



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTONOMA DE MEXICO

1  
2º

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGIA

FORMACION DE PROFESORAS DEL  
NIVEL PREESCOLAR

Propuesta orientada en la confrontación de la práctica docente  
con la historia del nivel preescolar, la historia de la  
escuela y la historia personal de las maestras.

T E S I S

Para obtener el título de :

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P r e s e n t a :

Maria *Ángela* Agiss Ormaechea

TESIS CON *México*, D. F.  
FALLA DE ORIGEN

1993



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## INDICE

### INTRODUCCION

#### 1a. PARTE CONSIDERACIONES TEORICAS

|      |   |    |
|------|---|----|
| I.   | CONNOTACIONES, REVISION, ALCANCES Y OBJETIVOS DE LA CAPACITACION Y FORMACION DOCENTE . . . . .            | 1  |
| A.   | FORMACION DOCENTE . . . . .   | 1  |
| 1.   | Presentación de dos modelos . . . . .   | 1  |
| B.   | CAPACITACION . . . . .  | 3  |
| 1.   | Orígenes y desarrollo. . . . .  | 3  |
| 2.   | Capacitación docente en el ámbito Nacional. . . . .   | 5  |
| C.   | SINTESIS. . . . .   | 15 |
| II.  | ESTUDIO DE LA PRACTICA DOCENTE . . . . .  | 17 |
| A.   | DESDE LA ESCUELA TRADICIONAL. . . . .   | 17 |
| B.   | DESDE LA ESCUELA CONDUCTISTA. . . . .   | 19 |
| C.   | DESDE LA ESCUELA PSICOGENETICA. . . . .   | 21 |
| D.   | PROBLEMAS QUE ENFRENTAN LOS MAESTROS CON PROPUESTAS PEDAGOGICAS FUNDAMENTADAS PSICOGENETICAMENTE. . . . . | 24 |
| E.   | CONCLUSIONES. . . . .   | 28 |
| III. | LO COTIDIANO Y LO HISTORICO COMO EJES ARTICULADORES DE LA -- PROPUESTA DE FORMACION DOCENTE. . . . .      | 30 |
| A.   | ETNOGRAFIA EN EDUCACION. . . . .  | 31 |
| 1.   | Marco en el que se desarrolla . . . . .   | 31 |
| 2.   | Etnografía en educación y Práctica docente . . . . .  | 33 |
| 3.   | Etnografía en educación y Formación docente . . . . .   | 35 |
| 4.   | El docente, el Nivel preescolar y la escuela desde su perspectiva histórica . . . . .                     | 38 |
| B.   | REFLEXIONES EN TORNO A LA HISTORIA . . . . .  | 39 |
| C.   | CONCLUSIONES . . . . .  | 43 |

#### 2a.PARTE

#### PLANEACION, DESARROLLO ANALISIS Y EVALUACION DE LA PROPUESTA DE TRABAJO

|     |   |    |
|-----|---|----|
| IV. | PLANEACION . . . . .                              | 44 |
| A.  | PRINCIPIOS METODOLOGICOS . . . . .                | 44 |
| B.  | PROPUESTA DE CURSO . . . . .                      | 47 |
| 1.  | Presentación . . . . .                            | 47 |
| 2.  | Objetivos y contenidos . . . . .                  | 47 |
| 3.  | Organización de las sesiones de trabajo . . . . . | 51 |
| 4.  | Evaluación . . . . .                              | 54 |

|    |   |     |
|----|---|-----|
| V. | REALIZACION Y EVALUACION DEL CURSO . . . . .                            | .60 |
| A. | PRESENTACION DEL GRUPO . . . . .  | 60  |
| B. | REGISTROS DE TRABAJO . . . . .  | 62  |
| C. | EVALUACION FINAL DE LOS PARTICIPANTES . . . . .                         | 112 |
| D. | REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACION FINAL DEL GRUPO PARTICIPANTES . . . . . | 117 |
| E. | SINTESIS Y COMENTARIOS SOBRE LA DINAMICA GRUPAL . . . . .               | 118 |

|     |   |      |
|-----|---|------|
| VI. | ANALISIS . . . . .  | .121 |
| A.  | HISTORIA DEL DOCENTE . . . . .  | .122 |
| 1.  | Imagen de la educadora . . . . .  | 122  |
| 2.  | Influencias en el trabajo . . . . .   | 126  |
| 3.  | Vinculación familia-medio con valoración social del Jardín de Niños . . . . . | 126  |
| 4.  | Formación de la educadora . . . . .   | 127  |
| 5.  | SINTESIS . . . . .  | 131  |
| B.  | HISTORIA DEL NIVEL PREESCOLAR . . . . .                                       | 132  |
| 1.  | DISCURSO POLITICO . . . . .   | 133  |
| a.  | Financiamiento por parte del Estado . . . . .                                 | 134  |
| b.  | Participación de los padres en la práctica docente . . . . .                  | 136  |
| 2.  | PROPUESTAS PEDAGOGICAS . . . . .  | 140  |
| a.  | Niño, educadora, aprendizaje y enseñanza . . . . .                            | 141  |
| b.  | Contenidos, metodología, actividades, estrategias de trabajo . . . . .        | 145  |
| c.  | Factores que obstaculizan la práctica docente . . . . .                       | 161  |
| 3.  | SINTESIS . . . . .  | 164  |
| C.  | HISTORIA DE LA ESCUELA . . . . .  | 165  |
| 1.  | Condiciones y mantenimiento de la escuela . . . . .                           | 166  |
| 2.  | Relaciones de trabajo . . . . .   | 169  |
| 3.  | SINTESIS . . . . .  | 176  |

|      |                                |      |
|------|--------------------------------|------|
| VII. | CONCLUSIONES FINALES . . . . . | .177 |
|------|--------------------------------|------|

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

## INTRODUCCION

Desde 1981 la práctica docente en el nivel preescolar se orienta con un programa fundamentado psicogenéticamente. Si bien esto representa un avance teórico significativo en la Educación Nacional, "llevarlo" a la práctica ha significado un sin número de problemas, tanto de carácter financiero y administrativo, como de carácter pedagógico.

En este trabajo abordamos la formación de las maestras, factor importante que a pesar del constante trabajo realizado por la Dirección General de Educación Preescolar, no ha generado el impacto esperado en la práctica docente. En cierta medida, la capacitación que han recibido las maestras ha propiciado la desvinculación entre teoría (discurso psicogenético) y práctica (trabajo en el aula); sería problemática que enfrente el nivel.

A continuación, presentamos algunas evidencias que nos permiten afirmar que las prácticas de capacitación, entre otros factores, han provocado la incongruencia entre programa educativo y práctica docente que frecuentemente se observa en los Jardines de Niños:

De 1982 a 1989 la capacitación a docentes se estructuró a través de cursos u orientaciones sobre documentos con lineamientos normativos fundamentados psicogenéticamente.

Se pretendía que las maestras incorporaran contenidos en relación a la forma en que se construye el conocimiento, al desarrollo del niño según Piaget, pero con una metodología basada en la exposición y en técnicas grupales aparentemente dinámicas y novedosas, que en el fondo hablan de un activismo y no de una actividad reflexiva. Se concebía el desarrollo del niño como un proceso, pero se esperaba que el docente después del curso (cuando mucho de una semana) cambiara su conducta con el grupo. La capacitación olvidaba que todo cambio implica un proceso; que el autoritarismo y prácticas acriticas, características de la educación tradicional, no se cambian con cursos esporádicos.

El autoritarismo, pese al programa psicogenético lo siguieron viviendo los niños y las maestras, a éstas se les exigió hacer informes, trabajar en función de documentos y lineamientos ajenos a su práctica, seguir un programa aún sin comprender el por qué o para qué. Y a su vez las maestras siguieron "callando y ordenando" a los niños, principios alejados de la propuesta psicogenética.

Los contenidos con los que se capacitaba están descontextualizados de la cotidianidad del docente, implícitamente desconocieron la historia del maestro, de la escuela y del mismo Nivel; y por tanto, tenían pocas posibilidades de incorporarse a la práctica. Lo que fue orillando al docente, al director, al supervisor y hasta al mismo capacitador a hacer una "actuación" de su trabajo; esto es, la planeación, observación, evaluación, informes, etc. son, frecuentemente, una representación de lo que debería ser el trabajo

en el Jardín de Niños, no expresan lo que se vive diariamente. Podemos decir que los documentos normativos, incluyendo el programa, en muchos casos más que un apoyo a la práctica docente, pasaron a ser un obstáculo al trabajo diario, pues significan en palabras de las maestras "una carga administrativa".

La reflexión sobre estos problemas nos llevó a preguntarnos: ¿Qué capacitar? ¿Cómo capacitar? ¿Para qué capacitar?

En un primer momento se pensó que la pauta la daba la metodología; que las estrategias, actividades y la relación con el grupo al capacitar debían cambiar. Proponíamos el trabajo en talleres, en los que se propiciara una dinámica grupal que generara el intercambio de experiencias, la reflexión y análisis de los docentes sobre el programa educativo. Posteriores lecturas en relación a la práctica y formación docente nos llevaron a las siguientes conclusiones:

- Reducíamos la práctica docente al programa educativo (mismo error en que la capacitación se había desarrollado).

Necesitábamos hacer a un lado los documentos normativos fundamentados psicogenéticamente, pues estos contenidos nos remitían solamente al "deber ser" y no al "ser", al trabajo diario.

- Considerábamos fundamental rescatar el lugar y valor de la experiencia de trabajo que cada docente tiene; sosteníamos que el aprendizaje es un proceso que requiere el intercambio y reflexión de los docentes; pero a la vez, descubríamos la importancia de los contenidos, nos dábamos cuenta del papel central que juegan en la reflexión y análisis, en la posibilidad de generar relaciones entre teoría y práctica que den pauta a nuevos conocimientos.

- Estábamos convencidos de que la práctica docente preescolar necesita superar el trabajo acrítico y sin sentido que frecuentemente se observa. Y que la tarea central de la capacitación es estructurar alternativas, que partiendo de las demandas de los maestros integren contenidos y estrategias que propicien cuestionamientos, que orienten la reflexión y den posibilidades de construir conocimientos que enriquezcan el trabajo.

Los planteamientos hechos por la investigación etnográfica en educación, nos abrió nuevas perspectivas a partir de conceptualizar la práctica docente como un proceso conformado social e históricamente.

Desde aquí advertimos, que para entender y enriquecer la práctica docente, necesitamos remitirnos al pasado: a los contenidos y metodología que han marcado pautas por determinados períodos; a las normas institucionales y formas de relación entre autoridades y compañeras constituidas a lo largo de la historia; a las costumbres y tradiciones que caracterizan a cada Jardín de Niños; a la historia de cada docente; pues todo esto se conjuga y define ideas, líneas, formas, matices, que dan vida al trabajo diario; mismos que podíamos percibir en los cursos a pesar de no darles un lugar.

Planteamos, que analizar la forma en que se incorporan a la práctica docente tradiciones, costumbres, modos de relación y creencias, nos permite comprenderla desde nuevas perspectivas, encontrar sentidos al trabajo diario, enriquecerla en función de una totalidad de la cual el mismo docente forma parte.

Sistematizamos una propuesta de curso dirigida a personal docente y directivo de los Jardines de Niños, orientada en la confrontación de la práctica docente con la Historia del Nivel preescolar, la Historia de la escuela y la Historia personal de las maestras. Dicha experiencia se llevó a cabo con personal de cinco planteles escolares ubicados en Coatepec y Xalapa en el estado de Veracruz, en los meses de abril y mayo de 1991.

La propuesta y experiencia que presentamos permitió que los participantes cuestionaran las versiones ritualizadas del pasado, y percibieran la forma en que estos hechos históricos influyen y/o determinan su práctica docente.

El trabajo se divide en dos partes:

En la primera, "Consideraciones teóricas", quedan planteadas las problemáticas que nos interesan y la perspectiva teórica desde la cual las abordamos. Se compone de tres capítulos.

En la segunda parte, se presenta la planeación, desarrollo, análisis y evaluación de la propuesta de trabajo; consta de cuatro capítulos.

A continuación hacemos una descripción de los capítulos:

En el primero se presenta una revisión que permite distinguir las diferencias conceptuales entre capacitación y formación docente, a partir de analizar los alcances y objetivos de ambas. Se hace un seguimiento histórico del surgimiento y desarrollo de la capacitación, centrándonos en el desarrollo de la capacitación docente en el ámbito Nacional.

En el siguiente capítulo se abordan desde perspectivas teóricas representativas en la educación escolarizada: tradicional, conductista y psicogenética, el modelo de práctica docente que cada una propone. Así como también, la forma en que se ve la capacitación y/o formación docente en cada perspectiva; puntualizamos las problemáticas que cada modelo presenta al relacionar teoría y práctica, factor medular en el trabajo docente. Concluimos el capítulo analizando los problemas específicos que frecuentemente, enfrentan los maestros al llevar al aula propuestas pedagógicas fundamentadas en la teoría psicogenética. Específicamente las que se han vivido en el Nivel preescolar.

En el tercer capítulo se introduce a la Etnografía en educación: el marco en el que se desarrolla, la forma en que conceptualiza la práctica docente y la manera en que desde esta línea de investigación se puede concebir la formación docente. Desde aquí planteamos lo cotidiano y lo histórico como el fundamento principal del diseño y contenidos de la propuesta de formación que presentamos.

Recurrimos también a la historia como disciplina para fundamentar algunos aspectos de la propuesta.

En el cuarto capítulo presentamos la propuesta de curso llevada a cabo: los principios metodológicos que orientan la sistematización, los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas, la organización de las sesiones de trabajo y propuesta de evaluación.

El quinto capítulo inicia con la presentación del grupo de maestras que participaron. Posteriormente, se expone el desarrollo de las sesiones de trabajo, su planeación, conclusiones y evaluaciones. Así como también, la evaluación final realizada por las participantes y una síntesis de la dinámica que se fue dando en el grupo.

El capítulo seis está dedicado al análisis del trabajo realizado por el grupo. Dicho análisis consistió en identificar y establecer relaciones en las conclusiones y evaluaciones de las maestras. De ahí formamos categorías de valor más general que articulan y explican, apoyadas en fundamentos teóricos, las referencias empíricas.

En el capítulo siete se presentan las conclusiones finales. Se sintetizan los aspectos sobresalientes que responden de alguna manera a las interrogantes planteadas, a nuestra hipótesis y objetivos de trabajo.

En lo personal el trabajo realizado me aportó conocimientos e inquietudes nuevas sobre la formación de maestros y sobre la práctica docente.

Rockwell comenta lo siguiente al hablar del proceso personal que se da en el trabajo de campo: "(...) Puede estar uno en muy diferentes lugares mentalmente.

- perdido
- confundido
- cansado
- conmovido
- atento al sentido
- grabando de memoria
- sintiendo
- reflexionando
- formulando la siguiente pregunta
- tratando de percibir todo
- negando lo que se ve o se oye
- percibiéndose a uno mismo
- relacionando
- anticipando
- recordando
- interpretando
- estructurando
- categorizando, etc. etc"

Por todos estos lugares mentales me llevó este trabajo.



**1a. PARTE**  
**CONSIDERACIONES TEORICAS**

## I. CONNOTACIONES, REVISION, ALCANCES Y OBJETIVOS DE LA CAPACITACION Y FORMACION DOCENTE.

Capacitación, actualización, mejoramiento profesional, formación docente; términos que se usan indistintamente y que reciben múltiples significados al no estar definido con precisión en que momento usar uno u otro. No tener unidad terminológica y conceptual, en parte genera que tampoco la haya sobre sus fines, objetivos, alcances o limitaciones. Sin embargo, de nada servirá definirlos y ser rigurosos en su empleo si previamente no se analiza cómo y en dónde surgen, a qué demandas responden, cuáles se originan en el ámbito educativo y específicamente en el quehacer docente, que implicaciones y repercusiones han tenido, etc.

Todos estos términos son algo más que conceptos, representan productos contruidos a lo largo de un proceso histórico. Confrontarlos, como conceptos y como prácticas específicas, aportará elementos para establecer nuevas relaciones, para poner límites y hacer propuestas.

Estructuramos el análisis en dos apartados, formación docente y capacitación, por considerar que en ellos se juegan los demás términos que generalmente se han usado al hablar de educación para los maestros.

### A. FORMACION DOCENTE

#### 1. Presentación de dos modelos

Comunmente se asocia formación docente con preparación Normal. Así, al terminar la Normal termina la formación docente. Impresión aceptable si abordamos la formación desde un modelo específico de formación. Ferry (1987)<sup>1</sup>, lo denomina: "modelo centrado en las adquisiciones". Lo central en este modelo, es lograr objetivos que garanticen la apropiación de prácticas específicas para estar en condiciones de reproducirlas. Formación estereotipada que se apoya en la pedagogía que asume como deber ser el énfasis en aspectos prácticos del trabajo docente.

Esta concepción habla de un prototipo de escuela Normal y de un prototipo de profesor. Aquél que no entra en contradicción con el sistema educativo, el que se adapta sin problemas a la escuela y por tanto al sistema. El maestro recibe esporádicamente, algunos cursos de "actualización", en donde se le dan a conocer "las

---

<sup>1</sup> Ferry plantea tres modelos de formación: Centrado en las adquisiciones, en el proceso y en el análisis. En FERRY G. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. 1a. ed. en México Paidós-Educador 1990.

nuevas" teorías, "los nuevos" métodos, una "mejor" forma de planear o evaluar, para que realice un trabajo con "mayor" calidad y eficiencia. La respuesta usual del maestro es simular la aceptación ante la autoridad y cerrarse en su aula.

Si abordamos la formación desde un enfoque sociológico centrado en la acción de los sujetos, en el que la característica principal es la construcción de nuevas prácticas institucionales, hablamos de un maestro y una escuela que buscan cambios en sus prácticas a partir de la crítica, reflexión y análisis. El modelo de formación es diferente, siguiendo a Ferry le llamamos "modelo centrado en el proceso". En este toman sentido las experiencias sociales, tanto presentes como pasadas, y no sólo los aprendizajes académicos.

Desde esta óptica, es difícil precisar cómo, cuándo y dónde se forma el maestro. Se asume que su proceso de formación no se inicia en la escuela Normal, puesto que no depende únicamente de contenidos orientados por un currículum específico. La formación docente se concibe como un proceso, que abarca toda la trayectoria como escolar, la escuela Normal y el ejercicio docente; se reconocen los avances, resistencias y las contradicciones que enfrenta el maestro en estas tres etapas.

Tanto en escuelas anteriores, como en la Normal misma, el futuro maestro se va apropiando de imágenes, actitudes, prácticas y roles, de acciones concretas que le hablan de lo que implica el papel docente, esto se interioriza en la vida escolar. Con la escuela Normal sólo se cierra una etapa en la formación, pero inicia un nuevo periodo con el ejercicio docente.

Ya como maestro, va aprendiendo formas, maneras, actitudes y prácticas indispensables para desenvolverse dentro de la escuela y en el aula; necesita apropiarse de costumbres y tradiciones, de los usos diarios de la escuela para poder trabajar. Esta formación cotidiana tiene un papel importante en la práctica docente, precisamente por la recurrencia y el carácter de necesidad con el que generalmente se vive. A diferencia de la mayoría de los cursos que en forma oficial recibe el maestro, pues frecuentemente ocupan un lugar poco relevante en la formación por ser eventuales y estar alejados de la realidad.

La formación no se asume como algo exterior (que puede darse), adquiere un carácter interno en el que el autoaprendizaje toma un papel central. Formarse significa " (...) aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros." <sup>2</sup> Formar una personalidad con capacidad para enfrentar problemas y crear respuestas.

---

<sup>2</sup> FERRY, Gilles. Op. Cit. P. 68

En el contexto de la práctica docente, la formación consiste en revisar el trabajo diario, sentir la necesidad de transformar la práctica, acercarse progresivamente a nuevos conocimientos que enfrenten problemas y enriquecer la comprensión de la práctica docente a partir de una reconceptualización.

## B. CAPACITACION

### 1. Orígenes y desarrollo

El término capacitar se define en el diccionario como: "Hacer a uno apto, habilitarlo para alguna cosa."<sup>3</sup> A continuación presentamos una revisión general sobre la forma en que surge y se desarrolla la capacitación; a través de ella podemos establecer relaciones entre capacitación y teorías educativas.

Los orígenes se encuentran en las prácticas de adiestramiento que se generaron con la Revolución Industrial, época que demandaba el desarrollo acelerado de habilidades manuales y conocimientos técnicos. Esto genera el desarrollo de teorías de entrenamiento, el establecimiento de escuelas industriales para formar a los trabajadores. La escuela deja de ser sólo para la burguesía pretendiendo articular educación y producción.

Este cambio, conlleva transformaciones en el sistema educativo que hablan de una organización distinta en la escuela; así como de una actitud diferente de maestros y alumnos hacia el conocimiento. Lapassade comenta lo siguiente al respecto: "El tributo de este pragmatismo es, como siempre, una mezcla de datos científicos y de ideología (de ideas preconcebidas y normativas derivadas de la posición de clase, del status económico de quien se expresa): ideología de las élites, idea de que sólo la instrucción permite acceder a las funciones más elevadas, idea de que los "ignorantes" están donde merecen dentro de las tareas de ejecución, por que además no han sabido o no han querido instruirse, como es posible para todo el mundo" idea de que existen aptitudes innatas de mando."<sup>4</sup>

Ideología que impulsa el desarrollo de las prácticas de capacitación. Acontecimientos como la primera guerra mundial; huelgas y manifestaciones por la explotación humana; depresiones en la economía; van marcando el desarrollo acelerado, o en ocasiones, el retroceso de la capacitación para el trabajo.

---

<sup>3</sup> Real academia española. Diccionario de la lengua española. 19ava. edición Espasa-Calpe España 1970

<sup>4</sup> LAPASSADE, Georges y LOUREAU, Rene. Claves de la sociología. P. 46

Hay que considerar, que por estos primeros treinta años del siglo se desarrollan las corrientes psicológicas conductismo (Watson) y conexionismo (Thorndike), cuyos postulados centrales se resumen en "(...) cada persona está limitada por la estructura nerviosa con la que nació. (...) todo lo que puede lograr la educación es sacar ventaja de la capacidad que tiene cada niño para lograr lazos E-R confiables. (...) Por lo tanto, el mejor -en realidad el único medio que tiene la educación para ser útil a la causa es la inteligencia, es condicionar a los niños efectivamente"<sup>5</sup>

Tanto el progreso de la psicología, como los inicios de una pedagogía preocupada por la eficiencia y utilidad están determinadas por razones de tipo económico. Para Braunstein esta psicología representa una respuesta a lo que demanda la clase dominante. "(...) pareciera que el objetivo es ayudar al trabajador, darle elementos para realizar mejor su trabajo, pero atrás está el encargo de mantener y reproducir las relaciones de producción, promoviendo y combatiendo todo posible cambio que sostiene a los poderosos"<sup>6</sup>

Con la Segunda Guerra Mundial aumenta el interés por los recursos humanos. Las diferencias entre los países en cuanto a economía y política, exigen también diferentes prácticas educativas. Sin embargo, todas son orientadas desde el funcionalismo, corriente que predomina en aquellos años. El conductismo (que había seguido desarrollándose) daba respuestas utilitarias; recordemos que se orienta en la eficiencia y en la enseñanza mecánica, provocando de alguna forma el conformismo y limitando la creatividad. Los fines de la educación se determinan por la industrialización, la preocupación va en relación al desarrollo de habilidades técnicas, dejando de lado una formación más amplia. La teoría y la práctica se separan cada vez más, pues el conocimiento se fragmenta buscando la especialización. Anotamos una crítica que hace Díaz B. al respecto: "La eficiencia en la instrucción y en la adquisición de habilidades, así como la internalización de actitudes de orden, obediencia y sumisión constituyen el proyecto de formación del individuo en esta sociedad"<sup>7</sup> Características que apoyaron el desarrollo de la capacitación.

Poco a poco, la corriente estructural-funcionalista (que había marcado la línea en los años cincuenta) empieza a perder fuerza. Se cuestiona fuertemente el papel de la tecnología y empiezan a tener

---

<sup>5</sup> BIGGE M.L y HUNT M.P. Bases psicológicas de la educación. P. 591

<sup>6</sup> BRAUNSTEIN N. Psicología, ideología y ciencia. P. 355

<sup>7</sup> DIAZ Barriga, Angel. La concepción curricular. Análisis de sus supuestos teóricos e ideológicos. Tesis maestría UNAM México 1984 P. 47

peso postulados que hablan de conflicto, justicia e ideología. Hay críticas y rechazo por la selección y el entrenamiento técnico, y se empieza a considerar el descuido que ha tenido el proceso y las finalidades educativas no vinculadas a la productividad.

La crisis política, económica y social obligó a que aumentara el interés y financiamiento a la investigación educativa e hizo posible que está empezara a tomar nuevos rumbos.

Dentro de esta panorámica, la sociología toma un papel relevante. Retoma el debate sobre la desigualdad y genera teorías que hablan de conflicto en la educación, influidas a su vez por doctrinas Marxistas que evidencian al sistema educativo como un elemento determinante en la reproducción de la división social y del trabajo.

Con el desarrollo tanto de la psicología como de la sociología que dan pauta a nuevas orientaciones educativas, la capacitación toma algunos giros, empieza a considerar al trabajador desde su adaptación, relación con los compañeros, desarrollo personal, bienestar familiar, etc; y no sólo desde su rendimiento en el trabajo.

En la última década la psicología cognoscitivista y grupal, a través de su impacto en la educación, influencia para que en cierta medida se modifiquen los procedimientos y técnicas didácticas para capacitar. Sin embargo prevalecen principios conductistas expresados en cartas descriptivas<sup>8</sup> que pretenden cursos novedosos y activos.

## 2. Capacitación docente en el ámbito Nacional

Situándonos a finales de la Revolución Mexicana, hablamos de una época en que la educación se encontraba en una crisis económica y filosófica. Se planteaba como fundamental hallar una identidad Nacional, que la educación tomara un carácter popular y social, que la escolarización llegara a todo el país y mejorara el nivel de instrucción de la mayoría.

Llinás E. ("Revolución, educación y mexicanidad; 1978), muestra cómo desde el siglo XIX se desarrollaron dos corrientes de pensamiento pedagógico. La americano-europeizante apoyada por el Estado y la hispanizante apoyada por la iglesia. Después de la Revolución ambas teorías intentan fusionarse buscando unidad Nacional, se pretende establecer modelos propios adecuados a las necesidades y dejar modelos extranjeros. Con la creación de la S.E.P. (1921), Vasconcelos impulsa la unidad Nacional. Bajo el proceso de industrialización capitalista del país, se

---

<sup>8</sup> Se denomina "carta descriptiva" al documento que presenta la sistematización lineal y rígida de tiempos, objetivos, contenidos, actividades y recursos que se pretenden trabajar con un determinado grupo.

consideraba a la enseñanza como el instrumento de movilidad social y modernización económica; sus objetivos se orientaban hacia la preparación técnica, la educación de los campesinos y la preparación docente. Los problemas económicos y políticos que se vivían y la urgencia con que la sociedad demandaba una mínima preparación, exigían acciones inmediatas.

Entre las estrategias que la S.E.P. implementaba (1924) para atender estos problemas, se encuentra la organización de cursos para formar maestros o para aquellos que carecían de una preparación profesional completa, a estos asistían maestros de todo el país. Se puede decir, que son la ausencia de preparación específica para la docencia y la insuficiente preparación de los profesores en servicio, las causas que dieron origen a la capacitación en la docencia.

En el nivel preescolar, la fundación de escuelas era difícil y limitada; el país tenía enormes carencias y la educación preescolar iniciada a principios de siglo con una total influencia europea y estadounidense, hacía muy costoso su sostenimiento. En 1925, con la unificación de la Dirección de Normales se realizan reformas que intentan coordinar preescolar y primaria. Se crea la Escuela Nacional de Maestros, dentro de la cual el departamento de educadoras era el responsable de la preparación de maestras preescolares. Sin embargo, para 1926 el Nivel preescolar enfrentaba los siguientes problemas:<sup>9</sup>

- Terminar con el modelo de "kindergarten" Froebelliano, pues con el empleo de teorías y métodos educativos importados era difícil que las bases pedagógicas respondieran a las necesidades y posibilidades reales del país.
- Preparar Educadoras con base en un programa específico, que comprendiera 5 años de estudios (3 de secundaria y 2 de profesional, a diferencia de 2 de secundaria y uno de profesional que se hacían).
- Dar servicio a todos los sectores sociales. Hasta esos momentos se contaba con 88 "Kindergartens" en su mayoría urbanos, los niños que asistían, eran de condición social "alta" y en ocasiones "media", lo que no respondía a la política de "educación a las masas", principalmente a los más desfavorecidos.
- Unificar el "Kindergarten" con la escuela primaria. Desde entonces se hablaba del enlace entre estas escuelas, de darle al Jardín de Niños un carácter preparatorio para la primaria.

Intentando dar respuesta a estas problemáticas, se adaptan y reforman los programas y la organización de las escuelas preescolares. Entre otras acciones, se organizan cursos especiales para

---

<sup>9</sup> Tomados de: DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR. Educación Preescolar en México 1880-1982. S.E.P. México 1988.

maestras en los períodos vacacionales y se imparten cursos de "pos grado" en la Facultad de Altos estudios de la Universidad Nacional.

La siguiente cita (tomada del Proyecto de Reformas a los Jardines de Niños 1933), puede dar una visión de lo que significaban los cursos vacacionales: "Para dar una mayor comprensión de las nuevas ideas que reinan hoy en instituciones de este género [preescolar], se establecieron por el Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, en el año de 1928, los cursos de perfeccionamiento para educadoras, los que han dado los resultados más satisfactorios.

(...)

A estos cursos han asistido 230 alumnas de la capital y de los Estados y el espíritu de unión y de confraternidad que en ellos ha imperado, se traducen hoy en la mejor armonía dentro del cuerpo de educadoras y en la labor que en los Jardines de Niños se desarrolla"<sup>10</sup>

Comprensión de las nuevas ideas, resultados satisfactorios, unión y confraternidad, armonía en las educadoras y en la labor del Jardín de Niños; palabras que seguirán resaltando continuamente al evaluar programas y acciones de capacitación futuras. La discusión y análisis sobre los problemas que enfrentaban las escuelas y la práctica docente, no aparece en los reportes, y quizá tampoco aparecía en las sesiones de trabajo.

En 1946 había muchos maestros en servicio que carecían de formación profesional, o ésta era insuficiente; fenómeno generado por el aumento demográfico que demandaba de servicios educativos para la población, sobre todo de educación primaria. Como respuesta se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. " (...) que se planteaba como objetivo (...) la capacitación de los maestros en servicio para que no abandonaran los centros rurales de trabajo y unificar la formación de docentes en lo referente a planes, programas, métodos y doctrinas educativas".<sup>11</sup>

Según el autor citado, asistían de manera obligada los maestros no titulados y con menos de diez años de servicio, así como los que tenían menos de cuarenta años; para los que tenían más edad y/o más años de servicio, la inscripción no era obligatoria. Las estrategias utilizadas consistían en: Cursos por correspondencia, cursos orales de complementación, servicios de asesoría y apoyo, misiones culturales, y proyectos en comunidades indígenas.

También, a través de la S.E.P. se organizó el Instituto Nacional de Pedagogía, en donde se impartían cursos por especialistas a maestros interesados.

---

<sup>10</sup> ZAPATA Cano Rosaura. La educación preescolar en México. P. 16

<sup>11</sup> ALVAREZ, Isaias y otros. Diagnóstico del sistema educativo Nacional: Formación del magisterio. Dirección General de Planeación SEP México 1977 s/p



A su vez, el Departamento de Jardines de Niños formó "Academias" desde donde se pretendía orientar el trabajo diario. Se realizaban boletines para radio y para la revista "El maestro mexicano", ofreciendo trabajos prácticos para las educadoras. También, cursos de preparación. En 1955 se organiza el primer curso de orientación pedagógica, el objetivo que se pretendía era "(...) la unificación de la enseñanza y la interpretación teórica de la educación preescolar."<sup>12</sup> Analicemos una reseña de este curso:

"El problema técnico medular del momento y que demanda urgente solución es sin duda la unificación de la enseñanza, (...)

Los informes rendidos por el H. cuerpo de inspectoras de todo el país, acusaban de divergencias sensibles en lo referente a las técnicas de las actividades, además de la interpretación de las doctrinas de la educación preescolar.

Siendo necesaria la reorganización técnica, social y administrativa, se estructuró a principios del año, un cuadro de organización y un nuevo tipo de diario pedagógico que simplificaban ambos, la labor docente además de unificar nuestras actividades. Este tipo de organización facilita así mismo la supervisión de las inspectoras además de orientar a las personas que se interesan por visitar los Jardines de Niños. (...)

Cada una de las señoritas Inspectoras eligió un tema a desarrollar. Este consistió en una exposición teórica, los principios básicos de la actividad elegida. A continuación la práctica respectiva. La educadora con un grupo de niños, en plena función docente. (...)

Los Jardines de Niños elegidos para el desarrollo de este vasto programa de actividades, fueron de organización completa a fin de que las señoritas educadoras tuvieran la oportunidad de observar distribuciones y acondicionamientos de Jardín de Niños. (...)

Se tuvo cuidado de elegir Jardines situados tanto en la ciudad como en el medio semiurbano con objeto de mostrar los diferentes medios económicos con que la educadora en servicio tropieza, el tipo de comunidad que lo circunda, condiciones de saneamiento, etc; y cómo se resuelven los problemas presentados a las educadoras. (...)

Esperamos que el personal docente de toda la república (que asistió a los cursos) haya aprovechado las experiencias pedagógicas y pueda llevarlas a sus comunidades con fines de mejoramiento, que las hagan extensivas a las compañeras que por cualquier circunstancia no pudieron asistir."<sup>13</sup>

Podemos entreleer los siguientes supuestos: Parece que la comprensión de teorías y técnicas depende de factores externos, no se considera el análisis e integración que la educadora necesita

---

<sup>12</sup> D.G.E.P. Educación Preescolar en México 1880-1982. P. 146-147.

<sup>13</sup> PINEDA Campuzano Z. "Importancia de los cursos de orientación pedagógica". En "Semillita" Publicación mensual del Departamento de Educación Preescolar. Tomo 3 No. 12 febrero 1956 México P. 9-10

realizar para que dichas teorías guíen su trabajo, y mucho menos se piensa en las diferencias entre las maestras. Se considera que para mejorar la práctica docente sólo hay que dar a conocer determinados contenidos y aplicarlos.

Estos argumentos nos hablan de una visión reducida al plantear los problemas y soluciones de la práctica docente; así como de una sobrevaloración de la capacitación y de la educadora misma, al pensar que la capacitación va a resolver los problemas de la práctica docente y la educadora va a resolver los problemas sociales que presentan las comunidades.

Veamos una cita más de 1957: "La Dirección General de Educación Preescolar continúa mostrando preocupación por elevar el nivel de preparación del personal así como por unificar sus normas de trabajo en todo el país, por lo que dentro de sus posibilidades no deja de realizar cursillos en varios Estados de la República"<sup>14</sup> Nuevamente podemos sentir la inquietud de homogenizar la práctica docente

a través de la capacitación. Ideas sobre las que ha girado la capacitación a lo largo de la historia del nivel, y que aún ahora, se siguen demandando; anotamos un comentario actual de una Directora en un curso, por la frecuencia con la que se escuchan este tipo demandas "(...) nosotras como Directoras necesitamos que se unifiquen criterios para saber qué supervisar, que nos digan que se puede y que no se puede hacer, porque luego hay diferencias de una zona a otra y esto genera problemas."<sup>15</sup>

En 1970 el Instituto Federal del Magisterio se plantea una reorganización del trabajo. Pasa a ser la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, sus objetivos son:

- Dar oportunidad de capacitación a los maestros autodidáctas y a quienes por cualquier causa no lograron recibir una formación profesional completa.
- Sentar las bases para que el magisterio de todos los niveles, tipos y modalidades de educación, entre en un proceso de educación permanente y continua actualización.
- Actualizar la formación profesional del magisterio mexicano y promover su permanente desarrollo socio-cultural.
- Establecer una comunicación permanente con el magisterio nacional a efecto de cumplir con los objetivos de los programas de mejoramiento profesional del magisterio.
- Seleccionar a nivel nacional, regional y estatal, personal especializado de alto nivel académico para desarrollar las tareas

---

<sup>14</sup> D.G.E.P. Educación Preescolar en México 1880-1982. P. 148

<sup>15</sup> Comentario de una Supervisora al plantear sus expectativas en el curso "Fortalecimiento a directivos" Quintana Roo, Yuc. 1991

de actualización y mejoramiento profesional.

- Fomentar la planeación, la coordinación y el intercambio permanente entre los diferentes programas (...)

- Realizar la investigación y estudios para conocer las necesidades actuales y futuras de capacitación y mejoramiento profesional del magisterio, y para evaluar los resultados de los programas actuales. " 16

De acuerdo al autor citado, los proyectos a través de los cuales orientaba su trabajo la Dirección General de Mejoramiento Profesional se dividían en:

- Proyectos de capacitación docente: Consistían en la preparación de los maestros que no contaban con la formación específica, sobre todo en zonas rurales y marginadas.

- Proyectos de actualización profesional: Complementaban la formación docente de maestros de educación preescolar, primaria, secundaria y normal, actualizando su formación técnico-pedagógica para que realizaran un trabajo con mayor calidad y eficiencia.

- Apoyos básicos al magisterio: Se pretendía incrementar la cultura del maestro por medio de la elaboración, edición y difusión de libros, documentos, películas, programas de radio y televisión, con el fin de mejorar su actividad docente.

Tanto los objetivos como los proyectos, nos hablan de un avance en la capacitación, se le empieza a considerar un proceso de educación permanente que va más allá del aula. Se determinan factores importantes como: diagnóstico de necesidades, planeación y evaluación de acciones, coordinación entre programas, comunicación con los maestros y fundamentación teórica, mismos que en alguna forma dan un giro a la capacitación.

No obstante, si nos ubicamos en la situación que vivía el país en la década de los sesenta, comprendemos que los cambios que pudiera generar la capacitación docente eran mínimos, la política educativa hablaba de reformas sexenales que carecían de bases reales.

A continuación aparecen algunos problemas que se reconocían en los años setenta: 17

- Fuertes cambios en planes y programas de estudio debido al desarrollo de nuevos modelos y métodos de enseñanza. Los fines y diferentes formas en que se interpretaba la tecnología educativa (desde el uso de aparatos hasta el proceso educativo), generaban prácticas discontinuas y desarticuladas, pues comúnmente se abordaban aspectos parciales, se implementaban cursos para "enseñar" tal o cual documento, pretendiendo la sistematización que supuestamente asegura la efectividad.

- Utilización del sistema de "maestros multiplicadores" por carecer de personal especializado para capacitar.

---

16 ALVAREZ, Isaías. Op Cit.

17 Fuente: SUBSECRETARIA DE EDUCACION ELEMENTAL Sistema de Superación Profesional S.E.P. México 1988

- Falta de acciones y de hábitos de estudio que permitieran una educación permanente.
- Carencia de estímulos o apoyos económicos que motivaran la participación del docente.

Haciendo un balance, diríamos, que hacía finales de los años setenta y primeros de los ochenta, México se caracterizó por importantes cambios económicos, los cuales se enmarcan dentro de un período de crisis; esta se enfrentó de diversas formas por los gobiernos en turno. La política educativa estuvo influenciada por estos cambios sexenales, en este sentido, nos interesa mencionar el sexenio de 1976-1982, por ser el período en que se pone en marcha la Universidad Pedagógica Nacional (1978), institución que políticamente representa la culminación de diversos intentos que desde 1926 pretendían la preparación de maestros.

La Universidad Pedagógica se plantea como fin " (...) prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país. [A través de sus funciones básicas (docencia, investigación y difusión cultural) (...) formará especialistas reflexivos y críticos, capacitados para analizar la realidad inmediata y entender el proceso social de que forman parte."<sup>18</sup> En lo que respecta a la capacitación a docentes, las experiencias hablan de una tendencia hacia la transmisión parcializada de conocimientos a través de cursos, los cuales responden más a los requerimientos de las reformas educativas que a la conformación de una visión crítica de la realidad. Quizá esto en parte, se deba a que la Universidad Pedagógica surge como una respuesta de carácter político sindical y no como una respuesta a las necesidades reales de los maestros.

Por su parte, la Dirección General de Educación Preescolar continuaba organizando acciones de capacitación para las maestras en servicio. En 1982 se incrementan considerablemente, debido a la introducción de un nuevo programa educativo orientado bajo un enfoque psicogenético. Textualmente la finalidad que se planteaba la Dirección de Preescolar era "Que el personal docente comprenda y aplique el programa de educación preescolar vigente (...)".<sup>19</sup> Siguiendo la fuente citada, los contenidos abordados en los cursos fueron: Etapas del desarrollo del niño, características del período preoperatorio, construcción de las operaciones lógico-matemáticas, operaciones infralógicas, desarrollo afectivo social e implicaciones didácticas del enfoque psicogenético. Los cursos se

<sup>18</sup> U.P.N. "Información general para el sistema escolarizado" Documento interno. México 1982 S/P

<sup>19</sup> CAMACHO González L. y otros. "Orientaciones realizadas por la oficina de cursos y eventos" Doc. interno de la Dirección General de Preescolar. 1983 S/P.

sistematizaron a través de cronogramas, en los que se describen actividades, recursos materiales, tiempos aproximados y guiones temáticos.

En un informe presentado por la oficina de cursos y eventos sobre las orientaciones impartidas a 2100 educadoras se comenta: "Hay inquietud en las educadoras por saber la estabilidad que tendrá el programa en los próximos años, dado que en estos últimos se han realizado cambios constantes; marcando que estos se dan sin tomar en cuenta a la base y no se da el tiempo suficiente para que la educadora, que lleva a la práctica dichas modificaciones, comprenda e integre por completo la información. De ahí que solicitan conocer cuál es el objetivo principal del cambio de programa, si éste tuvo una experimentación previa y cuáles fueron los resultados, y que se aclaren las semejanzas y diferencias con el programa anterior. (...) Expresan la necesidad de que se les aclaren las innovaciones y alternativas que se dan para el trabajo

práctico, al igual que piden demostraciones prácticas e intercambio con las autoras del programa, o personal que lo ha aplicado. Observan que el trabajo docente se ve afectado por no haber unificación en disposiciones e información en las autoridades."<sup>20</sup> Por su parte las personas que impartían dichos cursos mencionan en las evaluaciones: "Lugares inadecuados para capacitar; tiempo insuficiente; modificaciones a la estructura planeada debido al interés de las educadoras por la solución de aspectos prácticos; actitud pasiva, apática y agresiva de las maestras al inicio del curso; orientaciones expositivas pues las maestras no asumen el compromiso de leer; se observa la necesidad de realizar un diagnóstico para atender los requerimientos de las educadoras y que los cursos no sean una imposición"<sup>21</sup>

Estas notas ilustran una etapa de la capacitación docente en preescolar (1982-1986), en la que podemos notar interesantes cambios que hablan de una actitud crítica hacia la capacitación, las maestras manifiestan su inconformidad, cuestionan los cambios y exigen ser tomadas en cuenta; a su vez, el personal responsable reconoce que los cursos son una imposición, que es necesario partir de las demandas de las maestras. Sin embargo, se consideraba que con la instrumentación de técnicas variadas se lograrían los cambios que pedían los docentes. Cuando estas expectativas no se alcanzan se determina que las causas son: falta de tiempos en los cursos, falta de materiales (documentos, recursos atractivos), así como falta de experimentación del docente. Esto es, la evaluación se centra principalmente en factores externos, desconociendo el proceso de aprendizaje de la educadora; tampoco se advierte la necesidad de discutir la pertinencia, congruencia y viabilidad de objetivos y contenidos de las que se vale la capacitación. No se percibe que los cambios en la práctica docente van más allá del

---

<sup>20</sup> Oficina de cursos y eventos. "Documento de evaluación" Dirección General de Educación Preescolar. 1983 S/P.

<sup>21</sup> IBIDEM

programa educativo, de la instrumentación didáctica de los cursos, así como de la buena voluntad del maestro.

Una nueva etapa se marca en 1986, con la estructuración de la Subdirección de capacitación, en la Dirección General de Educación Preescolar; quien se plantea como objetivo básico, atender las necesidades de capacitación y actualización profesional del personal directivo, docente y manual de los Jardines de Niños en la República Mexicana. Las acciones prioritarias que se llevan a cabo son la planeación de cursos, nuevamente sobre el programa de educación preescolar, así como de otros documentos normativos (Proyecto anual de trabajo, plan de actividades diarias, guías metodológicas, fascículos de desarrollo del niño, programa de orientación educativa a padres, programa de salud ambiental, programa de seguridad y emergencia escolar). Aumentan los documentos de apoyo técnico, con la idea de darle a la educadora elementos para trabajar con orientación psicogenética. Sin embargo, muchos de estos documentos la educadora los vive como "carga administrativa a su trabajo diario" pues no les encuentra el sentido.

En 1988 la Dirección General de Preescolar realiza una evaluación para valorar el impacto que ha tenido la capacitación en el trabajo diario. Como conclusión relevante se observa que la mayoría de las educadoras conoce la teoría pero no la lleva a la práctica; se evidencian cambios en el discurso que manejan directivos y docentes, sin embargo, la práctica diaria sigue siendo en muchos casos rutinaria y/o acrítica. Difícilmente se perciben los principios psicogenéticos, pese a que para esta fecha el programa con orientación psicogenética ya tiene siete años de circulación en el nivel preescolar.

Dicha evaluación conlleva un análisis amplio de los obstáculos y limitaciones que enfrenta la capacitación. Se reconocen problemas generados por la misma institución a través de las acciones que ha venido realizando; se revisan los objetivos y programas para sistematizar un nuevo proyecto de capacitación.

El objetivo general que plantea el proyecto es: "Elevar la calidad de la práctica educativa del personal en servicio del nivel preescolar a través de la innovación de estrategias de capacitación, para propiciar una atención diferenciada de acuerdo a las necesidades particulares".<sup>22</sup> Se asume que la capacitación ha sido unidireccional, se pretende reconceptualizarla y orientarla en forma bidireccional, atendiendo a las necesidades que el docente enfrenta en su trabajo diario y no sólo en lo que necesita la institución que la maestra conozca.

---

<sup>22</sup> Dirección General de Educación Preescolar. "Proyecto general de capacitación" 1989. Doc. interno. México S.E.P. P.4

El proyecto general de capacitación (1989), retoma en su fundamentación teórica y propuesta metodológica aportes de la etnografía en educación, corriente que estudia la práctica docente desde la cotidianidad del trabajo diario. Retoma también, aportes de la investigación participativa y aprendizaje grupal, líneas que nos hablan del aprendizaje a partir de la búsqueda común de respuestas a problemáticas que se enfrentan. Estas nuevas orientaciones marcan un paso importante en la capacitación, cambian la forma en que esta ve a la educadora, la forma en que aprende, y sobre todo, se advierte que la capacitación sólo es un factor más dentro de muchos otros que determinan la práctica docente.

Este nuevo proyecto representa un avance conceptual y metodológico en la capacitación docente en el nivel preescolar; alcanzar los objetivos que se propone depende de la integración de varios factores: humanos, materiales, y financieros; actualmente se carece sobre todo de éstos últimos, que siempre han sido muy limitados en materia de capacitación.

Los cambios, responden de alguna forma, al "Programa para la modernización educativa" (S.E.P. 1989-1994), el cual, en su apartado de "Formación y actualización docente" presenta un análisis de las problemáticas que enfrenta la formación docente; y plantea, que la capacitación se oriente más a la resolución de problemas que a la acumulación de información. Se pretende lograr "un proceso de educación continua, que se inicie con la formación profesional y se prolongue con la actualización permanente y la superación académica, dentro de un marco de renovación constante que impulse la reflexión y la creatividad en la práctica educativa"<sup>23</sup>

Este Programa modifica la estructura y proyectos de trabajo de capacitación a docentes de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Dirección General de Normales y actualización del magisterio (antes llamada mejoramiento profesional). Instituciones que actualmente continúan haciendo reformas a sus proyectos y programas. Insistimos en que estos cambios no garantizan por sí mismos un desarrollo de los maestros que repercuta en la calidad de la práctica docente. La formación profesional del maestro representa un problema complejo. Elevar la calidad en los programas depende de factores políticos, laborales, éticos, administrativos, y por supuesto, pedagógicos, pues existen diversas teorías y métodos a partir de las cuales estos factores toman diferentes pesos, diferentes sentidos.

