de qué te ríes? Eso no es

gracioso”, entonces tú dices “¡ay, creo que salieron como yo!” [...] reproducen las cosas que nosotros hacemos, entonces si yo promuevo valores positivos, seguramente algo tendrá de positivo (maestra Olivia)

Estos dos textos nos sirven para visualizar cómo se reconoce que los niños aprenden implícitamente, lo que Pozo (2014) explica como un aprendizaje que no requiere ser deliberado ni consciente. Cuando las maestras expresan que los niños “reflejan” y “reproducen” comportamientos que ven, nos lleva al plano del mundo de la vida (Habermas), al ámbito de la vida cotidiana. Lo que en ese plano sucede, se aprende porque es útil, porque sirve para actuar y entenderse con los otros; específicamente Heller (1972) señala que “no hay vida cotidiana sin imitación” (p. 63) ya que es una forma de asimilar el sistema social; Berger y Lukmann (1972) explican que la fuerza de la vida cotidiana estriba en que la repetición de ciertas actividades y comportamientos, las rutinizan; el riesgo, es que las rutinas suspenden las dudas, las rutinas son aproblemáticas.

Resulta importante resaltar el hecho de que la maestra Olivia agregue el adjetivo “positivos” al término “valores”, lo que nos da a entender que para ella, los valores pueden ser también negativos.

Además de aprender implícitamente determinado tipo de comportamientos, también se reconoce que se pueden aprender así formas de pensar, posturas morales:

[es formativo] cómo pensamos los adultos para ver cómo piensan los niños, [...] yo siento que sí es lo que nosotros traemos (maestra Queta).

aquí la situación es mucho del docente, uno promueve y uno fomenta la convivencia a raíz de su propia experiencia, a raíz de la postura moral que como docente creo yo qué es bueno, qué es malo, qué deben hacer o no hacer, o sea que es cuidadoso también, hijole es de mucho cuidado, porque es una postura personal pero de acuerdo a mis principios morales yo digo esto es correcto, esto no es correcto y llamar la atención y promover (maestra Olivia)

En el primer discurso observamos que en la expresión de su creencia, la maestra añade un elemento afectivo, ella expresa lo que siente; el segundo texto es muy ilustrativo, en tanto que la maestra nos señala que la postura moral es producto del sistema de creencias acerca de lo bueno (que debe practicarse) o lo

malo (que no debe hacerse). Al no hablar de valores, esas creencias expresadas funcionan como principios morales, como reglas a seguir; lo correcto ya está predeterminado, y la regla sirve para hacer que se haga lo correcto. El que la maestra señale que corregir a partir de su postura “es de mucho cuidado”, explica que ella comprende que lo que ella dice tendrá un impacto en la formación de la subjetividad de los niños. En ambos casos resulta relevante que las maestras visualizan la fuerza de su influencia en la formación moral de sus alumnos y alumnas. Esto representa ya una condición de posibilidad para la formación moral en este nivel educativo.

En cuanto a la enseñanza intencionada de valores, hubo dos maestras que nos refirieron cómo trabajan los valores a partir de secuencias didácticas, este es uno de ellos

estaba un equipo trabajando respeto y entonces una niña empezó a decir “maestra, es que una vez íbamos en el coche y mi mamá ahorcó a mi papá en el coche” y ahí es cuando uno entra “¿y eso qué es? ¿Eso es respetarse?” [...] “no maestra, porque no es bueno que mi mamá esté ahorcando a mi papá.” [...] como son niños hay que trabajarlo con palabras muy sencillas, muy concretas, por ejemplo qué es la honestidad: decir la verdad, si eso te es significativo qué padre, quédatelo, no te voy a decir el significado del diccionario (maestra Olivia)

Vemos cómo la maestra busca la comprensión de ciertos términos, con ejemplos y definiciones sencillas y que los/as alumnos/as apliquen su criterio para catalogar determinadas acciones; en este caso las situaciones reales de los niños se recuperan para dicha comprensión.

Este es el otro referente de trabajo de valores de manera planeada

el mes pasado, todo el mes, fue un mes de valores; si usted observó ahorita en los salones hay un banderín con un valor en cada salón, [...] procuramos trabajarlos, que los conozcan. En mi salón les proyecté videos de los trabajos, identificaron “oye, ese niño no comparte, le va a pasar como a Fulanito que no comparte” entonces identifican, ven, comparan y aprenden; entonces trabajamos, cerramos con un desfile de esos banderines allá abajo con todos los niños, donde se les preguntó qué valor es, por qué son importantes los valores y sobre todo el fomentarlos, respetar por ejemplo, ¿qué es respetar? que no agredas, que no pases por encima de alguien, se trabaja con valores y esa es otra nobleza de preescolar, que los niños todo lo absorben, todo lo absorben. (maestra Úrsula)

En ambos discursos, las maestras expresan la importancia de comprender el significado de los valores, con ejemplos, pero mientras una de las maestras busca que los/as alumnos/as apliquen su criterio para catalogar una acción, la otra apela a la capacidad de aprendizaje sin razonamiento, por mera “absorción” de información, lo que representa una limitación: un aprendizaje asociativo (Pozo, 2014) no aporta significado a la información que se retiene, más allá de asociarla a la valoración positiva o negativa que se le atribuye.

De acuerdo a la información proporcionada por las maestras, la formación moral que la escuela provee, encuentra limitantes para ser efectiva, fundamentalmente la “educación” que reciben en casa y los ambientes no aptos para aprender valores

si en casa ellos [los niños] crecen y se desarrollan en ambientes agresivos y en ambientes no favorables, sus aprendizajes en cuanto a valores [...] los traen todos desestabilizados y no saben ni qué significa eso (maestra Rosy)

los niños aquí están un ratito pero también la carga más pesada es con los papás y nosotros aquí [...] estuvimos trabajando los valores y que el amor y que la solidaridad y que la comprensión y todo eso, sí lo aplicaban y sí lo lograron hacer sin embargo, “es que mi mamá me dijo que esto”; ya después venían ciertas contradicciones por parte del exterior (Mtra. Tania)

si nosotros aquí en la escuela estamos enseñando hábitos y en casa no los manejan o no nos ayudan, obviamente como que el niño dice “¿qué hago? Entonces sí tendríamos que estar como que en el mismo nivel, el mismo hillito los papás y nosotros para que en los niños no creemos esas confusiones (maestra Nora)

también qué ejemplo le está dando la mamá, porque se enojó porque ella no le respondió la agresión, o sea la niña no le respondió la agresión al niño, sino nada más me dijo que le habían pegado; y como la mamá le preguntó si le había dolido y la niña le respondió que no, pues la mamá le dijo “pues sabes qué, te voy a golpear a patadas a ver si no te duele” (maestra Susy)

Estos discursos nos llevan a entender que para las maestras, el aprendizaje de valores y el desarrollo de hábitos no debe estar sujeto a contradicciones entre padres de familia y maestras, debe haber consistencia entre lo que se enseña en la escuela como el deber ser, y lo que se practica en casa, -lo que es-. Este

razonamiento nos lleva a entender que la formación moral, limitada a la enseñanza de valores y hábitos, se visualiza como un aprendizaje mecánico, en donde lo que marca el deber ser, se puede practicar sin más, y que los padres de familia al estar fuera de ese deber ser legitimado, confunden y desestabilizan.