Consideramos que un eje articulador que da cuenta de los factores que intervienen, es la práctica docente; la conceptualización, sentido y valor que se le da, es determinante en la orientación que toman los proyectos. Otro factor decisivo, es la forma en que se pretende vincular teoría y práctica. En el siguiente capítulo se abordan estos aspectos.

---

<sup>23</sup> S.E.P. Programa de modernización educativa 1989-1994. Capítulo 3 Formación y actualización docente. México 1989 P. 71.

### C. SINTESIS

La formación y capacitación toman un matiz diferente de acuerdo a la situación, corriente, perspectiva, y/o línea desde la cual se ubiquen. Por tal motivo, en ocasiones es difícil separar o diferenciar estos conceptos si no hay un análisis previo.

Reconocemos que el término formación es más amplio; se refiere a una gran variedad de prácticas, tanto institucionales como no institucionales, surge de necesidades tanto individuales como sociales, abarca la formación personal como la formación profesional; puede plantear, tanto la adquisición de contenidos como la identificación y análisis de procesos. A diferencia de la capacitación que eminentemente responde a demandas institucionales, y que tiene como objetivo prioritario habilitar, responder a requerimientos específicos que demanda la actividad laboral.

Podemos decir, que de acuerdo a valores, fines políticos y educativos, conceptualización teórica, se definen prácticas de capacitación y/o formación en la docencia.

Considerar las posibilidades del modelo de formación centrado en el proceso, al hablar de la educación a docentes, implica que las Instituciones del Estado responsables y los maestros asuman los significados de enseñanza, aprendizaje, conocimiento y práctica docente, desde una perspectiva dinámica, en constante cambio y no como algo acabado. El tiempo y espacio para la formación debe reconsiderarse, así como las consideraciones teóricas y metodológicas desde las que tradicionalmente se lleva a cabo.

Si se pretende que el maestro sienta la necesidad de modificar su práctica educativa, no se puede aceptar que "hay alguien" que conoce su trabajo (especialistas, técnicos, orientadores, capacitadores, etc) y que puede decir qué modificar o cómo hacerlo. Tampoco se puede pensar que el intercambio de experiencias entre maestros es suficiente para analizar, ampliar y reconceptualizar su trabajo diario.

El compromiso de las Instituciones de formación es buscar las condiciones que promuevan y apoyen decisiones personales, esto es, la participación del maestro en su propio programa educativo. Crear estrategias a partir de diagnósticos de necesidades realistas, del análisis de objetivos y contenidos.

Las preguntas: ¿Qué hacer para que el maestro comprenda la norma, el discurso pedagógico? ¿Como el maestro puede ser competente para enseñar lo que tiene que enseñar? Cambian por: ¿Cómo articular la formación Normal con la formación en el ejercicio docente? ¿A través de qué estrategias y con qué contenidos promover una formación continua? ¿Cómo propiciar la integración teoría-práctica?



El escaso debate sobre estas últimas preguntas, aunado al problema del mal uso y falta de recursos humanos y financieros destinados a la formación, ha propiciado que generalmente no se vea en estas prácticas una necesidad permanente que debe recibir atención y recursos constantes. Han quedado como acciones aisladas, con objetivos inalcanzables y desarticulados. "La formación que implica un trabajo del ser humano sobre sus representaciones y sus conductas, viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas. No ya como una acción de la que convendría apropiarse, apropiándose además de sus objetivos, sus modalidades y los medios en función de las intenciones y los deseos sino más bien como una ley natural que debe satisfacerse para lograr ser reconocido profesional y socialmente".<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> FERRY Gilles Op cit. P. 45

## II. ESTUDIO DE LA PRACTICA DOCENTE

A continuación se aborda desde tres perspectivas teóricas representativas en la educación escolarizada: tradicional, conductista y psicogenética, el modelo de práctica docente que propone cada una.

Bajo cada perspectiva, analizaremos cómo se conceptualiza la práctica docente, al docente, al alumno y el aprendizaje; cómo se definen los objetivos, contenido, método y evaluación. Así como también, la forma en que se ve la capacitación y/o formación docente en cada perspectiva, centrándonos en el papel que se le otorga a la teoría y a la práctica, es decir cómo se concibe la apropiación que el docente hace de los contenidos y la forma en que les da vida en el aula. El interés central es analizar la forma en que desde diferentes modelos de práctica, el papel del docente cambia y la manera en que esto se retoma en las propuestas de formación docente.

Abordamos las problemáticas que cada modelo de práctica docente presenta en lo que se refiere a la vinculación entre teoría y práctica, pues sentimos que esto es un factor medular en el trabajo docente. "Ser docente implica poseer un conocimiento específico y un 'saber' enseñarlo".<sup>25</sup> Analicemos cómo desde diferentes modelos, contenido y método pueden ensimismarse, desvincularse o articularse.

Posteriormente, analizamos los problemas específicos que frecuentemente enfrentan los maestros al llevar al aula propuestas pedagógicas fundamentadas en la teoría psicogenética. Específicamente aquellos que se han vivido en preescolar en los últimos años, tanto los que se refieren al trabajo del maestro con el grupo, como a los que se han enfrentado en la capacitación sobre la misma teoría.

### A. DESDE LA ESCUELA TRADICIONAL

El modelo de práctica docente que propone esta perspectiva se reduce a la relación maestro-alumno, al acto de enseñar y aprender. La práctica docente se entiende como la tarea del maestro, su función de llevar el conocimiento al aula.

El aprendizaje es visto como la adquisición de conocimientos que transmite el maestro. El papel del alumno es recibir, memorizar y repetir. Ser docente equivale a conocer perfectamente lo que se va a enseñar. La forma de enseñarlo es la transmisión oral de los mismos contenidos; en la teoría está implícita la práctica.

---

<sup>25</sup> REMEDI, Eduardo. "Notas para señalar: El maestro entre el contenido y el método". DIE-CINVESTAV México 1983 P. 1

El conocimiento se percibe como verdades acabadas; los objetivos son amplios y postulan la adquisición; los contenidos son enciclopédicos y extensos; el método, que carece de importancia, es la exposición; y la evaluación, que se refiere únicamente al alumno, es la comprobación de que se hayan memorizado los conocimientos. "(...)saber significa recordar de modo exacto un término y ubicarlo en el espacio"<sup>26</sup>

Este modelo de práctica docente tiene sus raíces en la corriente epistemológica mecanicista que postula que el conocimiento se genera a partir de una relación unidireccional entre el sujeto y el objeto de conocimiento; dando primacía al objeto, esto es, del contenido (objeto) depende el conocimiento, el sujeto es pasivo asimila el conocimiento en forma mecánica. El contenido y por tanto el maestro se asumen como únicos y precisos.

La escuela se aísla, no se contempla el papel que juega la familia y el contexto social, y mucho menos se percibe que la misma escuela es determinada socialmente.

Refiriéndonos al papel de la formación y/o capacitación del docente, ésta consiste en la apropiación de contenidos que permita su fiel reproducción.

Pasemos a describir los problemas que conlleva este modelo de práctica docente: No se considera que los conocimientos al convertirse en contenidos escolares se transforman. "Los 'conocimientos científicos' -universo de los recortes de los contenidos escolares de las curriculas- sufren un proceso de traducción al ser convertidos en contenidos escolares en el curriculum. (...) El contenido escolar está marcado desde el curriculum por la lógica de la transmisión y de la eficacia"<sup>27</sup>

El maestro a la hora de transmitir el contenido lo hace suyo y este hecho lo transforma, es decir el contenido se modifica de acuerdo a la interpretación que el maestro hace de él. Sin embargo, es a través de la transmisión del contenido, que se ve en el maestro la verdad de la ciencia. "Mistificación en cuanto los contenidos se presentan con un carácter de verdad, precisión y certeza incuestionable."<sup>28</sup>

"Los alumnos concentran su esfuerzo por adecuarse a la lógica del maestro: acertarle a las preguntas con la palabra a la cual esta pregunta esta indicando, recordar y repetir una palabra específica,

---

<sup>26</sup> EDWARDS, Verónica. "Los contenidos escolares: itinerario de una investigación" en Supuestos en la identidad del maestro; materiales para la discusión DIE/CINVESTAV 1989 P. 48

<sup>27</sup> EDWARDS, Verónica. Op. Cit. P. 48

<sup>28</sup> IBIDEM

ubicarla en el texto. Los alumnos siguen las pistas que el maestro da para que le devuelvan la respuesta única que él espera. En esta interacción alumnos y maestro se hacen cómplices para simular la transmisión y apropiarse del contenido. La simulación que remite a una ausencia, caracteriza la transmisión de contenidos en la escuela. [ausencia de cuestionar, de analizar, de discutir] (...). La posición implícita para el sujeto frente a esta forma de conocimiento es la contemplación de un orden existente en sí y que se presenta con autoridad y como verdadero. Una abstracción esquemática de la vida se presenta como la realidad: los conocimientos se presentan como aseveraciones evidentes. El sujeto para conocer debe estar en posición de suscribir esa verdad, aceptar que lo que ahí se dice, es. Esta posición es la precondición para que el sujeto pueda conocer"<sup>29</sup>

La problemática entre contenido y método se esconde en esta simulación, en este "honor" a la verdad. Pues se plantean como la misma cosa, contenido y método son indisolubles el uno depende del otro.

El maestro se asume desde un plano moralista en el que se habla no de lo que es el docente, sino de lo que debe ser, de cualidades y virtudes.

Por otro lado, no se contempla el papel que juegan la escuela como institución, la familia y el contexto. Y mucho menos, factores psicológicos, políticos y socio-económicos implícitos en la práctica docente.

Estos planteamientos son teóricamente superados por los avances de la psicología conductista. El desarrollo de esta teoría propicia un giro en el modelo de práctica docente.

## B. DESDE LA ESCUELA CONDUCTISTA

Desde aquí la práctica docente se puede definir como la relación que se establece entre método, maestro y alumno. El aprendizaje se concibe como un cambio en la conducta (Skinner), que depende de la capacidad de un estímulo externo para hacer reaccionar al individuo emitiendo una respuesta (conducta observable). La relación entre estímulo-respuesta es unidireccional, con primacía en el objeto (estímulo) pues de este depende la reacción del sujeto y su aprendizaje. El sujeto es visto como un ser pasivo, su proceso de conocimiento está dirigido desde fuera. Esta visión, responde a la corriente epistemológica conocida como empirista, base de teorías positivistas orientadas por el método experimental.

Se rescata la importancia de la actividad del alumno, entendida

---

<sup>29</sup> EDWARDS, Verónica. Op. Cit. P.50

desde lo observable y explicada desde lo fisiológico. El maestro desaparece como figura central, tomando el lugar el método, que consiste en la fragmentación y sistematización de contenidos, objetivos y actividades susceptibles de ser evaluadas; tarea que realizan los especialistas educativos.

El contenido es informativo, se traduce en temas. Los objetivos hablan de la fragmentación de la conducta que se espera alcancen los alumnos. El método se refiere al reforzamiento que el maestro hace de la conducta del alumno, es la técnica que permite la respuesta esperada, lleva implícitas actividades: leer, señalar, nombrar, marcar, escribir, completar, etc. Se evalúa a través de los cambios observables en la conducta.

Desde aquí, la capacitación toma un papel central, el modelo de práctica docente implica adquirir, perfeccionar y lograr habilidades; los maestros requieren una capacitación que les dé el adiestramiento necesario, la forma de ejecutar y controlar el aprendizaje.

El papel de la práctica es prioritario, pues lo principal es el método, el cómo; el qué y para qué no son preguntas para el maestro, la teoría queda en cierto sentido relegada.

Bajo esta lógica la apropiación que el docente hace de los contenidos y la forma en que les da vida en el aula es acrítica, el conocimiento vuelve a aparecer como terminado, único e incuestionable.

A continuación describimos los problemas que desde nuestro punto de vista conlleva este modelo de práctica docente:

Los conocimientos se desintegran, se descontextualizan. Al fragmentarse el contenido en pequeñas partes, sus vínculos se pierden. "Movido por la lógica de la transmisión y la eficacia, el contenido es descompuesto perdiendo sentido o más bien adquiriendo otro sentido: al parecer el contenido se vuelve pre-texto.

Pre-texto de integración, pre-texto de sostenimiento de realidad, pre-texto de sostén institucional".<sup>30</sup>

De acuerdo con la autora citada, en la transmisión, el énfasis está en la forma, no en el contenido; conocer ya no es memorización, significa el uso correcto de mecanismos e instrumentos que supuestamente permiten pensar.

El hecho de que son los especialistas educativos los responsables de estructurar y orientar los contenidos, subordina al docente y limita su apropiación de nuevos contenidos, pues no se percibe la necesidad de que los traduzca en experiencias de trabajo para sus alumnos. Se desconocen los conocimientos con los que el maestro cuenta, no se retoma su experiencia y lo que él es, únicamente lo que debe hacer.

---

<sup>30</sup> EDWARDS, R. Verónica Op. Cit. P. 53.

Tanto en la capacitación que se le da al maestro sobre el "nuevo conocimiento especializado", como en el trabajo que realiza el maestro con los alumnos, lo central es la acumulación de datos y no su análisis o reflexión.

Finalizamos diciendo, que también deja fuera determinantes sociales, históricos, cotidianos, inconscientes... que juegan un papel importante en la práctica docente.

A continuación presentamos el modelo de práctica docente desde la teoría psicogenética. Esta teoría aporta una nueva visión del aprendizaje que nuevamente marcan cambios trascendentales en la práctica docente.

### C. DESDE LA ESCUELA PSICOGENETICA

Por la importancia que actualmente tiene esta teoría en el nivel preescolar<sup>31</sup> ampliaremos la exposición en esta perspectiva.

El hecho de que epistemológicamente haya un cambio al considerar el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento a partir de la relación bidireccional entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento, hace cambiar considerablemente el papel de alumno, de maestro, la forma de considerar la práctica docente, el medio social, y la escuela misma.

Esto es, el conocimiento se concibe como el producto de la interacción de factores externos e internos. En donde el sujeto, considerado tanto biológica como socialmente, busca respuestas a los problemas que se le presentan. El docente, es visto como un facilitador del desarrollo del educando y como coordinador de las experiencias de aprendizaje. El educando deja de ser pasivo, receptivo, y el docente deja de ser el único poseedor del conocimiento y transmisor del mismo.

Este proceso, siguiendo a Piaget, se explica en los siguientes términos: El sujeto construye estructuras mentales a partir de: la maduración (fisiológica), de sus experiencias (relación con personas y objetos), de la transmisión social (contexto cultural), y de un proceso de equilibrio que a continuación se explica.

Al relacionarse con el medio el sujeto asimila información de las experiencias, aquí el objeto o situación no es pasivo se transforma de acuerdo al interés y los conceptos previos (esquemas) del sujeto. Cuando la experiencia no encuentra una explicación porque confunde o contradice a los esquemas del individuo, se produce un desequilibrio interno y con él la posibilidad del cambio conceptual. Esto es, se asimila la información necesaria de la experien-

---

<sup>31</sup> Desde 1981 el Programa de trabajo tiene orientación psicogenética, por tanto la capacitación que se les ha dado a los maestros ha girado alrededor de contenidos bajo esta línea.

cia para elaborar hipótesis que pretenden explicar lo que sucede, cometiendo errores que sirven también para construir nuevos conceptos y lograr una adaptación psíquica; que implica un nivel más alto de conceptualización, ya que las estructuras psíquicas (formadas por esquemas) se amplían, se hacen más complejas y flexibles, lo que permite acceder a muchos otros conocimientos. Aprender es enfrentar situaciones complejas, por tanto lo sustancial es el desarrollo de la inteligencia, entendiéndola como la capacidad de adaptación biológica, psicológica y social. Los objetivos educativos se refieren al desarrollo y no sólo a la adquisición de conocimientos, tienden a la socialización, la creatividad y la autonomía, tanto en el plano social como en el intelectual. Contenidos y actividades pasan a ser un medio para propiciar desequilibrios en las estructuras mentales; es importante que sean significativos para el niño, que provoquen su interés y con él la posibilidad de cambios conceptuales.

El papel del maestro consiste en conocer las etapas y características del desarrollo de la personalidad, crear un ambiente propicio que genere el interés de los alumnos, que propicie inquietudes, cuestionar al alumno a través de preguntas y actividades, todo esto con el fin de romper su estabilidad, de provocar su proceso interno de construcción.

La evaluación se concibe como la reflexión tanto de la planeación como de la realización del trabajo, es una valoración crítica para tomar nuevas decisiones; se realiza a lo largo de todo el proceso, y se evalúan todos los elementos que intervienen en la enseñanza y aprendizaje, incluyendo la actuación del docente.

Como ya se dijo, estos postulados revolucionan la práctica docente, pues cambian el papel del maestro (guía), del alumno (sujeto activo física y mentalmente), de los objetivos (de desarrollo de la personalidad), de los contenidos y actividades (medios), y de la evaluación (se evalúa el proceso).

Según Cesar Coll ante este cambio, la enseñanza en la escuela se conceptualizaría como: "la colaboración de manera organizada, racional y sistemática, en la revisión, coordinación, integración y construcción de los esquemas de conocimiento"<sup>32</sup>

Con esta perspectiva, surgen nuevos compromisos en lo que respecta a la formación docente. Si los contenidos ya no son conocimientos que se transmiten; si se pretende desarrollar actitudes (autonomía, cooperación, participación, etc.), favorecer la capacidad representativa y la capacidad para establecer relaciones lógicas, es necesario que también el maestro modifique actitudes propias. Bajo esta lógica, necesita pensar, problematizar las experiencias escolares, analizar, modificar, discutir, valorar el trabajo diario; generar cambios grupales y por supuesto personales.

---

<sup>32</sup> COLL, César (comp.) *Psicología Genética y aprendizajes escolares*. España, Siglo XXI 1983 P. 210

El docente al interactuar con los niños obtendrá y reformulará sus conocimientos. Su trabajo se realizará según Coll, "creando y recreando ininterrumpidamente sus modos de acción según la naturaleza de las situaciones con las que se ve confrontado"<sup>33</sup>

Cualquier tipo de capacitación que reciba el docente para llevar a cabo la enseñanza, deberá permitir el cuestionamiento de la práctica, avanzar, negar y comprobar la teoría.

Ya no se puede hablar de capacitación al maestro, es necesaria su formación entendida como un proceso.

" (...) el trabajo de la formación no se limita a que el sujeto se apropie de las prácticas para estar en condiciones de reproducirlas, se adiestre en ciertas habilidades, o se familiarice con las metodologías: consiste fundamentalmente en ampliar, enriquecer, en elaborar su experiencia, y acceder, a través de la desviación de la teoría, a nuevas lecturas de la situación (...), [que se orienten] en la aprehensión y comprensión del drama educativo en el que el enseñante desempeña un rol prescrito, dentro de un marco dado, con su personalidad singular"<sup>34</sup>

" (...) teoría y práctica se enfrentan, se entremezclan (...) en un movimiento de consulta y de creación, (...)".<sup>35</sup>

Puntualizando, la teoría toma un papel importante en la práctica, se observa que ésta necesita un referente teórico, y que a su vez, la teoría no tiene un valor formativo alejada de la práctica. Esto genera que el maestro también esté en un constante proceso de aprendizaje.

A continuación pasamos a exponer las problemáticas que enfrenta este modelo de práctica docente.

A pesar de que desde la psicogénesis la explicación de aprendizaje es integral (al abordarse como proceso en el que intervienen varios factores), se consideran de manera secundaria aspectos fundamentales. Aquellos de tipo social y emocional que tienen que ver con afectos, reacciones conscientes e inconscientes y formas de interactuar.

La práctica docente sigue reducida al salón de clases, el aspecto social se resume en el contexto cultural, como un factor más que interviene en el aprendizaje.

Factores relacionados con las condiciones estructurales del trabajo docente, con la organización institucional, con el lugar que tienen los padres, autoridades, con el valor social de la escuela y del maestro no son considerados.

---

<sup>33</sup> COLL, Cesar Op. Cit. P. 1

<sup>34</sup> FERRY, G. Op. Cit. P. 103

<sup>35</sup> FERRY, G. Op. Cit. P. 108



Podemos decir que Piaget se interesó en explicar cómo se construye el conocimiento, cómo se desarrolla la inteligencia, de donde se puede derivar cómo se aprende, pero no exactamente qué enseñar o cómo enseñarlo. La pedagogía no puede pasar este conocimiento al plano educativo tal cual, es necesario tomar estas aportaciones y ubicarlas en el contexto escolar, asumir el papel social e histórico de la práctica docente.

Pasemos a analizar las problemáticas específicas que desde esta perspectiva enfrentan los maestros, poniendo énfasis en el Nivel preescolar y en la capacitación a los docentes sobre esta línea psicogenética, pues en estas problemáticas están los motivos que dieron origen a esta investigación.

#### D. PROBLEMAS QUE ENFRENTAN LOS MAESTROS CON PROPUESTAS PEDAGÓGICAS FUNDAMENTADAS PSICOGENÉTICAMENTE

Cabe mencionar, que un aporte significativo para el desarrollo del siguiente apartado, fueron los resultados de un encuentro en el que se discutieron experiencias realizadas sobre propuestas psicogenéticas para la alfabetización escolar en América Latina (Mexico-1987). Ahí se cuestionaba: "¿Qué ocurre cuando los resultados de la investigación psicológica básica son directamente instrumentados por los maestros para modificar su práctica pedagógica? ¿En qué medida las distorsiones son inevitables? ¿Cuál es la relación entre los requerimientos de la investigación y los de la práctica educativa?"<sup>36</sup> La discusión sobre estos aspectos sirvió como fundamento a algunos de los problemas que nosotros ya encontrábamos y al mismo tiempo nos sugirió nuevas cuestiones.

Un problema frecuente es confundir la fundamentación teórica del Programa con el Programa mismo, esto es, conocer cómo ocurre el proceso de aprendizaje, las etapas por las que atraviesa el niño, las implicaciones del enfoque psicogenético, etc. es teoría educativa, no lo que se va a enseñar. Además, conocer estos fundamentos tampoco implica poder enseñar bajo esta línea. Oviamente, que es necesaria la correspondencia entre fundamentación teórica y objetivos, contenido, propuesta metodológica y evaluación del programa, es más, en cierta medida, de su articulación dependen sus posibilidades de llevarlo a la práctica, pero hay que reconocer que son dos niveles diferentes.

En el caso de preescolar la fundamentación del programa habla de características de los niños, de la forma en que piensan y las etapas de desarrollo según Piaget; los objetivos pretenden propi-

---

<sup>36</sup> FERREIRO, Emilia (coordinadora) Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina. Siglo XXI editores 1989 México.

ciar procesos de desarrollo; sin embargo, los contenidos, rompen con esta lógica, se refieren a temas para trabajar con los niños, aclarando que sólo son un medio para lograr fines; la propuesta metodológica (trabajo por situaciones, que implican un proyecto grupal) aparentemente responde a los fundamentos psicogenéticos. El hecho de que los contenidos se "pierdan", aunado al conocimiento restringido que en ocasiones se tiene de la teoría psicogenética, hace difícil observar, guiar y evaluar el desarrollo. Cuando un requisito fundamental del contenido es precisamente su validez, vista como sus posibilidades de transformar la realidad, como la posibilidad de servir y de poder evaluar sus resultados. En el programa de preescolar no hay una respuesta clara a la pregunta ¿cuál es el conocimiento específico que se va a enseñar y que implica ser docente preescolar?

Como ya dijimos, la propuesta metodológica se estructura a partir de las ideas de la psicología y no de la situación escolar. Sin embargo, por ser la metodología lo más cercano al docente toma el papel central. Lo que genera, la realización de "nuevas actividades" que al no tener claros los objetivos y contenidos toman importancia por sí mismas y no como medios para propiciar el desarrollo del niño. A pesar de que se plantean nuevas actividades creativas, se aceptan sin cuestionamientos, sin reflexionar sobre su relación con la enseñanza y el aprendizaje, y por tanto es bien probable que vuelven a ser rutinarias y tradicionales.

Todo esto genera una desvinculación entre teoría y práctica. Pues por un lado queda la explicación del aprendizaje, el conocimiento del niño, y por otro la práctica docente que no encuentra relaciones con la fundamentación. Los teóricos educativos ven en abstracto la práctica docente y los maestros ven en abstracto la teoría. Siendo que es precisamente, la interacción entre ambas lo que permite hacer interpretaciones y encontrar explicaciones a los problemas que se van enfrentando.

Por otro lado, la forma y condiciones mediante las cuales generalmente se capacitan las nuevas propuestas de trabajo son muy limitadas, llegan al docente a través de cursos breves, esporádicos, e invariablemente centrados en el "deber ser": cómo planear, realizar y evaluar el trabajo diario psicogenéticamente, dejando a un lado el análisis de la práctica diaria y la discusión teórica.

Bajo estas condiciones, estos cursos están lejos de ser parte de una formación, son una mera capacitación que paradójicamente contradicen a la misma teoría psicogenética, pues los contenidos del curso abordan el conocimiento como un proceso de construcción; sin embargo, se pretende que el docente los incorpore a partir de un curso y los aplique, no se considera el proceso de construcción del docente.

Otra problemática es, que al hacer una conceptualización diferente del alumno, maestro y aprendizaje, de alguna forma se devalúan las prácticas y conocimientos que realiza el docente y que no están inscritas en esta lógica. Los conocimientos del docente son negados

para intentar responder a la norma institucional. No partir de la realidad representa un obstáculo en la apropiación de nuevos conocimientos. Pues el maestro, al no integrar la "nueva propuesta" a su trabajo diario (teniendo presente que la institución se lo exige) toma actitudes y realiza actividades que le permitan mantenerse sin problemas: "inventa" planes de trabajo, manifiesta aceptación, finge la práctica ante las autoridades. Da la apariencia de comprender ocultando las dificultades que seguramente vive a nivel personal y grupal.

La misma Institución juega aquí un papel importante, pues a través de su supervisión, orientación y capacitación, induce al docente a esta representación, que en cierta forma valida el discurso institucional. Teberosky comenta: "Las investigaciones sobre formación de profesores han demostrado que el sitio donde los maestros aprenden su oficio es la escuela y, fundamentalmente el aula. Es allí donde debe darse la oportunidad de desarrollar el currículum de formación, porque se trata de un saber que se aprende en la práctica, un saber que necesita ese espacio para que uno observe a otro, para que uno discuta con otro." <sup>37</sup>

Hablar de psicogenesis en el aula implica superar las prácticas de capacitación que establecen una relación lineal entre el contenido teórico y las estrategias normadas por el "deber ser", para pasar a la confrontación entre teoría y práctica partiendo del trabajo diario.

En este sentido concordamos con Quiroz R. que retomado a Heller A. expresa: el saber cotidiano se enriquece con el conocimiento científico, pero este último conocimiento se asimila de manera aislada de acuerdo con la estructura de saber cotidiano de cada persona. Esto es, el saber cotidiano es diferente y depende de cada persona, sus referentes previos determinan la posibilidad de poder apropiarse del saber científico. "Un mismo fragmento del saber científico es asimilado y manipulado de manera diferente de acuerdo con la heterogeneidad cotidiana de los particulares [en este caso los maestros]" <sup>38</sup>

Siguiendo los mismos planteamientos psicogenéticos en la apropiación (construcción) que el maestro hace de nuevos conocimientos, se menciona: "El interés del maestro por los planteamientos psicogenéticos se presenta cuando su estructura de saber cotidiano lo necesita para responder a situaciones que se presentan en el trabajo diario. (...) una situación es perturbadora o no en función de los esquemas de asimilación del sujeto (...) las reacciones frente a esa perturbación pueden ser de distinta naturaleza (...) [es posible] intentar plantear situaciones

---

<sup>37</sup> TEBEROSKY Ana "Formación de maestros" en FERREIRO, E. Op. Cit. P. 50

<sup>38</sup> QUIROZ, R. "El maestro y el saber especializado" Doc. DIE-CINVESTAV No. 100 Mexico 1987 P. 11

potencialmente perturbadoras, que pueden tener éxito en algunos casos y en otros no."<sup>39</sup> Esto es, la teoría puede propiciar este interés, cuestionar a los maestros y hacerlos dudar del conocimiento que fundamenta su trabajo. En los cursos u orientaciones se pueden plantear situaciones que provoquen el desequilibrio del maestro y con esto la posibilidad de construir nuevos conocimientos, mismos que no serán un reflejo de la teoría, tomarán características propias en cada maestro y por tanto en cada práctica docente.

Pons Mercedes, sugiere: "Un punto importante para capacitar a los maestros es desestabilizarlos, mostrándoles que sus alumnos no aprenden lo que ellos creen que les están enseñando. (...)

Cuando los maestros descubren que los chicos deforman la información que les llega desde afuera (...) verdaderamente entran en conflicto y se ven obligados a repensar lo que están haciendo, a cuestionarlo. A partir de esto, empiezan a sentir la necesidad de resolver ese conflicto y se acercan con otra actitud a la información disponible.

Debemos aceptar que también los docentes deforman la información, que hacen aproximaciones sucesivas y que cometen errores. (...) -a partir de lo que ellos nos preguntan, de la receta que nos piden, de las actividades que proponen- [podemos detectar] cómo están pensando y qué les podemos ofrecer en este momento para ayudarlos a dar un paso adelante"<sup>40</sup>

Por último, queremos subrayar, que comunmente las propuestas psicogenéticas han llegado al aula en carácter de obligatorias sin advertir que esto es imposible, y que este hecho limita su aceptación y comprensión. "Pretender que una propuesta sea obligatoria en su aplicación es usar el equivalente de la fantasía del control sobre el proceso del aprendizaje. (...), porque no se trata de una transformación exclusivamente pedagógica, técnica y científica, sino de una transformación del papel social del educador en una sociedad que aún no ha modificado su manera de verse a sí misma, su manera de vivir y de interpretar la sociedad. Pedirle entonces a un docente que actúe de manera constructiva es pedirle algo que no comparte la institución escolar en su conjunto, ni los padres, ni la sociedad. Este es un problema ideológico."<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> KAUFMAN, Ana Ma. "Formación de maestros" en FERREIRO, E. Op. Cit. P. 62

<sup>40</sup> PONS, Mercedes. "Formación de maestros" En FERREIRO, E. Op. Cit. P. 62.

<sup>41</sup> CASTEDO, Mirta "Escalas y contextos en los proyectos" En FERREIRO E. Op. Cit. P. 35

Un programa orientado psicogenéticamente requiere un cambio en la relación maestro-alumno, pero también cambios en la escuela, y definitivamente, cambios en las autoridades educativas, en la organización y planteamientos del sistema escolar.

La formación de docentes necesita asumir el compromiso de revalorar tanto el papel de la teoría como del maestro "Es necesario pensar en otra visión de la teoría, en la cual ésta asuma, sin miedos, la subjetividad del educador, expresión individual, singular, propia de ese sujeto en ese tiempo y en esa realidad. Esto supone una visión del acto de conocer como un acto creador. Aprender el objeto es ser capaz de hablar de él. En la medida que me apropio de mi habla sobre un determinado objeto estoy en el camino para apropiarme del sentido de mi práctica sobre ese objeto. Sólo se construye conocimiento cuando las personas expresan sus afectividades, sus singularidades, unidas al esfuerzo por acceder a un saber universal."<sup>42</sup>

Es necesario que directivos y orientadores consideren que los conocimientos técnico-pedagógicos que se dan a conocer, se articulan con otros conocimientos que el maestro genera en su práctica diaria y que tienen que ver con el contexto, con su relación con los niños, padres, compañeros de trabajo y autoridades. El maestro se asume así, como responsable de confrontar su realidad con elementos teóricos que le ayuden a entender su práctica y a construir estrategias propias que modifiquen su trabajo docente. La práctica docente toma una perspectiva diferente, que habla no de modelos sino de lo que sucede en el trabajo diario.

#### E. CONCLUSIONES

Conocer las diferentes perspectivas teóricas desde las que se han construido modelos de práctica docente y analizar sus problemáticas, nos permite advertir que la práctica docente es mucho más que un modelo de enseñanza y/o aprendizaje.

La práctica educativa toma una determinada visión, de acuerdo con la concepción psicológica de alumno, maestro y aprendizaje; de la relación entre aprendizaje y contexto social. El papel del docente cambia, así como el papel de la formación a docentes toma diferentes perspectivas.

La aplicación de cualquier teoría requiere su comprensión, no sólo de la teoría, sino también, de la práctica docente. Esto es, es necesario analizar y comprender la práctica por sí misma para poder aplicar ideas y principios, como también es importante entender estos los principios e ideas.

Los problemas entre teoría y práctica están directamente relacionados con contenido y método, conocimientos diferentes pero que en la práctica se implican y determinan.

---

<sup>42</sup> FREIRE, Magdalena. "Formación de maestros" En FERREIRO, E. Op. Cit. P. 55

El currículum de preescolar fundamentado psicogenéticamente ha significado para los docentes un documento y no un instrumento de cambio; la misma institución ha capacitado al maestro dándole un papel de ejecutante. Ni en las decisiones político-administrativas, ni en las de carácter técnico se ha dado importancia al proceso de desarrollo de las docentes. Por tanto, el interés de las maestras se ha centrado en las actividades y no en el aprendizaje; lo mismo ha sucedido con la capacitación, se valora la aplicación del conocimiento y no el proceso de aprendizaje. Tanto en el programa, como en las prácticas de capacitación, no se ve al maestro como un sujeto total, se desconoce su historia personal y profesional, así como la situación en la cual desarrolla su trabajo.

Estos problemas nos llevan a conceptualizar la práctica docente desde un punto de vista social, histórico y heterogéneo. A considerar que si se pretende que el docente no sólo repita los contenidos, los cursos no pueden ser una repetición, es necesario que sean una experiencia formativa en la que se discuta, analice y se den pautas a la experimentación, confrontación e incorporación de conocimientos.

Los maestros, al comprender los fundamentos teóricos de su práctica, sentirán seguridad en el conocimiento y podrán establecer una mejor relación con los alumnos. Esta apropiación implica un proceso múltiple combinado y dialéctico en el que se juegan todos los involucrados (niños, autoridades, padres, etc); no es posible reducir este proceso al maestro limitándolo al logro de objetivos cognoscitivistas (desarrollo del niño), pues la práctica docente es ante todo, un fenómeno social e histórico.

Las preguntas ahora son: ¿Qué elementos teóricos ofrecen mejores posibilidades para la confrontación entre teoría y práctica? ¿Qué contenidos trabajar con los maestros para propiciar el reconocimiento de conceptos, teorías e ideas que sustentan su práctica y que motiven a encontrar nuevos argumentos explicativos que los lleven a enriquecer el trabajo diario? ¿A través de qué acciones, contenidos y estrategias podemos los formadores de docentes contribuir a que se genere esa angustia necesaria (según Honoré) para la reflexión, conceptualización y transformación del trabajo diario?

En el siguiente capítulo se fundamentan los contenidos que desde nuestro punto de vista, dan posibilidades a este debate y confrontación con los docentes preescolares.

### III. LO COTIDIANO Y LO HISTORICO COMO EJES ARTICULADORES DE LA PROPUESTA DE FORMACION DOCENTE

La siguiente pregunta guía la elaboración del trabajo: ¿Porqué considerar a la historia como contenido eje de una propuesta de capacitación a docentes preescolares? De la cuál se derivan algunos otros cuestionamientos: ¿Qué entendemos por historia y cuál es su función? ¿Qué ámbitos consideramos? ¿Qué relación establecemos entre historia y práctica docente? ¿Porqué decimos que la práctica docente puede enriquecerse si la abordamos desde su perspectiva histórica?

Las respuestas a estas preguntas fundamentan nuestra hipótesis de trabajo: Las propuestas pedagógicas implementadas en diferente época, la historia de la estructura administrativa del nivel preescolar, las formas de relacionarse al interior que ha prevalecido en el transcurso de los años; así como las costumbres y tradiciones de cada Jardín de Niños; y por último, la historia personal y profesional de cada docente; todo esto, determina el trabajo diario que se realiza actualmente en las aulas preescolares. Por tanto, si la capacitación pretende enriquecer la práctica docente es necesario que considere estas determinantes históricas.

Se plantea, recuperar rasgos de hechos pasados en el presente; la forma en que aparecen, desaparecen y toman nuevas y diversas formas. Interpretando cómo se originaron determinados problemas que se presentan actualmente, en qué forma responden a las condiciones de trabajo y cuáles son sus significados.

Consideramos la práctica preescolar como un proceso conformado social e históricamente, asumimos que para entender lo que sucede en el aula, tenemos que remitirnos al pasado, el cual se permea en el trabajo de hoy.

Hablar de lo cotidiano y lo histórico en la práctica docente nos lleva a la etnografía en educación, que como perspectiva de estudio, nos aporta elementos para analizar determinantes y factores que inciden en la práctica docente.

La etnografía en educación, es una línea de investigación que se ha centrado en el estudio de la práctica docente, considerándola como un objeto de conocimiento con características propias y con particularidades en cada contexto escolar, como un objeto propio que cada docente construye. Aporta elementos para estudiar las relaciones implícitas en el quehacer docente y desde aquí encontrar algunas respuestas a los problemas de desarticulación entre teoría y práctica, planteados en los diferentes modelos de docencia.

Lo fundamental en esta línea es que el sujeto es visto como un ser social, producto de prácticas económicas, políticas e ideológicas construidas históricamente. El análisis de la situación escolar ya no se centra en una propuesta de aprendizaje, sino en los aspectos internos y externos al aula que determinan la práctica docente. De aquí nuestro interés en considerar los planteamientos que hace la

etnografía en educación como fundamento a nuestra propuesta de formación docente.

Recurrimos también, a planteamientos hechos desde la historia como disciplina para fundamentar algunos aspectos de nuestra propuesta. Estos, responden a preguntas sobre la veracidad, objetividad, y por tanto confiabilidad en los hechos históricos. Específicamente, nos referimos a la selección y forma en que percibimos y utilizamos los documentos históricos escritos sobre el nivel preescolar.

## A. ETNOGRAFIA EN EDUCACION

### 1. Marco en el que se desarrolla

Desde la sociología se desarrollan diferentes propuestas de investigación educativa. Primero, encontramos el "reduccionismo objetivista" (Tenti Fanfani 1984) que como su nombre lo dice, pretende reducir lo social a su "esencia": La escuela es vista como aparato; los maestros y alumnos se consideran ejecutantes que siguen las ordenes del sistema; los análisis son a un nivel macro, denuncian la lucha contra el poder y las relaciones de dominación, pero no abordan las manifestaciones cotidianas y concretas de la dominación en la escuela y el aula.

Como reacción a estos planteamientos surge en Inglaterra y Estados Unidos un interés por estudiar los fenómenos educativos en la cotidianidad de la vida escolar. A continuación presentamos algunos de estos planteamientos:

En Estados Unidos se da una importante tradición llamada análisis de interacción, que consiste en usar un sistema de observaciones que reducen el comportamiento de la clase a unidades que pueden ser tabuladas y trabajadas. Se rige por categorías descriptivas preestablecidas. Los datos que se obtienen son numéricos y normativos, reseñan situaciones de la vida en un promedio de aulas. El sistema de Flanders (Delamont 1970) es el más conocido. Las críticas a este planteamiento (Tenti Fanfani 1984) son: No considerar el contexto temporal y espacial en que se recopilan los datos. No tomar en cuenta la intensión que puede haber bajo un determinado comportamiento. Tomar lo que puede ser medido, ignorando los rasgos cualitativos que pretenden investigar. Generan un exceso de datos sobre muestras pequeñas. Asumir con certeza lo que pueden demostrar a partir de categorías preestablecidas. Proponer límites arbitrarios a fenómenos continuos. Hacer una evaluación incompleta por la distancia entre observador y observados.

Otra alternativa, es la investigación antropológica, surge en Estados Unidos; considera a la educación en términos socioculturales. Este tipo de investigación se inicia con una visión amplia, y poco a poco se siguen los rasgos que se consideran relevantes, pues se pretende desarrollar categorías nuevas a las



inicialmente preestablecidas. Su base es la descripción. Metodológicamente, los estudios se basan en la observación participante, que implica que el observador se asume en la observación; éstas son en periodos prolongados en una o muy pocas aulas. El observador habla con los sujetos, también puede realizar entrevistas o cuestionarios. Las observaciones se registran con notas o grabaciones. Parte de sus críticas son en relación a que sus resultados no son generalizados estadísticamente.

A partir de estos modelos se llega a las siguientes conclusiones:

- Los estudios del aula deben considerar aspectos internos y externos.
- La descripción generalmente se refiere al comportamiento, considerando a maestros y alumnos como objetos, sin tomar en cuenta los procesos que forman parte de las acciones.
- Se reconoce que el estudio del aula parte de premisas e intereses sustentados por el investigador.

Otra propuesta en esta línea es el Interaccionismo simbólico. También los estudios son descriptivos y pretenden investigar lo que los sujetos saben de su propio mundo, comprender lo que ellos ven y describir sus formas de entender la realidad. "La posición básica de esta orientación es que para poder comprender los fenómenos sociales, el investigador necesita descubrir la definición de la situación del actor, esto es, su percepción e interpretación de la realidad y la forma en que estas se relacionan con su comportamiento. Además, la percepción de la realidad del actor gira sobre su interpretación actual de las interacciones sociales en que él y otros participan, lo cual a su vez, se apoya en su uso de los símbolos en general y del lenguaje en particular".<sup>43</sup>  
A continuación, siguiendo a Schwartz<sup>44</sup> resumimos los postulados que propone Herbert Blumer, principal representante de esta corriente:

- Los seres humanos actúan hacia las cosas sobre la base de los significados que estos tienen para ellos.
- El significado de tales cosas se deriva o surge de la interacción social que uno tiene con los demás.
- Estos significados se manejan y modifican por medio de un proceso de interpretación que utilizan las personas al tratar con las cosas que encuentran lo que se considera que es la interacción simbólica y cómo opera.

"(...) el interaccionismo simbólico considera que los significados son productos sociales formados por medio de las actividades de la gente al interactuar"<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> SCHWARTZ, Howard y Jerry Jacobs. Sociología cualitativa. Métodos para la reconstrucción de la realidad · P. 25-26

<sup>44</sup> IBIDEM p. 47

<sup>45</sup> IBIDEM P. 47

### *Fenomenología social*

Es un método que consiste en describir las estructuras esenciales puras presentes y manifiestas intencionalmente.

Estas teorías metodológicas consideran que lo social es construido por los sujetos, que la realidad social es un fenómeno de cambio continuo; con lo que dan un nuevo sentido y peso a la vida cotidiana, al sentido común y a la experiencia. Dan especial importancia a la interacción y la capacidad interpretativa y de negociación de los sujetos.

Las críticas que hace Tenti Fanfani<sup>46</sup> a estas teorías metodológicas son: Se considera que las expectativas del maestro pueden ser datos que se miden y relacionan con los efectos de la práctica, que se construyen en la realidad escolar, que son autónomas y se circunscriben dentro de la escuela. No toman en cuenta que forman parte de una realidad más amplia. Estos enfoques evidencian el "como de la vida social, pero no explican el "porqué".

Rockwell plantea que los estudios sociológicos se polarizaron, a un nivel macro, se estudió la escuela como aparato ideológico del estado, y a un nivel micro, se analizó el discurso en el aula. Pero sin abordar la escuela, su lógica y procesos propios y únicos. En este marco se desarrolla la etnografía en educación.

En México, la investigación educativa basada en la etnografía se desarrolla sobre todo en el Departamento de Investigación Educativa del Instituto Politécnico Nacional.

## **2. Etnografía en educación y Práctica docente**

Rockwell investigadora en esta línea, define a la etnografía educativa en los siguientes términos:

"A pesar de toda la reflexión crítica y los problemas de polisemia, conservo la palabra etnografía. Proviene de la antropología, donde tiene varios sentidos, de los cuales retomo el que se refiere al proceso y al producto de investigación antropológicas sobre realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, cuyo fin es la descripción (grafía) de sus particularidad (etnos en el sentido de otredad). (...), el trabajo etnográfico es igualmente pertinente para las investigaciones sobre otros objetos de estudio, entre ellos la escuela."<sup>47</sup> Expresa que su objetivo es, documentar, escribir lo que no está dicho de las relaciones que se viven

---

<sup>46</sup> TENTI Fantani, Emilio "Alternativas teóricas para el análisis de la interacción maestro-alumno" en Expectativas del maestro y práctica escolar. Cuadernos de cultura pedagógica México U.P.N 1984 P. 155 a 157.

<sup>47</sup> ROCKWELLE E. Reflexiones sobre el proceso etnográfico. P. 47

cotidianamente, conocer la práctica docente como la viven los maestros, alumnos, padres y autoridades educativas.

Hablar de etnografía implica tanto el método que se utiliza en las investigaciones (observación participante, principalmente), como la elaboración conceptual que se va realizando. "Consideramos que se ha hecho análisis etnográfico cuando se modifica sustancialmente la conceptualización inicial del objeto de estudio; cuando, a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se pueden dar cuenta del orden particular, local y complejo del fenómeno estudiado; (...)"<sup>48</sup>

"En la tradición etnográfica construir un conocimiento significa dar contenido concreto a los conceptos que se elaboran teóricamente. Significa establecer las relaciones no sólo entre conceptos "en abstracto" sino entre conceptos con contenidos derivados de un contexto histórico determinado, (...)"<sup>49</sup>

La etnografía parte de un trabajo de campo intenso, incluye todo el proceso de construcción del conocimiento y la descripción analítica del estudio.

Como ya mencionamos, la investigación etnográfica en educación hace una reconceptualización de la práctica docente desde donde se puede definir, como una relación social, como un sin número de interacciones y negociaciones que a diario establece el docente con alumnos, padres, autoridades y compañeros.

Reconocer estas interacciones, analizar sus determinantes, relacionarlas con las condiciones de trabajo, entender cómo han llegado a la escuela, a qué responden y qué significados tienen, es tarea de la etnografía.

Estudia la manera particular en que cada docente interpreta las decisiones políticas, administrativas y burocráticas; las tradiciones históricas, costumbres regionales y locales; los conocimientos técnico-pedagógicos; la forma en que se incorpora desde la historia personal y profesional.

Asume, que la práctica docente no es una traducción de los planteamientos curriculares normados por la institución, éstos sólo son un determinante más, los cuales no se traducen en forma lineal, se interpretan por el docente en combinación con otros determinantes para construir "estrategias" propias de trabajo.

El término de "estrategias" se otorga a lo que hace el maestro ante las exigencias que se le van presentando, responden a su adaptación en la escuela. "Las estrategias son motivadas individualmente, orientadas culturalmente y adaptadas en la interacción con otros.

---

<sup>48</sup> IBIDEM P. 19

<sup>49</sup> IBIDEM P. 40

También son ajustadas conforme a la situación".<sup>50</sup> Esto es, se refieren a lo que se realiza en un determinado momento, pero al mismo tiempo, dan cuenta del pasado, de las costumbres y tradiciones docentes. " (...) representan mediaciones entre las presiones y restricciones institucionales y el quehacer diario en el aula (...) muestran ese margen de autonomía que el docente puede tener frente al control institucional (...)." <sup>51</sup>

Se reconoce que es un conocimiento que se construye en la práctica como respuesta a las necesidades del trabajo.

Desde aquí, la etnografía "quita" primacía a la norma oficial expresada en documentos para rescatar la cotidianidad del aula y la idea de procesos en la escuela.

La escuela se estudia desde una perspectiva histórica en la que toman fuerza la actuación del maestro, considerada no desde los postulados pedagógicos o científicos sino desde su propio quehacer docente enmarcado en una institución educativa particular.

La imagen moralista y mítica del maestro desaparece para reconocerlo como un sujeto conformado por numerosas influencias sociales, como una persona que organiza su vida y su trabajo de acuerdo con las posibilidades materiales y humanas de su ambiente escolar.

### 3. Etnografía en educación y formación docente

Empecemos por hablar de la heterogeneidad en la práctica docente, aspecto que frecuentemente se vive como problema, pues se aspira a la homogeneidad a partir de implementar determinada propuesta didáctica, se desconoce la historia, que paradójicamente es lo que habla de homogeneidad. Frecuentemente se califica de desviada o indeseable la heterogeneidad en la práctica docente, sin advertir, que en esencia, cada práctica, cada escuela y cada nivel escolar son únicos con todo y sus determinantes históricos comunes.

La capacitación que recibe el docente, en su afán de ser "actual e innovadora", de pretender el cambio, desconoce esta acumulación histórica e intenta enriquecer la práctica docente con cursos descontextualizados de la cotidianidad del maestro, con contenidos que pretenden borrar la historia y sus significados.

Por lo que planteamos como objetivo en la propuesta de formación docente que presentamos en este trabajo, acercarnos a la práctica cotidiana de los Jardines de Niños, a su organización, forma de trabajar y a las relaciones que se viven diariamente, a través de lo que ha significado este nivel escolar, tanto como parte del sistema educativo, como de manera escolar y personal. A fin de construir un conocimiento que permita a los docentes evaluar y enriquecer su trabajo diario.

---

<sup>50</sup> ROCKWELL, E. Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente P. 122

<sup>51</sup> IBIDEM P. 113.

La etnografía en educación evidencia la lejanía que comunmente hay entre las propuestas de formación/capacitación a maestros y las prácticas cotidianas escolares, distancia que tiene que ver con la visión evaluativa desde la que frecuentemente se asume a la práctica docente. Al buscar el "perfeccionamiento" se obstaculiza la construcción de conocimiento, pues no se parte de la realidad sino de modelos, creando una ruptura entre teoría y práctica. Por lo que propone: Convertir la práctica docente en objeto de estudio; que sea el docente quien analice su trabajo diario reconceptualizando la práctica desde una perspectiva amplia e integradora. Consideramos, que la revisión histórica da la posibilidad de encontrar nuevas explicaciones a los problemas que enfrenta el trabajo diario. Los contenidos históricos rebasan el terreno de la práctica educativa, van hacia la adquisición de una cultura y aportan elementos que hablan de la complejidad de los fenómenos sociales. Lo que permitirá asumir una posición e ir sintiendo la necesidad de comprometerse en la solución de los problemas desde un lugar y revalorar el papel de docente como sujeto de cambio. Desde esta óptica la superación profesional se entiende, como la necesidad de ampliar los conocimientos, de vincular teoría y práctica al generar explicaciones teóricas y estrategias prácticas, y no solo de asumirlas.

La calidad en la práctica no depende solamente de nuevas propuestas pedagógicas que puedan ser controladas y medibles, sino de que se le considere un fenómeno complejo que requiere identificar, analizar, explicar y comprender las relaciones y procesos inmersos en el trabajo diario. "(...) la única posibilidad de desalienar la práctica docente era comenzar porque se le reconociera alienada. Por ello, la directriz fundamental (...) es la reflexión sobre la propia práctica docente a partir de la construcción socializada de marcos interpretativos diferentes."<sup>52</sup>

Es necesario dejar atrás prácticas de formación/capacitación alejadas del trabajo cotidiano.

"(...) la búsqueda de nuevas identidades de alternativas en la práctica debe partir de la interrogación, la reflexión, que desde un no modelo, permitan reubicar (y) definir tan compleja situación, es decir, no tratar de ajustar la práctica docente a un modelo dado (...) para buscar el perfeccionamiento de la práctica real, sino por lo contrario, de confrontar con los diversos modelos pedagógicos que circulan, con mayor o menor peso, en el ambiente educativo; (...) de lo que se trata es de que el docente piense su práctica desde una perspectiva desalienante; en la cual el primer

52

RENDON Esparza, Juan Manuel. "Transformar la práctica docente de los maestros de la ENM ¿utopía o realidad? Reflexiones en torno a una experiencia de actualización docente. En MERCADO, Ruth (Coordinadora) Formación de maestros y práctica docente DIE Memorias México 1988 P.50-51

paso consistirá en dudar del modelo alienante.<sup>53</sup>

Reconsideramos: No se puede ir directamente de la teoría a las aplicaciones prácticas, porque hay circunstancias particulares que le dan sentido y conotaciones diferentes al trabajo de cada maestro. Ninguna técnica o modelo puede modificar la práctica si no se comprende, y comprenderla, implica que el maestro le encuentre un lugar significativo dentro de su práctica. Lo que requiere un trabajo teórico sobre la percepción de la situación y del papel dentro de ella.

Para Ferry "(...) el trabajo de la formación no se limita a que el sujeto se apropie de las prácticas para estar en condiciones de reproducirlas, se adiestre en ciertas habilidades, o se familiarice con las metodologías: consiste, fundamentalmente en ampliar, enriquecer, en elaborar su experiencia, y acceder, a través de la desviación de la teoría, a nuevas lecturas de la situación. (...) este tipo de formación se orienta (...) en la aprehensión y comprensión del drama educativo en el que el enseñante desempeña un rol prescrito, dentro de un marco dado, con su personalidad singular."<sup>54</sup>

" (...) teoría y práctica se enfrentan, se entremezclan (...) en un movimiento de consulta y de creación, (...) "<sup>55</sup>

Ferry nombra a este enfoque de formación "situacional", en consideración a que se abordan las problemáticas con base en la relación que establece el docente con la situación educativa en la cual está implicado, incluyendo su formación.

Para él no sólo representa una capacitación para el trabajo, significa una formación personal y profesional pues las situaciones se definen profesionalmente pero se asumen en forma personal. La formación, al trabajar bajo la perspectiva de lo que es y necesita el docente, de los problemas que le plantea su trabajo diario, asume el compromiso de generar un proceso de reflexión sistemático que propicie un intercambio de experiencias entre maestros y con ello, la posibilidad de una elaboración conceptual que derive en la construcción de alternativas en el trabajo diario.

Desde esta perspectiva, consideramos que la práctica docente en sí misma, es un proceso formativo para el docente, puesto que es en la realidad cotidiana, que da vida a sus conocimientos teóricos. Por tanto, para enriquecer la práctica docente se debe partir de estos fundamentos.

Planteamos, que en la recuperación histórica el docente encontrará respuesta a rutinas y formas de relación, hará una comprensión diferente de la práctica docente al abordarla como un proceso, como una totalidad de la que él sólo es una parte.

" (...) Esto supone que la actualización de los conocimientos no sea la invasión total de la experiencia presente por lo que ha sido

---

53 CARRIZALES César "Experiencia docente" , mimeo P. 48

54 FERRY, Gilles Op. Cit. P. 103

55 IBIDEM P. 108

adquirido y formado ayer, sino la transformación de esta aportación de ayer por el intercambio y por la confrontación de las maneras tal y como hoy las vivimos, en una tentativa de expresar una elección para lo que hagamos mañana".<sup>56</sup>

#### 4. El docente, el Nivel preescolar y la escuela desde su perspectiva histórica

A continuación, explicitamos la forma en que retomamos lo histórico en la propuesta de formación que presentamos en este trabajo. Hacemos tres divisiones:

La primera, historia del docente, tanto personal como profesional. Pretendemos considerar su situación familiar, su trayectoria escolar, su preparación como docente, y la formación recibida en el trabajo. Otra división corresponde a la historia del nivel preescolar, en donde consideramos: los contenidos y metodología que han marcado pautas en determinados períodos, las normas de trabajo construidas por la estructura institucional, las formas de relación con autoridades, padres, compañeros y niños.

En la última división, consideramos a la historia de cada Jardín de Niños, que si bien está influida e influye en la historia del nivel preescolar, toma características propias; esto es, hay costumbres y tradiciones específicas que diferencian a una escuela de otra. Las cuales, tienen que ver con el contexto inmediato, así como con los acontecimientos propios que suceden en una escuela específica.

Desde nuestro punto de vista estas tres historias se influyen y determinan. Hay una interrelación entre maestro, nivel escolar y escuela. Relación que va quedado en ideas, líneas, maneras y formas que caracterizan a la educación preescolar.

"Se compara con frecuencia a la historia con un tejido, labor de muchas manos, que sin concentrarse y sin saber exactamente lo que hacen, mezclan hilos de todos los colores hasta que aparece sobre la tela una sucesión de figuras a un tiempo familiares y enigmáticas. Desde el punto de vista de la duración corta, las figuras no se repiten: la historia es creación incesante, novedad, el reino de lo único y singular. Desde la duración larga se perciben repeticiones, rupturas, recomienzos: ritmos, las dos versiones son verdaderas"<sup>57</sup> Traspolando esta idea a la práctica docente, en este caso preescolar, decimos que en el trabajo del maestro se mezclan tres historias. Historias con distinto peso para cada maestro, con distintos significados que expresan la diversidad en el trabajo diario, pero que a la vez, son resultado y forman parte de un

---

<sup>56</sup> HONORE, Bernard. Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Narcea, Madrid, España 1980 P. 144

<sup>57</sup> Paz, Octavio. Tiempo nublado. Biblioteca de bolsillo, 13ava. edición. México 1990 P.8

pasado común que va dejando pautas, lógicas que marcan y unen con características muy propias que definen al nivel preescolar dentro del sistema escolar.

Al rescatar la historia del nivel preescolar consideramos al Jardín de Niños como institución construida por procesos en más de 100 años de educación preescolar en México. Por institución entendemos, tanto a la Dirección General de Preescolar con su organización, normas y lineamientos como a cada escuela con sus costumbres, tradiciones y dinámica particular; y hasta al mismo docente con su singular trabajo diario.

La escuela se concibe como la historia acumulada y rearticulada de los diversos sectores involucrados (Ezpeleta 1987). La práctica docente como la construcción cotidiana de estrategias en las que se recuperan, conjugan y desaparecen tradiciones y concepciones anteriores. El maestro se asume como un sujeto social con una historia particular que le marca ciertas líneas para organizar su vida y su trabajo dentro de las posibilidades que le da la escuela.

#### B. REFLEXIONES EN TORNO A LA HISTORIA

Como se mencionó en la presentación de este capítulo, consideramos pertinente incluir algunas reflexiones en torno a la historia como ciencia, con el propósito de enriquecer la orientación y fundamentación de la propuesta de formación docente que presentamos en este trabajo.

Empecemos identificando las diferentes líneas desde las que se conceptualiza a la historia.

Una de ellas, es reconocerla como el conocimiento de hechos ocurridos en el pasado. Desde aquí, su función es mantener el recuerdo de acontecimientos sobresalientes. Se le llama "historia oficial" por ser recuperada, frecuentemente, por instituciones del Estado con el fin de justificar y prolongar determinadas situaciones o condiciones. Se caracteriza por estar cargada de juicios de valor, de luchas, sacrificios, principios de bien y mal; es la historia que enseña, que hace una valoración moral. En su intento de ser objetiva elimina lo cotidiano.

Menos conocida es la posición que cuestiona esta imagen "oficial" del pasado, argumentando que la historia es producto del trabajo y de los intereses de una minoría dominante de la sociedad. Propone un análisis crítico de los acontecimientos desde la perspectiva de la mayoría social. Su objetivo central es la descripción, el conocimiento y transformación de las relaciones sociales. Aquí, el historiador formula hipótesis que intentan responder al por qué de los hechos y establece relaciones que expliquen los acontecimientos.



Entre estas dos tendencias, vamos a encontrar variabilidad e incompatibilidad de puntos de vista al abordar un mismo hecho o fenómeno. Esto es, encontraremos diferentes versiones y formas de analizar un mismo acontecimiento. Lo que nos lleva a cuestionar si existe o no la verdad en la historia y si es así, de que depende. Schaff<sup>58</sup>, al abordar el problema de la verdad objetiva en la historia, señala que la información se transforma según las determinaciones sociales de los sujetos. Ya que la relación entre el historiador y el objeto de conocimiento es activa, el historiador modifica el objeto al hacer la selección, valoración e interpretación de los hechos desde su propia óptica, de esta forma introduce en el objeto el factor subjetivo. Y a su vez, el sujeto va elaborando y modificando sus ideas con base en los objetos que conoce.

Desde aquí, las diferencias en los planteamientos de la historia responden a que son generados en distinta época, distinto medio y distintos intereses.

Sin embargo, es precisamente, según Schaff, el reconocimiento de esta subjetividad lo que le da al conocimiento histórico la posibilidad de ser objetivo. Por esto, es necesario explicitar el marco desde el cual se analizan los hechos históricos.

Desde la filosofía positivista, el historiador debe ser imparcial, ser capaz de liberarse del conocimiento social al percibir los hechos, así como de superar emociones, afectos y preferencias, al presentar los acontecimientos históricos.

La postura contraria, conocida como "presentismo", con fundamentos en el relativismo subjetivista y en el intuicionismo de Croce, considera relativa la verdad, plantea que la historia se escribe en función de un presente variable, en relación a determinadas circunstancias espaciales y temporales. Por tanto, el conocimiento que genera son verdades parciales objetivas. Con este planteamiento se supera el relativismo en el que se postula, que el conocimiento puede ser verdadero para unos y para otros no, o que es verdadero en un momento dado y en otro no. Para el presentismo simplemente ninguna verdad es absoluta.

De estos planteamientos surge el concepto de historicismo, que se define como: "... una tendencia a abordar la naturaleza, la sociedad y el hombre en permanente cambio"<sup>59</sup> Reconoce que el movimiento y cambio en la historia tiene que ver con procesos de desarrollo que tienden a ser más complejos.

Se asume, que los acontecimientos se seleccionan, analizan e interpretan en función del contexto del historiador, en función de su formación, de sus convicciones personales, de sus valores, etc. Carr dice al respecto: "El historiador y los hechos de la historia son mutuamente necesarios. Sin sus hechos, el historiador carece de

---

<sup>58</sup> SCHAFF. A. Historia y verdad. Colección enlace. Ed. Grijalbo, México. 1974

<sup>59</sup> SCHAFF Op. Cit. P. 225

raíces y es estéril; y los hechos sin el historiador, están muertos y faltos de sentido (...) la historia, será pues, un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos; un diálogo sin fin entre el presente y el pasado"<sup>60</sup>.

Insistimos, es reconociendo que la individualidad del historiador se proyecta en el trabajo histórico, que se ponen límites a la subjetividad y que se establece el compromiso de superarla. El historicísimo se opone a juicios o valores absolutos, subraya la variabilidad histórica del conocimiento y por tanto su carácter parcial.

"Cuando se comprende el conocimiento histórico como proceso y superación y las verdades históricas como verdades aditivas, acumulativas, se comprende la razón de esta constante reinterpretación de la historia, de la variabilidad de la imagen de la historia, variabilidad que en vez de negar la objetividad de la verdad histórica, por el contrario la confirma"<sup>61</sup>

Resumiendo, no existe la objetividad pura al hablar de historia, hay subjetividad por el papel activo del sujeto en el proceso. La única forma de controlarla es tomando conciencia de ella, conocer sus contenidos y evidenciar la forma en que interviene el sujeto. Explicitar la visión de la realidad de donde se parte, la teoría, el sistema de valores que la guían, la forma en que se articula la realidad con referencias y la tendencia a determinada selección de hechos, todos estos, son factores que contribuyen a alcanzar la objetividad.

Estos argumentos nos llevan a reconocer la importancia de definir el contexto, el lugar, el momento y las condiciones bajo las cuales integramos la propuesta de formación docente. A establecer los límites en los documentos históricos que serán revisados por las maestras, a señalar desde dónde, cómo y porqué hemos seleccionado esos materiales, cómo se pretende analizarlos y desde qué parámetros se interpretan.

Reconocemos que no hay una historia de la educación preescolar, que existen varias versiones, y no por eso unas verdaderas y otras no. Asumimos el conocimiento histórico y la "verdad" como un proceso del cual formamos una parte.

Los documentos históricos que vamos a usar en la propuesta que más adelante presentamos, recuperan fragmentos del pensamiento educativo en preescolar de 1902 a 1979 <sup>62</sup> expresado en decretos, reglamentos, discursos, programas, guías, orientaciones, memorias, etcetera, en su mayoría se copiaron textualmente de materiales

---

<sup>60</sup> IBIDEM P. 333

<sup>61</sup> RENEDI y otros. Maestros entrevistas e identidad. P. 4

<sup>62</sup> Ver anexo I: Lista de textos que se trabajan con el grupo.

originales. Hacemos el corte en 1979 por considerar a los documentos elaborados de 1981 en adelante como actuales, pues el programa con el que ahora se trabaja aparece en esta fecha. Todos los textos son escritos de educadoras pioneras y/o sobresalientes en el nivel, o han sido elaborados por la Dirección General de Educación Preescolar, esto es, representan la imagen del pasado vista por los mismos autores. Su objetivo es mantener vivo el recuerdo de acontecimientos sobresalientes, hablan de logros, retos, hechos importantes y momentos determinantes en el nivel. Se observa en esta recuperación del pasado una explicación convincente de las aspiraciones y una interpretación general de los hechos desde las autoridades. En suma, los documentos hablan de la "historia oficial".

Como dijimos, esta perspectiva en la historia lleva implícito el objetivo de controlar, de ejercer el poder establecido; para difundirse y mantenerse busca la legitimidad. Estamos convencidos de que la historia en preescolar no se puede reducir a esta memoria de hechos. Estamos conscientes de que representa el testimonio de la forma en que las autoras percibieron o desearon que se percibieran los acontecimientos, que es el discurso creado en una época y bajo una forma de ver y explicar la realidad.

Aunada a esta visión, está el proceso vivido, que sin estar escrito y en ocasiones independiente de la versión oficial, vive en los maestros y personas que de alguna forma se involucran en el nivel; aquí hay nuevas imágenes que hablan del proceso y del desarrollo de la educación preescolar. Mezclar estas imágenes, con la historia oficial, confrontarla con la práctica docente actual y encontrar relaciones explicativas, es nuestro objetivo.

Al interpretar los documentos históricos, no pretendemos negar o cuestionar la verdad de los escritos, entendemos que representa una verdad parcial de la que partimos. Estamos conscientes, que el análisis que se hace es producto de una actividad práctica, de la relación entre determinados sujetos y objetos de conocimiento bajo una perspectiva teórica y en un determinado momento.

Por otra parte, la selección que hacemos de los hechos históricos, nuestra hipótesis y objetivos, corresponden a decisiones personales, que conllevan ciertas concepciones desarrolladas por la investigación etnográfica en educación. Línea que hemos elegido para leer y discutir la historia "oficial".

Pretendemos hacer una lectura de los documentos históricos y un análisis de los hechos, considerando a la historia en constante movimiento y en permanente cambio.

### C. CONCLUSIONES

Conceptualizamos la práctica docente en una dimensión que va más allá de la relación docente-alumno, la entendemos como un proceso social e histórico conformado por determinantes filosóficos, políticos, económicos e interpersonales, tanto pasados como presentes.

Lo cotidiano y lo histórico son el fundamento principal de los contenidos y organización de la propuesta de formación docente que presentamos.

La etnografía en educación nos dá elementos para advertir el papel e importancia de la historia en la práctica docente, así como el lugar de la vida cotidiana y la forma en que ambos factores se interrelacionan. Nos lleva a considerar que la capacitación a docentes, representa una tarea compleja de carácter estructural que requiere de diversas acciones que tiendan a la formación entendida como un proceso.

Cuando decimos que el desarrollo histórico de preescolar se expresa en cada Jardín de Niños, que las condiciones de cada escuela son resultado de su historia y que a su vez, las escuelas determinan el ámbito en que trabajan los maestros y alumnos, mismos que también tienen un lugar en este proceso, estamos considerando y recuperando la historia desde una perspectiva diferente a la que comunmente se hace.

Bajo estos postulados, presentamos una propuesta de formación que pretende generar un conocimiento que cuestione el trabajo diario de los maestros, las prácticas rutinarias y acriticas que constantemente aparecen en la escuela. Analizar y confrontar documentos históricos con el trabajo diario. Generar un proceso dialéctico entre teoría y práctica como medio para reorientar el trabajo docente.

**2a. PARTE**  
**PLANEACION, DESARROLLO, ANALISIS Y**  
**EVALUACION DE LA PROPUESTA DE TRABAJO**

#### IV. PLANEACION

##### A. PRINCIPIOS METODOLOGICOS

La sistematización y desarrollo de la propuesta de formación que presentamos, se orienta en principios de la teoría de aprendizaje grupal desde la corriente de grupo operativo (Rivière-Bleger).

También, con fundamentos relacionados con teoría, práctica y reflexión, siguiendo planteamientos que se hacen específicamente desde el campo de la formación.

Hemos elegido los principios de aprendizaje grupal que se hacen desde la teoría de grupo operativo, porque esta propuesta pretende dar pauta al intercambio de conocimientos, experiencias, preguntas y problemas que se presentan en la práctica, a la discusión y análisis entre docentes. Discusión que se confronte con elementos teóricos que provoquen la reflexión y remitan nuevamente a la práctica, pero con conceptos que generen nuevas interpretaciones y explicaciones y con ello la posibilidad de enriquecer el trabajo diario.

Pichon Rivière representante de esta teoría, define el aprendizaje y enseñanza en los siguientes términos: "Debemos identificar básicamente el acto de enseñar y aprender con el acto de inquirir, indagar o investigar, y caracterizar la unidad "enseñar y aprender" como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral, donde en su clima de plena interacción descubren o redescubren, aprenden y se enseñan"<sup>63</sup>

"Aprender es realizar una lectura de la realidad, lectura coherente, no aceptación acrítica de normas y valores. Por el contrario, apuntamos a una lectura que implique capacidad de evaluación y creatividad (transformación de lo real)"<sup>64</sup>

Esto es, se pretende discutir, analizar y criticar tanto la experiencia y conocimientos que poseen los participantes, como la información que les presentemos. A fin de modificar los propios puntos de vista en función del intercambio, de integrar los "nuevos" conocimientos a los que tienen, de pensar conjuntamente y de buscar formas de aplicar lo aprendido.

Un concepto básico en esta teoría de aprendizaje, es el de esquema referencial, Bleger lo define como "conjunto de experiencias,

---

<sup>63</sup> RIVIERE PICHON, Enrique El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I) Folios Ediciones 2a. ed. en México 1983 P. 117

<sup>64</sup> IBIDEM P. 209

conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa."<sup>65</sup> El trabajo grupal consiste en intercambiar y confrontar los diversos esquemas referenciales, lo que permite cambios a nivel personal y grupal.

Se plantea, que el grupo da la posibilidad de argumentar, de confrontar y advertir contradicciones de las propias ideas. Proceso complejo, por la serie de conductas conscientes e inconscientes (miedos, vicios, reiteraciones, patrones estereotipados) que restringen y/o condicionan el aprendizaje individual y en grupo. Los teóricos del aprendizaje reconocen y asumen estas conductas. Plantean, que para incorporar nuevos aprendizajes, es fundamental trabajar la resistencia y el miedo, tanto a nivel individual como grupal, pues de ahí se derivan conflictos generadores de cambio. A este proceso se le llama "análisis sistemático de las contradicciones"; es la tarea central del grupo y consiste básicamente, en analizar las contradicciones que se presentan al poner en común diversos marcos referenciales y diversos enfoques teóricos, ideas que en ocasiones tienen más carga emocional e inconsciente que argumentación coherente. El trabajo consiste en detectar lo implícito, advertir las incoherencias y reflexionar sobre ellas. "El método dialéctico, por el que se desarrolla la espiral del conocimiento, implica un tipo de análisis que -a partir de los hechos fundamentales, las relaciones cotidianas- devela los principios opuestos, las tendencias contradictorias, fuentes configuradoras de la dinámica de los procesos."<sup>66</sup>

La información juega un papel importante, se plantea que debe partir de lo cotidiano y ser significativa a los participantes, de allí que insistimos en la importancia de partir del conocimiento y experiencias del grupo en la la propuesta de trabajo que presentamos, esto nos permitirá conocer el esquema referencial de las maestras.

Se reconocen dos tipos de tarea<sup>67</sup>: la explícita y la implícita. La primera, se refiere al objetivo planteado, al motivo por el cual el grupo se reúne, al manejo e incorporación de nueva información y a la apropiación del contenido manifiesto; y la segunda, al comportamiento, al análisis de las actitudes que impiden el aprendizaje, a la interacción, al contenido latente.

---

<sup>65</sup> BLEGER, José Temas de psicología. (Entrevista y grupos) Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires Argentina 1985 P. 70

<sup>66</sup> PICHON Rivièrè Op cit. P. 205

<sup>67</sup> Estos conceptos han sido elaborados por Pichón Rivièrè y José Bleger, principales exponentes del aprendizaje grupal.

En nuestro caso damos prioridad a la tarea explícita. Teniendo presente que la implícita va a jugar un papel muy importante y que en cierta medida va a determinar el trabajo. Hablaremos, analizaremos y evaluaremos las relaciones que se den en el grupo tratando de orientarlas, pero sabemos que modificarlas conlleva un trabajo orientado por especialistas, con objetivos, contenidos, actividades, tiempos, etc; definidos en este sentido.

Por otra parte, y siguiendo a Cesar Coll ante este cambio, la enseñanza en la escuela se conceptualizaría como: "la colaboración de manera organizada, racional y sistemática, en la revisión, coordinación, integración y construcción de los esquemas de conocimiento"<sup>68</sup>

Con esta perspectiva, surgen nuevos compromisos en lo que respecta a la formación docente. Si los contenidos ya no son conocimientos que se transmiten; si se pretende desarrollar actitudes (autonomía, cooperación, participación, etc.), favorecer la capacidad representativa y la capacidad para establecer relaciones lógicas, es necesario que también el maestro modifique actitudes propias. Bajo esta lógica, necesita pensar y problematizar las experiencias escolares; analizar, modificar, discutir y valorar el trabajo diario; lo que llevará a cambios grupales y por supuesto personales.

El docente al interactuar con los niños obtendrá y reformulará sus conocimientos. Su trabajo se realizará según Coll, "creando y recreando ininterrumpidamente sus modos de acción según la naturaleza de las situaciones con las que se ve confrontado"<sup>69</sup>

Cualquier tipo de capacitación que reciba el docente para llevar a cabo la enseñanza, deberá permitir, el cuestionamiento de la práctica, avanzar, negar y comprobar la teoría.

Ya no se puede hablar de capacitación al maestro, es necesaria su formación entendida como un proceso. Considerar la emoción y angustia, que siguiendo a Honore, actúan como factores que ponen en marcha la energía psíquica que conduce a la reflexión. Este autor advierte la posibilidad de que la angustia se "pierda" en la cotidianidad, pues con el sentimiento de que se domina la situación no hay idea de posibilidad de cambio. Dice, que la consciencia de decadencia genera la posibilidad de sentir angustia, que lleva a lo cotidiano pero dándole un nuevo sentido.

Nosotros pretendemos que las maestras encuentren un nuevo sentido a la cotidianidad de su trabajo.

---

<sup>68</sup> COLL, César (comp.) *Psicología Genética y aprendizajes escolares*. España, Siglo XXI 1983 P. 210

<sup>69</sup> COLL, Cesar Op. Cit. P. 1



Un elemento importante en los planteamientos de aprendizaje grupal es la idea de coordinador de grupo. El rol de maestro cambia, la función se hace más compleja, se asumen compromisos y tareas específicas y diferentes a las del resto de los participantes. La función prioritaria del coordinador es promover las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca, lo que implica: seleccionar y llevar información al grupo; asumir la dirección organizando la tarea a realizar, ver que se vaya cumpliendo el trabajo, conceder la palabra y tomar tiempo; observar al grupo, identificando el tipo de relación que los participantes establecen entre sí y con la tarea; participar en la detección y solución de problemas y promover la evaluación. Pretendemos que nuestra participación vaya en este sentido, por lo que hablamos de coordinar el trabajo. No obstante estamos conscientes de las limitaciones que existen al no contar con una formación y supervisión específica como coordinador de grupo. Reiteramos, no nos es posible trabajar en grupo operativo, pero sí es posible orientar el trabajo con algunos de los principios que se plantean en esta corriente.

## B. PROPUESTA DE CURSO

Este apartado consta de: Descripción de las características y condiciones generales en que se llevó a cabo la propuesta; objetivos y contenidos; organización del desarrollo de las sesiones de trabajo; bibliografía consultada por las maestras; así como también, propuesta de evaluación.

### 1. Presentación

La propuesta se llevó a cabo con maestras y directoras de cinco Jardines de Niños del sistema federal en Coatepec y Xalapa, Ver. La participación fue voluntaria y consistió en 14 sesiones de trabajo, algunas con duración de 2 hrs. y otras de 4hrs. En total se trabajaron 44 hrs. El trabajo se realizó fuera del horario de labores de las maestras.

### 2. Objetivos y contenidos

Objetivo:

Enriquecer la práctica docente preescolar a partir de reconocer relaciones entre la práctica docente y la Historia del maestro, la Historia del nivel preescolar y la Historia de la escuela, recuperando la forma en que pasado y presente se cruzan y determinan el trabajo diario de cada maestro.

A continuación se presentan los contenidos divididos en tres bloques. Cada uno contiene una breve explicación, objetivos, y preguntas que hemos llamado ejes de reflexión. La función de los ejes, es abrir el intercambio, generar la discusión y orientar conclusiones que posteriormente apoyarán la confrontación y debate; están divididos en bloques e intentan conjuntar presente y pasado.

Contenidos:

#### HISTORIA DEL DOCENTE

influyen

Imagen y significados de la docencia

Elementos y factores que en la formación docente

Papel del Jardín de Niños dentro del Sistema Educativo Nacional

#### HISTORIA DEL NIVEL PREESCOLAR

Propuestas pedagógicas

Recursos materiales, espacio y tiempo

#### HISTORIA DE LA ESCUELA

Entorno social

#### BLOQUE I "HISTORIA DEL DOCENTE"

Se refiere a: Los intereses que llevaron a los maestros a elegir la docencia, esto es, los referentes significativos de cada maestro en cuanto a ambiente familiar y escolar; a su formación y trayectoria profesional; a las influencias en su trabajo docente; a los motivos por los que permanece en la profesión; a la imagen y significado que tiene la docencia.

### Objetivo General:

Establecer relaciones entre la historia personal de las maestras y la imagen que a lo largo de la historia se ha creado del significado y valor social de la educadora, con el fin de determinar en qué medida esta historia influye en la práctica docente actual.

### Objetivos específicos:

Reconstruir la imagen que el grupo tiene de la docencia y sus significados a partir del intercambio de ideas y experiencias sobre su preparación profesional

Identificar los elementos o factores que tienen influencia en la formación docente.

Rescatar de documentos históricos la imagen y valor social que presentan de la educadora, confrontarla con la imagen que las maestras tienen de sí mismas a fin de establecer relaciones y buscar posibles explicaciones.

### Ejes de reflexión:

- ¿Qué significa para mí ser educadora?
- ¿Por qué decidí ser maestra de educación Preescolar?
- ¿Qué razones me hacen permanecer en la docencia?
- ¿Qué o quiénes contribuyen en mi desempeño como docente?
- ¿En qué ha consistido mi capacitación o actualización docente?
- ¿A qué cursos he asistido y qué opino de ellos?
- ¿Que estímulos recibo de mi trabajo?
- ¿Qué proyección hay de mi trabajo a la comunidad?
- ¿Cómo es valorado el trabajo de la educadora y por qué?
- ¿Qué me gustaría modificar de mi trabajo como docente?
- ¿Cómo construyo conocimientos que enriquezcan mi práctica docente?
- ¿Dónde aprendí a ser maestra?

### BLOQUE II "HISTORIA DEL NIVEL PREESCOLAR

Comprende dos apartados, el primero: Papel del Jardín de Niños dentro del Sistema Educativo Nacional, incorpora las creencias, actitudes, convicciones, valores e ideas que caracterizan al Jardín de Niños, al niño y a la educadora; a partir de las cuales el trabajo en el aula toma un significado particular, tanto para el maestro como para los padres y sociedad en general.

El segundo, propuestas de trabajo, se refiere a la forma en que la educadora interioriza y combina, en el trabajo diario, los diversos modelos pedagógicos que ha habido en la historia preescolar. A las semejanzas y diferencias entre los diversos contenidos y métodos didácticos representativos de ciertas épocas. A las rutinas, acti-

vidades, actitudes y recursos didácticos, destacando la forma en que se incorporan, permanecen o evolucionan en el trabajo diario.

#### Objetivo General:

Establecer relaciones entre la práctica docente de las maestras y el discurso pedagógico y político que ha orientado el trabajo en los Jardines de Niños a lo largo de la historia, a fin de propiciar una actitud crítica que abra alternativas de reflexión y cambio.

#### Objetivos específicos:

Discutir y elaborar conclusiones sobre aspectos relacionados con la práctica docente, con el fin de identificar problemáticas comunes y posibles causas.

Conocer de manera esquemática las diversas propuestas pedagógicas que ha habido en la educación preescolar de 1881 a 1988.

Analizar textos históricos sobre las propuestas pedagógicas y discurso político en la educación preescolar y buscar relaciones con las problemáticas que actualmente se plantean.

#### Ejes de reflexión:

¿Qué papel juega el Jardín de Niños dentro del sistema educativo nacional?

¿Qué opino del programa actual de educación preescolar?

¿Qué aprenden los niños en esta institución?

¿Qué y cómo se les enseña?

¿Cuál es la rutina de un día de trabajo?

¿Qué opino de la planeación y evaluación que se realiza del trabajo diario?

¿Cuáles son los problemas que con mayor frecuencia obstaculizan el trabajo diario y a qué los atribuyo?

¿Cuáles son las problemáticas significativas que con mayor frecuencia ha enfrentado el nivel preescolar?

¿Qué semejanzas y diferencias encuentro entre el programa actual y las otras propuestas pedagógicas que ha habido en el Nivel preescolar?

#### BLOQUE III "HISTORIA DE LA ESCUELA"

Se refiere a: Los recursos materiales, al espacio y al tiempo; considerando el aprovechamiento y distribución que se hace de ellos, tanto en las aulas como en la escuela y fuera de ella. A las costumbres y tradiciones que se han ido construyendo en una determinada escuela. Se pretende rescatar el valor simbólico y el peso de estas tradiciones; la forma en que cada docente las vive y

recupera; las circunstancias que las mantienen y el papel que juegan en la práctica de cada docente. También se aborda el entorno social, la forma en que se relacionan los padres y comunidad en la escuela. El significado que tienen para la escuela las fiestas religiosas o tradicionales que se celebran en el medio. Se pretende identificar las estrategias de relación entre docentes, padres y comunidad.

#### Objetivo General:

Rescatar las costumbres y tradiciones de cada escuela, tanto las relacionadas con tiempo, espacio y recursos, como con el entorno social; a fin de reflexionar sobre su pertinencia, sobre sus condiciones que las mantienen y el papel que juegan en la práctica docente.

#### Objetivos específicos:

Intercambiar comentarios sobre las costumbres y tradiciones de cada escuela, evidenciar semejanzas y diferencias entre los planteles escolares.

Analizar textos históricos, con el fin de rescatar tendencias que permanezcan en los planteles y advertir los cambios.

Determinar el valor de las tradiciones de cada escuela en el trabajo diario de cada docente.

#### Ejes de reflexión:

- ¿Qué problemáticas ha enfrentado esta escuela?
- ¿Qué opino de las condiciones materiales de la escuela y en qué medida determinan mi trabajo?
- ¿Fuera del trabajo con los niños que otras acciones realizo en la escuela y en qué tiempos?
- ¿Qué fiestas nacionales, religiosas o tradicionales se celebran en mi escuela?
- ¿Qué participación tienen las familias en la vida escolar?
- ¿Qué influencia tienen en mi práctica docente las compañeras de trabajo?
- ¿Quiénes participan en la toma de decisiones en la escuela?
- ¿Qué problemas de organización se presentan con mayor frecuencia?

### 3. Organización de las sesiones de trabajo

De las 14 sesiones que pretendemos llevar a cabo tenemos, dos primeras de encuadre y una última de evaluación final; para las once intermedias, proponemos tres momentos centrales que se

presentan de manera general, pues pretendemos que el trabajo se vaya desarrollando de acuerdo al ritmo e interés del grupo. Hemos diseñado un formato para ir registrando diario la planeación y evaluación de cada una de las sesiones de trabajo.

A continuación hacemos una presentación del encuadre, de los momentos que proponemos para el desarrollo de las sesiones y del documento de registro de la planeación y evaluación de las actividades.

#### ENCUADRE

Es un momento importante, pues vamos a establecer acuerdos y compromisos de trabajo e iniciar el conocimiento e integración del grupo, lo que será fundamental para el logro de los objetivos. Consideramos que en la medida en que el grupo participe en la planeación del trabajo, dependerá el sentido de pertenencia indispensable en el trabajo. Según los teóricos de aprendizaje grupal, compartir una finalidad representada por los objetivos de aprendizaje, da el sentido de pertenencia necesario para pensar y aprender en grupo.

En grupo analizaremos, discutiremos y confrontaremos la propuesta de trabajo con las expectativas del grupo, con el fin de incorporar sugerencias a objetivos y contenidos, así como al desarrollo y evaluación del trabajo. Haremos un análisis realista, alcanzable, en lo que respecta a tiempos, cantidad y profundidad con la que se pretende abordar cada contenido. También dedicaremos un espacio a hablar de la participación que se espera tanto individual como en equipo y grupalmente.

Sabemos que el encuadre no termina en estas dos primeras sesiones, a lo largo del trabajo se realizarán técnicas que propicien la integración y que relajen o centren el trabajo. Así mismo, tenemos presente que la propuesta no es rígida, que debe haber flexibilidad de acuerdo a los ritmos, intereses y necesidades que vaya manifestando el grupo.

## **MOMENTOS QUE SE PROPONEN PARA EL DESARROLLO DE LAS SESIONES DE TRABAJO**

Se pretende trabajar cuatro sesiones por cada bloque de contenidos. Cada sesión representa un momento diferente del trabajo (tres momentos que a continuación se describen). En la cuarta sesión, se realizará la evaluación del bloque de contenidos, esto es, se evaluarán las tres sesiones anteriores.

Básicamente se seguirá la siguiente secuencia en cada bloque:

**Primer momento: Recuperar y organizar las experiencias, conceptos e ideas que las maestras manifiesten ateóricamente**

Consiste en propiciar el diálogo e intercambio a través de los ejes de reflexión; describir situaciones cotidianas y/o problemáticas. Se pretende explicitar los marcos de referencia de los integrantes del grupo identificando coincidencias, incoherencias y confrontando puntos de vista. A fin de identificar situaciones problemáticas en relación a los contenidos de trabajo propuestos.

Estamos de acuerdo con Honoré, en que lo primero es hablar de la práctica y de ahí ir descubriendo los problemas. "(...). El descubrimiento de la idea muchas veces se produce en la descripción atenta de lo cotidiano, de lo concreto, cuyos elementos precisamente son su frecuente manifestación."<sup>70</sup>

Pretendemos partir de la experiencia de los docentes, problematizándola a partir de la reflexión en grupo, reflexión que surge a partir de un hecho, un acontecimiento o situación que rompe con lo conocido. "La reflexión sobre la práctica, (...) debe permitir "situar" "los problemas que hay que resolver" y llevar a la búsqueda de soluciones sobre la base del mínimo de instrumentos conceptuales de los que cada uno dispone."<sup>71</sup> La expresión juega un papel importante e implica la escucha y comprensión.

"Formar para la expresión es también formar para la escucha. No solamente es levantar las inhibiciones para decir y percibir, (...). Es contribuir a (...) una actitud crítica con relación a lo que uno expresa, y de lo que se interpreta en la expresión de los demás, para descubrir lo que es auténtico (lo que es el <sentido>) entre todos los productos de reproducción"<sup>72</sup>

---

<sup>70</sup> HONORE, Bernard Op. Cit. P. 33

<sup>71</sup> HONORE, B. Op. Cit P. 155

<sup>72</sup> IBIDEM P. 156

Para este autor la experiencia y la interexperiencia van juntas, plantea que es posible cuestionar un pensamiento si se comparte. "Es en una corriente de interreflexión donde se manifiesta una progresividad del pensamiento"<sup>73</sup> Considera que la experiencia no es el saber que habla de la relación del sujeto con el saber. Y que no es del sujeto de quien se extrae el conocimiento, es de su relación con el exterior. De aquí, la importancia de partir de las experiencias y de generar la interexperiencia.

**Segundo momento: Lectura y análisis de documentos históricos de la educación preescolar en México que remitan a los contenidos**

Realizar la lectura sugerirá ideas nuevas, puntos de referencia para rectificar y/o confirmar los argumentos que se presenten en el primer momento, en el que se plantearon situaciones problemáticas en relación a los contenidos.

"Es necesario un máximo de información y de soportes de información para desmitificar y profundizar en principios tales como la verdad, la ética del conocimiento, pero también cualidades humanas tales como el altruismo, la generosidad, la ambición creadora de las que hay que reconocer su origen socio-histórico, (...)"<sup>74</sup> Nos referimos a esta cita porque toca nuestra idea central: enriquecer la práctica docente implica salir de los conceptos omnipotentes desde los cuales frecuentemente se le ha abordado, es necesario analizar documentos que cuestionen los orígenes y el proceso que ha seguido la práctica, en este caso preescolar.

La información juega un papel determinante en el ejercicio de la reflexión. Honoré advierte la importancia de que no sea paralizada y definitiva, que <corra> y pertenezca a diversas áreas.

"La información especializada, unida por otra parte a un lenguaje especializado, no solamente tiende a aislar en clases o categorías cerradas, sino que no constituye el terreno favorable para la reflexión, puesto que tiene en sí misma la coherencia suficiente, los encadenamientos previstos para que no haya, o lo menos posible, manifestación crítica. La información especializada es particularmente propicia a la reproducción"<sup>75</sup> Consideramos que en la actualización que han recibido las maestras se ha recurrido a este tipo de información científica (psicogenética) y se ha seguido una misma línea que en alguna forma

---

<sup>73</sup> IBIDEM P. 70

<sup>74</sup> HONORÉ, B. Op. Cit. P. 151

<sup>75</sup> IBIDEM P. 152



propicia que no se le encuentren significados. De ahí nuestro interés por apartarnos de la teoría psicogenética y abordar otro tipo de información.

Rockwell citando a Gramsci escribe: "No es suficiente conocer el conjunto de relaciones en cuanto existen en un momento dado como sistema, sino que importa conocerlas genéticamente, en su movimiento de formación, puesto que cada individuo no es solo síntesis de las relaciones existentes sino de la historia de esas relaciones

...  
La información juega un papel central en las posibilidades de reflexión. Nuevamente la reflexión es relevante en este momento del trabajo, insistimos: "Reflexionar sobre una práctica, es buscar una relación entre el sentido personal y la significación objetiva con relación a un lugar, a un marco material, a un tiempo y a ritmos, al lenguaje, útiles, técnicas, roles, status, funciones, por lo tanto instituciones; es develar como evolucionan todas las significaciones en relación con lo que puede ser expresado y comprendido del sentido que cada uno les da. Es captar toda ocasión de apropiarse al máximo de significaciones cristalizadas en torno a la práctica, y expresar algo de la manera en que se viven. Es ponerlas en relación con lo que los demás expresan, en la búsqueda colectiva de nuevas significaciones, de donde podría resultar un cambio de la práctica (...)"<sup>77</sup>

**Tercer momento: Confrontación de ambos discursos, el de "hoy" y el de "ayer".**

Intentamos establecer relaciones entre la forma en que inicialmente se percibía la práctica docente y lo que significa en relación a un marco diferente. Pretendemos que las problemáticas presentes, encuentren explicaciones y relaciones con los procesos históricos. "(...) la actualización de los conocimientos no [es] la invasión total de la experiencia presente por lo que ha sido adquirido y formado ayer, sino la transformación de esta aportación de ayer por el intercambio y por la confrontación de las maneras tal y como hoy las vivimos, en una tentativa de expresar una elección por lo que hagamos mañana"<sup>78</sup> Pretendemos que el grupo realice una reconceptualización de su práctica docente.

Entendemos la conceptualización, como la define Rockwell: "Los conceptos encierran relaciones, no denominan cosas, los conceptos se definen en términos de relaciones. Las relaciones son lo que no

---

<sup>76</sup> ROCKWELL, Elsie "Repensando institución: Una lectura de Gramsci" Doc. DIE-CINVESTAV 400:3 México 1988 P. 17

<sup>77</sup> HONORE, B. Op. Cit. P. 155

<sup>78</sup> IBIDEM P. 144

es observable en la realidad estudiada; las relaciones son justamente lo que se tiene que construir, son lo que permite articular de manera inteligible los elementos observables, pero en sí no son observables (...).

En el proceso de construir el conocimiento se establecen relaciones que permiten integrar como tales los elementos que son observables".<sup>79</sup>

Para Rockwell, la descripción y el desarrollo teórico se implican "no hay descripción posible sin conceptualización y análisis teórico, ni elaboración teórica sin confrontación con la documentación de la realidad. Es la interacción entre ambas la que permite proponer interpretaciones y explicaciones de la realidad concreta estudiada".<sup>80</sup>

Consideramos que abordar la formación docente desde una perspectiva histórica y comparativa con el trabajo diario, propiciará la reflexión y permitirá establecer relaciones entre conceptos y procesos implícitos en la práctica docente.

Como dijimos al inicio, estos tres momentos comprenden a las sesiones de trabajo de cada uno de los bloques de contenidos, por lo que se repetirán al abordar cada uno de los bloques: Historia del docente, Historia del Nivel preescolar e Historia de la escuela.

En seguida presentamos la explicación del formato de planeación y evaluación de actividades que realizaremos diariamente:

#### REGISTRO DE TRABAJO

Pretendemos que el registro de actividades por sesión sea un proceso permanente de reflexión, entre la observación y la acción, que

habla de las relaciones entre la posible actividad y la actividad real, esto es entre lo planeado y lo realizado, que señale la evolución del trabajo.

Hemos diseñado un formato que conste de dos partes, la primera comprende la planeación: el objetivo específico de la sesión, los contenidos, actividades y recursos. La segunda, comprende la evaluación: Comentarios y conclusiones a que llega el grupo y descripción, evaluación e interpretaciones del coordinador.

Al inicio, la planeación será responsabilidad de la coordinación pero a medida que el trabajo avance se realizará en grupo, esto es, partiendo de las evaluaciones del día anterior iremos fijando el ritmo a seguir en los objetivos, contenidos, actividades y

---

<sup>79</sup> ROCKWELL, Elsie "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985) DOC-DIE 200:13 México 1988 P. 39

<sup>80</sup> ROCKWELL, Elsie y MERCADO, Ruth "La escuela, lugar del trabajo docente" Descripción y debates. Cuadernos de educación. DIE-CINVESTAV IPN México 1986 P. 36

evaluación parcial de los contenidos. Las actividades y/o estrategias podrán ser modificadas.

En las primeras sesiones el registro lo realizará el coordinador, paulatinamente lo irán realizando en forma rotativa los participantes.

En las sesiones de evaluación se grabarán las conclusiones y comentarios del grupo, a fin de recuperar fielmente su discurso.

#### 4. Evaluación

Por último, nos referimos a la evaluación. La entendemos, como una acción que permitirá la reflexión, análisis y valoración sobre el trabajo realizado. Se evaluarán objetivos, contenidos, actividades y bibliografía. La participación individual (incluyendo la del coordinador) y el trabajo. Así como las condiciones espaciales y temporales bajo las que se llevó a cabo el trabajo.

No se evaluará la práctica docente de los participantes, pues consideramos que a partir de los resultados que se obtengan, será posible o no enriquecer el trabajo de los docentes; pero esto es un proceso individual a corto o largo plazo difícil de evaluar terminando las sesiones de trabajo.

"Dime como evalúas, y te diré qué es la formación para tí."<sup>81</sup> Honoré menciona que con frecuencia la evaluación se ve separada de la enseñanza y del aprendizaje, lo que importa son los resultados vistos como una respuesta; los aprendizajes, conductas, conocimientos, relaciones y significados, la elaboración y construcción no se ven como parte de un proceso amplio y complejo.

Considerar la evaluación como parte del proceso, implica propiciar la continuidad para valorar lo realizado, para replantearlo y enriquecerlo, para reflexionar y hacer sugerencias y propuestas que ofrezcan respuestas a las interrogantes y a su vez generen nuevas preguntas.

En este sentido, la evaluación es parte de la actividad formativa.

Como ya dijimos en la propuesta de formación que presentamos intentaremos hacer una evaluación formativa.

A continuación se describen los momentos y tipos de evaluación que pretendemos realizar.

##### Evaluaciones parciales:

Se realizarán al concluir las sesiones de trabajo, lo que permitirá: Plantear conclusiones parciales, establecer nuevas interrogantes y organizar el trabajo de la siguiente sesión.

Se registrará en las observaciones que forman parte del plan de actividades diarias.

##### Evaluación final:

Se realizará con el fin de valorar los aprendizajes obtenidos; determinar los logros y las dificultades, los avances y los retrocesos; la forma en que se asumieron los compromisos y responsabilidades tanto individuales como grupales; exponer qué nuevos conocimientos se incorporaron al discurso docente y la forma en que

---

<sup>81</sup> Honoré Op, Cit P. 154

podrían influir en el trabajo diario; realizar conclusiones y propuestas que orienten futuras acciones de formación a docentes preescolares.