Lo que es claro es la perspectiva de las maestras: lo que ellas hacen con respecto al trabajo de valores es lo correcto, en tanto lo realizado por los padres de familia es incorrecto; lo que ellas hacen está bien, es un actuar acertado, en tanto los que los padres hacen, no lo es. Este es un modelo de creencia, basado en indicios, en interpretaciones, pero aún más, en generalizaciones, que las maestras recuperan como justificación de la no efectividad de sus acciones, en tanto que ellas enseñan lo que debe ser, pero la ejercitación de este deber ser, es responsabilidad de los papás, responsabilidad que no se concreta en la realidad en muchos de los casos.

La falta de ejercicio del deber ser que las maestras enseñan, según se expresa, también se experimenta en el entorno inmediato

El último rally que hicimos fue de valores, cada estación manejábamos un valor, trabajábamos un valor para que los niños pues reafirmen sus valores y los papás también, ya que aquí es un medio donde se requiere el rescate de valores, bueno en realidad yo creo que todo el país lo necesitamos, pero nuestra comunidad bueno pues como tiene un alto índice en cuanto a delincuencia y demás (maestra Rosy).

nos ha tocado en la comunidad [...] que tenemos delincuencia, y sabemos que la hay y los niños lo saben, lo expresan y a pesar de ello si se trabaja con ellos son unas esponjitas, todo aprenden (Maestra Úrsula)

Estos discursos nos llevan a identificar que, para las maestras, aprender valores tienen una utilidad, saber valores es una alternativa contra la delincuencia.

Para una de las maestras, al ser ellas las transmisoras de valores, su labor adquiere incluso un carácter mesiánico, salvador

yo les comentaba a mis compañeras “somos el único bote salvavidas para los niños y si ese único bote salvavidas no le oferta al niño lo del cual en casa carece, pues estamos perdidos” entonces si en casa no se practican valores porque sobre todo en este ambiente, en este (silencio breve) la verdad en este...contexto pues existe mucho drogadicción, robo [...] (maestra Rosy)

Desde su punto de vista, la importancia de la apropiación de valores, estriba en que quien no los tiene puede sucumbir en la sociedad.

Lo expresado hasta aquí, nos permite identificar que las maestras atribuyen diferentes finalidades a la formación moral en preescolar, y también, diferentes formas de lograr dicha formación, lo que se concentran en la tabla 13:

Tabla 13. Enfoques de la formación moral de acuerdo a los discursos de las maestras de preescolar

Enfoques de la formación moral	Finalidad de la formación moral	Cómo se forma
Enseñanza informativa de valores	Distinguir lo correcto y lo incorrecto; conocer los valores; saber nombrarlos, saber su significado "Absorber" valores	Hablando reiteradamente de los valores, explicando su significado.
Enseñanza correctiva de valores (enculturación y socialización)	Identificar las convenciones sociales Actuar correctamente Atender límites y reglas Adaptar valores a sus vidas	Corrigiendo los comportamientos inapropiados, por tanto señalando lo correcto y lo incorrecto, que se equiparan a lo bueno y lo malo.
Enseñanza estratégica de valores	Adaptar los valores a su vida Desarrollar valores necesarios para convivir	Ejercitando los valores cotidianamente
Formación moral como proceso de subjetivación	Respetarse y cuidar de sí mismos y respetar y cuidar a los otros	Respetándolos y cuidando de ellos

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los discursos de las maestras.

De acuerdo a lo expresado por las docentes, los valores son:

- El objeto de la formación moral.
- Una especie de normas que orientan las acciones hacia lo correcto dentro de una sociedad, por ello son susceptibles de "trabajarse" en cualquier momento, cuando se presentan comportamientos de los niños que deben corregirse.
- Algo que debe aprenderse por asociación. Se aprenden los valores al estar reiteradamente hablando de ellos, explicándolos, aplicándolos en las relaciones entre sujetos en la vida diaria, tanto en la escuela como en casa y

en el entorno social inmediato. Al realizar estas acciones, los niños pueden “absorber” los valores, apropiarlos.

- Contenidos escolares que al igual que otros, pueden “trabajarse” en el aula.

Los valores funcionan como pautas para comportarse y guiarse en el trato hacia los otros, señalando formas correctas o incorrectas de las relaciones entre las personas. Se hace referencia al trato a partir de la amistad, -que por cierto es mencionada como un valor-, en tanto que sirve para que los niños no discriminen, para que todos convivan con todos; y también al trato a partir del respeto.

Al haber sido referido por la mayoría de las maestras como uno de los principales valores que deben enseñarse nos pareció importante distinguir cuál es el significado que se le atribuye, encontrando que el respeto se aplica a:

- a) las decisiones de los otros,

el respeto a uno y al otro...Pues siempre lo he creído que es importante, uno que se quiera y que se cuide y otro que cuiden al otro, por lo menos respeten que no les quiere hablar, que respeten lo que diga el otro (maestra Queta)

- b) la forma de tratar al otro sin afectarlo

por ejemplo qué es respetar, que no agredas, que no pases por encima de alguien (maestra Úrsula)

- c) las pertenencias de otros

“mira si tú no trajiste tenías que acercarte a mí y decir maestra no traje agua; la directora tiene un garrafón y de allá podemos traer agua pero no se quita el agua porque no es tuya, entonces qué vas a hacer: mañana necesito que le traigas una botella de agua”, -reponer para que ella sepa que no estuvo bien lo que hizo. (maestra Paty)

- d) el cuidado de otros seres vivos

[en el campo formativo] de la naturaleza, pues tenemos que estar enseñándole el valor del respeto hacia las plantas, el respeto hacia los animales (maestra Nora)

Las ideas de respeto de las maestras, nos llevan a entenderlo como una forma de tomar distancia, de no transgredir ciertos límites que afecten negativamente a otros, que anulen su posibilidad de expresarse y decidir, con pretensiones de autenticidad y justicia, no obstante, como pudimos apreciar en las interacciones observadas, el respeto en las aulas podría entenderse más como la honradez y el trato digno.

Otros valores referidos como importantes son: la amistad, la convivencia, la empatía, la colaboración, la honestidad, el amor. Como podemos apreciar, más que valores, son formas consideradas valiosas de relacionarse, encontrando que en ellas median preponderantemente formas de reconocimiento de solidaridad y das sentimiento de reconocimiento hacia los demás.

Los sentidos encontrados

Los resultados de nuestra investigación nos llevan a identificar que en las docentes de las escuelas estudiadas, la identidad de sí es minimizada por la identidad para otros, las maestras suelen ceder a lo que sus autoridades les demandan, tratan de comportarse como se espera que lo hagan, lo que las lleva a estar en la escuela y comportarse de una manera que “debe ser”, a estar con el resto de colaboradores de manera funcional, esto es, sin implicarse afectivamente (Heller). El recurso que se reconoce como medio más importante para mediar en las relaciones con los otros es el respeto, entendido más como una regla que como un principio moral.

Vemos que ni formación moral ni convivencia son fines en sí mismos, sino medios para lograr situaciones deseadas.

El respeto resalta como un valor indispensable para ser moral y convivir, pero en una mirada que corresponde al reconocimiento jurídico que refiere Honnet (1999), dejando de lado el reconocimiento que permite mirar al otro en su vulnerabilidad para actuar solidariamente.

El sentido que encontramos de la formación moral es de carácter normativo, de obediencia a la ley, anulando la posibilidad de que los sujetos adquieran disposiciones para reconocer a otros y actuar en consecuencia.

Las creencias acerca de lo que significa convivir en la escuela nos lleva nuevamente a un sentido de obediencia, en tanto que la buena convivencia no presenta alteraciones en el orden que deben presentar quienes participan en un grupo, sin presentar discusiones ni agresiones. Además, convivir en el contexto escolar, es contextualizar la convivencia para lograr cumplir con compromisos laborales.

Convivir o vivir con otros, no es sólo coexistir o cohabitar, compartir un espacio. Un aspecto determinante en el tipo de convivencia son los vínculos que se establecen con los otros, que dependen del conocimiento y reconocimiento de quiénes son, lo que Gimeno (2011) nombra “conocimiento vinculante”. Arango (2001), explica la importancia de los vínculos a nivel personal, interpersonal y con la naturaleza, como formas de realización de la vida. Así, algo que vincula es algo común que resulta significativo y valioso, y qué más significativo y valioso que vivir.

López Calva (2011), a partir de la idea de Morin acerca de que el individuo vive para vivir, y más aún, sobrevive para vivir, nos lleva a considerar que, precisamente vivir, como realización humana, como medio para “dar vida y ayudar a que otros tengan verdadera vida humana” (p. 1), es la finalidad de convivir, lo que hace recursivas a estas dos nociones: es necesario vivir para convivir pero también convivir para vivir.

Hallazgos

El sentido de convivir en la escuela es ser medio para lograr la realización del trabajo docente.

Una categoría emergente de los discursos de las docentes en sus entrevistas fue el trabajo; la escuela, en lo general, representa para las maestras un ámbito laboral, y en consecuencia, convivir entre maestras resulta importante para realizar su trabajo. También, en el grupo, convivir se entiende como las

relaciones positivas que debe haber entre los alumnos, es el medio que posibilita que el grupo trabaje ordenadamente. Los modos de convivencia por tanto, buscan evitar a toda costa evitar los disensos que obstaculicen el logro de los objetivos de trabajo o si no, reconocer la existencia de conflictos. El ocultamiento de las tensiones por las que atraviesan limita la atención al conflicto y hablar de situaciones dilemáticas por las que las docentes atraviesan [como hablar de la agresividad de un niño a los padres del mismo, sin temer la agresividad que pudiesen expresar los padres frente a ello]. Se piensa que el riesgo de limitar la libertad de expresión entre los docentes sobre este tipo de situaciones hace que su identidad como docentes capaces de actuar en el contexto de manera ética y asertiva, sea minimizada y sustituida por una identidad para otros en donde es valorado el docente que no advierte conflictos, porque al interior de la institución y en los consejos técnicos se consideran como “temas tabú”, o no abordables].

Al ser un medio para otro fin, y no un fin a alcanzar, la convivencia en la escuela se concibe como una convivencia funcional, se trabaja para mantener un ambiente que permita realizar el trabajo docente.

Convivir en la escuela requiere aplicar valores, para respetar y no agredir a los otros.

El respeto es considerado como uno de los valores fundamentales para garantizar que la convivencia dentro de la escuela sea la deseada. El respeto como mediación de las comunicaciones entre pares, se entiende [en los espacios institucionales o normalizados] como dejar decir “dejar pasar”, pero no como una verdadera intención de escuchar o responder a las necesidades del otro, ni como una actitud abierta al diálogo; esto en realidad se aleja del sentido del respeto, que tiene que ver con una atenta escucha y así demostrar deferencia hacia alguien.

Es difuso el concepto de formación moral entre las docentes de educación preescolar.

Formar moralmente, en general, se entiende como enseñar valores. La enseñanza de valores en este nivel educativo, consiste en corregir los

comportamientos que se desvían de lo que el valor marca como lo correcto. Las creencias de las docentes acerca de la formación moral, tienen que ver mucho con procesos de socialización y enseñanza de determinados valores; sin embargo, esto genera limitaciones en el desarrollo habilidades sociomorales de los alumnos, en tanto que si se consideran como fin último y no como momentos de un proceso de construcción de la personalidad moral, en el que los alumnos serían capaces de identificar los principios que subyacen a esos valores y de esa manera iniciar el desarrollo del juicio moral.

Formar moralmente y socializar se consideran equivalentes. Lo moral se asocia a hacer lo correcto, lo que dictan ciertos valores que funcionan como reglas; lo moral no se asocia a la forma de ser sujeto en el mundo, de contribuir a dignificar la humanidad, sino como la forma de enseñar a comportarse en el mundo de acuerdo a lo pautado socialmente.

También, formar moralmente se hace equivalente a educar, y de acuerdo con las maestras, esa es fundamentalmente, una responsabilidad de la familia; lo que nos lleva a poner en cuestión ¿qué se entiende por educar en la actualidad?

Ni en las escuelas de preescolar estudiadas, ni en el PEP, se tematiza lo moral.

Una situación que cabe resaltar es la ausencia, en el texto del PEP, de los conceptos “moral”, “formación moral” o “educación moral”; lo moral pareciera ser un tema tabú, un vocablo que se evita; en este documento se habla de la responsabilidad de enseñar los valores. El no encontrar la enunciación de lo moral o la formación moral en el programa de estudios ni en los discursos de quienes colaboran en las escuelas de preescolar estudiadas, limita las posibilidades de formar moralmente en tanto que no se contempla como un propósito educativo.