Pretendemos que nos permitirá formular referencias, evidenciar las relaciones entre pasado y presente; esto es, no solo comentar resultados, sino que la evaluación sea una actividad más de formación. Que el trabajo realizado permita a las maestras concebir su práctica docente desde un marco amplio. "Evaluar el desarrollo de la formatividad viene a ser evaluar la evaluación; por lo tanto ejercer una actividad formativa. Es colocar la evaluación en un plano de segunda reflexión, es activar la evaluación con las finalidades de objetivación, no ya de conocimientos, ni siquiera de conceptos, sino de elección y de proyectos."<sup>62</sup>

La evaluación final se apoyará con un cuestionario guía y la elaboración de un ensayo. Primero el trabajo se realizará en forma individual y posteriormente se comentará en grupo.

Cuestionario guía para la evaluación final del participante:

1. ¿Cuál ha sido la experiencia o aprendizaje más significativo que ha tenido?
2. ¿Que contenidos le parecieron importantes y por qué?
3. ¿Cuáles no le parecieron importantes, porque?
4. ¿Qué contenidos no se abordaron y considera que se podrían incluir?
5. ¿Qué opina de las lecturas?
6. ¿Cómo valora la dinámica que se generó?
7. ¿Qué actividades o estrategias le gustaron y cuáles considera que se podrían modificar?
8. ¿En relación a la coordinación del trabajo, cuáles son sus comentarios?
9. ¿Ha cambiado la visión sobre su práctica docente, en qué sentido?
10. ¿Qué nuevas preguntas le han surgido?

**V. REALIZACION Y EVALUACION DEL CURSO**

**A. PRESENTACION DEL GRUPO**

El grupo se integró con 16 maestras que voluntariamente aceptaron participar fuera de su horario de trabajo. Las maestras laboran en Jardines de Niños federales ubicados en Coatepec y Xalapa en el estado de Veracruz.

El grupo se formó sin solicitar algún requisito, sin embargo se puede percibir cierto perfil:

La edad de las maestras oscila entre 22 y 35 años, en promedio 27 años.

En cuanto a los estudios: 7 tienen estudios de Normal (preescolar) y el resto ha realizado otros estudios. Del cargo que desempeñan, la mayoría son educadoras (12), tres maestras que realizan las funciones de educadora y directora y sólo una directora.

La antigüedad oscila entre 2 y 16 años de servicio, 6 años promedio.

En relación al grado que atienden, predomina el 3º con 8 maestras, 6 maestras con 2º y solo un 1º.

El número de alumnos que atiende cada maestra va entre 16 y 26, promedio 19 niños por grupo.

A continuación aparece un cuadro que muestra las características generales del grupo:

| Edad | Años de servicio | Estudios realizados               | Cargo           | Anti-<br>güedad  | Grado | No.<br>alumnos |
|------|------------------|-----------------------------------|-----------------|------------------|-------|----------------|
| 27   | 7                | Normal<br>Lic. ed.<br>preescolar  | Direc.<br>Educ. | 2 años<br>7 años | 2º    | 18             |
| 23   | 4                | Normal<br>Lic. ed.<br>preescolar  | Direc.<br>Educ. | 4 años<br>4 años | 3º    | 18             |
| 22   | 3                | Normal<br>Lic. ed.<br>preescolar  | Educa-<br>dora  | 3 años           | 2º    | 18             |
| 29   | 9                | Normal                            | Educ.           | 9 años           | 3º    | 25             |
| 26   | 6                | Normal                            | Educ.           | 6 años           | 3º    | 22             |
| 25   | 7                | Normal<br>Preparato-<br>ria       | Direc-<br>tora  | 5 años           |       |                |
| 24   | 4                | Normal*<br>Preparato-<br>ria      | Educa-<br>dora  | 4 años           | 2º    | 17             |
| 28   | 8                | Normal                            | Educ.           | 8 años           | 2º    | 17             |
| 26   | 5                | Normal**<br>Normal<br>superior    | Educ.           | 5 años           | 3º    | 26             |
| 35   | 16               | Normal                            | Direc.<br>Educ. | 16<br>7 años     | 3º    | 16             |
| 24   | 3                | Lic. ed.<br>preescolar            | Educ.           | 3 años           | 1º    | 16             |
| 32   | 10               | Lic. en<br>ed. básica<br>Curso*** | Educ.           | 10<br>años       | 2º    | 15             |
| 24   | 4                | Normal                            | Educ.           | 4 años           | 3º    | 26             |
| 26   | 6                | Normal                            | Educ.           | 6 años           | 3º    | 19             |
| 30   | 10               | Normal                            | Educ.           | 10 años          | 2º    | 24             |
| 25   | 7                | Normal<br>Lic. ed.<br>preescolar  | Educ.           | 7 años           | 3º    | 25             |

\* maestra de primaria.  
\*\*\* enseñanza personalizada.

\*\* especialidad en ciencias  
naturales.

## B. REGISTROS DE TRABAJO

No. Sesión: 1

Tiempo: 2hrs. (120')

No. participantes: 16

OBJETIVO: Conocimiento personal, con el fin de propiciar un clima de confianza que permita el intercambio de experiencias, la discusión y confrontación en grupo.

| CONTENIDO | ACTIVIDADES   | RECURSOS                  | COMENTARIOS Y CONCLUSIONES DEL GRUPO   |
|-----------|---|---------------------------|--|
| Encuadre  | Técnica<br>fotografía.<br>Consiste en la<br>presentación<br>personal de cada<br>uno de los<br>participantes,<br>eligiendo imágenes<br>que lo ayuden a<br>hablar de sí<br>mismo. | Tarjetas con<br>imágenes. | Comentarios de los participantes al concluir la<br>técnica:<br>"(...) se puede ver como a pesar de las<br>diferencias en cuanto a gustos, pasatiempos e<br>intereses, hay cosas que nos unen como grupo,<br>como la motivación por los niños, valores como<br>el respeto, la honestidad, la libertad."<br>"Parece que va a ser fácil pues compartimos<br>cosas comunes".<br>"Ahora nos sentimos más cerca porque aunque<br>sea un poquito nos conocemos".<br>"Me gustó la técnica porque no la conocía".<br>"Estuvo bien, porque da mucha libertad, puedes<br>hablar de cosas profundas, importantes para<br>ti, como de tu familia o sentimientos, o<br>hacerlo superficial y comentar que eliges una<br>imagen porque es una bonita fotografía, nadie<br>te obliga a decir tal o cual cosa".<br>"Esta amena".<br>"Se alcanzó el objetivo pues entramos en<br>confianza". |



## DESCRIPCION, EVALUACION E INTERPRETACIONES DEL COORDINADOR

Tomando las dos primeras participaciones, comenté al grupo que precisamente parte de nuestro trabajo en este curso es advertir cuáles son esas semejanzas que compartimos como educadoras y analizar a qué responden. Pues ahora se habla de "cosas", "valores", "niños", aspectos indefinidos que pueden o no tener significados comunes. En cuanto al comentario que se refiere a la libertad de hablar de aspectos profundos o superficiales, enfatice que el curso también intenta esa flexibilidad, que pretendemos que ellas den la pauta, que la dinámica del grupo marque la profundidad con que se aborden los contenidos

En cuanto al objetivo, al igual que el grupo sentí que se generó una atmósfera de confianza, bajó la tensión que se percibía al iniciar el trabajo.

Pude observar que la mayoría de las veces las maestras se dirigen en plural, hablan por el grupo y no por ellas, quizá porque esto da fuerza a los comentarios y seguridad a ellas. Observé una "solidaridad" muy especial, cuando alguien hace un comentario recibe la aprobación del grupo, lo que lleva a que las opiniones se vicien.

No. Sesión: 2  
No. Participantes: 16

Tiempo 2 hrs. (120')

**OBJETIVO:** Discusión de la propuesta de trabajo y de las expectativas de los participantes, con el fin de incorporar sugerencias y de establecer acuerdos y compromisos grupales.

| CONTENIDO | ACTIVIDADES  | RECURSOS                             | COMENTARIOS Y CONCLUSIONES DEL GRUPO  |
|-----------|--|--------------------------------------|---|
| Encuadre  | Exposición de la propuesta de trabajo (contenidos y metodología).<br><br>Recuperación de expectativas es.<br><br>Acuerdos y compromisos. | Hojas de rotafolio.<br><br>Pizarrón. | Comentarios de las maestras:<br>"Parece distinto a lo que me había imaginado."<br>"Esperábamos un curso sobre actividades prácticas."<br>"Me parece interesante, aunque hay cosas que no entiendo bien."<br>"Los cursos que nos han dado siempre han sido teóricos y cansados, parece que ahora va a ser diferente."<br>"Tenía otra idea, pensé que iba a ser sobre el trabajo con los niños pues es lo que siempre hemos pedido".<br>"Ahora es difícil opinar, sobre la marcha irán saliendo comentarios".<br>"Parece un trabajo muy nuestro"<br>"Será una reflexión crítica de lo que hacemos".<br>"Cualquier contenido nos sirve, si estamos aquí es porque queremos prepararnos".<br>"Necesitamos salir de la apatía".<br>"Esta bien hablar de lo que hacemos, pues tal vez no estamos tan mal".<br>"Creo que a todas nos interesa cambiar, superar nuestros errores y quizá unas a otras podamos ayudarnos". |

Las expectativas quedan resumidas en los siguientes planteamientos:  
"Nos interesa abordar los problemas que enfrentamos en la práctica".  
"Esperamos que el curso sea dinámico y novedoso que nos aporten nuevas ideas para trabajar"

### DESCRIPCION, EVALUACION E INTERPRETACION DEL COORDINADOR

A pesar de que en la invitación que se envió a los Jardines de Niños para participar en el curso se presentaba el objetivo y se hacía una breve presentación del trabajo, las maestras lo desconocían; llegaron al curso motivadas por la idea que transmitieron las directoras de que abordaríamos la práctica docente; lo que las maestras entendían como un curso práctico, con ideas y actividades nuevas para trabajar con el grupo.

No sugirieron cambios a la propuesta de trabajo, pues todo se les presentó estructurado y para ellas apenas es una primera impresión, además que su experiencia en este sentido es nula. Rescataré sus propuestas a lo largo del curso. El comentario "parece un trabajo muy nuestro" motiva a esta elaboración conjunta que se pretende.

Los días, horarios y sedes en que se trabajará fueron acordados por el grupo.

Al hacer la presentación del trabajo se veían atentas pero sorprendidas, considero que les parece interesante y confían en que es diferente a las experiencias que han tenido en otros cursos. Sin embargo, sus comentarios me hacen pensar que les parece extraño el planteamiento que se hace de la historia como eje de los contenidos, pues es un factor que no contemplan dentro de su práctica y que no responde a sus expectativas de conocer nuevas actividades.

Considero que no se alcanzó, el objetivo pues el grupo no es consciente del papel que juega la teoría en el aprendizaje, la consideran secundaria; lo importante para ellas es la puesta en práctica y la experiencia para aprender. Decidí continuar con el encuadre la próxima sesión, centrándonos en los principios metodológicos que guían la propuesta de trabajo, pues son un factor fundamental para continuar con el trabajo en grupo.

Comentarios como: "(...) tal vez no estamos tan mal" y (...) quizá unas a otras podamos ayudarnos", me dejan pensar en dos ideas básicas que guían la elaboración de esta propuesta: Primera, que la forma en que se ha vivido la incorporación de la práctica docente preescolar ha generado en las maestras el sentimiento de "estar mal", esto es, sentir que su práctica docente no corresponde al modelo esperado. Segunda, que las maestras dudan de que sean ellas mismas quienes pueden resolver sus problemas, no se reconocen como generadoras de nuevos conocimientos.

No. Sesión: 3  
No. Participantes: 14

Tiempo: 4 hrs.

OBJETIVO: Revisar conceptos centrales que sustentan el aprendizaje, con el objeto de sensibilizarnos sobre factores que propician o limitan el aprendizaje en grupo, y definir los compromisos que se adquieren como participantes en este curso.

| CONTENIDO   | ACTIVIDADES  | RECURSOS             | COMENTARIOS Y CONCLUSIONES DEL GRUPO   |
|---|--|----------------------|--|
| Conceptos de:<br>Grupo<br>Aprendizaje<br><br>Aprendizaje :<br>Elementos<br>Etapas<br>Implicaciones<br>Roles<br>Miedos básicos | -Lluvia de ideas para contestar un cuestionario en grupo.(Anexo 1) | Cuestionario         | En este primer momento las conclusiones del grupo fueron las siguientes:<br>"Aprendizaje es la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes.<br>Aprendemos leyendo, experimentando e intercambiando experiencias.<br>Los elementos son la motivación, la alimentación, las capacidades biológicas y psíquicas.<br>Etapas, hay una teórica y otra práctica, la primera consiste en ver y leer, la segunda en hacer.<br>El papel del grupo es orientar y retroalimentar el trabajo individual.<br>Implicaciones: responsabilidad, paciencia, disposición.<br>El alumno juega dos roles de aprender y enseñar, al igual que el maestro. |
|   | -Técnica grupal<br>"Interpreta el mensaje" (anexo                  | Tarjetas con dibujos | Experiencias y conclusiones de los participantes.<br>Al trabajar en equipo es necesario:<br>-Expresar, integrar y complementar las ideas.  |

2).  
-Con las conclusiones de la técnica volver al cuestionario inicial.

-Lectura en equipo de textos sobre aprendizaje grupal.  
-Conclusiones orientadas en el cuestionario inicial.

Bibliografía (anexo 3)

-Respetar la opinión y ritmo de cada persona.  
-Saber escuchar.  
-Ampliar o modificar nuestras ideas.  
-Llegar a acuerdos.  
-Ser autocríticos.  
-Ser creativos.

Comentarios:

"Cada persona parte de sus experiencias"

"A pesar de las diferencias en las historias ninguna está mal"

"Nadie nombro a un líder pero surgió ante la necesidad"

"Me gustó la técnica porque me hizo pensar"

El cuestionario inicial se enriquece, consideran que aprendizaje es cambiar.

Conclusiones:

"Para realmente aprender necesitamos superar muchos vicios, muchos hábitos que hemos aprendido desde niños que nos ubican en un papel de receptivos y no activos en nuestro aprendizaje".

"Nos habíamos centrado en el aprendizaje del niño sin pensar en nuestro aprendizaje".

#### DESCRIPCION, EVALUACION E INTERPRETACION DEL COORDINADOR

*En el primer momento las respuestas al cuestionario fueron vagas y estereotipadas, posterior a la técnica y a la lectura se enriquecieron. A pesar de que la mayoría de las respuestas fueron párrafos textuales de los artículos, se rescataron las ideas centrales, mismas que se confrontaban con la respuesta que inicialmente habían dado. En varias ocasiones hicieron una comparación con los planteamientos que hace Piaget sobre el desarrollo y el aprendizaje del niño y daban algunos ejemplos.*

*Al término de la técnica grupal comenté al grupo que de los dos equipos, sólo uno había integrado las ideas y modificado la historia, el otro las había unido, intentando darle cierta coherencia a la historia; el equipo se defendió, argumentando que sí habían hecho una integración y modificado la historia.*

*La lectura de los materiales se llevó más del tiempo acordado, pues continuamente se detenían para hacer comentarios y discutir algunas ideas, pero constantemente se desviaban y continuaban platicando de temas ajenos a la lectura. Estas y algunas otras actitudes se reconocieron al término, utilizándolas como ejemplos de miedos básicos, pretarea, emergente, etc.*

*Considero que en cierta medida el objetivo se logró, el grupo se sensibilizó sobre la responsabilidad que se adquiere al trabajar en grupo, advierten el papel que juegan en su propio aprendizaje. Dan nuevos significados a la teoría y a la práctica y establecen mejores relaciones de las que hacían al inicio.*

No. Sesión: 4  
No. participantes 14

Tiempo: 2 hrs.

### HISTORIA DEL DOCENTE

**OBJETIVO GENERAL:** Establecer relaciones entre la historia personal de las maestras y la imagen que a lo largo de la historia se ha creado del significado y valor social de la educadora, con el fin de determinar en que medida esta historia influye en la práctica docente actual.

**Objetivo específico:** Reconstruir la imagen que el grupo tiene de la docencia y sus significados a partir del intercambio de ideas y experiencias sobre su preparación profesional.

| CONTENIDO                              | ACTIVIDADES   | RECURSOS                | COMENTARIOS Y CONCLUSIONES DEL GRUPO   |
|--|---|-------------------------|--|
| Historia del docente:                  | -Cuestionario individual  | -Cuestionario (anexo 4) | Respuestas que el grupo formuló a las respectivas preguntas:   |
| Biografía particular                   | -Recuperación e integración de las respuestas del cuestionario. | -Pizarrón               | 1. ¿Qué significa para mi ser educadora?<br>"Dar lo mejor de mi a los niños"<br>"Una carrera de satisfacciones"  |
| Formación profesional                  |   |                         | "La plena realización mediante la sonrisa y cariño de los niños"<br>"Sentir que sentamos la base de su aprendizaje"  |
| Capacitación recibida                  | -Conclusiones   |                         | "Responsabilidad de trabajar con amor"<br>"Una acción noble pues guiamos la formación"   |
| Valoración social del trabajo docente. |   |                         | "Convivir con los niños, trabajar comprendiendo sus problemas"<br>"Dar cariño a los niños y ayudarlos"<br>"Ser amigo de los niños, guiarlos y comprenderlos"<br>"Enseñar y experimentar nuevas formas de |



trabajo"

"Ser la persona guía que ayuda y moldea a los niños en su desarrollo"

"Realizar actividades, acciones que respondan a los intereses de los niños, sin olvidar metas y objetivos sin olvidar ser niños"

Concluyen con el siguiente párrafo:

"Ser educadora significa una responsabilidad psicosocial mediante experiencias y el tiempo, conocer el desarrollo individual por donde pasan los niños para guiarlos"

2. ¿Por qué decidí ser maestra de educación preescolar?

"Gusto por los niños"

"Por convivir con los niños y por espacio de unas horas retornar a la infancia"

"Porque es fascinante el mundo de los niños"

"Por falta de infancia"

"Por que me gustaba jugar a la maestra"

"Por mi paciencia"

"Por que me decían que tenía vocación"

"Por el sello característico de la profesión?"

"Por circunstancias ajenas a un fin"

3. ¿Qué razones me hacen permanecer en la docencia?

"El gusto por los niños"

"La alegría y vivencias de nuevas experiencias"

"Aprender y superar retos"

"Seguridad emocional"

"Que hay un bonito ambiente"  
"Satisfacciones personales"  
"Superar la calidad de mi participación y el  
encuentro conmigo misma"  
"Por protección y amor"  
"Por que es un trabajo fructífero"  
"Por buenas condiciones de trabajo (horario y  
vacaciones)"  
"Por la libertad y autonomía que hay en el  
trabajo diario"  
"Por la falta de otras oportunidades"

4. ¿Qué o quiénes contribuyen en mi  
desempeño como docente?  
"Las necesidades de los niños, padres de  
familia, comunidad, autoridades, compañeras de  
trabajo, recursos didácticos. Nuestra familia  
y estado emocional"

5. ¿En qué ha consistido mi  
actualización y/o capacitación  
docente?  
"Cursos, estudios posteriores, asistencia a  
congresos y conferencias, lecturas,  
observaciones a los niños y compañeras, pero  
sobre todo el trabajo diario"

6. ¿A qué cursos he asistido y qué  
opino de ellos?  
"Lectura y escritura, música y movimiento,  
actividades gráfico-plásticas, educación  
sexual, literatura infantil, seguridad y  
emergencia escolar, desarrollo del niño"

(Todos éstos son nombres de cursos organizados por la Direcc. Gral. de Educ. Preescolar)

Opinión de los cursos:

"Muy teóricos, no resuelven nuestros problemas prácticos, breves; falta crítica, evaluación. La capacitación a través de multiplicadoras degenera el contenido"

En cuanto a la calidad de los cursos recibidos: 2 maestras opinan que han sido muy buenos, 4 los califican como buenos, 5 de regulares y 3 de malos.

7. ¿Qué estímulos recibo de mi trabajo?

"Satisfacciones personales, cariño por los niños, reconocimiento de los padres, afecto, aprender de los errores, estímulos económicos"

8. ¿Qué proyección hay de mi trabajo en la comunidad?

"Nuestro trabajo crea conciencia sobre la importancia del Jardín de Niños, de lo que es el niño y su educación, estimula y convence a los padres de familia para que los niños continúen los estudios, sirve como un eslabón con la escuela primaria"

9. ¿Cómo es valorado el trabajo de la educadora y por qué?

"El trabajo de la educadora es muy poco valorado, no le dan la importancia ni las autoridades, ni los padres, pues no hay una

conscientización sobre el Jardín de Niños.  
Hay una gran competencia de Jardines de Niños particulares en donde se les enseña a leer y escribir y como la S.E.P. no lo permite, los padres sienten que en el Jardín de Niños oficial no se aprende nada, pues no se valora la importancia del juego y de la socialización de los niños"

10. ¿Qué me gustaría modificar de mi trabajo como docente?

"Hacer un trabajo más activo"

"Que se hicieran valer mis sugerencias"

"Poner en práctica nuevas ideas"

"El programa pues es muy utópico, no va con la realidad"

"Llevar verdaderamente el programa a la práctica"

"Todo, incluyendo a mi misma"

11. ¿Cómo construyo conocimientos que enriquezcan mi práctica docente?

"Revalorando el trabajo, analizando,

experimentando nuevas estrategias y

actividades; leyendo con sugerencias; a partir de los cursos"

#### DESCRIPCION, EVALUACION E INTERPRETACIONES DEL COORDINADOR

Después de que cada maestra contestó en forma individual el cuestionario, se les solicitó que comentaran y discutieran las respuestas tratando de llegar a conclusiones. Ellas manifestaron que en varias preguntas no era posible, pues estas hablaban de cosas muy personales, diferentes para cada una; y que en otros casos, las respuestas se complementaban, por lo que no era necesario discutir las. Las conclusiones consistieron en unir algunas respuestas en las que todas estaban de acuerdo.

Yo expresé algunos comentarios en relación a que había respuestas a una misma pregunta que se contradecían, y que en otras me parecían muy generales, que carecían de un análisis más amplio. Mostré algunos ejemplos en los que estuvieron de acuerdo en grupo, pero al volver al trabajo en equipo se centraron en platicar anécdotas y experiencias personales, haciendo mínimas modificaciones a las respuestas.

Mi participación se limitó a observar, anotar y cuestionar en alguna ocasión.

En momentos me sentí confundida, por un lado, no quería influir en sus respuestas, pues me interesa saber qué piensan y que sean ellas las que elaboren el análisis y por otro lado, no quería dar la impresión de que estaba de acuerdo con sus conclusiones.

No. Sesión : 5

No. participantes: 13

Objetivo: Identificar los elementos o factores que tienen influencia en la formación docente a partir de la pregunta eje  
¿Donde aprendi a ser maestra?

Tiempo: 2 hrs.

| CONTENIDO  | ACTIVIDADES  | RECURSOS                                 | COMENTARIOS Y CONCLUSIONES DEL GRUPO   |
|--|--|--|--|
| Factores o elementos que definen la formación docente. | <p>-Individualmente realizar una gráfica en donde se representen los factores o elementos que han contribuido en su formación docente.</p> <p>-Confrontar las gráficas, tomar los datos para elaborar una .</p> <p>-Comentarios generales y conclusiones.</p> <p>-Evaluación de la sesión.</p> | <p>-Hojas blancas.</p> <p>-Piumones.</p> | <p>Como anexo 5 y 6 se presentan las gráficas que el grupo elaboró a partir de la información de cada participante.</p> <p>Sus comentarios al finalizar:<br/>"Nuestra formación ha sido diferente, pero en el fondo todas estamos igual pues la influencia más fuerte es el trabajo diario con el grupo, y ahí es donde más se aprende".<br/>"Me gusto la actividad porque al estar haciendo las gráficas comentábamos experiencias de la Norma, de las prácticas, de los primeros años de educadoras y esto es muy bonito."<br/>"(...) hablamos el mismo idioma nos entendemos muy bien porque hemos vivido experiencias similares".<br/>"Fue un día productivo, pues nunca había pensado en eso". Solicitan más participación de la coordinadora, pues "no saben si van bien o mal".</p> |

#### DESCRIPCION, EVALUACION E INTERPRETACION DEL COORDINADOR

Como puede observarse en las gráficas anexas, cada maestra decidió cuántos y qué aspectos considerar, el número oscila entre 3 y 8. En cuanto a las gráficas usaron diferentes estilos (barras, círculos, esquemas).

Observando a las maestras y por su último comentario, puedo decir, que mi poca intervención en la participación en las discusiones genera cierta confusión en el grupo, que atribuyo a que por un lado, no saben que es lo que quiero escuchar, y por otro, no sienten la suficiente confianza para abrirse totalmente.

No. Sesión: 6  
No. Participantes: 13

Tiempo: 4 hrs.

**OBJETIVO:** Rescatar de documentos históricos la imagen y valor social que presentan de la educadora, confrontarla con la imagen que las maestras tienen de sí mismas a fin de establecer relaciones y buscar posibles explicaciones.

| CONTENIDO   | ACTIVIDADES   | RECURSOS                                     | COMENTARIOS Y CONCLUSIONES DEL GRUPO  |
|---|---|--|---|
| Imagen social de la educadora a través de la historia | <p>-Lectura de documentos históricos.</p> <p>-Comentarios y conclusiones en pequeños grupos retomando las conclusiones de la sesión 4 .</p> <p>-Conclusiones es.</p> <p>-Evaluación de la sesión.</p> | Documentos históricos (Bibliografía anexo 7) | <p>Conclusión posterior a la lectura de documentos:</p> <p>"La imagen que a través de la historia se ha creado de la educadora es más bien filosófica, moral y ética que real.</p> <p>La educadora ejemplar se presenta como amable, abnegada, inteligente, noble, como un ser perfecto, lo que es imposible pues como humanas tenemos defectos.</p> <p>Algunos párrafos son contradictorios pues se habla de la educadora como un ser muy bueno, pero se insiste en la idea de adiestrar, de controlar a los niños. La vocación se ve como un apostolado, un destino que se debe cumplir y no como algo que se quiere hacer, que se hace con gusto.</p> <p>Se piensa que es la educadora quien va a conducir al niño a la verdad, bondad, y belleza, cuando esto es imposible pues los niños reciben influencias de los padres y de su ambiente, más importantes que las de la escuela."</p> <p>Al leer nuevamente las conclusiones elaboradas en la sesión 4 y ante la pregunta ¿en qué</p> |



forma esta imagen histórica ha influido la imagen que actualmente tienen de lo que significa ser educadora? Las conclusiones son:

"Si nos ha influido, seguimos siendo idealistas y trabajando más bien por amor que por ventajas laborales o profesionales. Sin embargo, los objetivos han cambiado, ahora se considera al niño un ser pensante y a la educadora una guía, ya no se trata de adiestrarlo, controlarlo y que imite, sino de trabajar juntos, de ayudarlos a pensar a ser creativos.

Ahora se reconoce la influencia que tienen los padres y el medio social en la educación de los niños, y se plantea que ellos también participen, ya no sólo es responsable la educadora.

Sobre todo las autoridades continúan con la idea de que debemos ser perfectas y por eso exigen que se siga un programa poco realista, pues necesitaríamos condiciones muy diferentes para poder llevarlo a la práctica, como son: apoyo de los padres, mobiliario y recursos didácticos adecuados, libertad en el trabajo, grupos reducidos, apoyo de las autoridades. Sentimos que hay cualidades valiosas que se han perdido como son el trabajo social de la educadora en la comunidad, pero ahora no podemos dedicarnos únicamente al Jardín de Niños como antes lo hacían las educadoras, tenemos otro trabajo, o escuela o familia que nos espera"

## DESCRIPCION, EVALUACION E INTERPRETACION DEL COORDINADOR

Durante la lectura de los textos históricos, las maestras se reían, hacían bromas y comentaban anécdotas de supervisoras o maestras de la Normal que les hablaban de esta imagen ideal de educadora.

Al leer sus conclusiones del cuestionario de la sesión 4 su actitud cambió, discutieron con fuerza, pues las opiniones se dividieron. Cuatro maestras argumentaban que las educadoras de antes habían sido verdaderos ejemplos, que se debía aspirar a la mayoría de los valores que los textos mencionan. El resto del grupo argumentaba que aún en otras épocas había sido una imagen irreal, que afortunadamente ha cambiado.

Yo insistía en que pensarán si de alguna forma esta imagen llegaba a ellas e influía en su imagen de lo que es una educadora.

Solo una maestra hacía intervenciones que cuestionaban al grupo y propiciaban la discusión como: "Seguimos igual, pensamos que vamos a transformar a los niños y a la comunidad pero ahora con nuevas técnicas". "Nuestras ideas siguen siendo bastante moralistas, seguimos hablando del amor a los niños, de sentimientos personales y no damos argumentos psicológicos o pedagógicos." "Las autoridades nos siguen dando una imagen y nosotras la aceptamos".

"Antes como ahora no se habla de una educadora de carne y hueso, la imagen que se tiene es pura ilusión, no se nos reconoce como personas".

Estos comentarios eran aceptados por otras maestras y por algún momento todo el grupo parecía estar de acuerdo, pero al escribir las conclusiones moderaban y cambiaban los comentarios haciéndolos un tanto imparciales. Terminé haciendo estos comentarios al grupo.

Desde mi punto de vista, las conclusiones que escribieron son superficiales a pesar de que la discusión fue más profunda. De sus argumentos me parece central en este bloque de contenidos, el hecho de reconocer que la imagen ideal de la educadora (antes y ahora), tiene que ver con la relación que se establece con padres y directivos.

No. Sesión: 7

Tiempo: 4 hrs.

**EVALUACION** Se evaluará el trabajo realizado en las sesiones 4, 5 y 6, en las que se planteaba como objetivo general: Establecer relaciones entre la historia personal de las maestras y la imagen que a lo largo de la historia se ha creado del significado y valor social de la educadora, con el fin de determinar en que medida esta historia influye en la práctica docente actual.

| CONTENIDO  | ACTIVIDADES   | RECURSOS                      | EVALUACION DEL GRUPO  |
|--|---|-------------------------------|---|
| Historia personal y su relación con la práctica docente. | <p>-Lectura de los comentarios y conclusiones es hechos por el grupo y por la coordinación en las sesiones 4, 5, y 6.</p> <p>-En forma individual y posteriormente en grupo hacer la evaluación escrita tanto del contenido como de la dinámica .</p> | <p>-Papel</p> <p>-Lápices</p> | <p>El objetivo se logró, nos damos cuenta que muchas de nuestras ideas son parte de la imagen que con los años se ha creado de la educadora y que de alguna forma inconscientemente seguimos, y por momentos, ya no sabemos si lo que decimos y hacemos es decisión propia o es lo que nos han inculcado, esto afecta nuestro trabajo pues tenemos muchas ilusión de trabajar de una forma nueva, de cambiar. Hablar de la educadora en una forma realista ayudaría a que se atendieran los problemas que tenemos, tanto en el trabajo diario como en aspectos laborales, que hubiera una mejor comprensión y entendimiento con directoras y supervisoras.</p> <p>En cuanto a la dinámica, nos gusta el trabajo, pero no estamos acostumbradas a este tipo de reuniones, en los cursos siempre leemos y escuchamos y cuando hay que dar la opinión ya se acaba el tiempo, ahora tenemos tiempo para opinar y por momentos ya no sabemos que decir. Seguido nos sentimos perdidas, tal vez necesitamos lecturas que nos orienten."</p> <p>COMENTARIOS INDIVIDUALES:<br/>Siento el trabajo cansado, quizá podríamos</p> |

hacer lo mismo en menos tiempo, porque seguido nos desviamos y hablamos de otras cosas que no tienen importancia".  
"Me gusta el trabajo, aunque no sé bien lo que se pretende".

## EVALUACION DEL COORDINADOR

Percibo que en un principio la mayoría del grupo no establecía relaciones entre el discurso filosófico (histórico) de la imagen docente y su historia personal; los argumentos en contra de dos participantes y los cuestionamientos que abrieron los textos históricos, generaron la discusión grupal, dieron la posibilidad a nuevos argumentos y dudas del cuestionario inicial. Posteriormente, el hecho de que el grupo atribuyera el carácter de inconscientes a muchas de las conductas que realizan, permitió que se liberara cierto "sentimiento de culpa y de deber ser" y con esto se aceptaron y establecieron nuevas relaciones entre la imagen social histórica y la actuación docente.

Considero que el contenido y la dinámica de grupo están estrechamente relacionados, si por momentos la dinámica se bloquea, es en parte, porque el contenido exige un cuestionamiento personal para el cual no todas las participantes están dispuestas.

Por otro lado, es interesante que el grupo demande lecturas que las orienten, cuando al inicio se solicitaba que el curso fuera "práctico", puedo pensar que el grupo percibe el papel de la teoría en el aprendizaje. Yo por momentos, también dudo, me cuestiono la conveniencia de haber incluido algunas lecturas que orientaran la discusión, pero hasta ahora sigo considerando que lo más importante es escuchar lo que el grupo piensa, las ideas que les sugieren los documentos históricos y las posibilidades de encontrar relaciones con la tarea diaria. En cuanto a los contenidos, considero como conclusión relevante, la relación que establecen al decir que hablar de la educadora en forma realista ayudaría a atender los problemas que presentan y una mejor comprensión y entendimiento con directivos.

No. Sesión 8  
No. Participantes: 14

Tiempo: 2 hrs.

### HISTORIA DEL NIVEL PREESCOLAR

**OBJETIVO GENERAL:** Establecer relaciones entre la práctica docente de las maestras y el discurso pedagógico y político que ha orientado el trabajo en los Jardines de Niños a lo largo de la historia; a fin de propiciar una actitud crítica que abra alternativas de reflexión y cambio.

**Objetivo específico:** Discutir y elaborar conclusiones sobre aspectos relacionados con la práctica docente; con el fin de identificar problemáticas comunes y posibles causas.

| CONTENIDO  | ACTIVIDADES  | RECURSOS           | COMENTARIOS Y CONCLUSIONES DEL GRUPO  |
|--|--|--------------------|---|
| Papel del Jardín de Niños.<br>Programa de educación pre-escolar.<br>Aprendizajes de los niños.<br>Enseñanza a preescolares.<br>Rutina de trabajo.<br>Planeación y evaluación de actividades.<br>Factores que obstaculizan el trabajo diario.<br>Problemáticas que enfrenta el nivel. | -Discutir en pequeños grupos los contenidos, orientándose en los ejes de reflexión (anexo 8)<br>-Recuperar e integrar grupalmente los comentarios.<br>-Elaborar conclusiones grupales. | Ejes de reflexión. | <b>PAPEL DEL JARDIN DE NIÑOS:</b> "El Jardín de Niños no tiene un papel importante en el sistema educativo Nacional debido a: la ignorancia de los padres, falta de responsabilidad en sus hijos, la poca conscientización de la educadora, la falta de apoyo de las autoridades educativas, la competencia de J.N. particulares.<br>Todo esto hace que no se le de la debida importancia".<br><b>PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR:</b> "Consideramos que tiene cosas muy valiosas, pero que está fuera de nuestra realidad; con las condiciones que tenemos en los Jardines de Niños a veces es imposible llevarlo. Tienes que poner mucho de tu tiempo y no siempre es posible. Con las condiciones favorables (tiempo, recursos, apoyo de las autoridades y de los padres, grupos reducidos, libertad en el trabajo), se |

podría llevar muy bien."

**APRENDIZAJES DE LOS NIÑOS:** "Los niños en el Jardín aprenden: a ser sociables, a ser autónomos, a expresarse en forma oral y de manera gráfica, a establecer relaciones causales, espaciales y temporales, a graficar. Conceptos en relación a clasificación, seriación y número."

**ENSEÑANZA A PREESCOLARES:** "No se les enseña se les guía. El papel de la educadora es propiciar un ambiente adecuado, y darles libertad para que ellos aprendan solos."

**RUTINA DE UN DÍA DE TRABAJO:** Varía, pero por lo general primero recordamos que estábamos haciendo, si no hay una actividad organizada, se hace la planeación, se realiza la actividad práctica que casi siempre es trabajo en equipo en donde se elaboran materiales que sirvan para el juego, para organizar una fiesta, armar una maqueta, construir casas, carros, árboles, estación o lo que se requiera para el juego. Posteriormente hacemos algunos juegos o actividades de educación física o de música y movimiento. Recreo, dramatización del juego o lectura de cuentos."

**PLANEACION Y EVALUACION DE ACTIVIDADES:** consideramos que es muy extensa, que podría decirse lo mismo pero más breve. El formato que tenemos tiene puntos repetitivos y algunos que no sirven para nada, empleamos mucho tiempo realizándola y realmente no habla de cómo trabajamos, pues se puede planear muy bien pero realmente llevarlo a la práctica es otra

cosa, o al revés, a veces el plan dice muy poco y trabajamos muy bien y las autoridades seguido se dejan llevar por el plan. Pensamos que un formato más simple en donde aparecieran solo las actividades y recursos sería suficiente."

**FACTORES QUE OBSTACULIZAN EL TRABAJO DIARIO:**

"Los obstáculos que con mayor frecuencia enfrentamos en el trabajo diario son la falta de apoyo de las autoridades, falta de recursos materiales, desinterés en los padres, problemas de espacio, niños con problemas, niños de ambientes muy bajos, falta de libertad, grupos muy numerosos, exceso de trabajo administrativo y poco tiempo para el trabajo con los niños, comisiones, eventos, fiestas nacionales que interrumpen el trabajo que planeamos con el grupo, exigencias de las autoridades, tradicionalismo."

**"PROBLEMAS QUE HA ENFRENTADO EL NIVEL:**

Falta de recursos financieros, el que no se le reconozca como un nivel obligatorio, hace muy difícil la situación de los Jardines de Niños pues así ni el gobierno ni los padres se comprometen con su mantenimiento. Otro problema es la falta de relación entre Jardín de Niños y escuela primaria, pues muchos de los objetivos que se logran en el Jardín de Niños en la escuela primaria se pierden.



#### DESCRIPCION, EVALUACION E INTERPRETACION DEL COORDINADOR

*En cuanto a la dinámica del grupo, observé una mejor integración al trabajar tanto en los equipos como en grupo.*

*Se nombró a una secretaria y a un moderador lo que agilizó el trabajo.*

*En los dos equipos la participación se dio equilibrada. Y en grupo complementaron algunas ideas. Sin embargo, no hubo discusión por posiciones distintas, todas coincidían y apoyaban los diversos comentarios. El aspecto en relación al programa fue el que generó mayor número de comentarios.*

*Pocas veces se desviaron del trabajo.*

*Se les indicó que podían seguir o no los ejes de reflexión, darles el orden deseado, trabajarlos todos o sólo algunos y aumentar los que consideraran necesarios. El único requisito era considerar los contenidos. Los dos equipos, y posteriormente en grupo, siguieron los ejes de reflexión tal y como se les presentaron."*

No. Sesión 9

No. Participantes: 14

Tiempo: 2 hrs.

Objetivo: Conocer de manera esquemática las diversas propuestas pedagógicas que ha habido en la educación preescolar de 1881 a 1988.

| CONTENIDO   | ACTIVIDADES   | RECURSOS                               | COMENTARIOS Y CONCLUSIONES DEL GRUPO   |
|---|---|--|--|
| Características generales de las propuestas pedagógicas de educación preescolar de 1881 a 1988. | Presentación de un cuadro en donde se expongan los objetivos, contenidos y características generales de la estructura de las propuestas pedagógicas que ha habido en el nivel preescolar.<br>Comentarios del grupo. | Cuadro en hojas de rotafolio (Anexo 9) | "Los cambios no han sido muchos".<br>"Hay una evolución en la forma en que se ve a la educadora, a los niños, pero las actividades en el fondo no han cambiado mucho, los temas también son similares."<br>"Cada programa tiene su importancia porque responde a un determinado momento y lo que ya no funciona ahora quizás antes sí funcionaba, pues los niños han cambiado y también la situación social y económica en que ahora estamos no solo a ellos les afecta también a nosotras, pues no es lo mismo."<br>"Me gustaría conocer más a fondo los programas pues ahora sólo queda una impresión muy general".<br>"A mí me sorprende ver que hay cosas que no han cambiado en tanto tiempo, lo que a veces para nosotras es nuevo resulta que ya tiene más de cincuenta años y lo seguimos haciendo." |

*DESCRIPCION, EVALUACION E INTERPRETACION DEL COORDINADOR*

*Las maestras se interesaron en las diversas propuestas, comentaban experiencias, hacian preguntas, recordaban a maestras, hablaban de lo que habian aprendido en la Normal, etc.*

No. Sesión: 10  
No. participantes: 13

Tiempo: 4 hrs.

Objetivo específico: Analizar textos históricos sobre las propuestas pedagógicas y discurso político en la educación preescolar y buscar relaciones con las problemáticas que actualmente se plantean.

| CONTENIDOS  | ACTIVIDADES  | RECURSOS  | COMENTARIOS Y CONCLUSIONES DEL GRUPO   |
|---|--|---|--|
| Discurso político y pedagógico de la educación pre-escolar a través del tiempo y su relación con problemáticas actuales.<br>Considerando :<br>Papel del J.N.<br>Programa de pre-escolar.<br>Aprendizaje y enseñanza.<br>Rutina, planeación y evaluación de actividades.<br>Factores que obstaculizan el trabajo. Problemáticas que enfrenta el nivel. | -Selección y lectura de documentos históricos (individualmente).<br><br>-Confrontación en pequeños grupos retomando las conclusiones de la sesión 9<br><br>-Comentarios y conclusiones grupales. | Bibliografía<br>textos históricos<br>(Anexo 10) | "En cuanto a las problemáticas que enfrentamos y su vinculación con el discurso político que ha habido en la historia del nivel, consideramos que siempre se ha hablado de la importancia del Jardín de Niños pero no se le ha dado el apoyo necesario.<br>En la mayoría de los documentos vemos que de una u otra forma siempre se le exige a la educadora más de lo que puede dar. Las autoridades se comprometen pero finalmente la educadora es la que tiene que solucionar los problemas y trabajar bajo condiciones muy difíciles.<br>Siempre se ha tenido que estar presionando a los padres para que cooperen y participen y esto implica más trabajo para nosotras.<br>En cuanto a los programas de educación preescolar, algunas nos acordamos del programa que se trabajaba por centros de interés, todo era más sencillo pero se trabajaban hábitos, ejercicios, también juegos y actividades libres.<br>Los que mejor conocemos son los programas de 1976 y 1979 y aunque eran muy conductista tenía cosas muy positivas, se aprendían muchas |

cosas sobre animales, plantas, la vida en otros lugares, el tema del niño y el arte les gustaba mucho a los niños. Además tú te ubicabas muy bien y sabías que estabas enseñando, porque los objetivos eran muy claros y te orientaban.

Con las guías didácticas podías trabajar ejercicios preparatorios para la lectura y escritura y esto también era muy positivo, pues los niños aprendían más y los padres valoraban más el trabajo.

Lo único malo es que no se le daba tanta libertad al niño.

Las semejanzas y diferencias que percibimos entre los anteriores programas y el actual tienen que ver con la fundamentación, los anteriores programas eran más pedagógicos y el actual es más psicológico y por eso más difícil de llevar a la práctica.

Hay diferencias positivas, en el programa de ahora se ve al niño como un ser pensante que construye sus conocimientos a partir de la interacción con los objetos y personas que le rodean, de ahí la importancia de darle libertad. La educadora pasa a ser una guía que orienta el trabajo, en los anteriores programas su papel era más directivo.

Consideramos que con diferentes métodos pero todos los programas siempre han buscado el desarrollo del niño. Vemos que siempre ha habido la idea de dar libertad al niño, de ser flexible en las actividades y horarios de acuerdo a los intereses y necesidades del

grupo, aunque esto en algunos programas es contradictorio pues se habla de libertad pero se publica cada mes todo lo que debes hacer, tema, actividades y hasta que canto hay que cantar.

Nos sorprende también que la idea de trabajar por situaciones no sea nueva, pues es muy parecida a la idea de trabajar por proyectos que había desde 1934, las dos buscan la socialización del niño a partir de actividades grupales.

Muchas de las actividades no han cambiado, hasta la fecha las seguimos haciendo a pesar de los cambios en los programas como: cuidado de animales y plantas, actividad de cocina, expresión libre."

### DESCRIPCION, EVALUACION E INTERPRETACION DEL COORDINADOR

Las actividades no se realizaron en el orden planeado.

Las maestras leyeron los documentos en pequeños grupos, esto permitía que los comentaran y analizaran a la vez. Al término, no tenían clara la tarea, varias veces repetí que trataran de encontrar relaciones entre las conclusiones elaboradas en la sesión anterior y los textos. Finalmente decidimos dividir las conclusiones en discurso político y discurso pedagógico (ellas lo titularon como programas).

Cuando leían y discutían en grupos, en algunas ocasiones les hice algunas preguntas o comentarios pretendiendo orientar el trabajo. En el momento de escribir y leer las conclusiones mi participación se limitó a escuchar y enfatizar algunas cosas que ellas comentaban.

Trabajaron 90 minutos más del tiempo acordado.

Considero que han tocado puntos centrales, pero la falta de orientación (a través de otras lecturas o de la coordinación) no les permite profundizar en el análisis. Sin embargo, en la discusión participaron con más seguridad que en sesiones anteriores.

Redactan y revisan varias veces sus conclusiones tratando de sintetizar sus comentarios, a diferencia de sesiones anteriores.

No sesión: 11  
No. participantes: 13

Tiempo: 4 hrs.

**EVALUACION** Se evaluará el trabajo realizado en las sesiones 10 y 11 en las que se planteaba como objetivo general: Establecer relaciones entre la práctica docente de las maestras y el discurso pedagógico y político que ha orientado el trabajo en los Jardines de Niños a lo largo de la historia, a fin de propiciar una actitud crítica que abra alternativas de reflexión y cambio.

| CONTENIDO  | ACTIVIDADES   | RECURSOS       | EVALUACION DEL GRUPO   |
|--|---|----------------|--|
| Historia del nivel preescolar y su relación con la práctica docente. | -Lectura de los comentarios y conclusiones hechas por el grupo y la coordinación en las sesiones 10 y 11<br><br>-En grupo hacer la evaluación escrita tanto del contenido como de la dinámica . | Papel y pluma. | Comentarios individuales:<br>"Me doy cuenta que nuestro trabajo diario tiene mucho que ver con todo lo que ha pasado, que de alguna forma nos llega y nos influye a pesar de tener un nuevo programa".<br>"Yo creo que no está mal que podemos tomar todo lo bueno de antes y mezclarlo con lo que ahora tenemos, de hecho así lo hacemos".<br>"Para mí es importante ver como siempre la educadora ha buscado que se valore su trabajo, que se le de apoyo financiero y pedagógico, porque hasta la fecha lo seguimos haciendo".<br>Pregunta del coordinador: ¿Esto que mencionas, en qué forma repercute o no en tu trabajo diario?<br>Maestra: "Claro que repercute, aumenta nuestro trabajo, no es lo mismo que tengas un trabajo en donde te exijan algo pero te den las condiciones para hacerlo, pero aquí no, nos exigen y a la vez nosotras tenemos que andarles rogando a los padres para que paguen la cuota, pedir al municipio, o a quien sea para que nos hagan reparaciones o nos den |



donaciones, a veces hasta convencer a los padres de que manden a los niños, y hay veces que te cansas que te dan ganas de dejarlo aunque te guste el trabajo, o de plano, te resignas y haces lo que puedes; pero aquí tienes otro problema con las Supervisoras y Jefes de Sector pues para ellas todo se puede, sienten, bueno no todas, que estamos en su época y que debemos hacer labor social y lograr cambios y la verdad es bien difícil, esto no se hace de la noche a la mañana, ahora lo estamos viendo son años y años y no se logra nada o muy poco". (Hay algunos comentarios más de otras maestras pero todos giran alrededor de lo mismo).

"Yo veo que lo que ha cambiado no es tanto las actividades, más bien la forma de ver al niño, y al cambiar esto ya no podemos hacer las mismas actividades tradicionales de antes como: poner bolitas a un contorno de una figura, o enseñarles nombres de los colores, o los números, o solo que los niños dibujen o recorten modelos hechos por nosotras, como se hacía antes, esto tiene que cambiar porque ahora sabemos que hay cosas más importantes, que debes propiciar que los niños piensen y no solo que hagan actividades mecánicas como antes ..."