Si bien encontramos indicios de que las maestras creen formar moralmente al enseñar valores cotidianamente, cuando las oportunidades se presentan, no se reconoce que, como curriculum oculto, se forman disposiciones para actuar moralmente, en los casos estudiados, disposiciones para actuaciones morales

apegadas a la eticidad prescrita por las reglas, normas y disciplinas institucionales. Se promueve una moralidad heterónoma, obediente, rígida e incuestionable.

Tematizar a través de la entrevista

Otro hallazgo fue el descubrir que la realización de la entrevista semiestructurada, además de aportar información valiosa para la realización de la investigación, fue un detonante de la reflexión de una de las maestras hacia la temática. Fue obvio cómo ella al ir avanzando la entrevista, iba cuestionándose al grado de decir “no sé, así como me lo pone, no se” (Maestra Queta). Este aspecto nos lleva a pensar el proceso de interacción investigador-informantes como un recurso para iniciar la problematización de una temática.

Conclusiones

A continuación se presenta una recapitulación de los aportes teóricos y metodológicos recuperados y contruidos para dar respuesta a la pregunta de esta investigación, la cual tuvo como finalidad identificar las condiciones de posibilidad para formar moralmente y convivir en educación preescolar. También se presentan los hallazgos de la investigación, así como las dificultades y límites en su realización, para finalmente, dar lugar a una reflexión acerca de las nuevas vías de investigación que se vislumbran necesarias o convenientes para abundar en las temáticas de estudio.

Considerando que en las conclusiones de un trabajo de investigación por lo general se plasman las interpretaciones y propuestas de la autora, en este apartado no se hace referencia a autores cuyos planteamientos fueron recuperados como referentes a lo largo del documento.

Como se demostró en el capítulo correspondiente al estado de la cuestión, se ha investigado muy poco en México acerca de la formación para la convivencia en preescolar y prácticamente son inexistentes los estudios acerca de la formación moral en este nivel educativo, encontrando que lo más cercano al estudio de la formación moral en preescolar son investigaciones sobre las habilidades pro-sociales de los alumnos y alumnas, y acerca de las nociones de autonomía de los docentes. En cuanto a convivencia escolar, resaltan los estudios que aluden a la importancia de la gestión escolar para lograr la convivencia democrática en las escuelas, en donde son importantes los ambientes que permiten experimentar las formas democráticas de participación. En la mayoría de dichos estudios, se resalta la influencia de los docentes para promover la convivencia, en tanto que son ellos quienes favorecen la calidad de los ambientes en las aulas, orientan las actividades y propician el cumplimiento de las normas [institucionales].

Nuestra inclinación por orientarnos al estudio de las creencias de los docentes de preescolar, acerca de lo que son la formación moral y la convivencia y las formas de promoverlas, se debió a que las creencias dan lugar a

disposiciones para actuar, sin embargo, la relación creencia-acto no siempre será congruente, en tanto existen otras disposiciones como las afectivas y conativas que pueden dar lugar a matices diversos. Además de las creencias, la observación y el estudio de las interacciones en las aulas resultó ser una importante fuente de datos acerca de cómo los procesos de comunicación y el trato de los docentes hacia los alumnos, que forman parte del curriculum oculto, abren y limitan ciertas condiciones para que la formación moral y la convivencia se vayan configurando de determinada manera, y que esas formas sean aprendidas por los niños como parte de la eticidad de las escuelas.

El contexto es un referente importante a considerar en la comprensión del sentido educativo. En los casos analizados, tuvimos dos ámbitos a considerar: el entorno social, reconocido como una zona de riesgo social, y la percepción de agresividad que las maestras identifican como atributo de la eticidad de muchas de las familias de la zona. De manera más cercana, encontramos el contexto institucional escolar, caracterizado por responder a una estructura jerárquica fuertemente rígida [similar al modelo de organización de la educación básica en México y muy probablemente al modelo educativo en el cual se formaron las docentes de preescolar], en donde lo que se busca es la eficiencia y para lograrla, la adecuación a las normas y la obediencia. Desglosaremos brevemente estos aspectos.

ante ello, se da por sentado que la convivencia es resultado de la obediencia a dichas normas.

También resulta una vía posible para la formación sociomoral la existencia del Programa Nacional de Convivencia Escolar puesto que ello promueve el abordaje de temáticas que llevan a pensar las relaciones con los otros; además, al reconocer las maestras que la convivencia requiere de la práctica de valores, abre la posibilidad de que la formación moral se pueda realizar también.

Que las maestras tengan consciencia de la responsabilidad que conlleva formar moralmente a partir de sus posturas es ya una condición de posibilidad

para que se transite de la noción de formación moral como transmisión o imposición de ciertos valores a los niños, hacia la idea de que los valores

Compartimos con algunos teóricos recuperados en este trabajo que, relacionarse con otros sin pretensión de comunicarse con el otro, no es convivir. Para convivir hay que tener un proyecto compartido.

En la actualidad, la lógica instrumental y de éxito personal, en donde mi razón y mis motivos son los que valen en tanto yo soy libre de buscar la satisfacción de mis necesidades y deseos, ha llevado a que las relaciones se guíen por un yo sobre los otros.

Retos

Para concretar la formación moral en preescolar, es necesario iniciar por hablar de ello en las escuelas, sustituir el enfoque de enseñanza de valores por un enfoque alternativo que ponga en relevancia la dimensión moral en la educación infantil. Se precisa debatir acerca de qué es lo moral, cuáles deberían ser sus aportes a la construcción de la subjetividad y a la capacidad de los sujetos de autodeterminarse.

Para rebasar el nivel de convivencia funcional, que opera en el ámbito del trabajo de las docentes entrevistadas y resulta restrictivo para posibilitar una convivencia que incida en las dimensiones sociales y personales, es importante pensar la convivencia como una finalidad para relacionarse en donde se posibilite la comunicación y el diálogo con fines de entendimiento y de reconocimiento de la diversidad.

Otro reto que se presenta es replantear la finalidad de la educación preescolar, pues a pesar de lo que el PEP refiere como propósitos y de la integralidad que debería posibilitarse con el abordaje de los diferentes campos de formación, la idea de que preescolar debe servir para introducir al sistema escolar, puede ser un factor que afecte la posibilidad de formar en lo moral y para la convivencia.

Al limitarse al aprendizaje de valores como normas, queda fuera de la noción de formar moralmente, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, de razonamiento, de evaluación de las acciones. También se dejan fuera las cuestiones emocionales, cuando el reconocimiento de los otros conlleva necesariamente una carga afectiva, conlleva implicarse con ellos.

Formación moral y convivencia son procesos recursivos, uno puede ser el medio o condición de posibilidad del otro. Mientras convivo, constituyo mi ser moral, pero no puedo convivir sin ejercer mi moralidad. La moralidad es una cualidad y una consecuencia de la convivencia.