La maestra es interrumpida por otra compañera que dice:

"Bueno pero esas actividades ya no las hacemos, o las hacemos solo como técnicas para lograr otros fines comunes..."

Otra maestra interrumpe " Tal vez nosotras no, pero en mi Jardín y en otros de la zona yo seguido veo a muchas maestras que siguen haciendo todas estas actividades, aparentemente se trabaja por situaciones, pero es puro cuento, pues los niños se pasan todo el día con un modelito coloreando, recortando, jugando con plastilina, o haciendo ejercicios musculares como se hacía antes, y no saben nada de que planear las actividades y organizarse y experimentar ideas y luego evaluar y todo eso. Siguen con lo mismo pero disimulado."

(Se escuchan comentarios en voz baja por todo el grupo)

"La verdad algunas veces todas recurrimos a ese tipo de actividades, pues ya dijimos que no es fácil trabajar el programa, a veces aunque tu no quieras no te queda otra pues volvemos a lo mismo no tienes las condiciones para trabajar psicogenéticamente y haces lo que puedes"

(La mayoría del grupo apoya este comentario).  
Pregunta del coordinador: ¿Podrían volver a decir cuáles son esas condiciones necesarias para trabajar psicogenéticamente?

"Pues yo siento que lo más importante es que nos dieran libertad, que nosotras sintiéramos la tranquilidad de equivocarnos pero ir experimentando poco a poco, que no nos exigieran tanto papeleo y cosas que no tienen nada que ver con nuestro trabajo, que tuviéramos tiempo para planear y

pensar en cosas nuevas, no que cuando menos piensas ya llegaron los niños están encima de ti y tu todavía ni llegas al salón, que no hubiera tantos eventos y cosas que nos interrumpen el trabajo."

"Yo creo que también nos ayudaría mucho lo que ya dijimos que los padres también pensarán que lo más importante es que los niños piensen, aunque no lleven un trabajito a su casa, pues cuando los niños no llevan nada las mamás les dicen: Ahora no hiciste nada, los niños dicen que no pues ellos tampoco ven nada y las mamás se quedan con la idea de que no hacemos nada."

"Por eso, aunque no queramos tenemos que trabajar con los padres, y no es que no queremos, sino que no tenemos tiempo para todo."

Después de un silencio, responden que no hay más comentarios.

Evaluación de la dinámica, concluyen:

"Nos sentimos con más confianza, ya no estamos tan perdidas, parece que cada vez nos integramos más pues ya nos conocemos y es más fácil trabajar, seguido nos tardamos mucho en la redacción pues hablamos y hablamos y luego ya no sabemos ni que escribir.

Sentimos que hemos aprendido mucho pero, como que nos falta algo".

## DESCRIPCION, EVALUACION E INTERPRETACION DEL COORDINADOR

En las dos sesiones sentí que por momentos bajaba el interés del grupo, con facilidad se desviaban del tema y comentaban sobre los trabajos que van a hacer los niños para el día de la madre, de los ensayos para el desfile, de situaciones familiares, de todo, menos de la historia de preescolar.

La petición que hicieron en relación a que la evaluación se hiciera en grupo sin el trabajo previo en equipos, resultó una buena estrategia que permitió que no se perdieran comentarios interesantes que en ocasiones hacen en grupo y al escribir las conclusiones ya no consideran.

La participación se da más equilibrada, pero siguen siendo de peso los comentarios de dos maestras.

En cuanto a las conclusiones a las que llegan en este bloque de contenidos, considero centrales: la relación que establecen entre valoración social del trabajo docente, con apoyo financiero y pedagógico, con los padres y con las autoridades.

El cuestionar que tan "cierto" es el trabajo por situaciones.

Su insistencia en que necesitan tiempo, respeto, tranquilidad, libertad de experimentar.

La relación que establecen entre valoración de su papel como educadoras y el trabajo concreto que lleva el niño a la casa.

Podemos ver que de alguna forma regresan a las problemáticas que plantearon al inicio.

A pesar de que el grupo se centra en la tarea y hace lo posible por trabajar los objetivos, continuamente tengo la sensación de que hay más elementos que pudieran analizar y rescatar en las conclusiones y que por situaciones que probablemente tienen que ver con la dinámica del grupo y la coordinación no logran profundizar.

Los últimos comentarios en relación a lo que han aprendido, me sugiere pensar que a partir de esta experiencia de trabajo las maestras viven lo que es aprender y valoran el papel que juegan ellas en su aprendizaje. Encuentran sentidos en los objetivos como elementos que guían el trabajo, sienten la necesidad de la teoría y perciben los límites de la práctica, considero que éstos son aprendizajes importantes.

Tiempo: 4 hrs.

No. Sesión: 12

No. Participantes: 15

HISTORIA DE LA ESCUELA.

OBJETIVO GENERAL: Rescatar las costumbres y tradiciones de cada escuela, tanto las relacionadas con tiempo, espacio y recursos, como con el entorno social; a fin de reflexionar sobre su pertinencia, condiciones que las mantienen y el papel que juegan en la práctica docente.

Objetivo específico : Intercambiar comentarios sobre las costumbres y tradiciones de cada escuela; evidenciar semejanzas y diferencias entre los planteles escolares.

| CONTENIDO  | ACTIVIDADES   | RECURSOS                     | COMENTARIOS Y CONCLUSIONES DEL GRUPO   |
|--|---|------------------------------|--|
| Condiciones materiales de la escuela.<br>Organización de tiempos y espacios, individual y en grupo.<br>Costumbres, rutinas y tradiciones de la vida de la escuela. Fiestas nacionales, religiosas y tradicionales<br>Participación de la familia en escuela.<br>Problemáticas. | -Seleccionar de los ejes de reflexión que se sugieren, aquellos que consideran puntos centrales de los objetivos, y de ser necesario, estructurar nuevas preguntas.<br>-Responder y discutir las en pequeños grupos.<br>-Plenaria y conclusiones. | Ejes de reflexión (anexo II) | ¿Qué opino de las condiciones materiales de la escuela y en qué medida determinan mi trabajo?<br>"Ahora está muy bien, pero nos tocó fundarlo y empezamos con dos aulas y cinco grupos, nos íbamos turnando y a algunas les tocaba estar todo el día en el patio, en tiempo de calor era horrible pues los niños se ponían muy inquietos por estar todo el día afuera; los papás construyeron una palapa y así estuvimos más de dos años. Otro problema es que no teníamos barda y era difícil controlar a todos los niños, siempre estabas contándolos porque algunos se llegaron a ir con una tía o una vecina que paso y nosotras no nos dábamos cuenta.<br>Tuvimos también problemas de falta de agua. No teníamos más que las mesas y las sillas de los niños, pero no había ni sillas grandes para nosotras, ni cómodas, ni material de cantos y juegos o educación física, todo lo fuimos consiguiendo poco a poco con donaciones del Municipio, del Departamento de Preescolar, de |

donaciones particulares, de la cooperación de los padres, de nuestras casas, de amigos, de conocidos, pero en 7 años ya la escuela cambió totalmente.

Si determinan el trabajo las condiciones materiales pues el programa parte de un Jardín ideal en donde puedes poner diferentes áreas o rincones de trabajo, y la realidad es que ni salón tienes, trabajando un día adentro y otro afuera pierdes mucho tiempo en organizarte porque tenemos que estar sacando materiales de los salones, además los niños se distraen más fácilmente."

"Nosotras también empezamos con muy pocas cosas, pero el Jardín si estaba todo terminado, los padres nos ayudaron a sembrar los árboles, a poner las llantas en el patio, nosotras pintamos juegos en el piso y cada año hemos ido comprando algo de material, ahora tenemos teatro, instrumentos musicales, pelotas, y casi todo lo necesario. Queremos formar la cocina, tenemos planes de hacer una kermesse y el dinero que salga ocuparlo para eso, así le hemos hecho cada año. Los padres si cooperan pero tienes que andarle buscando como ganartelos, elegir fechas en que no haya tantos gastos para que no protesten. Yo como directora puedo decir que esto es parte de tu trabajo, buscar apoyos, la forma de conseguir lo que necesitan las muchachas para trabajar, pues como les vas a exigir que trabajen bien si no tienen materiales necesarios."

"Pero no todas las directoras piensan así, mi

Directora siente que es nuestra obligación conseguir lo que necesitamos, con los padres."  
"Mi Jardín acaba de conseguir a través del programa de solidaridad un presupuesto para ampliarlo, vamos a poner una barda nueva porque nos donaron el terreno de junto, así los niños van a tener más áreas verdes y quizá a construir una aula más, va a quedar más bonito, más grande y es importante porque tenemos mucha competencia de Jardines de Niños particulares y como estos casi siempre son casas muy chiquitas, puede ser atractivo para algunos padres y lo prefieran."

¿Fuera del trabajo con los niños qué otras acciones realizó en la escuela y en qué tiempos?

"Todas coincidimos en que trabajo siempre sobra, cuando no tienes que hacer una cosa, tienes otra, a veces llenar papeleo de inscripciones, encuestas de salud pública, de seguridad y emergencia escolar; llenar listas de asistencia, hacer los planes, fichas de observación de los niños, evaluaciones; organizar pláticas con los padres, organizar eventos para reunir dinero, organizar festivales, hacer arreglos de la escuela, preparar materiales para los niños, terminar algunos trabajos que dejan pendientes, y a veces hasta limpiar el salón, nunca acabas, siempre tienes que llevarte cosas a tu casa y ahí con ayuda de tu familia."

"En nuestro caso que soy directora con grupo, es mucho trabajo pues debes hacer todos los trámites, entregar estadística, asistir a las juntas con supervisoras, atender a los padres y todo lo que implica la dirección y aparte tu grupo, así que algo tienes que descuidar; las muchachas me ayudan mucho, con el papeleo o a cuidar a mi grupo, pero a veces yo me siento muy cansada porque estoy en dos cosas al mismo tiempo y no me concentro igual." (hay dos maestras más que comparten la misma situación).

En cuanto a espacios, tiempos, recursos ¿Qué costumbres, rutinas o tradiciones forman parte de la vida de mi escuela?

"Hacemos rutinas que tiene que ver con la organización de actividades de educación física, cantos y juegos, recreo, para que todas podamos hacer estas actividades bajo mejores condiciones, llevamos un calendario y horario."

"También nos organizamos en comisiones para recibir a los niños por las mañanas, para dirigir la ceremonia de honores a la bandera, para cuidar el recreo, para encargarse de la dirección cuando la directora sale."

"Nosotras tenemos la costumbre de hacer todos los viernes actividades sociales con todos los niños del Jardín, a cada una de nosotras le va tocando organizarla y todas participamos, hacemos función de teatro, juegos organizados, kermes con los niños, a ellos les gusta mucho."



¿Qué fiestas nacionales, religiosas o tradicionales se celebran en mi escuela?

"Todas las clásicas fiestas patrias: 15 y 16 de septiembre, 12 de octubre, 20 de noviembre, 5 y 24 de febrero, 18 y 21 de marzo, 1 y 5 de mayo. En su forma pero los niños van comprendiendo que son días especiales.

Religiosas pues navidad, día de reyes y día de muertos, otras fiestas que ellos tienen de sus Santos del pueblo no pues no está permitido. Tradicionales el día de la madre, el día del niño, día de la amistad, día del maestro, día de la primavera."

¿Qué participación tienen las familias en la vida escolar?

"Varia mucho, hay grupos o padres de un grupo muy comprometidos que cooperan en todo, tanto económicamente como con su ayuda física haciendo trabajos en el Jardín, y son los mismos que asisten a las reuniones que se preocupan por saber que hacen los niños en la escuela, te preguntan y cumplen con todo lo que se les solicita. Pero hay otros que no se saben ni el nombre de la maestra de sus niños, nunca asisten a las juntas, no cooperan, todo lo contrario, les tienes que andar insistiendo porque no es justo"

"En nuestro Jardín la mayoría participa, hemos hecho demostraciones de trabajo y se pasan todo el día en el Jardín viendo lo que realizan los niños y si les gusta, en las pláticas también tenemos buena asistencia si

no las hacemos seguidas pues si no también se cansan. Hay mamás voluntarias que casi viven en la escuela porque les gusta cooperar, pero también hay otras que sólo recogen a los niños."

¿Qué influencia tienen en mi práctica docente las compañeras de trabajo?

"Todas a querer o no somos un equipo, a veces hay problemas pero aún así necesitamos coordinarnos y trabajar más o menos igual, pues aparte de que nos podemos ayudar dándonos ideas, los padres también se dan cuenta y empiezan a tener favoritismo por una u otra maestra y esto da problemas."

"En general si hay compañerismo, el tipo de trabajo te lo exige, siempre la que llega se va adaptando al grupo y todas nos ayudamos y apoyamos."

"En ocasiones hay subgrupos, no está mal cuando son por afinidad pues es lógico que haya preferencias y amistad entre algunas; el problema es cuando la división se hace por problemas, a veces son dos bandos uno de las que están de acuerdo con la directora y hacen todo lo que ella dice, y otro de las que están en contra y protestan por todo y así es muy difícil trabajar, todo lo que hay que organizar juntas es un problema."

"En general las muchachas son muy nobles y le hechan muchas ganas, pero también hay que saber tratarlas, no puedes ser igual con todas, algunas son más inquietas otras más

tranquilas, tú como directora tienes el deber de conocerlas y de ir viendo como te vas acercando, ganarte su confianza para que te pidan ayuda y te confíen sus problemas."

"Las relaciones en el Jardín dependen en gran parte de la Directora, pues ella puede tanto unir al grupo como desunirlo. Los problemas sí repercuten en el trabajo diario, pues es otro clima en el Jardín cuando se trabaja en armonía y esto no sólo es bueno para nosotras, los niños y los padres también lo captan."

¿Qué problemas de organización se presentan con mayor frecuencia?

Más que nada con actividades extras como son eventos para reunir dinero, o pláticas a los padres, o hacer arreglos al Jardín, pues todo esto lo hacemos en fines de semana o en horas fuera de nuestro horario, pues no siempre todas podemos los mismos días."

¿Quién tiene la autoridad en la escuela y cómo la ejerce?

"Aparentemente la autoridad la tiene la Directora, pero depende mucho de las relaciones que haya en el Jardín pues si son buenas la apoyamos tanto las educadoras como los padres, pero cuando no, tú con tu grupo te las arreglas y con ella puedes tratar lo mínimo."

"En mi caso, no sentimos que la Directora sea un apoyo al trabajo, ella es aparte, hace lo suyo y nosotras lo nuestro, a veces nos hace anotaciones en el plan o según ella nos da

sugerencias pero como por no dejar, cuando hay problemas ella nunca los enfrenta o nos deja solas con el paquete o cuando es más grave, llama a las supervisoras, pero ella realmente no tiene ninguna autoridad".

"La nuestra es buena persona, y si trata de apoyarnos pero en cuestiones técnicas por ejemplo, está peor que nosotras, puedes realmente puedes hacer lo que quieras y como quieras y ella nunca te va a decir nada, pues no sabe ni qué".

"Pero está mejor, pues por lo menos no te molesta, porque también están las que no saben, tu las vez cuando trabajan con un grupo que todo lo hacen como antes y sin embargo si exigen que tu trabajes por situaciones, y siempre insisten en que si se puede y que es muy bonito, y a mi me da más coraje."

(Directora con grupo) Yo, con las dos funciones, me doy cuenta que es bien difícil, pues también la Dirección es un puesto muy difícil, también tienes siempre muchísimo trabajo que es imposible realmente tener tiempo para visitar los grupos, revisar planes, asesorar a las maestras, tienes los mismos problemas que las educadoras con los grupos, que entre tanto papeleo y tanto trabajo extra descuidas cosas esenciales como sería tu papel técnico-pedagógico, esto se va haciendo a un lado porque aparentemente no urge."

"Yo pienso que depende mucho de la actitud, tú te das cuenta cuando hay interés y cuando no,

y no es porque quieras que la directora este encima de tí pero sí que puedas sentir su apoyo, yo creo que por mucho trabajo que tengan cuando hay disposición es diferente, tú lo sientes."

"Otra vez lo mismo, hay de todo, pero una mayoría se siente del otro lado, con autoridad de mandarte, de exigir y sin realmente ninguna autoridad ganada".

#### DESCRIPCION,EVALUACION E INTERPRETACION DEL COORDINADOR

*Percibi a las maestras con seguridad. Desde la primera tarea de seleccionar los ejes de reflexión que consideraran básicos, lo hicieron sin dudas, descartaron las preguntas que no entendían o aquellas que les parecían repetitivas o muy generales, escuche comentarios como: "Esta (pregunta) no se entiende, ésta es lo mismo, esta ya la vimos, (...)"*

*Posteriormente, manifestaron sus opiniones sin titubeos, no sentí que quisieran saber que era lo que yo quería escuchar, ahora simplemente expresaban su sentir. Se centraban en las preguntas sin rodeos.*

*Quizá esto se deba a que ahora realmente hay un mejor conocimiento del grupo tanto, de las participantes como mío; conocen la forma de trabajar, ya no se inhiben al ver que anoto mientras participan. Por otro lado el contenido es aparentemente menos cercano, ahora se habla del Jardín de Niños como escuela, no se cuestiona su papel como educadoras como en el bloque de historia personal y en el de historia del Nivel; en éstos, hacían comparaciones con su práctica docente y quizá eso limitaba su expresión y cuestionamientos.*

*Considero que mi actuación como coordinadora también fue más directa y con seguridad.*

*En el objetivo se menciona establecer semejanzas y diferencias entre las costumbres y tradiciones de las diferentes escuelas, por lo que manifestaron las maestras parece que hay más semejanzas que diferencias.*

No. Sesión: 13  
No. participantes 15

Tiempo: 4 hrs.

Objetivo específico: Análisis de textos; con el fin de rescatar tendencias históricas que permanezcan en los planteles y valorar su papel en el trabajo diario de cada docente.

| CONTENIDO   | ACTIVIDADES   | RECURSOS                                  | COMENTARIOS Y CONCLUSIONES DEL GRUPO  |
|---|---|---|---|
| Condiciones materiales de la escuela.   | -Analizar textos históricos en relación al contenido planteado, confrontarlo con los comentarios de la sesión anterior. | Bibliografía textos históricos (Anexo 11) | Nos damos cuenta que las funciones de la educadora han sido desde siempre mucho más que el trabajo con el grupo, que debido a la falta de planteles, carencia de materiales y recursos para el trabajo, las educadoras y directoras han tenido que conseguirlos a través de ayuda de los padres o de otros sectores oficiales o privados. Ahora lo seguimos haciendo a pesar de que ya no es obligatorio pero crea problemas, pues todas estas actividades extras para reunir dinero o conseguir apoyos requieren tiempo que muchas de nosotras ya no podemos dar pues tenemos otras actividades, quizá antes si era posible pero ahora no siempre podemos y esto en ocasiones provoca que haya conflictos entre compañeras y/o con las directoras. |
| Organización de tiempos y espacios tanto individualmente como en grupo.                                     | -Elaborar conclusiones sobre el papel de las tradiciones de cada escuela en la práctica docente.                        |   | Sentimos que esto debe cambiar, pues nuestras condiciones laborales son muy malas como para que nosotras dediquemos tanto tiempo al Jardín, simplemente no es posible.  |
| Costumbres, rutinas y tradiciones de la vida de la escuela. Fiestas nacionales, religiosas y tradicionales. |   |   | Por tradición, se sigue pensando que las educadoras estamos dispuestas a todo y también se conserva la autoridad de los directivos para exigirlo.   |
| Participación de las familias en la vida escolar.   |   |   | Todo esto, sí afecta nuestra práctica docente   |
| Problemáticas.  |   |   |   |

pues tenemos poco tiempo para el trabajo con los niños por estar siempre con muchas otras actividades.



## DESCRIPCION, EVALUACION E INTERPRETACION DEL COORDINADOR

En la discusión se volvían a abordar algunos temas trabajados en sesiones anteriores.

Desde mi punto de vista el grupo hace una crítica y valoración interesante de problemáticas en relación al contenido planteado. Sin embargo, quedan en un plano muy personal, que si bien es crítico no rompe con concepciones superficiales al explicar las problemáticas que enfrenta el trabajo; esto es, no se relaciona esta necesidad de satisfacer las carencias de los Jardines con la no legitimidad del nivel y esta con el papel de los contenidos, y estos con la imagen del docente, no se percibe el círculo que condiciona y mantiene dichas tradiciones.

Implicitamente, se ve el medio social de los niños como ajeno al Jardín, pareciera que la escuela solo necesita organizar a los padres, convencerlos de que ayuden y esto se entiende como participar, si no se hace es porque las maestras no tienen tiempo o los padres no son responsables, pero no se cuestiona si esta es la única forma de participar y de establecer relaciones entre Jardín de Niños y contexto social.

Tampoco se buscan explicaciones a las relaciones verticales que predominan entre directivos y docentes, sólo se reconocen y pareciera que es cuestión de suerte el tener Directivos que apoyen o no el trabajo.

Aunque el grupo no lo advierte como conclusión, en sus comentarios y evaluaciones, se puede observar como las tres historias: personal, del nivel y de la escuela, se entrecruzan al hablar de la práctica docente.

### C. EVALUACION FINAL DE LOS PARTICIPANTES

#### Cuestionario de evaluación del participante:

1. ¿Cuál ha sido la experiencia o aprendizaje más significativo que ha tenido?

- "El manifestar tus ideas, en forma libre, sin presiones ni críticas".
- "Aprendí a valorar más el trabajo que realizó en el Jardín de Niños"
- "He obtenido una experiencia ¡super! pues he reflexionado realmente sobre mi trabajo"
- "Aprendí que es y como poner en práctica la psicogénesis"
- "Ahora comprendo mejor el programa, entiendo los fundamentos y esto me va a ayudar para aplicarlo mejor"
- "Que he visto el proceso enseñanza-aprendizaje desde otros puntos de vista, veo que no es siempre igual, cuando se habla de enseñar o aprender"
- "La experiencia fue la integración de grupo con mis compañeras, al exponer sin temor nuestras dudas y actividades que realizamos en la práctica".
- "Aprendí que tengo que aprender más sobre los procesos del niño para poder buscar estrategias que me ayuden en mi trabajo".
- "Aprender a pensar, a razonar, reflexionar y construir mis conocimientos y aceptar mis errores"
- "El aprendizaje ha sido demasiado para mí, ya que me hacía falta información acerca de la enseñanza y manejo de programas para entender muchas de las actividades que se realizan"

2. ¿Qué contenidos le parecieron importantes y por qué?

- "Los contenidos y enfoques de los diversos programas de educación preescolar"
- "Analizar las problemáticas que tenemos en el Jardín de Niños pues me ayuda a entenderlas y buscar soluciones"
- "El relacionado con el aprendizaje de la lectura y escritura, pues yo no me imaginaba que fuera un tema tan importante desde hace muchos años".
- "Los de los programas pues es interesante ver la evolución que ha habido, nos ayuda a valorar lo bueno y malo que ha habido"
- "Todos, pues todos están relacionados"
- "Todos porque de alguna manera me ayudan a tener una imagen diferente del trabajo en el Jardín de Niños"
- "Todos, pues cada uno aportó algo diferente"

3. ¿Cuáles no le parecieron importantes, por qué?

- "Nada en particular le restó importancia"

- "Todos me parecieron importantes"
- "Todas me parecieron interesantes porque me dio una idea de como soy influida por toda la historia de la educación preescolar"
- "Ninguno"
- "Ninguno"
- "Todos son importantes porque llevaban implícito algo nuevo."
- "Ninguno, todos me parecieron importantes, tenemos que saber lo que ha pasado la educación preescolar"

4. ¿Qué contenidos no se abordaron y considera que se podrían incluir?

- "Ahondar un poco más en la planeación del trabajo diario, pues esto es un factor muy importante en el trabajo diario"
- "Hablar más de los problemas prácticos que tenemos y entre todas darnos ideas de estrategias que nos pudieran ayudar a resolverlos"
- "Profundizar en la teoría psicogenética, sus principios e ideas centrales"
- "Hablar más de la socialización, de los problemas de comunicación en los Jardines de Niños, de las relaciones humanas entre el personal pues afectan nuestro trabajo y algo tenemos que hacer"
- "Abordar actividades de lectura y escritura, y matemáticas de manera más amplia"
- "Me gustaría que observáramos el trabajo diario de alguna de nosotras y luego analizarlo con ejemplos concretos"
- "Observar un Jardín de Niños que maneje adecuadamente el programa"

5. ¿Qué opina de las lecturas?

- "Las lecturas fueron interesantes y me gustó mucho como comentábamos y sacábamos conclusiones, aunque algunos días me sentí muy cansada, casi a punto de quedar dormida"
- "Las lecturas nos hacían recordar, pensar y analizar"
- "Son lecturas que pueden ser muy actuales"
- "Interesantes, tanto por el contenido como por las personas que las escribieron"
- "Buenas, acertadas, nos dieron luz"
- "Fueron interesantes y me gustaron porque no había tenido oportunidad de leer este tipo de documentos, los cuales hasta la fecha nos siguen influenciando"
- "Estuvieron todas interesantes pues se relacionan con nuestra práctica"
- "Fueron atractivas y me pareció más fácil analizarlas cuando las comentábamos".
- "Todas de interés, relacionadas con nuestra labor docente y además un tanto reflexivas".

6. ¿Cómo valora la dinámica que se generó?

- "(...) el ser un grupo pequeño nos ayudó mucho para poder expresar dudas y comentarios acerca de los temas que tratamos"
- "En varias ocasiones, sentí un poco de cansancio mental, con algunas técnicas me distraía, pero si era un poco cansado"
- "La valoro como muy buena, se permitió la participación total, lo que favoreció la integración."
- "Muy buena y esto permitió que el trabajo se enriqueciera mucho"
- "Creo que fue muy buena, porque se creó un ambiente en el que todos nos sentíamos con un mismo fin y un mismo interés"
- "Fue muy buena ya que se logró la total participación del grupo"
- "La dinámica fue muy positiva y me agrado mucho, logró una integración con las compañeras"
- "Un recurso muy bien empleado para lograr una interacción del grupo".

7. ¿Qué actividades o estrategias le gustaron y cuáles considera que se podrían modificar?

- "Me gustó el poder manifestar las vivencias en lo referente a la práctica docente"
- "Me gustaron los comentarios que cada una aportaba en las sesiones, el trabajar con los cuestionarios ejes"
- "Me gustaron las técnicas de integración. A pesar del horario, el trabajo se hacía ameno e interesante"
- "Se logró un buen trabajo por equipo, las técnicas de integración me gustaron mucho sobre todo la de las tarjetas y la de los cuadrados"
- "Las actividades fueron amenas y dinámicas, ya que requerían de nuestra participación, me gustó que nosotras tomáramos las decisiones en base a acuerdos grupales"
- "La técnica de lluvia de ideas fue la que más me gustó porque se nos daba a todos la posibilidad de hablar"
- "Creo que el escuchar a cada una de nosotras es algo muy importante que te hace entrar en confianza y tener más participación"

8. ¿En relación a la coordinación del trabajo, cuáles son sus comentarios?

- "Estuvo bien coordinado, en algunos momentos estuvo muy apresurado en cuanto a tiempos"
- "La coordinación fue positiva y creo que se logró los objetivos que se plantearon al inicio"
- "La forma de transmitirlo me pareció muy buena, ya que creo que se lograron los objetivos"
- "Fue buena, dinámica y sobre todo hubo bastante orientación y mucha documentación como apoyo"
- "La coordinación fue buena ya que demostró experiencia en el asunto"
- "Me gustó la coordinación porque: creó el clima apropiado, le dio a cada una la importancia debida, se balanceó las opiniones y comentarios, cuestionaba sobre ¿cómo? ¿cuándo? ¿por qué? y ¿para qué?"
- "Me gustó porque utilizaste un método psicogenético para la realización del trabajo"
- "La coordinación fue buena porque se respetaron las decisiones y proposiciones de todos"
- "Pienso que cuando surgían dudas entre nosotras era cuando más estábamos atentas, surgió el interés. Se logró que nos

coordináramos hasta para hablar"

- "Creo que todo estuvo muy bien organizado y por lo mismo, para mí dió resultados"

9. ¿Ha cambiado la visión sobre su práctica docente, en qué sentido?

- "Si ha cambiado, porque creo que inconscientemente he trabajado psicogenéticamente, sin realmente entender que es, que implica un trabajo psicogenético"

- "Si, conocer los fundamentos de muchas de las actividades que realizamos nos ayuda a entender mejor los problemas que tenemos y a superarlos. Además podemos dar un giro a las actividades tradicional; hacerlas pero con otros principios y ya no son iguales."

- "Creo que ahora, al hacer las actividades con los niños voy a pensar más en el desarrollo del niño que en la actividad, pues me doy cuenta que éste ha sido un error".

- "Si, ya que al vivir una metodología psicogenética comprendí las bases de ella".

- "Mucho, me doy cuenta que lo importante no es el aprendizaje si no que y como se aprende"

- "Si, ahora tengo una imagen diferente de lo que es la práctica docente, me doy cuenta que no solo es mi trabajo, que tiene que ver con muchas otras cosas, tanto factores como directivos, padres, compañeras."

- "Si cambio, pienso que ahora voy a realizar un trabajo más consciente, tratar de analizar lo que hago y por qué o para qué "

- "Si, creo que va ha haber cambios con mi grupo, estoy más atenta para no caer en ciertos vicios"

10. ¿Qué nuevas preguntas le han surgido?

- "Ahora tenemos el reto de no seguir igual que antes"

- "El problema principal es ahora tener y mantener la suficiente voluntad para que esto sea continuo, para revisar los libros, la teoría e ir aprendiendo nuevas cosas"

- "Muchas dudas sobre algunos aspectos de la práctica, como son: ¿estoy bien? ¿es así? debido a todo lo que influye en ella"

- "Pienso que aquí empezamos a ver lo básico, tenemos que profundizar en la teoría psicogenética, leer para ir entendiendo más cosas"

- "La meta de hacer un trabajo más pensado"

- "Mucho, pues me he dado cuenta que he cometido muchos errores con mis niños, pero pienso que estoy a tiempo de poner en práctica lo aprendido"

- "Que realmente no había entendido el programa que nos da la S.E.P."

#### SUGERENCIAS

- "Que se realicen más cursos como éste en horario de trabajo."
- "Que se continúe con el trabajo."
- "Que se realice con todo el personal de un mismo plantel."
- "Que participen las supervisoras y jefas de sector."
- "Que nos orienten con nuevos materiales."

#### D. REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACION FINAL DEL GRUPO

Hacer un análisis de la evaluación final que hace el grupo resultaría difícil. Las respuestas al cuestionario son tan abiertas y tan variadas, que caeríamos en interpretaciones inciertas.

Qué decir de comentarios como: "Aprendí que es, y cómo poner en práctica la psicogénesis". "Me gustaría que observáramos el trabajo diario de alguna de nosotras y luego analizarlo, con ejemplos concretos".

Qué decir de la propuesta de: "Observar un Jardín de Niños que maneje adecuadamente el programa".

O de comentarios como: "(...) los fundamentos de muchas de las actividades que realizamos nos ayuda a entender mejor los problemas que tenemos y a superarlos. Además podemos dar un giro a las actividades tradicionales; hacerlas pero con otros principios y ya no son iguales.

"(...) he visto el proceso enseñanza-aprendizaje desde otros puntos de vista, veo que no es siempre igual, cuando se habla de enseñar o aprender".

Es evidente que hay diferentes niveles de acercamiento teórico e integración de contenidos en las maestras participantes.

Abordar "problemas prácticos" y la teoría psicogenética sigue siendo una demanda grupal: "Pienso que aquí empezamos a ver lo básico, tenemos que profundizar en la teoría psicogenética, leer para ir entendiendo más cosas que tenemos y entre todas darnos ideas de estrategias que nos pudieran ayudar a resolverlos"

Preferimos evaluar el desarrollo de los contenidos a partir del análisis que hacemos de ellos en el siguiente apartado.

Basta ahora con decir que el grupo manifestaba entusiasmo al concluir el trabajo; leyendo sus evaluaciones puedo sentir una mezcla de "confianza" ("Ahora tenemos el reto de no seguir igual que antes" "La meta de hacer un trabajo más pensado") y a la vez cierta confusión, la respuesta a la pregunta ¿qué nuevas dudas te han surgido, es un buen ejemplo: "Muchas dudas sobre algunos aspectos de la práctica, como son: ¿estoy bien? ¿es así? debido a todo lo que influye en ella"

## E. SINTESIS Y COMENTARIOS SOBRE LA DINAMICA GRUPAL

Queremos poner énfasis en la dinámica que se fue dando en el grupo por ser un aspecto determinante en el desarrollo de los contenidos; y por considerar, que en este sentido se dieron aprendizajes significativos. De hecho podemos notar cierta evolución en la dinámica que experimentó el grupo.

A continuación señalamos algunos de los aspectos que dan cuenta de este proceso, no profundizaremos en el análisis, pues esto implicaría un trabajo extenso que no nos es posible realizar en este momento.

En un inicio el grupo manifestó que deseaba un curso práctico, lo que entendían como sugerencias de actividades. La presentación de los objetivos y contenidos de trabajo restó entusiasmo en participar: "Tenía otra idea, pensé que iba a ser sobre el trabajo con los niños pues es lo que siempre hemos pedido". Quedó cierta confianza en que hablarían de los problemas enfrentados en el trabajo diario: "Está bien hablar de lo que hacemos, pues tal vez no estamos tan mal (...) quizá unas a otras podamos ayudarnos". Comentarios que reflejan cierta inseguridad y escepticismo, un no pensar que aprender es elaborar conocimientos; que esto, depende de su participación e interacción con el grupo.

Posterior a la revisión de algunos aspectos de la teoría de aprendizaje grupal, las maestras reconocen aspectos importantes: "Para realmente aprender necesitamos superar muchos vicios, muchos hábitos que hemos aprendido desde niños que nos ubican en un papel de receptivos y no activos en nuestro aprendizaje". "Nos habíamos centrado en el aprendizaje del niño sin pensar en nuestro aprendizaje". Esto es, teóricamente advierten el papel que ellas juegan en su aprendizaje.

En la evaluación del trabajo del primer bloque de contenidos solicitaban más participación mía, pues no sabían "si iban bien o mal". Reconocían que por momentos se sentían perdidas sin saber qué decir, y solicitaban lecturas que las orientaran. Esto nos sugiere pensar que el grupo percibía el papel de la teoría en el aprendizaje.

Comentarios como: "Siento el trabajo cansado, quizá podríamos hacer lo mismo en menos tiempo, porque seguido nos desviamos y hablamos de otras cosas que no tienen importancia", los atribuimos a un cambio en la forma de trabajar en grupo, a un cambio en la manera de acceder a nuevos conocimientos; un rehuir al trabajo buscando pretextos, debido a la ansiedad que provoca abandonar cierta forma de participar y relacionarse en grupo, ciertos conceptos e ideas.

Podemos decir que en un principio la mayoría del grupo no establecía relación entre el discurso histórico de la imagen docente y su historia personal; los argumentos de dos participantes y los cuestionamientos que abrieron los textos históricos,



generaron la discusión grupal y propiciaron nuevos argumentos y dudas del cuestionario inicial. Atribuir el carácter de inconscientes a conductas que realizan, permitió que se liberara cierto "sentimiento de culpa y de deber ser" y con esto se aceptaron y establecieron nuevas relaciones entre la imagen social histórica y la actuación docente.

En el segundo bloque de contenidos "Historia del nivel preescolar" hubo algunos cambios:

Por iniciativa del grupo se nombró a una secretaria y a un moderador lo que agilizó el trabajo.

La participación se dio equilibrada en grupo complementaban algunas ideas. Sin embargo, no hubo discusión por posiciones contrarias, todas las maestras coincidían y apoyaban los diversos comentarios. Pocas veces se desviaron del trabajo.

Se les indicó que podían seguir o no los ejes de reflexión, darles el orden deseado, trabajar todos o solo algunos, y aumentar los que consideraran necesarios. El único requisito era considerar los contenidos. Los dos equipos, y posteriormente en grupo, siguieron los ejes de reflexión tal y como se les presentaron. Hicieron cambios en las actividades, no las llevaron a cabo en el orden planeado y algunas se omitieron. Se leyeron los documentos en pequeños grupos, lo que permitió que los comentaran y analizaran a la vez.

Con frecuencia no tenían clara la tarea, no encontraban relaciones entre las conclusiones elaboradas en un primer momento y los textos históricos. Cuando leían y discutían en grupos, les hacía preguntas o comentarios pretendiendo orientar el trabajo. En el momento de escribir y leer las conclusiones mi participación se limitó a escuchar y enfatizar algunas cosas que ellas comentaban.

La evaluación la realizaron en grupo sin el trabajo previo en equipos, lo que permitió que no se perdieran comentarios interesantes que hacían en grupo.

Redactaron y revisaron varias veces sus conclusiones sintetizando sus comentarios.

En el tercer bloque "historia de la escuela" La participación se dio menos equilibrada, son de peso los comentarios de dos maestras. En este bloque sí realizan cambios a los contenidos, omiten algunos y otros los abordan desde su perspectiva y no como lo marcaban los ejes de reflexión.

A pesar de que el grupo se centró en la tarea y que la participación se hacía con más seguridad que en sesiones anteriores, continuamente había elementos que podían analizar y rescatar en las conclusiones y por situaciones que probablemente tienen que ver con la dinámica grupal y la coordinación no lograban profundizar.

En general, sentimos que si por momentos la dinámica se bloqueó, fue en parte, porque el contenido exigía un cuestionamiento personal para el cual no todas las participantes estaban

dispuestas.

No obstante, en comentarios de la evaluación que se refieren a lo que han aprendido, las maestras aprecian la posibilidad de expresarse, de analizar y de leer.

Nos atrevemos a decir que a partir de esta experiencia de trabajo, en cierta medida y algunas maestras, revaloraron lo que es aprender, el papel que juegan en su aprendizaje; vieron en los objetivos elementos que guían el trabajo; sintieron la necesidad de la teoría y en cierta forma percibieron los límites de la práctica: "Sentimos que hemos aprendido mucho pero, como que nos falta algo".

Analizar los momentos y procesos que siguió el grupo implicaría un abordaje sensible a: "Reconocer procesos inconscientes." "El problema de enfrentar imágenes". "Conformación de los grupos". "Experiencia de producir en común". Mi interés por ahora no va en este sentido, pero dejo constancia de que puede realizarse un análisis desde estas dimensiones.

## VI. ANALISIS

En este apartado realizaremos el análisis del trabajo hecho por el grupo de maestras que participó en el desarrollo de la propuesta que venimos presentando.

Nuevamente lo estructuramos en los tres bloques de contenidos presentados: Historia del docente, Historia del Nivel preescolar e Historia de la escuela.

El inicio de la sistematización del análisis, fue seguir la evolución de sus argumentos en los cuatro momentos que se trabajaban en cada bloque de contenidos: Primero, opiniones personales a través de ejes de reflexión; segundo, conclusiones posteriores a la lectura de textos históricos; tercero, relación de las conclusiones que establecieron en el primero y segundo momento; y cuarto, evaluación del objetivo correspondiente al bloque de contenidos trabajado.

Identificamos y establecimos relaciones entre los aspectos principales que desarrollaron las maestras en cada bloque de contenidos.

Posteriormente nos enfrentamos a la siguiente problemática: ¿Cómo analizar la información aportada por el grupo? ¿Qué hacer con nuestras interpretaciones personales? ¿Cómo vincular el referente empírico con explicaciones teóricas?

Si bien tenía categorías predefinidas desde las cuales podía organizar y analizar los registros y la información empírica, advertía la necesidad de establecer nuevas relaciones conceptuales a partir del trabajo del grupo.

Los criterios que utilizamos para continuar el análisis fueron: identificar las recurrencias en los argumentos de las maestras que apoyaran cierta representatividad. Construir nuevas relaciones no previstas. Crear categorías conceptuales cada vez más abarcativas y buscar sus significaciones teóricas, tanto a partir de las mismas relaciones conceptuales que hacíamos con el trabajo de las maestras, como del apoyo de los textos históricos y de fundamentos teóricos que desde nuestro punto de vista explican las conclusiones del grupo.

Presentamos el análisis de los bloques de contenidos por separado ya que cada uno sigue una lógica propia, determinada por la naturaleza del contenido a que se refiere y por la dinámica que se fue dando en el grupo, sin embargo, en los tres bloques encontramos puntos comunes y correspondencias.

## A. HISTORIA DEL DOCENTE

De las sesiones de trabajo realizado con las maestras en relación a los contenidos de Historia del docente, en mi análisis sobresalen cuatro aspectos: Imagen de la educadora, influencias en el trabajo, vinculación familia-medio con la valoración social del Jardín de Niños y formación de la educadora.

A continuación hacemos un seguimiento de la forma en que el grupo fue identificando y desarrollando estos aspectos, e intentando establecer relaciones entre ellos y de descubrir su significación.

### 1. Imagen de la educadora

El aspecto imagen de la educadora, surge de sus ideas sobre lo que significa ser maestra de educación preescolar. En esta imagen se destacan: Cualidades ideales ("dar cariño a los niños y ayudarlos"); sentimientos ("retornar a la infancia"); vocación ("paciencia, "sello de la profesión") y necesidad ("circunstancias ajenas a un fin"). El grupo describe una imagen estereotipada con características que podemos denominar omnipotentes.

En el segundo momento, posterior a la lectura de textos históricos sobre la educadora y su formación, el grupo concluye que se presenta una imagen filosófica y moral, no real. Reconocen la imposibilidad de tener o alcanzar esa imagen de perfección que presentan los textos históricos: "La educadora debe tener una amplia cultura general. La educadora debe gozar de una buena salud. La educadora debe poseer sentimiento estético. La educadora debe ser dinámica y laboriosa. La educadora debe ser alegre. La educadora debe ser pródiga en bondades. La educadora debe ser una trabajadora social. (Subtítulos de textos leídos por las maestras)"<sup>83</sup>.

El grupo comenta que "vocación" en preescolar se entiende como apostolado y no como algo que se hace por gusto. Encuentran contradicciones en los textos históricos al presentar una imagen ideal de la educadora y argumentos que hablan de controlar y adiestrar al niño, como el siguiente: "(...) lo dejamos [refiriéndose al niño] en libertad para que se manifieste, pero le imponemos normas que guían sus actos, imponiéndoselas en tal forma que no se percate de ello sino para aceptarlas gozoso por la bondad de las mismas"<sup>84</sup>.

En el tercer momento, en el que el objetivo consistía en relacionar sus argumentos iniciales con las conclusiones a las que llegaban

---

<sup>83</sup> ZAPATA C. Rosaura "Teoría y práctica del Jardín de Niños" P. 13-16.

<sup>84</sup> ZAPATA Rosaura "La educación preescolar el México" P. 43-44.

después de abordar los textos históricos, dicen que la historia influye en que sigan siendo idealistas y trabajen más por amor que por ventajas propias. Se afirma que ahora es coherente la imagen ideal con la actitud de la educadora, pues ahora se pretende que la educadora ayude al niño a pensar y a ser creativo.

Un elemento importante que aparece en este momento son las autoridades; de acuerdo a los argumentos de las maestras, son ellas quienes exigen perfección y pretenden que se siga un programa poco realista.

En el momento de evaluar este aspecto, destacan los siguientes argumentos:

#### Reconocimiento y aceptación de una imagen ideal de educadora

El grupo concluye: "Se sigue pensando que la educadora transforma al niño y a la comunidad pero con nuevas técnicas."

Buscando explicaciones teóricas, podemos decir que las diversas propuestas didácticas establecen normas con base en el deber ser, y desde ellas se define y evalúa a los maestros, haciendo a un lado lo que pasa en la escuela, las relaciones que se dan y las problemáticas que se enfrentan. De ahí que con frecuencia se atribuyan significados idealistas a la práctica docente.

No obstante, el grupo considera que actúan con base en argumentos simples: "Nuestras ideas siguen siendo bastante moralistas, seguimos hablando de amor a los niños, de sentimientos personales y no damos argumentos psicológicos o pedagógicos".

#### Sumisión ante autoridades

Otro argumento del grupo, es que la imagen ideal de la educadora viene de otros; la relacionan con la sumisión ante las autoridades. "Las autoridades nos siguen dando una imagen y nosotras la aceptamos"

En este sentido queremos señalar, que el discurso pedagógico de la imagen docente se ha caracterizado históricamente por mantener una estructura jerárquica y autoritaria, a través de la cual el maestro es visto como la persona que tiene el "saber" y ejerce "poder". A su vez, el maestro depende del "saber" y "poder" de directivos y estructura escolar. Querrin A. realiza un análisis de las características de la escuela lasallista, en donde evidencia que el maestro era siempre un subordinado, estaba sojuzgado, era vigilado y vigilaba a otros a su vez. La autoridad representada por el director era muy rígida. Esto es, desde el siglo XVII encontramos niveles jerárquicos fuertes que regulan la actuación docente y determinan una estructura de poder de directivos a maestros y de éstos a alumnos. "El cuerpo enseñante es pues, un cuerpo totalmente sacrificado, un cuerpo sometido y un cuerpo que goza (...) siendo el modelo, reenviando a los niños el poder que ha sufrido,

reproduciendo la dominación".<sup>85</sup> Se evidencia al maestro como un ser limitado por la autoridad (institución, escuela, directivos, plan y programa de estudios) que tiene la posibilidad de coartar a los alumnos. El poder se ejerce encubierto en estrategias que tienen que ver con disciplina, orden, actividades, contenidos, evaluaciones, etc.

Pasemos al último argumento de las maestras.

#### Factores inconscientes

El grupo concluyó que la imagen ideal histórica de la educadora inconscientemente se sigue. A pesar de que no hubo más aportaciones sobre estos aspectos inconscientes, fue un factor importante que propició cierta relajación en los comentarios que hacían las maestras.

Textualmente se expresan: " (...) nos damos cuenta que muchas de nuestras ideas son parte de la imagen que con los años se ha creado de la educadora y que de alguna forma inconsciente seguimos, y por momentos ya no sabemos si lo que decimos y hacemos es decisión propia o es lo que nos han inculcado, esto afecta nuestro trabajo pues tenemos muchas ilusiones que al no cumplirse dejan un vacío, cierta insatisfacción en el trabajo"

A continuación hacemos referencia a posiciones psicoanalistas que explican aspectos inconscientes en la imagen docente, en éstas, encontramos argumentos para entender ciertos comentarios y conclusiones que hacen las maestras en relación a la imagen ideal del docente.

Algunos psicoanalistas trabajan lo que han llamado el Imaginario Social de Maestro, concepto que conlleva esta idea mítica, irreal, en la que se mezclan: sabiduría, poderío, omnipotencia, heroísmo, apostolado y abnegación. Explican, que el docente cree y asume estas cualidades que socialmente se le demandan; las incorpora no solo con teoría, sino a través de su experiencia como alumno; de actitudes, normas e ideas que se viven en la Normal en relación a lo que significa ser maestro, y posteriormente en su trabajo como docente. Se reconoce, que si bien en la imagen tradicional de maestro se agrupan las conductas que la institución demanda del maestro, éste a su vez les requiere, pues le dan seguridad en su práctica, en los conceptos y significados que desarrolla para realizar su trabajo. Seguridad necesaria ante las contradicciones que enfrenta, ya que como hemos mencionado, interioriza el modelo de lo que significa ser maestro a partir de diversas vivencias, de las expectativas sociales, de lo que la institución le exige. Modelo que es diferente a la imagen que describen las propuestas pedagógicas y por supuesto a la realidad que enfrenta.

---

<sup>85</sup> QUERRIEN Anne "Trabajos elementales sobre la escuela primaria" P. 149

Por otro lado, en la comparación que hace Millot del proceso psicoanalítico con el proceso educativo, encontramos explicaciones a la imagen ideal del docente desde la relación maestro-alumno. Para la autora, tanto el proceso psicoanalítico como el educativo tienen el mismo fin: la dominación del principio de realidad sobre el principio de placer. En ambos, el medio para actuar es la sugestión que se consigue a partir del amor del educando o paciente hacia el educador o psicoanalista.