Entendemos la moralidad como esa capacidad de autodeterminación a partir de definir los principios morales que guíen las decisiones y actos; lo moral tiene sustento en una serie de preceptos sociales que orientan el trato entre las personas, de manera que aporten a su dignificación. Consecuentemente la formación sociomoral es mucho más que la enseñanza de valores, es promover el desarrollo de habilidades para hacer crítica de esos valores, para asumirlos o no, con la consciencia de que ello construye humanidad.

En la convivencia, las relaciones son interacciones mediadas por acción comunicativa, orientadas por el afán de entenderse con los otros. Un entendimiento contextualizado, descentrado de mi particular punto de vista, con disposición a colocarme en otra perspectiva, y no únicamente por el derecho que reconozco en el otro a expresarse (reconocimiento jurídico), sino por el interés genuino de escucharlo y entenderlo (reconocimiento solidario).

La forma de percibir a los otros y por tanto de tratarlos en las relaciones cotidianas, está signada por la cultura. Aprendemos, inicialmente, a tratar a los otros de acuerdo a los mandatos sociales, a lo aceptado por nuestro grupo o el grupo de referencia, a lo normado, a lo posible. El mundo de la vida, el mundo de lo cotidiano, llega a tener una gran fuerza silenciosa, nos enseña cómo ser y cómo estar con otros. En esa eticidad, es difícil cuestionar lo que se debe hacer, pues lo practicado por largo tiempo llega a ser considerado como lo normal.

Es importante explicitar cómo es que nuestra pregunta de investigación logró dilucidarse:

Por una parte, si nos atuviéramos a las creencias de las docentes con respecto a lo que se debe hacer para promover la convivencia, llegaríamos a concluir que no existen las condiciones de posibilidad para una convivencia genuina, en tanto que las relaciones se entablan con una finalidad eficientista, en que lo que interesa es el logro de objetivos institucionales, a costa de relaciones realmente intersubjetivas. Por otra parte, al observar las interacciones, identificamos que para la mayoría de las docentes, sí existen las condiciones para aprender a convivir de manera armónica, por su forma de trato respetuoso e incluso afectivo hacia los y las alumnas. El caso extremo, en que pudimos apreciar que las relaciones de la maestra que no logra concretar acciones comunicativas con los y las niñas, las posibilidades de aportar al aprendizaje de una convivencia sana y pacífica, como se espera, son muy escasas.

Algunos aspectos que se consideran importantes para continuar investigando.

a) La convivencia de maestros/as con padres y madres de familia.

Tangencialmente, este tema surgió en la realización de la investigación. La cooperación entre padres y madres de familia con los maestros resulta relevante para favorecer la consolidación de aprendizajes. Es también una forma de visualizar la educación de los niños como un esfuerzo en el proyecto común: educar, convivir y ser feliz.

b) Las habilidades pro-morales que pueden promoverse en preescolar.

Hemos encontrado estudios que distinguen cuáles son algunas de las habilidades pro-sociales y para la convivencia que deben promoverse en las escuelas y por la sociedad, también encontramos estudios sobre la formación del juicio moral; pero consideramos importante identificar y enfatizar acerca de cuáles son las habilidades pro-morales, pues como hemos podido identificar, el mismo juicio moral y el actuar moral, implican conocimientos, habilidades de pensamiento

y emocionales que intuimos, son más que las requeridas por la socialización. Además habrá que identificar las estrategias que podrían implementarse para favorecer el desarrollo sociomoral en este nivel educativo.

c) Los principios que orientan la educación en el nivel preescolar.

Por lo expresado por las maestras, los propósitos del PEP, el mismo artículo 3° de nuestra Constitución Política, y los acuerdos internacionales, es menester clarificar hacia dónde se orienta la educación preescolar en nuestros días, y si es preciso, redefinir su cauce.

Si limitar la formación moral a la enseñanza de valores resulta insuficiente para aportar a la construcción de personalidades morales, lo es más el hecho de no considerar necesario enfocar actividades para el aprendizaje de lo moral, porque al entender que para desarrollar habilidades morales basta relacionarse con otros, no se consideran las habilidades cognitivas, procedimentales y afectivas que se precisan para el desarrollo del sujeto moral.

Referencias

- Abbagnano y Visalberghi (1980). Friedrich Fröebel y la pedagogía romántica. En Historia de la Pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 478-482.
- Alves Dias, A. (2005). Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. En Psicologia: Reflexão y crítica, 2005, 18 (3), pp. 370-380.
- Andrade, J. (2003). Ambiente sociomoral e desenvolvimento da autonomia. Dissertação do mestrado. Programa de Pos-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3650/000390933.pdf?sequence=1>
- Arancibia, M. (2014) "Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos". En Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Volumen 14, Número 3, pp. 1-18
- Arendt, H. (1996). ¿Qué es la autoridad? En Entre el pasado y el futuro. Tr. Por Ana Poljak. Barcelona: Península. Pp. 101-153
- Barquero, A. (2014) "La mirada del docente sobre la promoción de la convivencia entre las familias de su estudiantado", en Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 14, núm. 3, pp. 1-24. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048001>
- Bazant, M. (1993). Historia de la educación durante el porfiriato. México: El Colegio de México.
- Bazdrech, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol.7, Núm. 2, pp. 49-71. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art3.pdf>

- Beech, J. y Marchesi, A. (s.f.). *Estar en la escuela. Un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*. Argentina: OEI-Fundación SM.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Carbajal Padilla, P. (2013). "Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización". En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 6(2), 13-35. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art01.pdf>
- Carbonell, J. (2010). "Las reformas y la innovación pedagógica: Discursos y prácticas". En Sacristán, G. (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata. Pp. 604-619.
- Cerón, L. y Pedroza, L. (2009). "Valores en la práctica docente. Un estudio de caso en educación secundaria", en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/1545-F.pdf
- Cervantes, D. (2015). *Aprender, convivir y enseñar en un aula de preescolar en entorno vulnerable*. En *Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE*. Chihuahua, México.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). *Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza*. En *Revista de Educación*, 346. Mayo-agosto 2008, pp. 33-70.
- Colombo, G. (2011). *Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar*. En *Revista Argentina de Sociología*, vol. 8-9, núm. 15-16, pp. 81-104.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- CONEVAL (s/f) *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012–2013. Programa de Escuela Segura*. Recuperado de

http://basica.sep.gob.mx/PES_S222/Informe%20Ejecutivo%2011_S222_EE_D-2012.pdf

Consejería Jurídica del Poder Ejecutivo del Estado de Morelos (2014). Ley Estatal para la Convivencia y Seguridad de la Comunidad Escolar. Recuperado de <http://marcojuridico.morelos.gob.mx/archivos/leyes/pdf/LESCOLAREM.pdf>

Cuervo, E., y San Martín, A. (2016). Narrativas del profesorado que trabaja en zonas de violencia armada. En Revista Iberoamericana de Educación, vol. 72, núm. 1, pp. 131-154. OEI.