Nos detenemos en este concepto de Sugestión. Millot retomando a Freud escribe: "El hecho de ocupar un sujeto el lugar del Ideal del yo de otro sujeto le confiere el poder de someter este último a su palabra, la cual, desde este momento, es ley, tanto más maleable es la estructura psíquica del sometido. Toda influencia que un sujeto pueda ejercer sobre otro se opera de esta manera".<sup>86</sup>

Esto es, desde el psicoanálisis, los niños al resolver el complejo de Edipo (implica la separación del padre de la madre y la interiorización de la imagen paterna), sienten que sus padres no responden al Ideal del Yo. En el maestro vuelven a enfrentar el Ideal del Yo, y esperan poder identificarse con él, esto permite al maestro tener poder sobre el alumno. Millot dice: "El proceso educativo requiere así que el educador ocupe el lugar del Ideal del Yo, de suerte que el educando se someta a sus exigencias, y también con el fin de que, por haber tomado ciertos rasgos del educador, el propio Ideal del yo del educando reciba su influencia. A partir de la integración de estas exigencias el educador se coloca bajo la dominación del principio de realidad".<sup>87</sup>

Freud habla de una educación para la realidad, la que en palabras de Millot significa, una educación orientada a que el hombre asuma la realidad. "Si los valores de la civilización descansan en la ilusión, si la realidad social está tejida de ilusiones, entonces a lo que hay que adaptar al educando no puede ser a esa realidad ilusoria".<sup>88</sup>

Podemos decir, que según estas posiciones psicoanalíticas es fundamental, tanto para el maestro como para el alumno, esta imagen ideal en la relación pedagógica.

Concluimos este aspecto, considerando que en preescolar estos conceptos toman significados especiales por ser el Jardín de Niños la Institución educativa, en la que el niño forma las primeras imágenes de lo que es una maestra y de lo que significa ser alumno, no hay un modelo previo de maestro que guíe el comportamiento de los niños. Las características en esta edad favorece que se desarrolle un vínculo afectivo entre educadora y niños que permite regular y controlar el comportamiento de los alumnos quizá con más fuerza que en otros niveles educativos.

---

<sup>86</sup> MILLOT C. "Freud antipedagogo" P. 168

<sup>87</sup> IBIDEM

<sup>88</sup> MILLOT Op. Cit. P. 134

## 2. Influencias en el trabajo

En este aspecto, podemos recuperar la siguiente evolución:  
En un primer momento se reconocieron como influencias las condiciones laborales, el estado emocional, la familia, los niños, los padres de familia, la comunidad, los directivos, compañeras de trabajo, recursos didácticos y estímulos como satisfacciones personales y afectivos. Podemos calificar estos factores como presentes e inmediatos al docente.

Después de leer los textos históricos, implícitamente se reconoce la historia como un factor más que influye en el trabajo docente, así como aspectos inconscientes.

Es interesante señalar, que a pesar de que seguido hacen referencia al programa no lo ubican abiertamente como una influencia en su trabajo, como documento no le hacen críticas.

El problema, según ellas, es que no tienen las condiciones necesarias para "llevarlo a la práctica". En el siguiente bloque de contenidos: Historia del Nivel preescolar, profundizaremos en estas apreciaciones.

## 3. Vinculación familia-medio con valoración social del Jardín de Niños

Consideramos este aspecto básico, pues además de que guarda relaciones con los otros aspectos, es una constante manifiesta no solo en este bloque de contenidos sino en los tres.

En un primer momento, las maestras idealizan la proyección que tiene su trabajo en la comunidad: "crea consciencia sobre la importancia del Jardín de Niños, del niño y de la educación." "Estimula y convence a los padres para que los niños continúen los estudios". Sin embargo, afirman que no se valora el trabajo que se realiza en el Jardín de Niños, debido a que no se reconocen el juego y la socialización como aprendizajes.

Posterior a la lectura de los textos históricos, toman fuerza sus comentarios inclinados a descalificar el ambiente social de los niños y a acentuar la omnipotencia de la escuela: "Se piensa que la educadora va a conducir al niño a la verdad, bondad, belleza, cuando esto es imposible pues los niños reciben influencias de padres y ambiente, más importantes que de la escuela".

Más adelante, intentando relacionar sus conclusiones del primero y segundo momento, concluyen que ahora se considera la influencia de los padres y medio social en la educación de los niños, hablan de una responsabilidad compartida; consideran importante el trabajo social de la educadora en la comunidad y reconocen que si no lo realizan es por falta de tiempo.

Parecen convencidas de que su trabajo con los padres pudiera enriquecer no solo los aprendizajes del niño, sino también su situación familiar.



Buscando explicaciones a estos comentarios, hablaríamos del "saber del maestro", que implica la apropiación de un contenido y la capacidad para transmitirlo y evaluarlo.

Simbólicamente el contenido es importante, representa legitimación y/o reconocimiento a la actuación del maestro, le otorga cierta autoridad pedagógica para transmitir y evaluar determinados conocimientos.

Consideramos que la educadora, no siente esa fuerza que le podría dar el contenido por la ambigüedad con la que socialmente se habla del Jardín de Niños. Pues por un lado se le atribuye una gran importancia como base del desarrollo de la personalidad, pero a la vez se mantiene la idea de que los niños asisten a cantar y jugar. Esto aunado a la no obligatoriedad del nivel preescolar hace que se dude de su importancia.

En las sesiones de trabajo con las maestras se expresa "El trabajo de la educadora es poco valorado, no le dan importancia ni las autoridades ni los padres, pues no hay una conscientización sobre el Jardín de Niños. Hay una gran competencia de Jardines de Niños particulares en donde se les enseña a los niños a leer y escribir y como la SEP no lo permite, los padres sienten que en el Jardín de Niños oficial no se aprende nada, pues no se valora la importancia del juego y la socialización de los niños". Pareciera que la misma maestra duda del contenido que trabaja al decir " (...) y como la SEP no lo permite (...)" La autoridad ejerce poder sobre el contenido y no el contenido como tal. Más adelante profundizaremos en este aspecto, por ahora solo nos interesa resaltarlo como un factor más que influye en la formación de la imagen de la educadora.

#### 4. Formación de la educadora

El grupo determinó que lo más importante en su formación ha sido la escuela Normal y en segundo término el trabajo diario. La vocación, prácticas escolares, y los cursos, son factores considerados en menor importancia.

Posterior a la lectura de textos históricos reconocen que su formación es diferente, que la hace homogénea el trabajo diario. Podemos sentir que se aspira a la homogeneidad.

La opinión del grupo sobre el impacto de los cursos es ambigua. No hablan de que necesitan preparación o formación para trabajar bajo una propuesta psicogenética, vuelven a mencionar que el obstáculo es el programa, pues consideran que éste es poco realista, que requiere condiciones con las que no cuentan: apoyo de los padres, mobiliario, recursos didácticos adecuados, libertad en el trabajo, grupos reducidos y apoyo de autoridades.

No reconocen su experiencia de alumno como un factor más, siendo que antes de iniciar la carrera docente ya se han recorrido por lo menos 12 años de escolaridad, en los cuales se interiorizan modelos y se forman imágenes de lo que significa ser maestro. Ideas que se confrontan y toman nuevas formas ya en el trabajo diario, y en las

que influyen las expectativas sociales, los requerimientos institucionales, su relación con otros docentes, etc. Desde aquí, es fundamental el papel del trabajo diario en la formación docente, que si bien el grupo le otorga un papel importante por los contenidos prácticos que a diario se aprenden, nosotros lo consideramos importante también por los conceptos que el docente construye para enfrentar el rol docente. Lo que nos lleva nuevamente, a hablar de la imagen docente.

Dentro de los conceptos teóricos que desarrolla el D.I.E. <sup>89</sup> en relación a la identidad docente. Se afirma, " (...) reconocemos que el maestro es maestro no por un acto de autoreflexión individual. Es maestro en tanto se reconoce en una imagen que le permite incluirse y desarrollar una función"<sup>90</sup> En las sesiones de trabajo, ante la pregunta ¿Qué significa ser educadora? una maestra expresa "(...) nunca había pensado en eso". Varias maestras también lo expresan indirectamente con su silencio, sus dudas, sus respuestas vagas o estereotipadas: "Sentir que sentamos la base de su aprendizaje". "Una acción noble pues guiamos la formación", "Dar cariño a los niños y ayudarlos", etc. "Es esta imagen la que otorga un enunciado que permite al maestro identificarse con una función que la institución señala como propia y que autoriza al maestro a legitimar su papel y por ende a actuar"<sup>91</sup> Esto es, la maestra habla de sí misma a través de una imagen en la que necesita incluirse para desarrollar su trabajo diario.

Se destaca también en estas investigaciones sobre identidad docente, la existencia de una carga afectiva que tiene que ver con la identidad personal y que influye en forma decisiva tanto en la elección de la docencia como en el desempeño.

"(...) la docencia es mucho más que el ejercicio de un rol o una función, es una práctica que se ejerce por identificación con una idea: padre, madre, maestra, abuelo, figura parental que ha sido determinante en el proceso de construcción del sujeto"<sup>92</sup>

Las maestras del grupo que participó en la propuesta, ante la pregunta ¿Por qué decidí ser maestra de educación preescolar? contestan: "Por convivir con los niños y por espacio de unas horas retornar a la infancia". "Por que me gustaba jugar a la maestra". "Por falta de infancia". En las respuestas se juegan aspectos afectivos inconscientes, que otorgan un lugar determinado tanto a su actuación docente como al alumno. "La demanda de amor es

---

<sup>89</sup> Departamento de Investigación educativa que pertenece al CINVSTAV del Instituto Politécnico Nacional.

<sup>90</sup> REMEDI y otros. "Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión" P. 7

<sup>91</sup> IBIDEM P. 8

<sup>92</sup> IBIDEM P.32

probablemente la que con mayor fuerza esta en la práctica docente, y esto es lo que los maestros dicen sin llamarlo de tal forma; esto es lo que origina contradicciones con lo que la institución pide y lo que ellos solicitan, ser el centro del acto educativo y ser negado por la racionalidad institucional (...)"<sup>93</sup>

Según estas premisas, la relación de poder se fundamenta en el hecho de que el maestro no tiene el dominio de lo que es. La relación con otros es lo que le da poder y posibilidades de alcanzar el modelo ideal.

Para Gerber<sup>94</sup> se obtiene placer en formar debido a un deseo por el poder que soporta las relaciones autoritarias que se viven en el aula.

Con esto, volvemos a las relaciones entre saber-autoridad-poder, aspectos que a un nivel individual y social, y en forma inconsciente juegan un papel importante en la imagen docente.

Relacionando los cuatro aspectos, vemos que las maestras vinculan la imagen ideal del docente con la expectativa de trabajar con un programa que califican como poco realista; situación que influye en la relación que establecen con directivos y padres de familia, y en la valoración social que se hace del Jardín de Niños.

Recordemos el objetivo que pretendíamos que el grupo alcanzara con este bloque de contenidos: Establecer relaciones entre la historia personal de las maestras y la imagen que a lo largo de la historia se ha creado del significado y valor social de la educadora, con el fin de determinar en qué medida esta historia influye en la práctica docente actual.

En relación a los logros podemos decir que las maestras advierten el papel de la historia, se percatan de la influencia que tiene en su imagen y tarea docente, pero se quedan en un nivel poco profundo, leamos el siguiente comentario que hacen las maestras en una sesión: "La historia sí nos ha influido, seguimos siendo idealistas y trabajamos más bien por amor que por ventajas laborales o profesionales (...)" "Solo una maestra expresa insatisfacción, decepción que atribuye a la falta de estímulos, de apoyos económicos y morales por parte de las autoridades educativas. Expresa: "Las autoridades nos siguen imponiendo una imagen y nosotros la aceptamos (...)" no se habla de una educadora de carne y hueso, la imagen que se tiene es pura ilusión no se nos reconoce como personas". El grupo aprueba los argumentos de esta maestra, comentan ejemplos de situaciones que coinciden con esta falta de apoyo, pero en seguida vuelven a argumentar que lo más importante es el amor y satisfacciones que los niños les dan.

Desde nuestro punto de vista, estos argumentos podrían responder a que no encuentran explicaciones que justifiquen el por qué de

---

<sup>93</sup> IBIDEM. P. 33

<sup>94</sup> GERBER D. "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico" en Cuadernos de formación docente. Num. 15 ENEP Acatlán UNAM

situaciones con las que aparentemente no están de acuerdo.

Implicitamente pretendíamos que las maestras evaluaran su vida, que hablaran de sí mismas y esto es difícil, pues hemos visto que muchos de los motivos son argumentos no racionales, casuales y en ocasiones hasta contrarios con lo que se quiere. Al respecto Remedi señala: "Interrogar la identidad de una profesión es intentar actuar en la búsqueda de un desconocido que siempre ha sido definido y ocultado en cualidades. (...) Definición y modelo que arrinconan a un hacer a la figura ideal; figura que portando los signos de progresista o tradicional, flexible o estricto, de avanzada o reaccionario encadenan la lectura a un deber ser que se impone al maestro (...)"<sup>95</sup>

"Cuando preguntamos a un maestro por qué tiene esta actividad es solicitarle que explique por qué está en este momento, por que ha llegado a ser lo que es, como ha sido su vida y como se ve a sí mismo. Es un discurso racional que pretende dar cuenta de lo irracional y que está impregnado de incongruencias (...)"<sup>96</sup>  
Terminemos el análisis de este bloque con un comentario del grupo que hicieron en una sesión de encuadre: "Esta bien hablar de lo que hacemos, pues tal vez no estamos tan mal".

---

<sup>95</sup> REMEDI y otros. Maestros entrevistas e identidad. P. 3-4

<sup>96</sup> IBIDEM P. 67

## 5. SINTESIS

La imagen idealista, frecuentemente arraigada en la educadora, al parecer no es característica exclusiva del docente preescolar es intrínseca a la docencia.

Esta imagen ideal esta determinada por factores históricos, psicológicos y sociales.

Según los aportes psicoanalíticos dicha imagen tiene relación con el deseo de poder y de saber, móviles de la personalidad humana.

A pesar de que las maestras reconocen las contradicciones que encierra la imagen ideal de docente, la mantienen, se vive como costumbre.

Es posible que esta imagen ideal obstaculice la transformación, pues no da pie a la problematización y construcción de conocimientos.

En preescolar, las características de idealización del niño y educadora permanecieron y se reprodujeron a lo largo de varias décadas y en varias generaciones de maestras.

Discurso moralista que socialmente le ha dado a la carrera de educadora un "prestigio" social especial.

Las relaciones autoritarias de directivos a docentes que se viven en preescolar, se sostienen con base en el puesto que se otorga por antigüedad y no en una autoridad pedagógica. La educadora critica los mecanismos de autoridad pero los mantiene y pocas veces los discute abiertamente.

Las determinantes históricas, psicológicas y sociales del docente no son consideradas en las propuestas de formación, en las que generalmente se tiende a idealizar la práctica docente.

Hablar del docente como un sujeto social, explicitar sus determinantes históricas, psicológicas y sociales propicia la confrontación entre los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación docente y la práctica. Lo que contribuye a interpretar con nuevos elementos ciertas conductas y/o actitudes, y a establecer relaciones diferentes entre los involucrados en la práctica docente.

## B. HISTORIA DEL NIVEL PREESCOLAR

Este bloque de contenidos se divide en dos puntos: Discurso político y Propuestas pedagógicas.

Entendemos por discurso político, todos aquellos planteamientos que se refieren a la orientación socio-política: fines, objetivos, organización jerárquica, legalidad y normatividad reglamentaria del Sistema educativo.

El discurso político de preescolar es parte importante de la historia del nivel; lo recuperamos a partir de distintos documentos en los que se expresan: leyes, decretos, reglamentos, y pronunciamientos en momentos significativos de la historia. Lo central en este punto es analizar como perciben las maestras este discurso, cómo se vive cotidianamente el papel del Estado en la vida escolar y en qué medida determina el trabajo docente.

En teoría, el discurso político orienta la elaboración del discurso pedagógico. Ambos, se van interpretando y transformando.

Discurso pedagógico lo entendemos como la conceptualización que se hace del proceso educativo. " (...) es el discurso normativo que enuncia y justifica las decisiones que se deben tomar (elección de los fines, de los objetivos, de los medios, de las estrategias) dentro del orden de las prácticas educativas. Es el discurso propio del saber hacer (...) es a la vez la expresión y la elucidación de la acción desarrollada en la práctica (...) y la teoría de esta práctica, teoría que puede comportar tantos aspectos técnicos como ético - políticos."<sup>97</sup>

Ferry advierte las siguientes problemáticas: "De este discurso podemos decir que se desenvuelve en un espacio intermedio entre la práctica y la ciencia, que su contenido es híbrido, su proceso indirecto, su status epistemológico controvertido, y que a fin de cuentas su función es esencialmente ideológica".<sup>98</sup> Esto es, juega un papel difícil, pues se crea y sostiene con diversos planteamientos que pretenden ser científicos, normativos y prácticos a la vez; mismos que se articulan y validan en lógicas diferentes y en ocasiones contradictorias. Podemos decir que se mueve en diferentes planos (político, administrativo, educativo, escolar, social, cotidiano); que es elaborado para y por sujetos con intereses y necesidades distintas (funcionarios, técnicos, maestros, alumnos).

En el trabajo con el grupo de maestras nos interesaba rescatar los significados que actualmente puedan tener las diversas propuestas pedagógicas que ha habido en preescolar; queremos conocer la manera en que han llegado al docente, percibir en qué medida siguen siendo determinantes del trabajo que se realiza en los Jardines de Niños.

---

<sup>97</sup> FERRY, Gilles. El trayecto de la formación.  
P. 20-21

<sup>98</sup> Op.cit. p. 21

## 1. DISCURSO POLITICO

Partimos de las conclusiones a las que llegó el grupo en el primer momento, en el que se le cuestionaba sobre cual es el papel del Jardín de Niños dentro del Sistema Educativo Nacional, y cuáles son las problemáticas que ha enfrentado el Nivel preescolar.

Sintetizando las respuestas, se considera que el Jardín de Niños es poco valorado, lo que según las maestras depende de la condición y/o disposición de los padres ("la ignorancia de los padres, falta de responsabilidad en sus hijos); de la voluntad de "autoridades" (falta de apoyo de las autoridades educativas); del profesionalismo de las educadoras (poca conscientización de la educadora); de la vinculación del nivel preescolar con la primaria (competencia de J.N. particulares). No se cuestiona el Jardín de niños como tal, pareciera que no es valorado debido a las "carencias". En el momento de confrontar el discurso político histórico con estas conclusiones, sobresalen los siguientes argumentos:

Siempre se ha hablado de la importancia del Jardín de Niños pero no se le ha dado el apoyo necesario.

Siempre se le exige a la educadora más de lo que puede dar. Las autoridades se comprometen pero finalmente la educadora es la que tiene que solucionar los problemas y trabajar bajo condiciones muy difíciles.

Siempre se ha tenido que presionar a los padres para que cooperen y participen y eso implica más trabajo.

Siempre la educadora ha buscado que se valore su trabajo, que se le dé apoyo financiero y pedagógico.

Podemos identificar dos nuevas ideas: primera, la labor social de la educadora encaminada a conseguir las condiciones adecuadas de trabajo, se vive como una exigencia de directivos; segunda, la necesidad de involucrar a los padres en el mantenimiento de la escuela genera relaciones difíciles entre éstos y las maestras.

Percibimos que en forma implícita, pero como punto central de todos estos argumentos, está la lucha por legitimar el valor del Jardín de Niños; ésta se evidencia al hablar del reducido financiamiento por parte del Estado, de la necesidad que tienen las maestras de hacer labor social buscando la ayuda y permanencia del Nivel, del papel que los padres de familia juegan para garantizar que los Jardines de Niños se mantengan, del reconocimiento del Jardín de Niños en función de su carácter preprimario.

A continuación, recurrimos a la historia y a planteamientos teóricos actuales que permitan encontrar explicaciones a las ideas desarrolladas por el grupo.

#### a. *Financiamiento por parte del Estado*

Como iremos viendo más adelante, el reducido financiamiento que se le ha dado al Jardín de Niños por parte del Estado es una constante tanto en los comentarios y evaluación de las maestras como en la historia del Nivel.

A continuación hacemos una breve revisión histórica sobre el origen y expansión del Nivel preescolar.

Podemos situar los orígenes del Jardín de Niños entre 1889 (se abre la primera escuela para niños entre 3 y 6 años) y 1928 (se presenta un proyecto de reformas a partir de las cuales se crea la Inspección General de Jardines de Niños). Por este tiempo políticamente México atraviesa por cambios bruscos (período porfirista, revolucionario y posrevolucionario.) En la educación hay crisis, tanto en lo filosófico como en lo administrativo; todo esto desde luego influyó en la formación y consolidación de los Jardines de Niños.

Presentamos algunas citas de documentos históricos (revisados por las maestras), que muestran el discurso con el que se inició la Educación preescolar: "(...) un gran número de niños (...) comienzan su vida en el más deplorable abandono. Sobre todo en las clases inferiores de nuestra sociedad (...)

(...) ahora se presenta esta dificultad: para alimentar el alma se necesita empezar por la nutrición del cuerpo: y nuestros niños del pueblo están a la vez hambrientos de pan y de ternura ¿Qué hacer en este caso? Es sin duda el Departamento de Asistencia Pública a quien le corresponde acoger esas pequeñas miserias. Establecer escuelas maternas, en donde se aisle al niño hasta donde sea posible, de la influencia perturbadora de sus hogares, y donde se le suministre el alimento que su cuerpo y su alma necesitan".<sup>99</sup>

Las expectativas con las que se crea el Jardín de Niños no son acordes con las condiciones del país en aquellos años, éstas eran adversas a las pretensiones y exigencias que demandaba atender a los niños en edad preescolar.

El mismo discurso político es ambiguo al definir el papel de estas nuevas escuelas: "I. El Jardín de Niños no es una escuela, es una transición entre la vida del hogar y la vida escolar, (...)"<sup>100</sup>

---

<sup>99</sup> "Proyecto de escuela de párvulos presentado a la subsecretaría de instrucción pública por Estefanía Castañeda en 1903. En REYES, Candelario. Op. Cit. P.255

<sup>100</sup> "Programa para los Jardines de Niños (1922)" en Dirección General de Educación Preescolar. Reseña histórica sobre los Jardines de Niños en Mexico (1917-1942) S.E.P. P. 10-14



Se pretende formar una escuela diciendo que no lo es, indefinición que nos remite a la pregunta latente a lo largo de la historia ¿Cuál es el papel del Jardín de Niños?

Seguimos con la historia para resaltar la inestabilidad que han vivido los Jardines de Niños.

De 1917 a 1921 los Jardines de niños se suprimen del presupuesto de la S.E.P. pasan a pertenecer a los ayutamientos, posteriormente se clausuran los de los municipios foráneos del D.F. quedando solo uno.

Entre 1928 y 1958 se dan cambios significativos. Recordemos que parte de este período, a nivel Nacional se caracteriza por la influencia de la pedagogía socialista.

Por estos años se crean las llamadas Misiones de educadoras del Distrito Federal con el fin de fundar Jardines de Niños en los Estados. "(...) Otro de los objetivos de esas misiones fué el de procurar despertar el interés de la comunidad hacia la institución infantil de preferencia haciendo demostraciones públicas del trabajo con los niños y organizando festividades dentro y fuera del establecimiento, festivales que además del bien social proporcionado, suministraron la cantidad de dinero necesario para proveer a los planteles de material didáctico y otros elementos indispensables de los que carecían en absoluto los Jardines de Niños Rurales." <sup>101</sup>

En 1937 los Jardines de Niños se separan nuevamente de la S.E.P. pasando a depender de la Dirección General de Asistencia Infantil. Cinco años después (1942) "(...) por Decreto Presidencial los Jardines de Niños se reincorporan a la S.E.P. Se crea el Departamento de Educación Pública ordenando se fijara en forma definitiva y precisa el papel que el Jardín de Niños tiene dentro del Ciclo General Educativo, así como también la significación que se le asigna de eslabonamiento con el hogar y la escuela primaria"<sup>102</sup> Pese al trabajo, esfuerzo, e insistencia de las maestras, parece que todavía no era claro el papel del Jardín de Niños, su valoración depende de su conexión con la familia y/o la escuela primaria, pero no de la importancia que tiene por sí mismo, aunque paradójicamente, desde entonces ya se insistía en la importancia y trascendencia de estos primeros años.

Haciendo un nuevo corte de 1958 a 1980, podemos hablar de la política que caracterizó a los años 70 de dar atención preescolar prioritariamente a los niños de 5 años. Según datos que presenta

---

<sup>101</sup> ZAPATA Cano, Rosaura Op.Cit P. 79-80

<sup>102</sup> IBIDEM. P. 80

Bertely <sup>103</sup>, para finales de los años 70 sólo se dio atención preescolar a un 14 % de los niños entre 4 y 5 años 11 meses. En 1982 se atendió al 40 % pero dando prioridad a los niños de 5 años. Con esta política se pretendía para 1983 ofrecer un año de preescolar al 70 % de los niños de 5 años.

La autora comenta: "La tercerización legítima, (...) la desvalorización del nivel como un todo. La pretendida calidad de la educación comienza, de entrada, por anular discreta pero efectivamente dos grados de educación preescolar. En preescolar se está poniendo un énfasis relativo en términos de cantidad y ninguno de carácter cualitativo. La importancia del nivel se está reduciendo a la pretendida responsabilidad que tiene en la deserción y reprobación en la escuela primaria".<sup>104</sup>

Lo que desde su punto de vista, cuestiona la identidad del nivel, pues se contradicen las expectativas de juego creativo en el Jardín de Niños con las de disciplina, y mecanización de la escuela primaria.

Considera, que la obligatoriedad del Nivel toca problemáticas relacionadas con la función social de la educación preescolar, habla de la responsabilidad del Estado hacia los niños menores de 6 años en cuanto a alimentación y condiciones para un desarrollo físico. "Antes de hablar de una revolución educativa en preescolar se operó una involución educativa, un paso hacia atrás. Recordemos que la educación preescolar es un derecho innegable que los niños tienen y que el Estado debe garantizar".<sup>105</sup>

Nosotros agregaríamos, responsabilidad que de alguna forma se ha delegado en la sociedad (directivos, maestros, y padres).

#### b. Participación de los padres en la práctica docente

En este apartado, queremos resaltar dos ideas que predominan tanto en las aportaciones de las maestras que participaron en la propuesta, como en el discurso político a lo largo de la historia: Primera, se subestima a las familias de bajos recursos, se cree que el Jardín de Niños puede dar o compensar, lo que según la escuela, les falta a los niños. La segunda idea, se refiere a la necesidad de que los padres cooperen económica y materialmente para que el Jardín de Niños subsista. Y la labor que hace la educadora para que los padres participen.

---

<sup>103</sup> BERTELY Busquets, María "Repercusiones de la revolución educativa en el nivel preescolar". En revista "Cero en conducta". Año 1 No. 1 sep-oct. 1985.

<sup>104</sup> IBIDEM P. 33

<sup>105</sup> IBIDEM. P. 40

### Subestimación de los padres de familia

Las maestras que participaron en la propuesta expresan lo siguiente: El Jardín de Niños no tiene un papel importante (...) debido a: la ignorancia de los padres, falta de responsabilidad en sus hijos (...)" Leamos una cita histórica, en la que se habla de las razones por las que se crea la escuela Nacional para maestras de Jardines de Niños: "Considerando Que la etapa evolutiva que comprende de los 4 a los 6 años, es la edad de mayor trascendencia para la integración correcta de la personalidad del ser humano. Que es inadecuado y en algunos casos nocivo el medio económico y social en que se desenvuelve la vida del niño mexicano en la infancia".<sup>106</sup>

No tenemos explicaciones teóricas que analicen esta devaluación que se hace del ambiente familiar; suponemos que al no alcanzar las expectativas planteadas por el Jardín de Niños y querer explicar las causas, es fácil responsabilizar a los padres; sin embargo sólo es una hipótesis susceptible de investigar.

### Labor social de la educadora

El grupo considera que requieren presionar a los padres para que cooperen y participen, lo que para ellas significa mas trabajo. Aparentemente están convencidas de la necesidad de realizar "labor social", si no lo hacen es por falta de tiempo.

Al preguntarles en que forma esta relación que establecen con autoridades y padres, repercute en el trabajo diario, una maestra comenta: "Claro que repercute, aumenta nuestro trabajo, no es lo mismo que tengas un trabajo en donde te exijan algo pero te den las condiciones para hacerlo, pero aquí no, nos exigen y a la vez nosotras tenemos que andarles rogando a los padres para que paguen la cuota, pedir al municipio, o a quien sea para que nos hagan reparaciones o nos den donaciones, a veces hasta convencer a los padres de que manden a los niños, y hay veces que te cansas que te dan ganas de dejarlo aunque te guste el trabajo, o de plano, te resignas y haces lo que puedes; pero aquí tienes otro problema con las Supervisoras y Jefes de Sector pues para ellas todo se puede, sienten, bueno no todas, que estamos en su época y que debemos hacer labor social y lograr cambios (...)."

Esta idea de labor social es un factor determinante en la historia preescolar, leamos un ejemplo:

"La idea de que la Escuela es un lugar donde solo se imparten conocimientos y el Jardín de Niños un local donde se albergan niños

<sup>106</sup>

"Discurso pronunciado por Miguel Alemán como Presidente de la República al decretar la creación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en el año de 1947" En S.E.P. Perfil profesional de la educadora. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. México 1985 P. 29

con fines de entretenimiento está liquidada actualmente. Las comunidades no desconocen ya, la funcionalidad de las agencias educativas. A esto se debe el creciente afán de la fundación de Jardines de Niños y de Escuelas en toda la República.

Las Educadoras, (...) como leales servidoras de su Patria, además de las finalidades inherentes a su profesión, realizan con verdadero entusiasmo su cometido. A su vez, la sociedad de madres, la comunidad en general, responde siempre a su cariñoso llamado y comprende el esfuerzo matizado de sacrificios de la Educadora, que no solo le da a sus hijitos conocimiento, esparcimiento y ternura, sino a veces alimentación material y vestido".<sup>107</sup>

Como hemos venido subrayando, esta imagen derivada de formas de desarrollo anteriores continúa presente y genera problemáticas que trascienden a la práctica docente.

Reconocemos, que si bien el trabajo social realizado por maestros y directivos, así como la cooperación y participación de los padres, han hecho posible el crecimiento y muchos de los aciertos que se pueden ver hoy en día en el nivel preescolar, también es importante resaltar que esta situación ha generado problemáticas que tocan directamente a la práctica docente.

Leamos una citas histórica mas: "(...) porque solamente con el apoyo de la familia, el maestro puede ejercer la autoridad moral, que haciendo del afecto y la simpatía, constituye la sola autoridad capaz de impedir que se desarrolle el espíritu de insubordinación; así, autoridad sagrada, lazo de amor y de respeto, eslabón de flores que une al corazón del maestro al corazón del niño, que más tarde, iluminado por la claridad de la ciencia dirigirá sus pasos por la senda del progreso y del deber contribuyendo a la honra de su patria y labrando la dicha de su hogar".<sup>108</sup>

A partir de sus investigaciones, Rockwell evidencia que políticos, administrativos, técnicos, maestros, directivos, alumnos y hasta padres, se "apropian de las reglas del juego" para sobrevivir en el sistema, aun los que no están de acuerdo. Unos para "cumplirlas" y otros para "asegurar" su funcionamiento a través de sanciones y mecanismos que aseguran el control estatal. En uno de los textos históricos de la educación preescolar se advierte: "La Educadora apática por hábito no reaccionará por sí sola y la Dirección General recurrirá a medios como la persuasión, la invitación a que recuerde sus deberes, a la obligatoriedad que representa el cumplimiento de un contrato con el Estado, o en ultimo termino a la sanción."<sup>109</sup>

---

107 PINEDA Campuzano Zoraída. Op.Cit. P. 3-4

108 REYES, Candelario. Estefanía Castañeda. La vida y obra de una gran Kindergarten. Talleres linotipográficos "El lápiz rojo" Cd. Victoria Tamaulipas 1948. P. 56

109 PINEDA Campuzano, Zoraída. "La labor social en el Jardín de Niños". En "Semillita". Publicación mensual de la Dirección General de Educación Preescolar. Tomo 3, no. 11

"Otra es la visión del Estado al mirarlo desde la escuela "hacia arriba", (...). La supervisión administrativa, la orientación técnica, la gestión sindical oficial, tienen caras sólo visibles desde su incidencia en la escuela. Se abre una red de caminos burocráticos, no sin sus puntos de amenaza o coerción, que maestros y padres deben transitar para poder asegurar la continuidad y la vida misma de la escuela. Filtrado a través de todo ello, se encuentra como constante implícita la presencia política del Estado en la escuela".<sup>110</sup>

"... la influencia que ejercen las autoridades no llega ni directa, ni explícitamente desde los altos niveles de la Secretaría de Educación Pública en donde se gestan y dictan las políticas educativas oficiales. Cuando estas políticas se presentan en las escuelas ya han sido mediadas por una serie de niveles de autoridad, cada uno con sus particulares "reglas del juego".<sup>111</sup>

Para terminar recordemos la contradicción que plantea una maestra del grupo participante en las conclusiones: "lograr cambios (...) es bien difícil, esto no se hace de la noche a la mañana, ahora lo estamos viendo son años y años y no se logra nada o muy poco." Siguiendo a Remedí (1988:54) diríamos, que a pesar de su inconformidad el mismo discurso les permite sentirse parte de la institución, desempeñar su rol docente, mantener un discurso identificadorio con los fines y prácticas institucionales.

---

México 1956. P. 5

<sup>110</sup> ROCKWELL, Elsie y EZPELETA, Justa La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. P.16

<sup>111</sup> ROCKWELL-EZPELETA. Op.Cit. P.39

## 2. PROPUESTAS PEDAGOGICAS

Utilizamos el término propuestas pedagógicas para referirnos al discurso que enuncia tanto los principios filosóficos y educativos, como la metodología, sistematización de contenidos y actividades que han pretendido orientar el trabajo en el nivel preescolar a lo largo de la historia. Oficialmente aparecen con diferentes nombres: programas, proyectos, planes de trabajo, temarios, técnicas y guías didácticas. Consideramos que independientemente del término empleado se refieren a aspectos que involucran la enseñanza y el aprendizaje, exponen la forma en que se pretende que la maestra concrete el proceso educativo a partir de un determinado modelo pedagógico. Hablan de la manera en que se concibe el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, y alguna forma representan posiciones epistemológicas, psicológicas y pedagógicas.

Las propuestas pedagógicas que revisaron las maestras datan de 1922 a 1979.

Sabemos que estas propuestas, no son un reflejo fiel de la forma en que se trabajaba en determinada época, creemos que antes, como ahora, son un elemento importante, pero que eminentemente hablan del "deber ser", de la forma en que la Institución concibe el proceso educativo. No del trabajo en el aula, no de la forma en que el maestro las interioriza y transforma. Las propuestas por sí mismas tienen importancia, pero insistimos en que no son lo único que determina el trabajo docente.

Sin embargo, encontrar elementos constantes en su estructuración que van más allá de las mismas, pasan a ser un factor determinante que toma fuerza precisamente por su trascendencia.

Hacemos recortes en las conclusiones de las maestras que participaron en el curso, en el tiempo y en los textos, centrándonos en aspectos que nos permitan reflexionar sobre la forma en que se conceptualiza el conocimiento, el niño, el aprendizaje, la enseñanza, el papel del maestro, los contenidos, la metodología, las actividades.

Iniciamos el análisis con las ideas centrales que el grupo desarrolló:

En el primer momento las maestras consideraron que el programa con el que laboran (editado en 1981, y con fundamentos psicogenéticos) tiene cosas valiosas pero que está fuera de la realidad. Comentan que llevarlo a la práctica requiere: tiempo, recursos, apoyo de autoridades y padres, grupos reducidos, libertad en el trabajo. No hay críticas al programa como tal.

Después de leer textos sobre las diferentes propuestas pedagógicas que ha habido en preescolar a lo largo de la historia, concluyen que los cambios no han sido muchos, que ha evolucionado la forma de ver a la educadora y niños, que las actividades en el fondo no han cambiado, y que los temas son similares.

Enfatizan que muchas de las actividades se siguen haciendo a pesar de los cambios en los programas.

Comentan que cada programa responde a un momento determinado, que los niños han cambiado, pues la situación social y económica les afecta.

Consideran que los programas anteriores eran más pedagógicos y el actual es más psicológico y por esto más difícil de llevarlo a la práctica.

Evidencian contradicciones en algunos programas.

En la evaluación, establecen correspondencia entre fundamentación teórica y actividades con el grupo.

También, reconocen que los anteriores programas de alguna forma influyen en su trabajo.

A continuación iremos desarrollando las ideas que expresó el grupo, buscamos explicaciones tanto en los documentos históricos como en líneas teóricas actuales. Los aspectos que guían el análisis son: la conceptualización que se hace de Niño, Educadora, Aprendizaje, Enseñanza, Contenidos, Actividades, Planeación. No es posible abordar por separado cada uno de estos aspectos, sin embargo hemos hecho un intento de agrupar algunos para organizar el análisis.

#### a. Niño, educadora, aprendizaje y enseñanza

En un primer momento las maestras opinaron que los niños en el Jardín aprenden a ser sociables, autónomos, a expresarse en forma oral y gráfica; a establecer relaciones causales, espaciales y temporales; a graficar; conceptos en relación a clasificación, seriación y número. Pareciera que lo central es el desarrollo del niño y no las actividades o conocimientos como fin.

Sin embargo en el segundo momento, advierten que con los programas conductistas (que orientaron el trabajo de 1976 a 1981), "... los niños aprendían más y los padres valoraban más el trabajo, lo único malo es que no le dabas tanta libertad al niño".

Nos interesa profundizar en esta idea de libertad por la importancia que el grupo le da, y porque es una constante en las propuestas pedagógicas en preescolar. Lo que desde nuestro punto de vista influye directamente en el trabajo que se realiza en el aula. Leamos un fragmento de las conclusiones de las maestras al referirse a las diversas propuestas pedagógicas: "Hay diferencias positivas, en el programa de ahora se ve al niño como un ser pensante que construye sus conocimientos a partir de la interacción con los objetos y personas que le rodean, de ahí la importancia de darle libertad.

La libertad se entiende como dejar hacer, y el aprendizaje como hacer, manipular, relacionarse con objetos y personas. Toma fuerza la acción física, dejando a un lado la acción mental, esto es, la

reflexión y cuestionamiento que el niño necesita para aprender según Piaget, y en donde la maestra juega un papel importante. En el comentario del grupo, se deja ver, que la idea de libertad desplaza a la maestra, dándole un papel indefinido.

La educadora pasa a ser una guía que orienta el trabajo (...) " Dentro de esta idea de guía, aparentemente desaparece la necesidad real que tiene la maestra, (independientemente de la línea teórica que guié el programa), de organizar las actividades, de dar instrucciones de trabajo, de despertar y mantener el interés y control de los niños. Coincidimos con Lortie en que la relación maestro alumno no es voluntaria: "La preocupación por mantener la disciplina y el control de hecho gira alrededor de la necesidad de lograr que hagan su trabajo estas personas divergentes, cambiantes e inmaduras, confinadas al pequeño espacio del salón. Generar trabajo en estas circunstancias requiere de la programación de actividades, coordinación de esfuerzos, distribución de útiles, manejo de emergencias, etc; por lo tanto, los maestros hacen un gran esfuerzo para establecer las reglas de trabajo necesarias para la actividad en clase..."<sup>112</sup>

Esta situación no se reconoce, el discurso mantiene la idea de que el niño elige, decide, participa, organiza espontáneamente y que las maestras únicamente guían el trabajo. De ahí que al preguntarle al grupo de maestras que se les enseña a los niños en preescolar, la respuesta sea: "no se les enseña, se les guía. El papel de la educadora es propiciar un ambiente adecuado, darles libertad para que ellos aprendan solos."

Podemos sentir la fuerza que en ellas tiene esta idea, le otorgan más importancia que al aprendizaje mismo. Stenhouse advierte que las ideas pedagógicas con frecuencia son más importantes para la identidad personal y profesional del profesor que como algo útil para su actividad práctica.

Más adelante comentan: "Consideramos que con diferentes métodos pero todos los programas siempre han buscado el desarrollo del niño. Vemos que siempre ha habido la idea de dar libertad al niño, de ser flexible en las actividades y horarios de acuerdo a los intereses y necesidades del grupo, (...).

Históricamente encontramos las siguientes evidencias al respecto: En el primer programa que aparece en 1922, en un apartado denominado Ideas generales sobre la función del Jardín de Niños dice; " (...) El sistema de disciplina escolar se rechazará del Jardín de Niños, (...)

Se evitará, por tanto, el uso de todo programa impuesto en contra de la libertad y derechos del educando.

La educadora, tendrá presente que los movimientos infantiles son dictados por la naturaleza, y que esto es la condición fundamental

<sup>112</sup>

DAN C. LORTIE "Las condiciones de trabajo en el aula" en ROCKWELL, Elsie. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente Ed. Caballito. S.E.P. México 1985. P.94-95



del desarrollo del niño. (...)

Los programas serán suficientemente amplios para proteger por todos los medios posibles la actividad simultánea del cuerpo y del alma, para fomentar la expresión individual, la iniciativa y la inspiración, y para contribuir al desarrollo del interés directo y el esfuerzo personal (...).

(...) Las educadoras podrán apartarse del programa cuando algún acontecimiento imprevisto atraiga poderosamente la atención del párvulo, puesto que la individualidad de éste es sagrada y tenemos el deber de respetarla.<sup>113</sup>

Estos principios, se orientan en filósofos de la pedagogía idealista-activista que hablan de libertad, respeto a la personalidad y desarrollo del niño. En este modelo, el sujeto impone características propias ("naturales") sobre el objeto que conoce.

Años después, se incorporan elementos racionalistas en el discurso pedagógico, y con base en ellos se presentan actividades basadas en las características "biopsicosociales" del niño. Se habla del niño en los siguientes términos "Niñez período de asimilación maravillosa que no vuelve a aparecer en el transcurso de los años; etapa de la vida, llamada con verdad la época del ¿por qué?, el niño, ávido de atesorar riquezas para su espíritu guiado por el poder maravilloso de que para ello dispone esa edad. (...) debemos entregarnos por completo al niño, observándolo y documentándonos sobre la significación de su vida en el hogar, en el Jardín de Niños, en la Escuela, en la calle, en los paseos; en todas partes y en todos los instantes, para darnos cuenta exacta de sus manifestaciones y gobernarlo de acuerdo con su ser interno que a través de ella se deja ver"<sup>114</sup> El aprendizaje se ve como un producto de las asociaciones que hace el individuo con las ideas, considerando que la información sensorial no es el principal origen de la verdad, que ésta se alcanza por la razón. Los objetivos hablan de proteger el alma y el cuerpo; fomentar la expresión; iniciativa e inspiración.

Hemos presentado algunos fundamentos de dos propuestas pedagógicas en preescolar para evidenciar que bajo lógicas distintas, y por supuesto diferentes a una orientación psicogenética (diferente conceptualización de niño, docente y aprendizaje), se mencionan los mismos principios metodológicos: trabajar en función de los intereses y necesidades del niño y considerar el contexto.

---

<sup>113</sup> Dirección General de Educación Preescolar. Reseña histórica de los Jardines de Niños en México (1917-1942) S.E.P. Subsecretaría de Educación Elemental. México 1985 P. 10-14

<sup>114</sup> ZAPATA Cano Rosaura Teoría y práctica del Jardín de Niños. México 1962 Talleres de la Imprenta Manuel León Sánchez p. 9-11

Principios que aparecen en todas las propuestas pedagógicas que han orientado la práctica docente preescolar y que se traduce en la idea de dar libertad; concepto que como hemos visto, tiene un peso importante en el discurso de las maestras participantes al referirse a la enseñanza y el aprendizaje en el Jardín de Niños.

**b. Contenidos, metodología, actividades, estrategias de trabajo**

Cuando las maestras comentan que muchas de las actividades se siguen haciendo a pesar de los cambios en los programas, nos da una idea de la fuerza que tienen las actividades en la práctica docente preescolar.

Históricamente ha habido la tendencia de dar a las maestras modelos de trabajo a seguir, las maestras participantes hacen una crítica al respecto: "(...) se había de libertad pero se [publicaba] cada mes todo lo que debes hacer; tema, actividades y hasta qué canto hay que cantar."

Es significativo que las maestras manifiesten, que la tan comentada libertad en el niño, debe tener relación con la libertad que ellas tengan en el trabajo.

Vayamos a la historia para analizar la forma en que se ha traducido a las maestras las propuestas pedagógicas, pues trabajar siguiendo un modelo ha predominado en la historia de preescolar.

Programa para los Jardines de Niños 1922

En el primer programa aparecido en 1922 y con el que se trabajó hasta 1942 (14 años), en cuanto a contenidos, actividades y metodología se menciona: "(...) Teniendo en cuenta la emotividad del niño y las leyes de la asociación, y concentración de las ideas, para cada mes se elegirá un pensamiento dominante, en relación a las producciones de ese mes, (...)

Para cada semana, habrá asuntos relacionados con la idea dominante en el mes, e ideas incidentales sugeridas por el niño o por las circunstancias. (...)

Los juegos, ejercicios de lenguaje, canciones, dones y ocupaciones de Froebel, prácticas de hogar, observación y cultivo de la naturaleza, trabajos y juegos en arena, y demás actividades del Jardín de Niños, se relacionarán con las ideas expresadas anteriormente, dando, sin embargo, preferencia a los ejercicios de espontaneidad iniciados por el educando.

(...) Las educadoras podrán apartarse del programa cuando algún acontecimiento imprevisto atraiga poderosamente la atención del párvulo, puesto que la individualidad de este es sagrada y tenemos el deber de respetarla."<sup>115</sup>

A partir de 1930 se publican cada mes los también llamados programas que pretendían orientar la práctica docente, veamos un ejemplo :

---

<sup>115</sup> Dirección General de Educación Preescolar. Reseña histórica sobre los Jardines de Niños en México (1917-1942) S.E.P. Subsecretaría de Educación Elemental. México 1985 P. 10-14.

Programa por Rosaura Zapata para el mes de julio (1931)

"Los niños en círculo cogidos de la mano cantan dando vueltas. En el centro un niño representa al pato, el que al terminar el canto, corre (...)

Lenguaje: Lectura de algún pequeño trozo que se relacione con los patos, cuento, fábula.

Escritura de frases relativas.

Cuentos: El patito feo. El patito blanco.

Dramatización: El patito feo.

Aritmética: En la arena formar una laguna y jugar con patitos de barro o porcelana, haciendo sumas y restas.

Naturaleza: Por unos días hacer que los niños alimenten y cuiden un patito.

Trabajos por medio del recorte: Modelado en barro y dibujo con semillas".<sup>116</sup>

Lo central aquí es el tema, la idea de que el niño va a aprender asociando y ligando elementos comunes. Por muchos años y todavía en algunos medios, persiste la intención de "relacionar el tema con todas las actividades que se realizan para propiciar aprendizajes. En la Guía de educación física preescolar (publicada en 1987), aparece un ejemplo en el que se menciona, que si los niños trabajan con la educadora el tema la vivienda, en educación física, pueden jugar a hacer casitas con su cuerpo, cantar cantos alusivos a las casas, jugar a construir una casa, etc. La integración de actividades de educación física con el resto de actividades que realizan los niños, la debieran dar los principios que rigen ambos programas, la forma en que se concibe al niño, al maestro, al aprendizaje y no el tema, cabe aclarar que la Guía de educación física sigue una corriente eminentemente conductista que choca con las ideas del Programa que orienta la práctica docente en el Jardín de Niños; quizá de aquí la idea de buscar relaciones a través del tema.

Volviendo al análisis del "programa" de 1931, vemos que lleva implícitas varias de las ideas centrales del llamado programa general de 1922, mismas que a la maestra se le traduce en temas, cantos, juegos, cuentos.

A continuación analizamos una propuesta pedagógica que apareció en 1934, la que al parecer de las maestras participantes tiene similitud con el programa 1981 orientado psicogenéticamente.

#### Método de proyectos 1934

Las maestras participantes comentan que el trabajo por situaciones

---

<sup>116</sup> ZAPATA Cano, Rosaura "Programa para el mes de julio" en "Jardín de Niños" Publicación periódica. Tomo I, no.3 México, julio de 1931.

(propuesta metodológica del programa 1981) es similar a la idea de trabajar por proyectos de 1934, que ambas buscan la socialización del niño a partir de actividades grupales. Esta propuesta es el primer intento en preescolar de globalizar los contenidos.

Veamos como, aparentemente, hay aspectos similares pero los principios se derivan de formas diferentes de ver el conocimiento, al niño, el aprendizaje. A pesar de que se trabajen conceptos similares: libertad, expresión, socialización, juego, etc; éstos toman significados diferentes; hagamos algunas confrontaciones: (Se transcriben fragmentos textuales de la propuesta de 1934 y en corchetes se anota la forma en que el Programa de Educación preescolar 1981 concibe los mismos aspectos).