Cruz Guzmán, R. (2011). "La subjetividad en el proceso de construcción de la identidad de las docentes de educación preescolar: sus creencias, sus relaciones y los primeros acercamientos a la práctica docente". XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1830.pdf

Cruz Guzmán, R. y Fernández, L. (2015). *La educación preescolar hoy, un reto para atender las realidades de la infancia y sus docentes*. En Memoria electrónica del XIII Congreso de Investigación Educativa del COMIE. Chihuahua.

Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. México: Correo de la Unesco.

Diagnóstico municipal 2015. Cuernavaca. Poder Ejecutivo del Estado de Morelos, 2015.

Donlucas, A. (2009). "La construcción de la identidad profesional del docente preescolar. Un constructo discursivo e imaginario". X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, COMIE-Universidad Veracruzana.

Dubar, C. (2000). "El trabajo y las identidades profesionales y personales". En Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo. Año 7, Núm. 13, 2001. Número temático: Trayectorias ocupacionales y mercado de trabajo. Pp. 5-16.

Ducoing, P. (2013). "Nociones de formación". En Ducoing, P. y Fortoul, B. Procesos de formación. Vol. 1 2002-2011. México: COMIE-ANUIES.

Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: UNAM-Paidós.

Fierro, C. (2008). "Comunidad educativa, un proceso de formación para la responsabilidad" en Hirmas, C. y Eroles, D. Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Santiago de Chile, UNESCO-Red Innovemos.

(2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar

(2013). "Conversando sobre la convivencia en la escuela". En Revista Iberoamericana de Evaluación de la Educación. Vol. 6, Núm. 2, Noviembre 2013. Pp.103-1224.

Fierro, C. y Carbajal, P. (2006). "Práctica docente y valores: una relación ineludible" en Hirsch, A. (Coord). Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado. Tomo I. México: Gernika. Pp. 471-508.

Fierro, C. y Fortoul, B. (2011). Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. En Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/2346.pdf

Fierro, C. y Tapia, G. (2013). "Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México". En Furlán, A., Spitzer, T. (coord.) (2013). Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011. México: COMIE-ANUIES.

Flick, U. (2015). El diseño de investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Fröebel, F. (2003). La educación del hombre. Trad. del alemán por Don Abelardo Núñez. Biblioteca virtual universal. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>

Furlán, A. y Spitzer, T. (coords.) (2013). Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011. México: COMIE-ANUIES.

- Gewerc, (2014). "Identidades docentes en contextos turbulentos. Espacios, tiempos y afectos. En Monereo, C. e I. Pozo (2014) *La identidad en Psicología de la Educación*. Bogotá: Ediciones de la U. PP. 189-212.
- Gimeno, J. (2007). De las reformas como política a las políticas de reforma. En Gimeno, J. (Comp.) *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Gobierno de Cantabria/Ediciones Morata.
- (2011). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gobierno de la República (2011). DECRETO por el que se modifica la denominación del Capítulo I del Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011
- (2013). Acuerdo número 663 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura. En Diario Oficial de la Federación del 25/02/2013 Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288861&fecha=25/02/2013
- (2014). Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia. En Diario Oficial de la Federación del 30/04/2014 Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343087&fecha=30/04/2014
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Patiño, R. y Seda Santana, I. (2008). "Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso" en *Perfiles educativos* vol. XXX, Núm. 119, pp. 33-54.
- Gonnet, J. P. (2011). "Lo social desde la perspectiva etnometodológica". En *Papeles del CEIC*, núm. 2, 2011, pp. 1-21. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Vizcaya, España
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I. Madrid: Taurus.
- Heller, A. (1972). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. Tr. Por Manuel Sacristán. México: Grijalbo.

- (2011). Teoría de los sentimientos. Tr. Por Francisco Cusó. México: Ediciones Coyoacán.
- Heredia Escorza, Y. (2014) "Los dilemas morales como estrategia de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo moral en los alumnos de preescolar en Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, Año 4, Núm. 7. Recuperado de <http://riege.tecvirtual.mx/index.php/riege/article/view/112/55>
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolito, D. (2002). El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea.
- Hirmas, C. y Eroles, D. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Chile: Unesco.
- Hirsh, A. y Yurén, T. (Coords.) (2013). La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011. México: COMIE-ANUIES.
- Honnet, A. (1997). La lucha por El reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Tr. Manuel Ballester. Barcelona: Crítica.
- INEE (2010). La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2013). Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.
- (2016). Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. Documento conceptual y metodológico. México: INEE.
- INEGI (2013) Estadísticas a propósito del día internacional de la no violencia. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/Noviolencia0.pdf>

- Keck, C. (2015). Convivencia escolar y el caso de los docentes: desconfianzas silencios, y experiencias positivas de transformación. En Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE.
- Kepowicz, B. (2005) "Formación de los futuros maestros en la ética de la convivencia democrática. Ayer y hoy". En Revista Reencuentro, Análisis de problemas universitarios, UAM, Xochimilco, Vol 43, Pp. 34-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004305>
- Lacunza, A. y Contini, N. (2009). "Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza". En Ciencias Psicológicas, Vol. 3, Núm. 1: 57-66 Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n1/v3n1a06.pdf>
- Lizardi, A. (2011). La resolución no violenta e conflictos dentro del preescolar. En Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área temática 17: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. Ponencia. México, Distrito Federal. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0736.pdf
- López Calva, M. (2011). Reseña: "Vivir para vivir...: transformando las voces del aula" En Sinéctica, Julio-diciembre 2011. Núm. 37.
- López, C., Herrera, A. y Huerta M. A. (2011) Clima social del aula y su relación con el maltrato entre compañeros en Preescolar. En Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, Distrito Federal. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/2534.pdf
- Martínez- Parente, R. y Carbajal, P. (2009) "De lo local a lo internacional. Una experiencia Latinoamericana de formación en convivencia escolar por medio de TIC", en Revista Electrónica de Actualidades Investigativas en Educación, Num.1, Vol. 9, Universidad de Costa Rica, pp. 1-19. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/local.pdf