Algunas consideraciones acerca del método de proyectos (1934)<sup>117</sup>  
"Proyecto, es una serie de actividades intelectuales o manuales que se realizan en un ambiente natural por uno o varios individuos para satisfacer una necesidad o un deseo."

[Las situaciones didácticas son expresiones dinámicas de los contenidos. Globalizan una serie de actividades relacionadas con el tema que se trate. Se orientan en los ejes de desarrollo. Pretenden facilitar la utilización de materiales que despierten la curiosidad del niño, enfrentarlo a problemas que resolver, a explicaciones que dar y a desarrollar una creatividad permanente.]<sup>118</sup>

Factores esenciales para realizar un proyecto:

"1. (...) medio físico, lugar en que debe desarrollarse el proyecto, éste debe estar en consonancia con la región de tal manera que los motivos se encuentren relacionados íntimamente con la vida social del lugar.

[la situación debe partir de la realidad inmediata del niño, conectarlo con experiencias concretas, entrará en contacto con otras realidades a partir del conocimiento de la suya]

2. El niño como sujeto y atributo de la realización del Proyecto, actuando como personaje activo y pasivo en la construcción de los hechos reales.

[el niño se considera un sujeto activo física e intelectualmente que construye el conocimiento a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con objetos, personas y situaciones]

3. Atendiendo a las cualidades congénitas y adquiridas (...). Las innatas podríamos decir que son los instintos y la inclinación y las adquiridas, no son más que la modulación de su espíritu al medio en que vive, conocer y adquirir cada una de estas cualidades es importantísimo porque con ellos se corrigen los defectos si los hay y se estimulan y fomentan los buenos sentimientos. (...)

<sup>117</sup> "JARDIN DE NIÑOS". Publicación mensual. Tomo III No. 10. México, julio de 1934. S/P

<sup>118</sup> ARROYO, Margarita y otros. Programa de educación preescolar. Libro 1 S.E.P. México, 1981 P.46

[En la teoría psicogenética se mencionan como factores que intervienen en el aprendizaje: maduración, transmisión social, experiencias y equilibración, también se considera fundamental conocerlos con el fin de orientar y propiciar aprendizajes]

4. Razonamiento inductivo y deductivo: Encontrar el "por qué" de las cosas y entenderlas son funciones esenciales de la razón. Es decir, que la inteligencia del niño no sea un grabador, ni reproductor mecánico, sino que cada uno sea ser pensante.

[según el enfoque psicogenético el proceso de aprendizaje depende no sólo de aspectos externos al individuo y sus efectos que en él produce, sino de un proceso interno bidireccional entre el sujeto y el objeto.]

5. El desarrollo natural significa que la actividad sea de tal manera real que los hechos y los sujetos no difieran más que de lugar.

[El desarrollo es un proceso continuo a través del cual el niño construye lentamente su pensamiento y estructura progresivamente el conocimiento de su realidad (...)]<sup>119</sup>

6. Socializar significa: entrar a la vida social. El proyecto debe ocuparse de la vida colectiva llevando al niño a los acontecimientos de la actividad en la comunidad.

[la socialización se entiende como el desarrollo de la autonomía y la cooperación que permitan expresarse e incorporarse al trabajo colectivo con seguridad]

7. Problema social: El proyecto debe estudiar las cuestiones sociales y procurar la solución de éstos, pero siempre, dentro de la mentalidad infantil acercando a los niños para que éstos se acostumbren a entrar en la vida social que deben convivir y participar de la vida pública fomentando en ellos el cooperativismo y colectivismo. (...)

Valor pedagógico de un proyecto:

(...) el niño va realizando su vida dentro de la experiencia y no se convierte en un teorizante. (...)

Los proyectos realizables, no crean fantasías en el niño, sino lo ponen en contacto de la realidad. (...)"

[Implicaciones pedagógicas que aparecen en el programa 1981:

"(...) tanto la inteligencia como la afectividad y el conocimiento, se construyen progresivamente a partir de las acciones que el niño desarrolla sobre los objetos de su realidad.

[El desarrollo del niño, (...) es el resultado de la interacción del niño con su medio y de la maduración orgánica.(...)

(...) la escuela, (...) tiene la función de favorecer su desarrollo y de compensar las limitaciones inherentes a estratos socioeconómicos poco favorecidos.]"<sup>120</sup>

Con esta confrontación, podemos ver que hay enormes diferencias conceptuales entre las propuestas.

---

119 Op.Cit. P. 15.

120 Op. Cit. P. 40-41

Pero si las analizamos en otro marco, como propuestas curriculares, veríamos que tienen características comunes. En ambas, se habla del niño y de la situación escolar en abstracto. Se hacen modelos desde la psicología y pedagogía en donde hay planteamientos teóricos con huecos en lo que significa la práctica docente. Los contenidos no son claros, se confunden temas y principios psicológicos. Los objetivos están desvinculados del contexto sociohistórico del país y de las relaciones que se viven en la misma institución. Las dos propuestas son incongruentes con la realidad social del niño. Aparentemente todo esto se hace a un lado para centrarse en el modelo práctico que en ambos casos es proporcionado por las autoridades educativas. En este modelo ya hay diferencias a como teóricamente se presenta. Y desde luego hay otra transformación en la forma en que la maestra interpreta el modelo. Ya en el aula tomará otras formas de acuerdo a los elementos dinámicos de cada situación escolar. Volviendo con la propuesta de proyectos, veamos estos cambios revisando el modelo práctico que se le da a la maestra: "Sugerencias para un proyecto sobre una leyenda mexicana (1934) titulada "El mito del diluvio":

1. Motivación: ilustración de una escena de leyenda
2. Narración de la leyenda: "El mito del diluvio".
3. Actividades extras: cholas de cartón o cartoncillo hechas según un patrón adecuado, árboles de cartón delgado, árboles de varitas naturales con pedacitos de papel de china. Algunos animales de corral hechos de papel cartoncillo (...)
4. Expresión libre de ideas con diferentes materiales.
5. Cantos y juegos. "Al Dios Tláloc". Canto, bailable y ritmos: caminando como los indios. Reverenciando a los dioses con incienso y flores. Llevando material para construir la pirámide.<sup>121</sup>

Desde nuestro punto de vista, lo más importante es la actividad práctica de los niños, los principios de socialización son una idea, una respuesta teórica a la política de educación socialista que predominaba en aquellos años.

En el trabajo de curso con las maestras, les solicitamos que escribieran la rutina de un día de trabajo, escriben: "Varia, pero por lo general primero recordamos que estábamos haciendo, si no hay una situación organizada, se hace la planeación, se realiza la actividad práctica que casi siempre es trabajo en equipo en donde se elaboran materiales que sirvan para el juego, para organizar una fiesta, armar una maqueta, construir casas. Los niños hacen carros, árboles, detalles para disfrazarse o lo que se requiera para el juego. Hacemos actividades de educación física o de música y movimiento. Recreo, dramatización del juego y a veces lectura de cuentos."

Sentimos que aquí también predomina el interés por la actividad práctica.

Pasemos a la propuesta conocida como "Programa por Centros de Interés."

---

<sup>121</sup> JARDIN DE NIÑOS. Op. Cit.

### Programa por Centros de Interés 1942

Con la propuesta conocida como "Programa por Centros de Interés" (1942) se le daban a las maestras mes por mes los planes de trabajo a realizar, vayamos a un ejemplo: "(...) sugerencias para el mes de noviembre [1945] en forma de planes diarios para ser llevados a cabo con sus niños.

"Unidades de trabajo para el mes de noviembre.

Centros de interés. 1a. semana: Flores de la estación.

2a. semana: El trigo y su industrialización.

3a. semana Descanso de la naturaleza.

4a. semana Caza y pesca.

Día social: 12 de noviembre "Día del cartero".

Centro de interés para la semana: Flores de la estación:

Lunes: Cempasúchil

Martes: Diente de león

Miércoles: Violeta

Jueves: Girasoles

Viernes: Menta."

[Continúa el desarrollo día por día, presentamos uno]

"Lunes. Centro de interés: Cempasúchil

Motivación: Presentación de un gran manojo de cempasúchil.

Actividad de hogar: Los niños arreglarán las flores, pondrán agua en los floreros para adornar con ellos su salón.

Actividad manual: Recortado de flores de cempasúchil. Pegarlos formando guirnaldas o coronas.

Cantos y juegos. Ritmos: "Cadenas" "Nuevos ritmos" Luz. Ma. Serradel Cantos: Otoño Carmen Calderón. Cempasúchil. Baile: "Con coronas de flores. Conversación: alusiva a estas flores."<sup>122</sup>

En esta época, hay leves cambios en la forma de percibir al niño preescolar, toma fuerza considerar sus características anatómicas, fisiológicas, psicológicas. Entre estas se mencionan la memoria, y la atención prioritariamente. "Una de las misiones de la escuela es el desarrollo sistemático y el cultivo de la atención. Este se alcanza sobre todo, procurando situar al niño en un ambiente espiritual apropiado. (...)

Los juegos de atención despiertan el espíritu de observación, desenvuelven el lenguaje, aguzan el ingenio, afirman la voluntad, desenvuelven el gusto estético, facilitan la afirmación de colores, la de los sonidos musicales; favorecen la investigación, el

---

<sup>122</sup> En "Semillita". Publicación mensual de la Dirección General de Educación Preescolar. Tomo 1 No. 15 México nov. de 1945. P. 2-3.



raciocinio y en general ayudan a la educación de los sentidos." <sup>123</sup>

Sin embargo, el temario para desarrollar el programa es similar al que se presentó arriba, 10 años después.

Es hasta 1959 que hay reformas a este programa de Centros de Interés; se plantea, "(...) orientar la enseñanza de acuerdo a los intereses concretos del niño, fomentando a la vez el amor a la patria y la conciencia de solidaridad, independencia y justicia." [los objetivos son:] (...) lograr una educación integral en el niño de edad preescolar (...) Lograr hábitos, habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos del mundo que le rodea (...). <sup>124</sup>

Metodológicamente se continuaba hablando de globalización a base de unidades de acción, desglosadas en centros de interés y experiencias. Se siguen publicando los temas mensualmente. Las maestras en el curso lo recordaron así: "(...) nos acordamos del programa que se trabajaba por Centros de Interés, todo era más sencillo, pero se trabajaban hábitos, ejercicios, también juegos y actividades libres."

Hay cambios significativos hasta 1976 que aparece como Guía didáctica la nueva propuesta pedagógica.

#### Guías didácticas 1976 y 1979

El grupo calificó las guías didácticas con las que se trabajó de 1976 a 1981 como conductistas pero con cosas positivas; valoran temas y conocimientos. "Los objetivos eran claros te orientaban." "Se permitía trabajar ejercicios previos a la lectura escritura, esto era positivo." A continuación presentamos una breve descripción de las Guías didácticas y posteriormente profundizamos en estos comentarios:

La primera "Guía didáctica" aparece en 1976, en 1979 se le hacen algunas modificaciones; ambas se fundamentan en la teoría conductista. Corriente que concibe el conocimiento desde el modelo empirista, también llamado mecanicista. Aquí se otorga primacía al

---

<sup>123</sup> ALCANTAR Ma. del Refugio. "Concepto de la atención". En "Semillita". Publicación mensual de la Dirección General de Educación Preescolar. Tomo 4 no. 10 México, diciembre de 1956. pag. 6-7.

<sup>124</sup> Revista de orientación pedagógica. Órgano del Consejo Nacional Técnico de la Educación. No. 4 S.E.P. México 1960

objeto de conocimiento que actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto, mismo que recibe y registra los estímulos exteriores. El conocimiento depende de lo externo y de los aparatos perceptivos de cada sujeto.

Se presentaban haciendo una crítica al programa anterior de Centros de interés:

"Las Guías didácticas no son bajo ninguna circunstancia el enunciado simple de temas para ser tratados superficialmente, ni para interpretarlos de manera mecánica enunciándolos en centros de interés sin secuencia lógica o contenido, o tratar de hacerlos objetivos con una actividad a base de modelos. (...)

Son la posibilidad de enseñar al niño a pensar lógicamente y no sustituir en forma errónea su interés, iniciativa y capacidad, pensando por él." <sup>125</sup>

Transcribimos una pequeña parte de los objetivos y actividades que aparecen en la guía:

1er. grado: Que el niño conozca la utilidad que brindan los medios de transporte de su comunidad.

2o. grado: Que el niño relacione los medios de transporte con la utilidad que estos brindan a la comunidad.

3o. Que el niño descubra y establezca las diferencias de los medios de transporte de acuerdo a su utilidad.

En cuanto a las actividades:

1o. Marcar en forma objetiva y documentada las grandes diferencias de los transportes: terrestre (mecánicos y animales), aéreos, marítimos.

2o. Que el niño establezca la diferencia de uso entre la transportación de pasajeros, carga y ganado por medio de visitas a estaciones de embarque (marítimo, terrestre, aéreos) cuando sea posible. De acuerdo a la región el niño conocerá las características de los transportes que se utilizan para llevar o recibir productos que benefician a la comunidad.

3o. Guiar al niño a la investigación por medio de la observación directa o mediante películas, diapositivas, bandas fijas, etc; de vehículos que tengan características específicas, etc; estableciendo la relación de dichas particularidades y la utilidad que brindan al hombre." <sup>126</sup>

Es evidente que el aprendizaje se ve como un cambio en la conducta a partir de una acumulación de datos; lo fundamental aquí son los conocimientos en sí mismos.

Continuamos el análisis con los cambios que se hacen a esta propuesta en 1979.

---

<sup>125</sup> Dirección General de Educación Preescolar. Guía didáctica para Jardines de Niños. SEP. Subsecretaría de Educación Elemental. México 1976. P. 2

<sup>126</sup> IBIDEM. P. 36-39.

En este año se presenta como Programa, pero básicamente sigue siendo lo mismo.

El término maduración toma fuerza tanto en el discurso oficial, como en el de las maestras, a la fecha todavía se retoma con frecuencia, sobre todo cuando se habla de aprendizaje de lectura y escritura. Leamos algunos fragmentos de la fundamentación teórica de este programa, a fin de advertir la relación e importancia que tiene aquí la idea de maduración:

"Al hablar de aprendizaje en el nivel preescolar, hablamos de procesos madurativos de desarrollo, no de conocimientos en sí, por lo que todas las conductas marcadas en los objetivos son niveles madurativos; y son la base para la organización y diseño de la estimulación, encaminada al logro de dichos objetivos, el manejo de temas seleccionados en base al interés del niño en edad preescolar." (...)

"La maduración es un proceso psicofísico que se realiza paso a paso en ordenada sucesión; el proceso madurativo permite al niño nuevas y cada vez más adecuadas formas de conducta, la adquisición de nuevos conocimientos y la mejor utilización de sus capacidades."

"Los objetivos señalan las conductas que al finalizar la etapa preescolar, el educando manifestará como muestra de madurez, en los procesos evolutivos naturales.

Los objetivos específicos son los sucesivos niveles de madurez, que señalan la realización correcta de la evolución del niño, en esta etapa.

El contenido programático, organizado en niveles de madurez, no marca edades, ni grados escolares, sigue exclusivamente los pasos ordenados de los procesos madurativos en cada área de las señaladas. La metodología que regula el uso del programa, da las pautas para que cada educadora inicie su acción estimulante a partir del nivel evolutivo real del grupo que atiende, fijando también el criterio de la selección de los objetivos a alcanzar en el año lectivo correspondiente."

"La información recibida, llega siempre por conducto de las vías sensoriales, una vez que el estímulo ha sido captado por los receptores específicos. La percepción es la interpretación consciente de esa información que llega a los analizadores corticales para ser discriminada, analizada, integrada; esta información genera y alimenta todas las funciones mentales, tales como: análisis y síntesis, juicio y razonamiento, generalización, abstracción, etc; favoreciendo la integración de las nociones de persona, tiempo y espacio: Área cognoscitiva.

La emoción y los sentimientos matizan y estimulan todos los actos del individuo; la unión de estos con los conocimientos y el manejo de la información, propician su adaptación a la sociedad de la que forma parte: Área Emocional Social.

La acción externa, la manifestación de la conducta, se efectúa por medio del movimiento o del lenguaje hablado: Áreas Motora y del lenguaje."

"... los temas servirán como base para organizar las actividades que secuenciadas, constituyen la estimulación para el logro de los

objetivos; es decir, que en torno al análisis y desarrollo de un tema, se activan los procesos madurativos que pretende estimular y madurar, lográndose la evolución de los mismos a través de la correlación que existe entre el nivel de especificación del objetivo programático y el nivel de dificultad de las propias actividades".<sup>127</sup>

A continuación se presenta un ejemplo que se hace del desarrollo del programa:

" (...) 2. Area cognoscitiva

Sensopercepciones

Objetivo general: Nombrará las características: Forma, color, tamaño, de los diversos objetos de su campo visual.

Obj. Particulares

Forma

2.1.1. Nombrará la forma de los diversos objetos reales y representados gráficamente: formas comunes y geométricas, observadas en su campo visual.

2.1.1.1. Identificará por el nombre, objetos que se le indiquen que presenten entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias en su forma, manifestándolo por medio de una acción.

Actividades generales sugeridas

-Localizar objetos que le pida la educadora en el salón de clases.

-Colorear en una lámina los objetos de una misma forma, contenidos en láminas: frutas, prendas de vestir, juguetes.

(...)"<sup>128</sup>

Hacemos las críticas a esta propuesta confrontando las implicaciones de una propuesta conductista y una psicogenética. Posteriormente las relacionamos con los comentarios de las maestras y con referentes teóricos.

En la propuesta conductista, los contenidos se organizan en función de objetivos en donde lo importante son los efectos.

Los contenidos llevan implícita una división jerárquica con niveles que representan logros que muchas veces se encuentran aislados de un todo. El conocimiento se ve como acabado, único, incuestionable. Se considera que todos los niños de una misma edad deben tener los mismos conocimientos independientemente de su medio y experiencias vividas. Aquí, el niño debe responder a objetivos preestablecidos, que lo llevarán a alcanzar ciertos niveles en su evolución. Se pretende unificar a los niños antes de entrar a la escuela primaria con contenidos como nombre de colores, de figuras, dibujar, recortar, conocer algunas letras, etc. El papel del maestro es

---

<sup>127</sup> Dirección General de Educación Preescolar "Programa de educación preescolar". SEP Subsecretaría de Educación Elemental. México, 1979 P. 17-32.

<sup>128</sup> IBIDEM P. 122-123.

central, él es el que enseña. Se le ubica como aplicador de métodos y técnicas de enseñanza, se le da el papel de poseedor del conocimiento.

En una propuesta psicogenética, los contenidos se organizan en función de objetivos de desarrollo que no requieren ser aprendidos como tales. Lo importante son los procesos, la experiencia que de ellos se genera. Se centran en el trabajo del propio niño, respetando su evolución y ritmo propio, y propiciando las formas de interacción. Aprendizaje implica una interacción del sujeto que aprende y el objeto de conocimiento, una relación dialéctica entre sujeto y objeto de conocimiento, un proceso de transformación de estructuras simples a complejas. El conocimiento se conceptualiza como una construcción constante. La estructuración metodológica de propuestas psicogenéticas generalmente se hace desde la "planeación modular", la cual responde a principios que ven a la ciencia como un instrumento de transformación de la realidad; se otorga importancia al análisis de la práctica, pues supuestamente, esta permite concretar los problemas de estudio, abordarlos como "objetos de transformación," mismos que se constituyen en el núcleo de las actividades teóricas y prácticas del aprendizaje (Glasman e Ibarrola 1980).

En esta línea, se plantea la modificación del objeto, y del sujeto que conoce; el objeto pone límites al conocimiento, al igual que las posibilidades y recursos del sujeto que conoce. El maestro estimula a partir de lo que el niño conoce y de las experiencias que le pueda ofrecer la escuela.

No existe duda de que teóricamente las propuestas pedagógicas orientadas psicogenéticamente representan un avance en la conceptualización e integración de los elementos que intervienen en el aprendizaje, pero también es cierto que frecuentemente estas propuestas omiten factores importantes de la práctica docente, como ya hemos visto en la primera parte de este trabajo. Llevar estos planteamientos al aula conlleva problemas difíciles de resolver. Estamos de acuerdo con Nemirovsky (1988) en que los cambios que implica una concepción constructivista de aprendizaje, continuamente se ven obstaculizados por toda la estructura educativa que también requiere transformaciones.

Orientar la práctica docente con principios psicogenéticos implica considerar las posibilidades políticas y sociales, modificar relaciones que se dan en la escuela, y el papel que se espera de ella, no sólo mover la relación maestro alumno. Leamos un comentario de las maestras: "Los que mejor conocemos son los programa de 1976 y 1979 y aunque eran muy conductistas tenía cosas muy positivas se aprendían muchas cosas sobre animales, plantas, la vida en otros lugares, el tema del niño y el arte les gustaba mucho a los niños. Además tu te ubicabas muy bien y sabías que estabas enseñando, porque los objetivos eran muy claros y te orientaban." Nos permitimos interpretar este comentario: Un programa conductista da a las maestras seguridad e identidad en el trabajo, aspectos que

no encuentran en la propuesta psicogenética, pese a que teóricamente interpretan que es mejor.

Siguiendo a Remedi podemos decir que el contenido es un factor decisivo en la práctica docente, pues en cierta medida, otorga identidad al maestro. Su coherencia lógica lo legitima como visión de lo real: "En el recorte que se efectúa con fines de enseñanza, se intenta dejar solo aquello que es significativo, (...) la "esencia" del discurso de referencia (contenido científico). (...) Esta relación genera una imagen de apropiación de la totalidad del contenido científico, donde cree estar no sólo en relación hacia el todo sino también hacia lo esencial (...)"<sup>129</sup> Agrega, que inconscientemente el contenido se confunde con la realidad, con un saber absoluto que el maestro cree legítimamente al transmitir.

"El maestro para el ejercicio de su función, necesita dominar un contenido, necesita saber cuál es el contenido digno de transmitirse, necesita poder transmitirlo con eficacia a los estudiantes (...)"<sup>130</sup>

Quiroz R. opina lo siguiente al respecto: "Esta identificación del maestro con el saber especializado deriva en la consideración de este saber como valioso en sí. Por otra parte la institución educativa establece este saber como normatividad escolar en los planes de estudio, con lo que su legitimidad aparece como difícilmente cuestionable"<sup>131</sup>

Según R. Quiroz, el maestro considera que lo que "se debe" enseñar es significativo en sí, el que sea significativo para otros depende de su presentación, de que lo haga atractivo a los alumnos, y esto habla de su capacidad y prestigio. De ahí, la importancia de que el maestro sienta que "domina" tanto el contenido como el método.

El programa de preescolar con línea psicogenética, hace difícil esta identificación, pues por un lado es indicativo, normativo, informa al maestro cuáles son los requisitos de la institución, cómo el niño aprende y lo que tiene que aprender, las formas, su papel. Pero no establece congruencia interna, esto es, se parte de objetivos de desarrollo, afirmandose que el desarrollo no se enseña; como contenido se habla de temas pero se dice que éstos no son importantes, que sólo son el medio. Implícitamente se desconoce el valor de la enseñanza. Desde nuestro punto de vista se reduce la participación de la maestra, no porque de entrada una propuesta psicogenética lo implique, sino por la forma en que se capacita, analiza y comprenden estas teorías.

---

<sup>129</sup> REMEDI, Eduardo y otros. "Supuestos en la identidad del maestro: Materiales para la discusión. DIE/CINVESTAV DOC/DIE: 300:15 México 1989 P. 11

<sup>130</sup> REMEDI, Eduardo y otros. "Maestros, entrevistas e identidad". DOC/DIE:300:14. DIE/CINVESTAV México, D.F. 1989. P.37

<sup>131</sup> QUIROZ R. El maestro y el saber especializado. Doc. 100 DIE/CINVESTAV México. 1987 P.11

Estamos de acuerdo con Nemirovsky (1988) cuando afirma: "Reformular en el sentido de enfatizar el papel de la acción del niño, desplazar la transmisión de conceptos y nociones por la construcción de los mismos, priorizar las intervenciones de los niños, propiciar la búsqueda de diferentes alternativas para un mismo problema relativizando las respuestas y afirmaciones, asumir que el aprendizaje es un proceso que pasa por distintos periodos o etapas, incentivar las interacciones entre los niños favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento, ver en las producciones de los niños los avances y logros y no las carencias, propiciar la confrontación de las hipótesis de los niños respecto a los distintos objetos de conocimiento"<sup>132</sup> Todos estos planteamientos los exige una propuesta psicogenética, pero no se reconocen como retos, como tarea del docente, como procesos a alcanzar por las maestras; pareciera que basta enunciarlos en un programa para alcanzarlos. No se contemplan las relaciones complejas que se dan en el aula, ni las diferencias específicas; así como tampoco el aprendizaje de los docentes.

" (...) La enseñanza es vista exclusivamente en términos de la influencia que el docente tiene sobre los alumnos. Los efectos recíprocos de alumnos sobre maestros o de los alumnos entre ellos, y luego sobre el maestro, se consideran inexistentes o bien sin consecuencias..."<sup>133</sup>

Las maestras en el curso expresan (refiriéndose al programa psicogenético): "La educadora es guía que orienta en los anteriores su papel es más directivo". "Las semejanzas y diferencias que percibimos entre los anteriores programas y el actual tienen que ver con la fundamentación, los anteriores programas eran más pedagógicos y el actual es más psicológico y por eso más difícil de llevar a la práctica." Sentimos, que ven las propuestas conductista, como más pedagógicas, porque son directivas, porque a diferencia de la propuesta psicogenético les da líneas precisas.

Probablemente se ha buscado la fuerza en las actividades por no sentir fuerza en los objetivos y contenidos. "No se ve al maestro como un sujeto total, sus mundos particulares pasados, presentes y futuros quedan temporalmente suspendidos en la urgencia de la actividad (...)"<sup>134</sup> En la urgencia de demostrar que lo que hacen

---

<sup>132</sup> NEMIROVSKY, Miriam "Trabajo en equipos una innovación en Formación de maestros e innovación didáctica".P.64

<sup>133</sup> BOLSTER, Arthur. "Hacia un mejor modelo de investigación en la práctica docente". En ROCKWELL Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente Op.Cit. P.158

<sup>134</sup> QUIROZ R. "El maestro y el saber especializado". Op. Cit. pag.23

en preescolar (niños, educadoras, directivos, técnicos, políticos) es importante. En la necesidad de legitimar el trabajo que se realiza en preescolar.

"(...), la legitimidad que el maestro otorga al conocimiento se construye en el interior del propio mundo escolar, de modo que se considera conocimiento legítimo el conocimiento estrictamente escolar y como "no conocimiento" el resto de los saberes. Se construye una red tautológica de difícil ruptura: en la escuela el maestro enseña el conocimiento legítimo y el conocimiento que se considera legítimo lo es porque el maestro lo enseña en la escuela."<sup>135</sup>

En la evaluación que hace el grupo se reconoce que los cambios no han sido solo teóricos, advierten sus implicaciones prácticas: "Yo veo que lo que ha cambiado no es tanto las actividades, más bien la forma de ver al niño, y al cambiar esto ya no podemos hacer las mismas actividades tradicionales de antes como: poner bolitas a un contorno de una figura, o enseñarles nombres de los colores, o los números, o sólo que los niños dibujen o recorten modelos hechos por nosotras, como se hacía antes, esto tiene que cambiar porque ahora sabemos que hay cosas más importantes, que debes propiciar que los niños piensen y no solo que hagan actividades mecánicas como antes ..." "(...) esas actividades ya no las hacemos, o las hacemos sólo como técnicas para lograr otros fines comunes..." Más adelante reconocen: "La verdad algunas veces todas recurrimos a ese tipo de actividades, pues ya dijimos que no es fácil trabajar el programa, a veces aunque tu no quieras no te queda otra pues volvemos a lo mismo no tienes las condiciones para trabajar psicogenéticamente y haces lo que puedes". Comentario que nos remite a hablar de estrategias de trabajo, concepto que como ya dijimos, amplía la visión de la práctica docente, al concebir que el maestro no realiza las actividades siguiendo estrictamente un método o técnica determinado, lo que realiza tiene que ver con las circunstancias que se presentan en determinado momento.

"Este término da idea más precisa del quehacer docente que otros, como "técnica" o "método" de enseñanza, que suponen que el maestro repite idénticos procedimientos, como si trabajara con algún material inerte y homogéneo, y no con un grupo de niños. La idea de estrategia remite a las exigencias reales y cambiantes que un grupo le plantea al maestro, que requieren seleccionar, usar y adaptar los recursos personales y profesionales de todo tipo para poder lograr resultados."<sup>136</sup>

---

<sup>135</sup> QUIROZ, Rafael "El maestro y la legitimación del conocimiento". En ROCKWELL "Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente". Op. Cit. P.33

<sup>136</sup> ROCKWELL, Elsie. "Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente". Op.Cit. P. 112.



Al hablar de estrategias se reconoce el papel que juega la historia en el trabajo diario, se reconoce que hay estrategias comunes que responden a condiciones de trabajo como son: el hecho de trabajar en grupo; la obligatoriedad de la asistencias a la escuela; la edad y características de los niños de un determinado nivel; las condiciones sociales de cada lugar o época; las tradiciones docentes específicas. Pero también, se percibe que las estrategias responden a necesidades inmediatas del maestro como sujeto: mantener un ambiente de trabajo; solucionar problemas; formas de relación entre autoridades y docentes, entre estos y padres. "Las estrategias representan mediaciones entre las presiones y restricciones institucionales y el quehacer diario en el aula. En este sentido las estrategias muestran ese margen de autonomía que el docente puede tener frente al control institucional, (...)"<sup>137</sup>

Las maestras expresan: "Yo creo que no está mal, que podemos tomar todo lo bueno de antes y mezclarlo con lo que ahora tenemos, de hecho así lo hacemos". Nosotros agregaríamos ¿Qué es lo bueno y qué es lo malo de antes? ¿Cómo dejar lo "malo"? ¿Es posible separar lo de "antes" y lo de "ahora"?

Finalmente el trabajo de la educadora se define en el aula, la maestra de acuerdo a su situación particular construye estrategias de trabajo. El programa en turno seguramente las mueve, reorienta, renueva y quizá hasta modifique pautas anteriores, pero esto depende no sólo de las posibilidades reales que encierra el nuevo currículo, sino también, como hemos visto, de la forma en que llega al docente. El maestro decide lo que cree que se debe enseñar y lo que no vale la pena, a pesar del programa oficial. Estamos de acuerdo con Rockwell cuando afirma: "La educación en general, y el magisterio específicamente se ha constituido en un dominio sobre moralizado en el cual la discusión del "bien y del mal" han opacado el conocimiento del "ser" y del "poder ser". El eje de discusión ha sido planteado en términos morales; se buscan (...) principios, valores, consignas morales como parámetros para evaluar la práctica docente y para fijar nuevas "normas de calidad docente". [Ante esto]. Es necesario investigar, conocer y comprender las determinaciones estructurales y políticas, así como institucionales y cotidianas del trabajo docente para poder ofrecer alternativas y apoyos reales a los maestros"<sup>138</sup>

Reconocer que tanto en la construcción del conocimiento, como de su práctica docente las maestras son los autores centrales porque son quien responde a las exigencias constantes del contexto específico del salón de clases y de la escuela. "(...) no existe razón para que los maestros forzosamente coincidan con los programas, en su

---

<sup>137</sup> IBIDEM 112-113

<sup>138</sup> ROCKWELL, Elsie "Desde la perspectiva del trabajo docente". Ponencia CEE-DIE. México, 1986. P.18

definición de lo que es saber legítimo. De hecho, nunca coinciden totalmente; cada maestro de acuerdo con su propia valoración del conocimiento enfatiza ciertos temas y rechaza otros, incluye contenidos ausentes en el currículo oficial y excluye algunos de este, reinterpreta y traduce cada tema en relación con la forma como imagina a los estudiantes, (...).<sup>139</sup> Consideramos que las maestras advierten esta situación, pero que no encuentran argumentos para explicarla y por tanto la interpretan desde parámetros aparentemente aceptables: "Cada programa tiene su importancia porque responde a un determinado momento y lo que ya no funciona ahora quizá antes si funcionaba pues los niños han cambiado y también la situación social y económica en que ahora estamos, no solo a ellos les afecta, también a nosotras, pues no es lo mismo." Pareciera que justifica el discurso pedagógico, que considera que antes con "mejores" condiciones era posible. Si ahora no lo logran es porque las condiciones no lo permiten. El discurso pedagógico queda sin cuestionar.

Pasemos a analizar el último aspecto del punto Propuestas pedagógicas, el que hemos titulado Factores que obstaculizan la práctica docente.

---

<sup>139</sup> QUIROZ, Rafael. "El maestro y la legitimación del conocimiento". En ROCKWELL Ser maestro estudio sobre el trabajo docente. Op. Cit. P.30

### c. Factores que obstaculizan la práctica docente

Al cuestionar a las maestras sobre la aplicación del programa 1981 comentaron: "Los obstáculos que con mayor frecuencia enfrentamos en el trabajo diario son, la falta de apoyo de las autoridades, falta de recursos materiales, desinterés en los padres, problemas de espacio, niños con problemas, niños de ambientes muy bajos, falta de libertad, grupos muy numerosos, exceso de trabajo administrativo y poco tiempo para el trabajo con los niños, comisiones, eventos, fiestas nacionales que interrumpen las situaciones de trabajo con el grupo, exigencias de las autoridades, (...)."

Si bien reconocemos que varias de estas ideas son factores que efectivamente condicionan el trabajo docente, sentimos que un factor también importante, no considerado por el grupo, es la falta de preparación de las maestras.

Consideramos que las maestras no expresan que no logran integrar el programa al trabajo diario, porque al expresarlo se juega su identidad, su capacidad como docente. Ante esta situación, encuentra varias salidas:

#### Problemas de los niños

Las maestras enfatizan los obstáculos en los niños: tienen problemas de conducta, de lenguaje, motrices, no son creativos; son de ambiente bajo, los padres no tienen interés, etc. Esto es se descalifica tanto a los niños como a sus padres, situación que hemos encontrado como constante en el nivel preescolar.

Otra salida es fingir una práctica ante autoridades, manifestar aceptación, simular cuando se les cuestiona. Profundicemos en este aspecto:

#### Simulación de la práctica docente

El siguiente comentario del grupo podría ser una evidencia: "(...) yo seguido veo a muchas maestras que siguen haciendo todas estas actividades, aparentemente se trabaja por situaciones, pero es puro cuento, pues los niños se pasan todo el día con un modelito coloreando, recortando, jugando con plastilina, o haciendo ejercicios musculares como se hacía antes, y no saben nada de que planear las actividades y organizarse y experimentar ideas y luego evaluar y todo eso. Siguen con lo mismo pero disimulado." Bajo esta simulación no se evidencian los problemas que enfrentan en el trabajo diario y menos aún los problemas conceptuales o de interpretación de la propuesta psicogenética. Al parecer, el programa y ellas, no tienen problema.

En algún momento el grupo relaciona el programa y exigencia de los directivos para que lo "sigan" con la posibilidad de cambio. Consideran que hablar de la educadora en forma realista permitiría atender problemas de la práctica y laborales, y mejoraría su relación con Directivos.

### Planeación

Como último punto nos gustaría referirnos a la planeación del trabajo diario, que si bien no fue considerada por el grupo como obstáculo, los comentarios de las maestras son interesantes en este sentido: "Consideramos que es muy extensa, que podría decirse lo mismo pero más breve. El formato que tenemos tiene puntos repetitivos y algunos que no sirven para nada, empleamos mucho tiempo realizándola y realmente no habla de cómo trabajamos, pues se puede planear muy bien pero realmente llevarlo a la práctica es otra cosa, o al revés a veces el plan dice muy poco y trabajamos muy bien y las autoridades seguido se dejan llevar por el plan. Pensamos que un formato más simple en donde aparecieran sólo las actividades y recursos sería suficiente."

Podemos intuir, que las maestras no establecen la relación entre plan y práctica docente desde la perspectiva psicogenética, al decir, que con un plan en donde se registraran actividades y recursos sería suficiente, pues entonces, en donde queda el desarrollo, como poder propiciar y seguir algo tan complejo como es el desarrollo del niño si la maestra no realiza registros de los aspectos de desarrollo que pretende propiciar, si no realiza observaciones de los procesos que realizan los niños. Al decir que se puede planear muy bien, pero llevarlo a la práctica es otra cosa, nos hace pensar que no se ha revalorado el significado de la planeación, que sigue siendo un instrumento de control y coerción para el docente, que no tiene su valor como instrumento de apoyo al trabajo, se ve como medio de relación con las autoridades.

Hemos visto que históricamente se ha entendido la planeación en el nivel, como un documento normativo a través del cual se controla el trabajo tanto de directivos hacia docentes como de docentes a niños.

Todo esto, habla de problemas que evidentemente van más allá de la planeación, entendida como el registro del trabajo diario.

Un cambio en la práctica docente implicaría un cambio también, en las formas de planear. El plan debiera servir al docente para organizar su trabajo; que las maestras lo percibieran como un documento que da la posibilidad no sólo de organizar el trabajo, sino también de aprender (hablando psicogenéticamente), de intercambiar experiencias con docentes y directivos. Que éstos vieran en el plan, una forma de conocer y orientar los procesos por los que el maestro atraviesa al trabajar. De hecho el grupo, más adelante menciona esta necesidad, al hablar de las condiciones necesarias para trabajar psicogenéticamente: "Pues yo siento que lo más importante es que nos dieran libertad, que nosotras sintiéramos la tranquilidad de equivocarnos, pero ir experimentando poco a poco, que no nos exigieran tanto papeleo y cosas que no tienen nada que ver con nuestro trabajo, que tuviéramos tiempo para planear y pensar en cosas nuevas (...)"

### Comentarios finales

Las maestras consideraron que con las condiciones favorables (tiempo, recursos, apoyo de las autoridades y de los padres, grupos reducidos y libertad en el trabajo,) se podría llevar muy bien el programa.

Nosotros decimos, que aún con las condiciones favorables que el grupo menciona, seguir el programa de educación preescolar actual (fundamentado psicogenéticamente) conlleva una serie de obstáculos y limitaciones, pues tanto en sus fundamentos como en su articulación, sólo es considerada la teoría de aprendizaje (situación que comparten otras de las propuestas). No se reconoce que las teorías de aprendizaje no abordan todo lo que implica el proceso enseñanza-aprendizaje, que éste rebasa el análisis psicológico y pedagógico; que los objetivos no guían las actividades cotidianas de los docentes pues hablan del niño, del maestro y de la situación escolar en abstracto; no se considera que los roles de enseñanza-aprendizaje se alteran en la interacción que se establece entre comunidad, alumnos y docentes. Y por último no se plantea que las maestras han incorporado una forma de trabajo a partir de anteriores propuestas pedagógicas orientadas desde líneas opuestas a la psicogenética.

En algunos momentos y algunas personas del grupo se reconocieron nuevos significados en la historia, percibieron la práctica docente como algo que va más allá del programa.

"Me doy cuenta que nuestro trabajo diario tiene mucho que ver con todo lo que ha pasado, que de alguna forma nos llega y nos influye a pesar de tener un nuevo programa".

"Muchas de las actividades se siguen haciendo a pesar de los cambios en los programas."

Coincidimos con E. Rockwell (1983) cuando afirma que lo cotidiano está impregnado de contenidos históricos. "(...) los maestros acumulan, recuerdan u olvidan, comparan, integran o rechazan las propuestas de trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos de la educación"<sup>140</sup>

---

<sup>140</sup> ROCKWELL Elsie "Desde la perspectiva del trabajo docente"  
Ponencia C.E.E.-D.I.E. México, noviembre 1986. P. 15

### 3. SINTESIS

A lo largo del capítulo hemos visto las relaciones que se dan entre discurso político, discurso pedagógico y práctica docente. Estas, en gran parte se deben a sus significados implícitos, a las transformaciones y deformaciones que de los discursos se hace bajo la lógica cotidiana y en cierta medida a su peso como "verdades" indiscutibles.

Conocer los procesos que siguen estos discursos, tratar de explicar la forma en que se integran e interactúan y la manera en que las maestras los incorporan, aporta elementos importantes para comprender la tarea docente.

Una constante en la historia del nivel preescolar, es la poca congruencia que ha habido entre el discurso político y las posibilidades reales del nivel a lo largo de su historia. Los recursos económicos, administrativos y humanos que se asignan para que las propuestas se desarrollen, frecuentemente no están de acuerdo con los propósitos que se persiguen; situación que va generando una brecha entre discurso y práctica docente.

La incongruencia entre este discurso y sus posibilidades reales, comúnmente genera distancia entre teoría y práctica que se traduce en situaciones y formas de relación entre directivos, maestros, alumnos, y padres; y en muchos casos genera una simulación de la práctica docente.

Un punto central que se juega tanto en el discurso político, pedagógico y del grupo con el que se trabajó, es la legitimidad aparentemente no conseguida del nivel preescolar. La no obligatoriedad dentro del sistema educativo Nacional, genera un inconsciente de inseguridad que se traduce en querer demostrar la importancia y necesidad del Nivel preescolar; en ocultar problemas y no poder avanzar; en no ubicar las propuestas en la realidad social y política; en crecer más de forma que de fondo.

Se han cambiado las propuestas pedagógicas una por otra, sin hacer un análisis crítico, un balance de aciertos y errores. No se ha contemplado en qué medida la estructura de la institución permite los cambios. Mismos que se han realizado por decreto, y se han aplicado burocráticamente. La maestra ha sido un receptor pasivo, un ejecutante, con pocas oportunidades de cambiar los roles en el aula, pese a los planteamientos inovadores.

Los cambios en el curriculum oficial en el nivel preescolar se han dado muy lentamente y estos obedecen sobre todo, a factores externos al nivel. Hablan de cambios sexenales o de administración pública, y/o cambios en las propuestas educativas a nivel general influidos por determinadas corrientes pedagógicas o psicológicas.

Tanto el discurso político como el pedagógico pasan por diversas instancias y llega al docente transformado y con el peso de la autoridad que representan directivos o/y orientadores técnicos. El currículum oficial en preescolar ha representado más documentos que instrumentos de cambio. La maestra aparentemente sigue el programa actual, pero sin sentir las necesidades de entenderlo, necesidad que se presenta con la experimentación y con las interrogantes que abre el llevarlo a la práctica. Frecuentemente se continúa trabajando por las actividades mismas y no por los objetivos, no bajo los principios metodológicos que implica una propuesta psicogenética.

La revisión histórica permitió que las maestras percibieron relaciones entre conceptos teóricos y práctica docente. Que reflexionaran sobre procesos que se dan dentro y fuera de la escuela y sobre el papel que éstos juegan en la enseñanza y aprendizaje escolar.

Como problemáticas constantes en las propuestas encontramos: Falta de relación entre fundamentos teóricos, propuesta metodológica y contenidos; incongruencias entre la forma en que se conceptualiza y divide la realidad del niño; simplificación de la enseñanza y el aprendizaje y por tanto de la práctica docente; desarticulación entre teoría y práctica provocada en parte desde las mismas propuestas.

La investigación curricular pretende llenar huecos entre teoría y práctica haciendo un análisis de la situación y circunstancias bajo las cuales se lleva a cabo la enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, los programas escolares pasan por varios procesos e interpretaciones antes de que los contenidos lleguen a los alumnos.

Frecuentemente se mencionan las deficiencias en las maestras, sin considerar las que tienen las propuestas pedagógicas ni las deficiencias en la manera en que se dan a conocer.

Enriquecer la práctica docente preescolar requiere un análisis previo de los fines, la organización, la política educativa y los recursos presupuestarios de los que dispone el Jardín de Niños. Y por otro lado, considerar el aprendizaje y la práctica docente desde perspectivas teóricas en las que tome fuerza el aspecto social y no sólo el psicológico como ha sido la tradición en preescolar.

La teoría de currículum más desarrollada, implica un análisis de la práctica. El programa tiene que servir para analizar y cuestionar la propia práctica. La enseñanza se concibe como un proceso que hay que reorientar constantemente con decisiones fundamentadas.

### C. HISTORIA DE LA ESCUELA

Este apartado se centra en el requerimiento, aprovechamiento y distribución que se hace en los Jardines de Niños de los recursos materiales, del espacio y del tiempo; tanto en las aulas, como en la escuela y fuera de ella.

También, a la forma en que se relacionan los padres y comunidad con la escuela; al significado que tienen los eventos, las fiestas religiosas o tradicionales que se celebran en el medio en que se ubica la escuela; a la manera en que la escuela percibe el medio social de los niños y lo recupera en el trabajo diario. Y por último a las relaciones que se establecen entre las maestras; y estas con la directora del plantel escolar.

Como hemos visto, la práctica docente preescolar históricamente se ha caracterizado por cierta homogeneidad en el trabajo, sin embargo, creemos que en cada escuela se definen particulares formas de trabajo, que dependen de la historia específica de cada escuela. "Buscar a la escuela como forma social viva, es (...) concebirla como historia acumulada, rearticuada. Es pensarla como producto de todos los sectores sociales involucrados en ella y no solo en la voluntad estatal; como síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente y cuyo presente parece necesario hacer inteligible."<sup>141</sup>

En cada escuela se viven ciertas costumbres, tanto en lo que se refiere a la organización y usos del edificio, mobiliario, espacios, tiempos; como de relación social entre las personas que ahí laboran, esto otorga cierta dinámica específica, ciertas condiciones bajo las cuales la práctica docente se realiza.

Dichas costumbres pueden limitar, o a la inversa, dar posibilidades a las propuestas pedagógicas.

Reiteramos que las estrategias de trabajo que realiza cada docente, están condicionadas por el contexto, por los procesos que se viven en la escuela, y por las formas específicas de cada maestro.

Las conclusiones de las maestras participantes en la propuesta, se centran en la problemática relacionada con la falta de tiempo para realizar actividades extraescolares y escolares que tradicionalmente realiza la educadora, lo que según el grupo, determina y/o influye en la relación con directivos, compañeras de trabajo y con los padres de familia y por tanto en su trabajo diario.

Los aspectos en torno a las costumbres, rutina, tradiciones que se viven en cada escuela no lo abordó el grupo, únicamente se

---

<sup>141</sup> EZPELETA Justa. "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción". DIE/CINVESTAV Cuadernos de Investigación Educativa No. 20 México, 1986. P. 13



limitaron a mencionar actividades que se realizan tradicionalmente y que requieren de una rutina, como educación física, cantos y juegos, recreo. En relación a la forma en que se recupera el medio social de los niños en el trabajo diario tampoco hay aportaciones, los comentarios del grupo en este sentido nuevamente hablan de la forma en que los padres participan en la escuela.

Resaltan en este apartado dos aspectos: Condiciones y mantenimiento de la escuela, y relaciones de trabajo. A continuación hacemos un breve desarrollo puesto que varias de las ideas desarrolladas ya han sido abordadas en puntos anteriores.

## 1. Condiciones y mantenimiento de la escuela

### Condiciones de la escuela

En un primer momento las maestras participantes concluyen: Las condiciones y mantenimiento de la escuela dependen del personal directivo y docente. Estas determinan el trabajo diario. " (...) el programa parte de un Jardín ideal en donde puedes poner diferentes áreas o rincones de trabajo, y la realidad es que ni salón tienes, trabajando un día adentro y otro afuera pierdes mucho tiempo en organizarte porque tenemos que estar sacando materiales de los salones, además los niños se distraen más fácilmente." Este comentario nos permite evidenciar que la forma en que cada maestra realiza su trabajo depende de las circunstancias de la situación particular.

Rockwell y Mercado en sus investigaciones sobre la escuela y los procesos que en ella se viven, destacan que se establecen relaciones entre el nivel institucional (organización y funciones de las escuelas) y la práctica docente en el aula.

Establecen que existe una dimensión histórica construida por los procesos por los que las escuelas llegan a ser lo que son, y una dimensión estructural que se expresa en los mecanismos que traducen la política educativa en realidades cotidianas de la escuela.

En este sentido podríamos decir que las condiciones materiales de cada Jardín de Niños hablan de necesidades prácticas, pero también nos hablan de una dimensión estructural y simbólica caracterizada por la legitimación de los Jardines de Niños.

En el curso una maestra comenta: "Mi Jardín acaba de conseguir (...) un presupuesto para ampliarlo, vamos a poner una barda nueva porque nos donaron el terreno de junto, así los niños van a tener más áreas verdes y quizá a construir una aula más, va a quedar más bonito, más grande y es importante porque tenemos mucha competencia de Jardines de Niños particulares y como estos casi siempre son casas muy chiquitas, puede ser atractivo para algunos padres y lo prefieran."