- Mendoza, M. E. (2011). "Jardín de Niños Francisco Gabilondo Soler "Cri-Cri. León, Guanajuato. México" en Fierro, C. y Fortoul, B. Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince casos de estudio. México. SEP-Conacyt-UIA León. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Recuperado de <http://www.convivenciaescolar.net/lms/mod/resource/view.php?id=3445&subdir=/Caso%2035.%20Maria%20Elena%20Mendoza.%20Mexico>
- Mercado, E. (2005). Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal a partir del dispositivo institucional. En Yurén,T., Navia, C. y Saenger, C. Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. México: Pomares. Pp. 49-72.
- Messias, V., Muñoz, Y. y Lucas-Torres, S. (2012). "Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha". En Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 6, Núm. 2 Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art1.pdf>
- Molina, A. y Ponce, C. (2007). "Los valores para la democracia en el sexto de primaria, un estudio en ocho escuelas del Distrito Federal", en Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at06/PRE1178925250.pdf>
- (2009). "Una revisión sobre la cultura política de los jóvenes de CONAFE Hidalgo", en Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área temática 6: Educación y valores. Veracruz, Veracruz, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/1659-F.pdf
- Mouffe, Ch. (2011). "La política y lo político", en En torno a lo político. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Muñoz, T., Lucero, B., Cornejo, C., Muñoz, P. y Araya, N. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-munozluceroetal.html>
- Ochoa Franco, J. (2004). "La formación del formador de formadores. El caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños". Tesis Doctoral UPN. Recuperado de <http://200.23.113.59/pdf/21250.pdf>
- Palencia, M. (2009). "Transformaciones del modelo cultural de las educadoras de preescolar" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14, Núm. 42, pp. 787-811.
- Pérez de Cuellar, J. *et al.* (1997). *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. París: UNESCO. [En línea]: Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105586sb.pdf>
- Piret, A., J. Nizet y Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale. Un méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bélgica, De Boeck Université.
- Popkewitz, T., Tabachnick, R. y Wehlage, G. (2007). "Reforma escolar y vida institucional". En *El mito de la reforma educativa*. Barcelona: Pomares. Pp. 17-37.
- Poujol, G. (2005). "Identidad y estilos de eticidad. Una experiencia de formación de profesores". En Teresa Yurén, Cecilia Navia y Cony Saenger (Coords.) *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Pomares. (Pp. 116-138).
- (2006). *Identidad y valores en la educación*. Cuernavaca: UPN.
- Poujol, G. y Sánchez, S. (2015). *Ambiente sociomoral como entramado: individuo, historia, sociedad y cultura*. En *Memoria electrónica del XIII Congreso de Investigación Educativa del COMIE*. Chihuahua.

- Pozo, J. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Puig Rovira, J.M. (1995). La construcción dialógica de la personalidad moral. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 8, Educación y Democracia (1). Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie08a04.htm> 1/
- (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- (Coord.) (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Quezada, M. (2009). “Estilos docentes en la enseñanza de normas y valores en la escuela”, en Figueroa, L.; Hirsch, A. y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*. México: Gernika, pp. 367-378.
- Quivy, R. y Van Carnpenhoudt, L. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Rizo, M. (2005). “La Psicología Social y la Sociología Fenomenológica. Apuntes teóricos para la exploración de la dimensión comunicológica de la interacción”, en *Global Media Journal Edición Iberoamericana*. Vol. 2, Núm. 3. Recuperado de http://gmje.mty.itesm.mx/articulos3/articulo_4.html
- Rodríguez, R. (2007). *Los Planes de Convivencia como herramientas para prevenir los conflictos escolares*. Universidad de les Illes Balears. Recuperado de http://www.jornadasconvivenciamurcia.com/ponencias/rodriguez_rodriguez_rosa_bel.pdf
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Aljibe. Capítulo II, pp. 39-60.
- Rodríguez, S. y Bustos, A. (2009) “La evaluación de la cultura de paz y su relación con la educación ambiental en las escuelas asociadas a la UNESCO en el sureste de México: caso preescolar” en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE-UV. Recuperado de

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/1638-F.pdf

Rosero, A., Montenegro, G. y Caicedo, J. (2016). Perspectivas pedagógicas del conflicto y la violencia en el contexto escolar. *Revista UNIMAR*, 34(2), 13-25.

Saucedo, C., Guzmán, C. Sandoval, E. y Galaz, J. (Coords.) (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.

Secretaría de Gobernación (2014). Decreto por el que se aprueba el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia 2014-2018. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/311644/DECRETO_se_aprueba_el_Programa_Nacional_para_la_Prevenicion_Social_Violencia_y_Delincuencia.pdf

Secretaría de Educación Pública (1988). *Educación preescolar México 1880-1982*. México: SEP.

(s.f.) Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. [En línea] <http://www.oei.es/quipu/mexico/PRONADE.pdf> Consultado el 5 de diciembre de 2014.

(2004). Programa de Educación Preescolar 2004. México: Secretaría de Educación Pública.

(2006). Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad. México: Secretaría de Educación Pública.

(2009). Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar. México: Secretaría de Educación Pública.

(2009). Diálogos sobre educación preescolar y primaria: un encuentro de opiniones.

- (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica.
- (2011a). Programa de Estudio 2011 Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar. México: SEP. 1ª edición electrónica.
- (s/f) Programa Nacional a favor de la convivencia escolar. Documento Base. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf
- Suárez, H. (2008). El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido. México. El Colegio de Michoacán-UNAM.
- Taylor, Ch. (2006). Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna. Barcelona: Paidós.
- Torres, A. y Ramírez, E. (2012). “El fortalecimiento de la cultura indígena a partir de la intra-interculturalidad en el jardín de niños”. En RINACE, Vol. 6, Núm. 2, Pp. 65-89. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art3.pdf>
- Torres, A. (2011). “La convivencia democrática en la escuela secundaria. Retos y propuestas” En Educar, núm. 57, mayo-julio de 2011. Pp. 33-40.
- UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. París: UNESCO. [En línea] Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.
- (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. París: UNESCO. [En línea]. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- (2015). La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos. París: UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2002). Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. La Habana: UNESCO/OREALC. [En línea] Disponible en

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159985S.pdf> Consultado el 18 de noviembre de 2014.

Valdés, A. A. y Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174>

Van Dijk, T. (2016). Estudios críticos del discurso. Un enfoque sociocognitivo. Tr. Por Laura Sánchez y Jorge Diz. En *Discurso y sociedad*, Vol. 10 (1). 2016, pp. 137-162.

Vázquez y Mendoza (s/f). “De maestra cuida niños a profesionalista de la educación. Co-construcción de signos heredados, nuevas formas de valorización del trabajo docente en preescolar”. Recuperado de www.iae.org.mx/Ponencia.pdf

Verdeja, M. (2012). Aprendizaje de la convivencia en contextos educativos: identificando problemas y formulando propuestas de mejora desde la acción tutorial. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 6, N° 2, pp. 167-190.

Villoro, L. (1989). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Yurén, T. (2005). “Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes” en Yurén, T., Navia, C. y Saenger, C. *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Pomares. Pp. 19-45.

(2006) “De la caverna a la recuperación del ágora y la dignidad. Efectos de un dispositivo de formación ética y ciudadana”, en Hirsch, A. (coord). *Educación, valores y desarrollo moral*. México: Gernika. Pp. 119-147

- (2008). Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes. México: Juan Pablos.
- (2009). "Vidas sin valor: un tema prioritario en la educación valoral", en Figueroa, L.; Hirsch, A. y S. Malpica (coords). Horizontes éticos y educación en México. México: Gernika. Pp. 27-41
- Yurén, T., Hirsch, A. y Barba, B. (2013). Educación y valores. Formación del campo de investigación; avances y perspectivas. En Hirsh, A. y Yurén, T. (Coords.) (2013). La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011. México: COMIE-ANUIES. Pp. 37-77.
- Yurén, T. y Arnaz, J.A. (2014). Ética profesional y empleabilidad en las políticas para la educación superior en México. Un análisis del discurso. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 182-188.
- Zapata, R. (1946). La educación preescolar en México. s/d.
- Zemelman, H. (2011). Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).

Anexos

Anexo 1

Compromisos de las/os docentes expresados en la Guía de la Educadora de Preescolar

Área	Compromisos
Pedagógica	Centrar su enseñanza en los niños Valorar el desarrollo de aprendizajes de cada alumno al inicio y durante el ciclo escolar Atender diferencias de ritmo y dominios de aprendizaje en los niños Ofrecer múltiples experiencias para la adquisición de aprendizajes Sustentarse en el conocimiento de teorías del aprendizaje, de las características de los alumnos y de su contexto Generar propuestas didácticas Considerar la congruencia entre lo que pretende enseñar y lo que practica Identificar aciertos y aspectos a mejorar en el plan de trabajo, incidiendo de forma inmediata Trascender de la reflexión a la práctica docente
Pedagógica-institucional	Lograr aprendizajes esperados y estándares curriculares Realizar un trabajo docente sistemático Documentar experiencias y evaluar impactos Registrar información de aprendizajes de sus alumnos para consulta y sistematización Planificar propuestas de aprendizaje innovadoras, sustentadas en los principios de la RIEB Observar, reflexionar y sistematizar la información acerca de sus formas de intervención y de relación con el directivo, con otros docentes y con padres de familia Implementar periodos específicos de evaluación de competencias
Institucional	Congruencia con la RIEB Rendir resultados
Cívica-ética	Compromiso ético para que bajo un marco democrático, los alumnos reciban una educación que les permita adquirir aprendizajes significativos Centrar la enseñanza y práctica de valores en su comprensión y no en su conceptualización

Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía de la Educadora (SEP, 2011).

Orientaciones para las/os docentes expresados en la Guía de la Educadora de Preescolar

Área	Orientaciones
Relacional docente-alumnos	<p>Mirar con consciencia la diversidad de los alumnos (forma de ser y de existir plurales)</p> <p>Expresar genuinamente sentimientos y actitudes positivas hacia los niños</p> <p>Tratar a los niños como personas dignas, con derechos y reconociendo su capacidad de aprender.</p> <p>Procurar un ambiente que no genere relaciones de violencia</p> <p>Desarrollar tolerancia hacia las diferencias</p> <p>Interesarse por lo que los niños saben y conocen</p> <p>Procurar confianza y respeto para que los niños aprendan a aceptar y respetar las diferencias</p>
Relacional niños/as-niños/as	<p>Crear ambientes en que los niños reconozcan la diversidad de contextos familiares, sociales y culturales de quienes asisten a la escuela</p> <p>Estar atento al intercambio de los niños y a su participación interactiva</p> <p>Estar atento a expresiones de prejuicio o discriminación hacia otros niños y expresar su actitud de rechazo, procurando la discusión reflexiva del acontecimiento</p>
Cívico-ética	<p>Abordar temas de relevancia social que son parte de diversos espacios curriculares, relacionados con valores, actitudes, conocimientos y habilidades relativos a temas como diversidad, educación para la salud, prevención de la violencia, educación financiera, derechos humanos, educación vial.</p> <p>Disciplinar, dado que los niños necesitan una libertad regulada.</p> <p>Propiciar un ambiente democrático en que el niño pueda participar en tareas comunes, cooperar, opinar y asumir responsabilidades</p> <p>Dar ejemplo de prácticas democráticas</p>
De desarrollo profesional	<p>Se requieren nuevas capacidades del docente, más allá de su formación inicial y experiencia</p> <p>Innovar las formas de intervención educativa, lo que requiere la práctica reflexiva de los docentes</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía de la Educadora (SEP, 2011).

Índice de tablas.

Tabla 1. Relación entre propósitos y campos de formación del PEP 2011	33
Tabla 2. Campos de formación de la Educación Básica y de la Educación Preescolar	36
Tabla 3. Competencias del Campo de formación Desarrollo Personal y Social....	42
Tabla 4. Competencias del Campo de formación Expresión y Apreciación Artísticas del Programa de Educación Preescolar 2011	44
Tabla 5. Competencias del Campo de formación Exploración y conocimiento del mundo del Programa de Educación Preescolar 2011 relacionadas con aspectos sociomorales y para la convivencia.....	44
Tabla 6. Porcentaje de actividades con propósitos congruentes con los diferentes	45
Tabla 7. Conceptos para focalizar “los observables”	71
Tabla 8. Tipos de educación moral, propósitos y responsabilidades de participantes	78
Tabla 9. Dimensiones de análisis.....	96
Tabla 10. Finalidades de orientación personal	110
Tabla 11. Finalidades de orientación institucional.	111
Tabla 12. Discursos acerca de la convivencia con problemas en las aulas	124
Tabla 13. Enfoques de la formación moral de acuerdo a los discursos de las maestras de preescolar	141



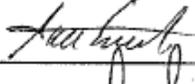
ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado:
Interdependencia de la formación moral y la convivencia en educación preescolar:
Pensares y decires de las educadoras.

que presenta la candidata a Doctora en Educación:
ELENA GUADALUPE RODRIGUEZ ROA, quien realizó su investigación bajo la Dirección de la **DRA. CONY BRUNHILDE SAENGER PÉDRERO** después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente:
aprobada

Observaciones: 1) Seleccionar conceptos y recuperar el andamiaje teórico que sostenga el análisis de los datos recabados en trabajo de campo, 2) Revisar todos los citos del texto y citar conforme a APA, 3) Revisar metodología, 4) Faltó asumir posicionamiento en las conclusiones.

Cuernavaca, Morelos, a 15 del mes de Noviembre de 2018.

DIRECTOR(A) DE TESIS Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero	
CODIRECTOR(A) Dra. Amelia Molina Garcia	se anexa dictamen
LECTOR(A) Dra. María Teresa Yvón Camarena	
LECTOR(A) Dra. Ana Esther Escalante Ferrer	
LECTOR(A) Dra. Elisa Hugo Villaseñor	
LECTOR(A) Dra. Guadalupe Pujol Galván	se anexa dictamen
LECTOR(A) Dra. Maria Berthe Fortoul Ollivier	