Como hemos venido subrayando un factor constante en la historia de preescolar ha sido considerar responsabilidad prioritaria de directivos, educadoras y padres de familia la construcción y

arreglo de la escuela.

Pese a los escasos recursos financieros en el nivel preescolar, se valora como necesario, que físicamente los Jardines de Niños sean lo más gratos posible "(...) Que el cariño y cuidado de que el Jardín de Niños se nutre, se manifieste en la bella apariencia del plantel y en el bienestar de los pequeños educandos."<sup>142</sup>

"El Jardín de Niños es fuente de sana alegría, creadora de nobles sentimientos que influyen en la formación del carácter, ya que es una Institución de amor y de cariño que desarrolla íntegramente al niño.

Para lograr tan bellos fines, precisa que el local del Jardín de Niños, reúna las condiciones indispensables de amplitud, buena orientación, y ventilación, lugares protegidos del sol, del viento y de la lluvia y amplios patios de recreo y jardines."<sup>143</sup>

Históricamente se ha llamado a las escuelas preescolares Kindergarten, aún en la actualidad frecuentemente de manera popular se le conoce como "Kinder", quizá esto en parte responde al énfasis que se ha puesto en decir que el Jardín de Niños no es una escuela, concebirlo como algo especial. Tanto en la historia como actualmente se busca dar una imagen grata de lo que son estas escuelas, convencer tanto a la comunidad como a los políticos de la importancia del nivel preescolar.

#### Múltiples actividades

Por otro lado, las maestras participantes reconocen que tienen que realizar múltiples actividades que no tienen que ver directamente con el aprendizaje de los niños (...) trabajo siempre sobra, cuando no tienes que hacer una cosa, tienes otra, a veces llenar papeleo de inscripciones, encuestas de salud pública, de seguridad y emergencia escolar; llenar listas de asistencia, hacer los planes, fichas de observación de los niños, evaluaciones; organizar pláticas con los padres, organizar eventos para reunir dinero, organizar festivales, hacer arreglos de la escuela, preparar materiales para los niños, terminar algunos trabajos que dejan pendientes, y a veces hasta limpiar el salón, nunca acabas, siempre tienes que llevarte cosas a tu casa y ahí con ayuda de tu familia." Esto mismo lo reconoce una de las Directoras que participaron "(...) es mucho trabajo pues debes hacer todos los trámites, entregar estadística, asistir a las juntas con supervisoras, atender a los padres y todo lo que implica la dirección y aparte tu grupo, así que algo tienes que descuidar, las muchachas me ayudan

---

<sup>142</sup> ZAPATA, Cano Rosaura "La educación preescolar en México" Op. Cit. P. 40-41

<sup>143</sup> ROGEL, Delfina. "Edificios para los Jardines de Niños" en "Semillita" Publicación periódica. Tomo I No. 10 México junio de 1945. P. 8-9.

mucho con el papeleo o a cuidar a mi grupo, pero a veces yo me siento muy cansada porque estoy en dos cosas al mismo tiempo y no me concentro igual."

Consideramos que la dinámica de trabajo orilla a que se de prioridad a aspectos secundarios que pocas veces tienen que ver con el programa de trabajo, con los objetivos explícitos que propone el Jardín de Niños. Estamos de acuerdo en el siguiente comentario "Ser maestro en el mundo urbano actual es convertirse en empleado de una gran burocracia educativa en la cual la función enseñanza aprendizaje de la escuela tiende a ser reemplazada por las funciones de administración y custodia."<sup>144</sup>.

Desde nuestro punto de vista las maestras perciben los problemas que genera no contar con las condiciones materiales y/o espaciales adecuadas, pero sus conclusiones quedan a un nivel personal, esto es, se centran en su situación como docentes, pero sin asumirse como parte de una problemática mayor que toca al sistema educativo, leamos sus conclusiones: "Nos damos cuenta que las funciones de la educadora han sido desde siempre mucho más que el trabajo con el grupo, que debido a la falta de planteles, carencia de materiales, y recursos para el trabajo, educadoras y directoras hemos tenido que conseguirlos a través de ayuda de los padres, o de otros sectores oficiales o privados. Ahora lo seguimos haciendo a pesar de que ya no es obligatorio, pero crea en ocasiones problemas pues todas estas actividades extras para reunir dinero o conseguir apoyos requieren tiempo que muchas de nosotros ya no podemos dar pues tenemos otras actividades, quizá antes si era posible pero ahora no siempre podemos y esto en ocasiones provoca que haya conflictos entre compañeras y con las directoras.

Sentimos que esto debe cambiar, pues nuestras condiciones laborales son muy malas como para que nosotras dediquemos tanto tiempo al Jardín, simplemente no es posible.

Por tradición se piensa que las educadoras estamos dispuestas a todo, y también por tradición se conserva la autoridad de los directivos para exigirlo.

Todo esto, si afecta nuestra práctica docente pues tenemos poco tiempo para el trabajo con los niños, por estar siempre con muchas otras actividades."

---

<sup>144</sup> EDDY Elizabeth "La iniciación en la burocracia" En ROCKWELL, Elsie. "Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente" Op. Cit. P. 76

## 2. Relaciones de trabajo

### Relación entre Directivos y Educadoras

Siguiendo con el desarrollo que hicieron las maestras nos remitimos a abordar la relación entre Directivos-Educadoras a partir de esta necesidad de dotar a los Jardines de Niños de condiciones para trabajar, pues aparentemente, todo esto se hace de forma voluntaria, pero podemos suponer que ha sido posible en parte por las relaciones jerárquicas características en el nivel preescolar.

Históricamente encontramos que existió un reglamento para garantizar la participación de padres y educadoras en el establecimiento de escuelas preescolares:

"I. Se establecerán jardines de niños anexos a las escuelas normales regionales.

II. Cada uno de los Jardines de Niños de la ciudad de México, patrocinará a los anexos de las normales regionales.

III. La dotación de material la harán educadoras, madres y niños de los Jardines ciudadanos.<sup>145</sup> Actualmente no hay un reglamento que lo exija, pero la tradición lo hace un decreto, un hecho.

Leamos los comentarios de las maestras que participaron en el curso: "Nosotras también empezamos con muy pocas cosas, pero el Jardín si estaba todo terminado, los padres nos ayudaron a sembrar los árboles, a poner las llantas en el patio, nosotras pintamos juegos en el piso y cada año hemos ido comprando algo de material, ahora tenemos teatro, instrumentos musicales, pelotas, y casi todo lo necesario. Queremos formar la cocina, tenemos planes de hacer una kermesse y el dinero que salga ocuparlo para eso, así le hemos hecho cada año. Los padres si cooperan pero tienes que andarle buscando como ganartelos, elegir fechas en que no haya tantos gastos para que no protesten. Yo como directora puedo decir que esto es parte de tu trabajo, buscar apoyos, la forma de conseguir lo que necesitan las muchachas para trabajar, pues como les vas a exigir que trabajen bien si no tienen materiales necesarios." [otra maestra interviene] "Pero no todas las directoras piensan así, mi Directora siente que es nuestra obligación conseguir lo que necesitamos, con los padres." Ezpeleta afirma "(...), no puede negarse que la escuela (...) comparte la normatividad formal del sistema. Su singularidad, sin embargo, se despliega en otras dimensiones de la realidad que si bien no son sustanciales para el análisis en la escala del sistema, son determinantes, en cambio, para el quehacer de todos los días; en este nivel, donde las condiciones reales de existencia tienen peso, la normatividad es

---

<sup>145</sup> ZAPATA Cano Rosaura Op. Cit. P. 55-56

integrada de muy diferentes maneras."<sup>146</sup>

Consideramos que en una de estas maneras está el papel del directivo como autoridad. El grupo reconoce que aparentemente la autoridad la tiene la directora, pero que esta depende de las relaciones que se dan en la escuela.

"Aparentemente la autoridad la tiene la Directora, pero depende mucho de las relaciones que haya en el Jardín, pues si son buenas la apoyamos tanto las educadoras como los padres, pero cuando no, tu con tu grupo te las arreglas y con ella puedes tratar lo mínimo."

Así mismo concluyen que la autoridad del directivo no depende de su trabajo técnico pedagógico, más bien tiene que ver con formas de relación con el grupo de maestras. "En mi caso, no sentimos que la Directora sea un apoyo al trabajo, ella es aparte hace lo suyo y nosotras lo nuestro, a veces nos hace anotaciones en el plan o según ella nos da sugerencias pero como por no dejar, cuando hay problemas ella nunca los enfrenta o nos deja solas con el paquete o cuando es más grave, llama a las supervisora, pero ella realmente no tiene ninguna autoridad". Se evidencia que la directora no asume los problemas, se delegan en la maestra o supervisora.

[interviene otra maestra] "La nuestra es buena persona, y si trata de apoyarnos pero en cuestiones técnicas, por ejemplo, esta peor que nosotras, puedes realmente hacer lo que quieras y como quieras y ella nunca te va decir nada pues no sabe ni que".

"Pero esta mejor pues por lo menos no te molesta, porque también están las que no saben, tu las vez cuando trabajan con un grupo que todo lo hacen como antes y sin embargo si exigen que tu trabajes por situaciones, y siempre insisten en que si se puede y que es muy bonito, y a mi me da más coraje." Esto es, se reconoce que los directivos exigen una forma de trabajo que ni ellas mismas comprenden.

A su vez, las directoras comentan que descuidan su trabajo técnico-pedagógico por trabajo administrativo.

"(...) también la Dirección es un puesto muy difícil, también tienes siempre muchísimo trabajo que es imposible realmente tener tiempo para visitar los grupos, revisar planes, asesorar a las maestras, tienes los mismos problemas que las educadoras con los grupos, que entre tanto papeleo y tanto trabajo extra, descuidas cosas esenciales como sería tu papel técnico-pedagógico, esto se va haciendo a un lado porque aparentemente no urge."

[Educatora] Yo pienso que depende mucho de la actitud, tu te das cuenta cuando hay interés y cuando no, y no es porque quieras que la directora este encima de ti pero si que puedas sentir su apoyo, yo creo que por mucho trabajo que tengan cuando hay disposición es diferente, tú lo sientes."

"Otra vez lo mismo, hay de todo, pero una mayoría se siente del otro lado, con autoridad de mandarte, de exigir y sin realmente

---

<sup>146</sup> EZPELETA Justa. "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción". DIE/CINVESTAV Cuadernos de Investigación Educativa No. 20 México 1986 P.3.

ninguna autoridad ganada".

Aquí nuevamente podemos sentir que se establece una cadena jerárquica en la que los directivos exigen a las educadoras, y a su vez las educadoras a los padres.

"El puesto confiere la autoridad, y ésta se legitima en términos de los mismos principios de formación y experiencia profesionales que el maestro emplea para legitimar su propia autoridad con los padres (...)

Pero esta aceptación de superioridad tienen sus límites. Los maestros tienen una concepción bastante bien desarrollada sobre exactamente cómo y hacia qué fines debe ser utilizada la autoridad del director y surgen conflictos cuando ésta es utilizada sin considerar las expectativas del maestro."<sup>147</sup>

Para finalizar este apartado, leamos algunos puntos que reglamentaban en 1922 las funciones de la Directora y Educadora:

"Artículo 10. Son deberes de la Directora:

I. Cumplir y exigir el cumplimiento de las leyes de los reglamentos y de las disposiciones emanadas de las autoridades superiores.

II. Hacer a las educadoras las observaciones convenientes, a fin de que aumenten su eficiencia educativa.

III. Unificar el criterio de las educadoras en los principios fundamentales que sirven de base a la educación, respetando y fomentando la iniciativa personal.

IV. Visitar diariamente los distintos departamentos y trabajar con los niños, escogiendo los temas que requieran más atención o aquellos que le sirvan para ejemplificar la posibilidad de realizar las ideas y puntos sugeridos.

V. Resolver las consultas que verbalmente o por escrito formulen las educadoras.

VI. Llevar un registro de las observaciones pedagógicas que para su realización le encomiende la inspectora, en la forma en que la misma disponga.

VII. Interesar a los padres de familia en la educación de sus hijos y poner en acción los medios que estén a su alcance para lograr un inteligente acercamiento entre la causa y el Jardín de Niños.

VIII. Procurar que la inscripción aumente en cada grupo, hasta la cifra que señala el artículo 50. de este reglamento y sostener la asistencia regular, estudiando y destruyendo las causas que tienden a reducirla.

IX. Reunir periódicamente a las educadoras para estudiar los asuntos que se relacionen con la buena marcha del plantel.

X. Revisar los diarios pedagógicos, haciendo las observaciones conducentes y firmando para constancia.

XIII. Cuidar de que todo el personal del Jardín cumpla estrictamente con sus obligaciones, y sirva de saludable ejemplo a los educandos.

---

<sup>147</sup> HOWARD Becker. "El maestro y el director" En ROCKWELL Elsie. "Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente" Ed. El Caballito S.E.P. Mexico 1985 P. 83

XVII. Cuidar del edificio, muebles y útiles escolares, procurando que el material se consuma con la debida prudencia. (...) <sup>148</sup>

A su vez a las Educadoras se les demandaba:

"Artículo 12. Son deberes de las educadoras:

I. Preparar convenientemente sus labores y no omitir esfuerzo alguno que tienda al perfeccionamiento de las mismas.

II. Asistir con puntualidad al desempeño de sus quehaceres, presentándose a las 8.30 A.M. y retirándose cuando haya terminado sus trabajos.

III. Pasar lista anotando las faltas de asistencia.

IV. Formular la subdivisión del programa detallando correspondiente a su grupo, oyendo el consejo de sus supervisores.

V. Llevar al día el diario pedagógico.

VI. Entregar a la Dirección del Jardín de Niños, el último día de cada mes, las listas de asistencia.

VIII. Preparar el material de labores con la anticipación debida.

IX. Pasar revista de aseo a los alumnos antes de entrar a clases." <sup>149</sup>

#### Relación entre compañeras de trabajo

Otro factor importante en las relaciones escolares es la dinámica que se establece entre las compañeras de un mismo plantel, situación que de alguna manera define formas de trabajo.

Las conclusiones de las maestras participantes se centran en considerar que el tipo de trabajo que realizan genera compañerismo y vinculan la relación que se establece entre ellas con la imagen que se da a los padres: "Todas a querer o no somos un equipo, a veces hay problemas pero aún así necesitamos coordinarnos y trabajar mas o menos igual, pues a parte de que nos podemos ayudar dandonos ideas, los padres también se dan cuenta y empiezan a tener favoritismo por una u otra maestra y esto da problemas."

"En general si hay compañerismo, el tipo de trabajo te lo exige, siempre la que llega se va adaptando al grupo, y todas nos ayudamos y apoyamos."

"En ocasiones hay subgrupos, no está mal cuando son por afinidad pues es lógico que haya preferencias y amistad entre algunas; el problema es cuando la división se hace por problemas, a veces son dos bandos uno de las que están de acuerdo con la directora y hacen todo lo que ella dice, y otro de las que están en contra y protestan por todo y así es muy difícil trabajar, todo lo que hay que organizar juntas es un problema."

---

<sup>148</sup> "Reglamento interior para los Jardines de Niños dependientes de la Educación primaria y normal del Distrito Federal." En Dirección General de Educación Preescolar "Reseña Histórica sobre Jardines de Niños en México (1917-1942) S.E.P. México 1985 P. 5-8

<sup>149</sup> IBIDEM

"Las relaciones en el jardín dependen en gran parte de la Directora, pues ella puede tanto unir al grupo como desunirlo. Los problemas sí repercuten en el trabajo diario, pues es otro clima en el Jardín cuando se trabaja en armonía y esto no sólo es bueno para nosotras, los niños y los padres también lo captan."

Las maestras consideran que los problemas que con mayor frecuencia tienen se generan con la organización de actividades extras (eventos para reunir dinero, pláticas a los padres, hacer arreglos al Jardín), pues no todas las maestras disponen del mismo tiempo y horario para llevarlas a cabo.

Estas participaciones nos ubican en la realidad de la escuela, nos hablan de situaciones y condiciones ante las cuales las maestras organizan y definen su trabajo diario: escasos o pocos recursos, líneas de mando, trabajos adicionales, condiciones específicas del Nivel, etc; mismas que no son contempladas en el programa escolar, ni tampoco reconocidas como determinantes por las autoridades educativas, y en ocasiones ni siquiera por las mismas maestras, se perciben como problemas personales o interpersonales.

" (...) a cada una de esas escuelas vivas, es a donde llegan las propuestas de reforma, "modernización" o "cambio", las nuevas alternativas pedagógicas, los siempre renovados objetivos políticos-sociales. Porque es en esos lugares específicos y no en la abstracción del sistema donde las propuestas naufragan o tienen éxito, a veces en el sentido previsto, a veces refuncionalizándolo y otras en direcciones no esperadas. Pensar en términos de intervención política o pedagógica (capacitación docente, nuevos contenidos o técnicas de enseñanza, organización sindical, por ejemplo) hace necesario elevar la escuela singular al primer plano, convertirla en sí misma en el centro del análisis. Su contexto, su trama y su dinámica propias plantean las condiciones reales y posibles para cualquier intervención."<sup>150</sup>

#### Relación entre educadoras, padres de familia y comunidad

Nuevamente la relación que las maestras establecen entre los padres y la escuela es entendida en función de la cooperación económica, material o física de éstos en la escuela: "Varía mucho, hay grupos, o padres de un grupo muy comprometidos que cooperan en todo, tanto económicamente como con su ayuda física haciendo trabajos en el Jardín, y son los mismos que asisten a las reuniones que se preocupan por saber que hacen los niños en la escuela, te preguntan, y cumplen con todo lo que se les solicita. Pero hay otros que no se saben ni el nombre de la maestra de sus niños, nunca asisten a las juntas, no cooperan, todo lo contrario, les tienes que andar insistiendo porque no es justo"

"En nuestro Jardín la mayoría participa, hemos hecho demostraciones de trabajo y se pasan todo el día en el Jardín viendo lo que realizan los niños y si les gusta, en las pláticas también tenemos

---

150 EZPELETA Justa. Op. Cit. P. 2



buena asistencia si no las hacemos seguido pues si no también se cansan. Hay mamás voluntarias que casi viven en la escuela porque les gusta cooperar, pero tambien hay otras que sólo recogen a los niños."

Podemos ver que la participación de los padres se valora desde el ideal que habla de padres comprometidos, dispuestos a ayudar, la norma exige su cooperación e indirectamente se excluye y se desvaloriza la presencia y participación los padres, que desde este marco, no cooperan de acuerdo a los requerimientos instituidos por la escuela, situación que evidentemente influye en las relaciones escolares; manteniendo procesos educativos tradicionales que ven a los padres como los que deben ayudar material o económicamente. Las maestras opinaron que los padres también participan en las situaciones didácticas, en las fiestas en las que se invita a los padres a asistir a la escuela (día de la madre, navidad, día de muertos, etc) pero nuevamente se hace una recuperación muy simple en la que predomina la forma en que la escuela percibe y utiliza estas fiestas; bajo este modelo obviamente también hay buenos padres que participan y padres que según la escuela no lo hacen porque no se interesan en sus hijos.

Frecuentemente los contenidos no parten del marco social de la escuela, la escuela se aísla de los problemas y situaciones de la comunidad. Apparently los padres quedan fuera de la escuela. No se reconoce que: "... la familia no permanece pasiva ante las múltiples pautas escolares, cuya presencia es evidente en su vida diaria. Su respuesta es activa, ya sea que adopte las pautas escolares necesarias para la supervivencia de los niños en la escuela, o que a la par mantenga prácticas propias vinculadas a sus tradiciones, a sus particulares formas de organización y relación social que pueden constituirse en prácticas de resistencia a esa presencia escolar"<sup>151</sup>

Esto es, se quiera o no, en el Jardín de Niños esta la vida de la comunidad en donde se ubica, a partir de las concepciones de los niños de los padres, de lo que para ellos representa el Jardín de Niños, de las actividades a las que se dedican los padres, de la forma de vida cotidiana que viven niños y padres.

Rockwell apunta, "Desde nuestra perspectiva teórica no se trataría de preguntarse si la escuela se relaciona de ciertas maneras con su entorno social; la relación de hecho existe en tanto la escuela se ha constituido como parte orgánica del proceso histórico particular de cada lugar."<sup>152</sup>

Terminamos este bloque de contenidos con una cita de Ezpeleta que habla de las dimensiones que toma la escuela "El horizonte

---

<sup>151</sup> ROCKWELL, Elsie MERCADO, Ruth. "La escuela lugar del trabajo docente". Op. Cit. P. 49

<sup>152</sup> IBIDEM P. 54

cotidiano permite ver una escuela donde todos los días adultos y niños despliegan múltiples tareas e intercambios prescritos y no prescritos; donde la transmisión se materializa de diversas maneras dentro y al margen del curriculum; donde los padres manifiestan su apoyo o su resistencia a la política escolar y vigilan o reclaman sus derechos; una escuela donde los maestros construyen su profesión y organizan su vida sindical y donde los alumnos aprenden y desaprenden los más variados contenidos sociales; un ámbito donde también está presente, no siempre en forma explícita, el poder dominante, condicionando las formas del hacer cotidiano. Desde esta perspectiva, la escuela es sin duda el ámbito concreto donde la educación toma cuerpo, donde la educación existe. Pero existe filtrada y contenida por una institución que se constituye merced al cruce y fusión de múltiples procesos sociales, educativos (en el sentido escolar) y no educativos (en el mismo sentido).<sup>153</sup>

### 3. SINTESIS

Tanto las condiciones bajo las cuales se define el trabajo del Jardín de Niños, como las relaciones que se establecen entre docentes, directivos, padres de familia, contexto social y práctica docente, son aspectos que se condicionan mutuamente.

Históricamente el nivel preescolar ha requerido para subsistir, la cooperación de padres de familia, comunidad, educadoras y directoras, este hecho ha definido condiciones de trabajo y formas de relación específicas.

Las maestras necesariamente dedican tiempos y espacios para su trabajo fuera del aula y de la jornada laboral, pues ésta es insuficiente para cubrir las demandas; aún así, el tiempo que se dedica al trabajo con el grupo es reducido, sobre todo si pensamos en el trabajo que exige una propuesta fundamentada psicogenéticamente.

La práctica docente es producto de múltiples factores, entre ellos, de las relaciones cotidianas que se establecen, de las condiciones de trabajo de cada Nivel y de cada Jardín de Niños en particular. Situación que no es considerada por los Departamentos técnicos de Preescolar al generar, implantar y evaluar las propuestas pedagógicas.

La participación de los padres en la escuela, únicamente se reconoce en función de la ayuda material y económica que proporcionan a la escuela.

Las circunstancias adversas bajo las cuales han tenido que trabajar las maestras, en cierta medida, se deben al lugar poco claro que ha tenido el Jardín de Niños dentro del Sistema educativo y a las relaciones jerárquicas que han predominado en el Nivel.

Los cambios en la práctica docente preescolar no se logran con nuevos programas, esto requiere transformar las relaciones que se dan en la escuela. Así como también, las condiciones de trabajo de las maestras.

## VII. CONCLUSIONES FINALES

Dividimos las conclusiones en dos partes: la primera, se refiere al trabajo con el grupo específicamente y la segunda, plantea perspectivas en la formación docente.

En relación a la primera parte y considerando el objetivo central de la propuesta de enriquecer la práctica docente de las maestras, no podemos precisar si hay avances, esto es, si el trabajo diario se enriqueció. Observamos inquietud en el grupo, interrogantes e ideas que posiblemente deriven en modificaciones en su trabajo diario. Podemos decir, que las maestras ampliaron su visión de lo que es la práctica docente y esto propiciará posibles cambios.

Advertimos que esta forma de trabajo implicaba un objetivo diferente. No importaba tanto si como resultado se modifica la práctica. Lo más importante debía haber sido la forma en que se enfocaban los hechos, los fundamentos que las maestras daban a sus apreciaciones y la actitud que asumían frente a la confrontación de opiniones.

Pretendíamos integrar teoría y práctica pero hicimos a un lado los objetivos prácticos (que tendrían que ver con la dinámica grupal). Por otra parte, los contenidos y lecturas presentadas no abordaban la amplitud de los objetivos teóricos. Esto es, las maestras únicamente disponían de los textos históricos y constantemente demandaban referentes teóricos que orientaran o sugirieran nuevas ideas.

Haciendo una valoración de la propuesta de trabajo, podemos decir lo siguiente:

Las maestras percibieron relaciones e interacciones entre los procesos que se dan dentro y fuera de la escuela.

Advirtieron que la teoría en la cual se inscribe la práctica docente es diversa; lo que permite interpretaciones distintas y a veces contradictorias; y que pueda analizarse desde diferentes procesos de conceptualización.

El hecho de que la bibliografía consultada por las maestras abordara un enfoque antagónico a las conclusiones a las que se pretendía llegar, propició en varias ocasiones una actitud crítica.

En cuanto a la dinámica grupal, la forma en que se discutía y analizaba, en que se elaboraban conclusiones y evaluaciones, continuamente caía en vicios y bloqueos grupales, lo que de alguna manera permitió que el grupo revalorara lo que es e implica aprender.

Todo el tiempo se mantuvo una buena disposición para el trabajo. Consideramos que el encuadre previo y el marco de referencia común que había en el grupo (maestras con deseos de continuar estudiando,

con inquietudes), aunado al tiempo y espacio de que disponíamos, generó un ambiente propicio, y fundamental en la integración y elaboración del grupo.

En cuanto a mi participación, en muchas ocasiones no era posible hacer un trabajo de coordinación pues faltaban argumentos en la discusión que salieran de las maestras. Por mi parte y temía caer en la exposición, faltaban estrategias para establecer comunicación con las maestras. Por otro lado, también sentía el temor a la pérdida de imagen, a que decayera el interés y compromiso del grupo por sentir que carecía de elementos teóricos para orientar el trabajo.

A partir de este trabajo hacemos las siguientes sugerencias:

1. Si se buscan cambios significativos en la práctica docente, no podemos hablar de capacitación, son necesarias prácticas de formación.

2. Formarse implica un trabajo sobre sí mismo, las instituciones pueden ofrecer medios que estimulen el interés de los maestros, programas atractivos que retomen las problemáticas y situaciones que viven los docentes; así como generar condiciones de tiempo y espacio que permitan este trabajo.

3. Las instituciones tienen el compromiso de definir objetivos alcanzables y que den posibilidades de ser evaluados. Valorarlos en función del tiempo y condiciones en que se va a trabajar (número de personas, disponibilidad de materiales, conocimiento del grupo, etc).

4. Es necesario, no sólo considerar objetivos que persigan la adquisición de conocimientos, de métodos, técnicas u actividad determinadas, se requiere, incluir objetivos que persigan aprender a analizar tanto los contenidos como la participación individual, en grupo y fuera de éste. Propiciando así la articulación teoría-práctica.

5. La práctica o la teoría por sí mismas no pueden formar, se requiere de un proceso de integración y creación.

6. El trabajo de coordinación de grupo, debe plantearse objetivos sobre la dinámica grupal que sean del conocimiento y responsabilidad del grupo e irse analizando y evaluando a lo largo y fin del trabajo.

7. El compromiso de los formadores de docentes es generar dudas en los planteamientos, ideas y situaciones que viven los docentes, es hacerlos confrontar; proporcionándoles información que proceda de diferentes corrientes o posturas, de diversos campos del conocimiento; pues en gran medida de ésta dependen las posibilidades de reflexión, de hacer diferenciaciones y de integrar

nuevos conocimientos.

8. Al hablar de formación docente, es necesario partir de perspectivas teóricas metodológicas que estudien la práctica docente a partir de su cotidianeidad; que consideren factores psicológicos, conscientes e inconscientes; factores sociales e históricos al concebir al docente. Lo que contribuye a interpretar con nuevos elementos ciertas conductas y/o actitudes, a reconocer relaciones diferentes a las que comunmente se asignan entre los involucrados: niños, maestros, directores, padres de familia y comunidad.

9. Reconocer al docente como un sujeto social, implica confrontar los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación docente con la práctica diaria.

10. La formación docente tiene el compromiso de generar la discusión sobre cuál es el papel del Jardín de Niños y qué se aprende en esta institución; tender al cambio de roles estereotipados y propiciar una relación con los padres y comunidad que vaya más allá de la ayuda económica y material.

11. La formación docente no logrará sus fines si no propicia la revaloración tanto de las condiciones de trabajo, como de las relaciones entre directivos y docentes. Necesita ganar tiempos y espacios para discutir tradiciones históricas que no permiten evidenciar la situación real del nivel, la necesidad de que se le otorgue un lugar, bajo los marcos políticos y sociales diferente al que hasta ahora se le ha dado.

12. Modificar la práctica docente, implica un curriculum de formación docente que se analice, evalúe y enriquezca continuamente.

## BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ, Isaias y otros Diagnóstico del sistema educativo Nacional; Formación del magisterio. Dirección General de Planeación SEP Mexico 1977 s/p
- ARROYO, Margarita y otros Programa de educación preescolar Libro 1 S.E.P. México, 1981
- BARCENAS, Andrea. Ideología y pedagogía en el Jardín de Niños Ed. Oceano, Mexico 1987
- BERTELY Busquets, María. Repercusiones de la revolución educativa en el nivel preescolar". En revista "Cero en conducta" Año 1 No. 1 sep-oct. 1985
- BIGGE M.L y HUNT M.P. Bases psicológicas de la educación Ed. Trillas, Mexico 1979
- BLEGER, José Temas de psicología (Entrevista y grupos) Ediciones Nueva Visión Buenos Aires 1985
- BRAUNSTEIN N. y otros Psicología, ideología y ciencia 14a. ed. Siglo XXI Mexico
- COLL, César (comp.) Psicología genética y aprendizajes escolares España, Siglo XXI 1983
- CRAIG R. y BITTEL L. (Compiladores) Manual del entrenamiento y desarrollo de personal Asociación Americana para entrenamiento y desarrollo. Diana 1981 México.
- DIAZ B. Angel, La concepción curricular. Análisis de sus supuestos teóricos e ideológicos Tesis maestría UNAM México 1984
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR Educación Preescolar México 1880-1982 S.E.P. Mexico 1988
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR La educación preescolar en México Un acercamiento teórico. S.E.P. México 1988
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR Proyecto de capacitación 1989 S.E.P. México 1989
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR Conclusiones y propuestas sobre los resultados obtenidos en la evaluación de las acciones de Superación Profesional 1985-1988 S.E.P. Diciembre de 1988

- DELAMONT, Sara y STUBS, Michel Las relaciones profesor alumno ed. Oikos-tau Barcelona 1987
- EZPELETA, Justa La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción DOC\DIE No. 20 CINVESTAV\IPN México 1986
- FERREIRO Emilia (Coordinadora) Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina. Siglo XXI editores 1989
- FERRY, Gilles El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica 1a. ed. en México Paidós-Educador 1990.
- GLASMAN R. e IBARROLA Ma. de Planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular Ed. Nueva Imagen México 1980
- GRAMSCI, Antonio La alternativa pedagógica Ed. Fontamar Barcelona, España 1981
- HONORE, Bernard Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Madrid Ediciones Narcea 1980
- KARABEL, Jerome y A.H. HALSEY La investigación educativa: una revisión e interpretación. Lecturas sociológicas de la educación I U.P.N.
- LAPASSADE, Georges y LOUREAU, Rene Claves de la sociología. Laia 3a. ed. Barcelona 1981
- LLINAS, Edgar Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano. 2a. ed. C.E.C.S.A. México 1985
- MERCADO, Ruth (Coordinadora) Formación de maestros y práctica docente DIE Memorias CINVESTAV\IPN México 1988
- NEMIROVSKY M y FUENLABRADA I. (Coordinadoras) Formación de maestros e innovación didáctica DIE Memorias CINVESTAV IPN México 1988
- NERICI I. Hacia una didáctica general dinámica Biblioteca de cultura pedagógica Kapelusz Buenos Aires, Argentina 1973
- PICHON-RIVIERE, Enrique El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I) Ediciones Nueva Vision Buenos Aires 5a. ed. 1980
- PEREYRA, Carlos y otros. Historia ¿Para qué? Siglo XXI editores 11a. edición 1989
- QUERRIEN Anne Trabajos elementales sobre la escuela primaria Ed. La Piqueta



- QUIROZ Rafael El maestro y el saber especializado DOC/DIE: 100:1\R México 1987
- QUIROZ Rafael (Coordinador) Formación de maestros e investigación educativa D.I.E. Memorias CINVESTAV\IPN México 1988
- ROCKWELL, Elsie Repensando institución: una lectura de Gramsci DOC/DIE: 400:3/R México 1987
- ROCKWELL, Elsie y EZPELETA Justa La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso DOC/DIE: 400:1\R México 1987
- ROCKWELL, Elsie Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985) DOC-DIE\200 : 13 México 1988
- ROCKWELL, Elsie. Ponencia: Desde la perspectiva del trabajo docente CEE-DIE noviembre de 1983 México.
- ROCKWELL Elsie MERCADO Ruth La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. Cuadernos de educación. DIE\CINVESTAV IPN México 1986
- ROCKWELL, Elsie (compiladora) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente Antología S.E.P. México 1985
- REMEDI, Eduardo y otros. Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión DOC/DIE: 300: 15 México 1989
- REMEDI, Eduardo y otros Maestros, entrevistas e identidad DOC/DIE: 300: 14 México 1989
- REMEDI, Eduardo. Notas para señalar: El maestro entre el contenido y el método. DIE-CINVESTAV México 1983
- SANTOYO, S. Rafael "Los grupos de aprendizaje" En revista Perfiles educativos, No. 11 CISE-UNAM México 1981
- SCHAF A. Historia y verdad Colección enlace. Ed. Grijalbo México 1974
- SCHWARTZ, Howard y Jerry Jacobs. Sociología cualitativa. Métodos para la reconstrucción de la realidad. Trillas. S.E.P. Sistema de superación profesional México 1988

S.E.P. Programa para la modernización educativa 1989-1994  
México 1989

TENTI Fanfani, Emilio "Alternativas teóricas para el análisis de la interacción maestro-alumno" en Expectativas del maestro y práctica escolar. Cuadernos de cultura pedagógica Mexico U.P.N 1984

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente Serie Encuentro No.1 Colección: cuadernos de cultura pedagógica U.P.N México (Sin fecha)

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL Información general para el sistema escolarizado Mexico 1982

ZARZAR Carlos La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo En Rev. Perfiles educativos No. 8 julio-sep. 1980 CISE-UNAM México

ZARZAR Charur Carlos Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo En revista Perfiles educativos No.1 Abril-junio 1983 CISE-UNAM México.

CUESTIONARIO

¿Cómo define el aprendizaje?

¿Cómo aprendemos?

¿Cuáles son los elementos que intervienen en el aprendizaje?

Etapas o momentos por los que pasamos al aprender.

¿Qué papel juega el grupo en nuestro aprendizaje?

¿Qué implica hablar de aprendizaje grupal?

¿Cuáles son los diferentes roles que jugamos al aprender?

TECNICA GRUPAL "INTERPRETA EL MENSAJE"

Se forman dos equipos de 8 persona (o número par) y a cada uno se le otorgan 10 tarjetas en las que aparecen diversos dibujos: personas, objetos, paisajes, animales, señales, símbolos. Se pide a los participantes que observen las tarjetas y elijan una por persona. Escribir una frase o mensaje que les sugiera la tarjeta. Posteriormente, se solicita que la mitad del equipo integre una pequeña historia con las ideas que escribieron individualmente. Cuando terminan se les solicita que las dos historias de un equipo se integren en una sola historia. Finalmente cada equipo presenta su historia apoyandose con las tarjetas.

Como segunda parte se recuperan en grupo las actitudes positivas y negativas que se presentaron al trabajar en los equipos; los problemas que enfrentaron y como los resolvieron; así como el mensaje u objetivo de la técnica.

BIBLIOGRAFIA DE APRENDIZAJE GRUPAL

SANTOYO S. Rafael "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje"  
En revista "Perfiles educativos". No. 11 Mexico 1981 CISE-UNAM P. 3-19

ZARZAR CH. Carlos "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo" en  
Revista perfiles educativos" No. 8 Mexico 1980 CISE-UNAM P. 14-36

## CUESTIONARIO

## EJES DE REFLEXIÓN HISTORIA DEL DOCENTE

1. ¿Qué significa para mí ser educadora?
2. ¿Por qué decidí ser maestra de educación preescolar?
3. ¿Qué razones me hacen permanecer en la docencia?
4. ¿Qué o quiénes contribuyen en mi desempeño como docente?
5. ¿En qué ha consistido mi actualización y/o capacitación docente?
6. ¿A qué cursos he asistido y que opino de ellos?
7. ¿Qué estímulos recibo de mi trabajo?
8. ¿Qué proyección hay de mi trabajo en la comunidad?
9. ¿Cómo es valorado el trabajo de la educadora y por qué?
10. ¿Qué me gustaría modificar de mi trabajo como docente?
11. ¿Cómo construyo conocimientos que enriquezcan mi práctica docente?

## FACTORES Y/O ELEMENTOS QUE DEFINEN LA FORMACION DOCENTE

(Cantidades expresadas en %)

| Elementos                | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 |
|--------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Trabajo diario           | 30 | 29 | 30 | 25 | 0  | 20 | 50 | 15 | 30 | 30 | 25 | 40 | 10 |
| Escuela Normal           | 20 | 5  | 60 | 45 | 30 | 20 | 25 | 0  | 50 | 60 | 25 | 50 | 35 |
| Vocación                 | 10 | 0  | 0  | 0  | 0  | 40 | 0  | 0  | 0  | 0  | 25 | 10 | 30 |
| Prácticas escolares      | 20 | 8  | 0  | 15 | 50 | 0  | 25 | 0  | 0  | 0  | 15 | 0  | 0  |
| Cursos                   | 10 | 3  | 5  | 0  | 10 | 15 | 0  | 46 | 20 | 5  | 10 | 0  | 15 |
| Observaciones a maestras | 0  | 5  | 5  | 15 | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 5  | 0  | 0  | 0  |
| Otros estudios           | 0  | 0  | 0  | 0  | 10 | 0  | 0  | 10 | 0  | 0  | 0  | 0  | 10 |
| Factores varios *        | 10 | 5  | 0  | 0  | 0  | 5  | 0  | 9  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  |

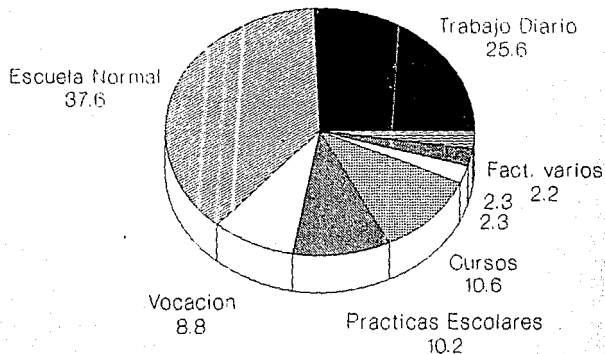
\* 1 Influencias familiares

2 Ser madre de familia

6 Lectura de libros

8 Padres de los niños

# Factores que tienen influencia en la formación Docente





## BIBLIOGRAFIA HISTORIA DEL DOCENTE

- D.G.E.P. "Consideraciones que hace el Presidente de la República Lic. Miguel Alemán al decretar la creación de la Escuela Nacional para maestras de Jardines de Niños, en el año de 1947" (pág. 29)  
 "Formación profesional de la educadora Froebeliana a través del tiempo" (pág. 1)  
 En "Perfil profesional de la educadora". Subsecretaría de educación elemental S.E.P. México. 1985.
- D.G.E.P. "Reglamento interior para los Jardines de Niños dependientes de la educación Primaria y Normal del D.F.(1922)" (pág. 5-8) En "Resena histórica sobre los Jardines de Niños en México (1917-1942)". Subsecretaría de Educación Elemental S.E.P. México 1985
- GLUMER Von Berta "¡En marcha! (págs. 7-8) "Consejos de la anciana maestra a sus alumnas" (pág. 157-158) "Niño" (pág. 38-41) En "Apuntes de técnica del Kindergarten" Talleres de Bay Gráfica y ediciones 2a. ed. México 1957.
- JARDIN DE NIÑOS Organó de la sociedad de educadoras para el estudio y protección del niño. Publicación mensual "Nacionalización del Jardín de Niños" Tomo II No. 10 junio de 1933.  
 "Labor social" Tomo II No. 9 mayo 1933.  
 "Unificación del Kindergarten" Tomo II, No. 10 1933  
 Artículos tomados de ZAPATA Cano, Rosaura "Proyecto dereformas a los Jardines de Niños del D.F. en 1928"  
 "En la tarea" Tomo II No. 3 septiembre de 1932  
 "Preparación de la educadora" por García I. M. TomoIV No. 2 septiembre 1934.

RANGEL Judith "Conexión entre el primer año de primaria y el Jardín de Niños" (págs. 52-57) RAMOS del Rio Josefina "Causas que determinan la existencia de las instituciones educativas preescolares" (págs. 35-37) En RAMOS del Rio Josefina "La preparación profesional de las educadoras y sus transformaciones" Educación Normal Ponencias del congreso de Monterrey Mexico 1970.

REYES Candelario "Discurso pronunciado por la Profra. Estefanía Castañeda al inaugurar el primer Kindergarten, en la Ciudad de Victoria Tamaulipas en 1896" (págs. 55-66). "Proyecto de la escuela de parvulos presentado a la subsecretaria de instrucción pública por Estefanía Castañeda, el 10 de marzo de 1903" (págs. 2554-256) En "Estefanía Castañeda. La vida y obra de una gran kindergarten" Talleres litográficos "El lápiz rojo" Cd. Victoria Tamps. 1948

SEMILLITA Publicación mensual de la Dirección General de Educación Preescolar "Importancia de los cursos de orientación pedagógica" por Pineda Campuzano, Zoraida Tomo III No. 12 febrero de 1956. (pág. 9-10)

"Curso de orientación de educación preescolar para educadoras" Tomo III No. 11 enero 1956 (pág. 14)

ZAPATA Cano, Rosaura "Jardín de Niños" (pág. 17-27) "El niño" (pág.9-11) "La educadora" (pág. 13-16) en "Teoría y práctica del Jardín de Niños" Talleres de la Imprenta Manuel León Sánchez. México 1962

## CUESTIONARIO

ANEXO 8

### EJES DE REFLEXION HISTORIA DEL NIVEL PREESCOLAR

¿Qué papel juega el Jardín de Niños dentro del sistema educativo nacional?

¿Qué opino del programa actual de educación preescolar?

¿Qué aprenden los niños en esta institución?

¿Qué y cómo se les enseña?

¿Cuál es la rutina de un día de trabajo?

¿Qué opino de la planeación y evaluación que se realiza del trabajo diario?

¿Cuáles son los problemas que con mayor frecuencia obstaculizan el trabajo diario y a que los atribuyó?

¿Cuáles son las problemáticas significativas que con mayor frecuencia ha enfrentado el nivel preescolar?

¿Qué semejanzas y diferencias encuentro entre el programa actual y las otras propuestas pedagógicas que ha habido en el Nivel preescolar?

## PROPUESTAS PEDAGOGICAS DE EDUCACION PREESCOLAR DE 1881-1988

| AÑO  | OBJETIVO   | BASE METODOLOGICA        | CONTENIDO  |
|--|--|--------------------------|--|
| 1881 "Escuela de parvulos" A cargo de la Comisión de Instrucción Pública.1 | Los niños a través del juego comienzan a recibir lecciones instructivas y preparatorias que perfeccionan en la escuela primaria. | Ejercicios.<br>Prácticas | <p>1er. año. (4 a 5 años) Dones de Froebel.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Lecciones orales de moral.</li> <li>* Trabajos de agricultura.</li> <li>* Canto coral.</li> </ul> <p>2do. año. (5 a 6 años) Dones de Froebel.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Nociones sobre los tres reinos de la naturaleza.</li> <li>* Principios de lecciones de cosas.</li> <li>* Lecciones orales de moral.</li> <li>* Cultivo de lenguaje.</li> </ul> <p>3er. año. (6 a 7) Principios de lecciones de cosas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Nociones sobre los tres reinos de la naturaleza.</li> <li>* Instrucción cívica.</li> <li>* Cultivo del lenguaje.</li> <li>* Historia Universal.</li> <li>* Trabajos de horticultura.</li> </ul> |

1903 "Escuela de parvulos" por Estefania Castañeda 2 (Adap. del curso Kindergartens de Manhattan, Bronx de N.Y)

"Cultivar la planta humana que es por si misma una promesa de ventura (...). Favorecer el desarrollo de facultades físicas, morales e intelectuales."

Ejercicios.  
Prácticas. Tema general para abordar siete aspectos.

\*Estudio de la naturaleza.  
\*Cultura física.  
\*Trabajos manuales.  
\*Número.  
\*Música.  
\*Lenguaje.  
\*Cultura moral.

1928 "Proyecto de reformas al Jardín de Niños en Mexico por Rosaura Zapata 3

"El conocimiento del ser del niño, sus intereses y necesidades."

Trabajo por unidades. Centro de interes (ilustrados) Posibilidad de circular por las diferentes aulas. Se intensifican las actividades domésticas. Se introduce la actividad llamada experiencias en la comunidad.

\*Hogar.  
\*Comunidad.  
\*Naturaleza.

1942 "Departamento de Educación Preescolar" (Revisión de programas, temarios y planes de trabajo de Jardines de Niños) 4

"Educar al niño de acuerdo con la realidad social. Adquirir hábitos, actitudes, destrezas, habilidades, conocimientos." "Educación para la vida valiéndose de la vida misma."

Unidades y centros de interés. (Adecuados a cada región) Temarios por mes y semana.

1o. y 2o.  
\*Lenguaje  
\*Actividades para adquirir medios de expresión.  
\*Experiencias sociales.  
\*Civismo.  
\*Conocimiento de la naturaleza.  
\*Cantos y juegos.  
\*Expresiones artísticas.  
\*Actividades domésticas.  
3ero.  
Los contenidos de 1o. y 2o. más:  
\*Iniciación a la aritmética y geometría.  
\*Ejercicios especiales de Educación Física.  
\*Iniciación a la lectura.

1959 "Reforma de los programas de educación Preescolar y Primaria". 5

"Lograr una educación integral en el niño de edad preescolar. Lograr hábitos, habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos del mundo que le rodea."

Trabajo organizado en: Áreas, metas, unidad de acción desglosadas en centros de interés, experiencias.

Para 1o. 2o. y 3er. grado:  
\*Protección y mejoramiento de la salud física y mental.  
\*Comprensión y aprovechamiento del medio natural.  
\*Comprensión y mejoramiento de la vida social.  
\*Adiestramiento en actividades prácticas.  
\*Juegos y actividades de expresión creadora.

1971-1976 "Guía  
didáctica para  
Jardines de Niños"  
6

"Atender armónica  
e integralmente al  
niño a través de  
la atención de las  
esferas de  
desarrollo:  
Cognoscitiva,  
afectivo-emo-  
cional, sensorio-  
motriz, lenguaje,  
social."

Guías didácticas.  
Temarios, guiones.  
Centros de in-  
terés. Expe-  
riencias del niño  
y su entorno.

\*Hogar, naturaleza  
y comunidad, como  
medios para  
atender los  
niveles de  
madurez.

1979 "Programa de  
Educación  
Preescolar 7

"Propiciar y  
encauzar cien-  
tificamente, la  
evolución armónica  
del niño en esta  
etapa de su vida.  
Favorecer la  
maduración física,  
mental y emocional  
del educando.  
Brindar al niño la

Se conjugan áreas  
de desarrollo con  
procesos madurati-  
vos.  
Secuencia esti-  
mulativa vertical.

Áreas de desarrollo:  
Emocional social, cognoscitiva, len-guaje y  
motora.

*oportunidad de realizarse en esta etapa*

*satisfaciendo sus necesidades e intereses.*

*Lograr la incorporación natural del niño al siguiente nivel educativo.*

*Fomentar su progresiva interacción con el medio circundante y proyectarlo a la comunidad de la que forma parte, como elemento activo."*



1981 "Programa de Educación Preescolar"8

Del desarrollo afectivo-social: "Que el niño desarrolle su autonomía... de tal modo que adquiera una estabilidad emocional que le permita expresarse con seguridad y confianza sus ideas y afectos. -Que el niño desarrolle la cooperación a través de su incorporación gradual al trabajo colectivo y de pequeños grupos, logrando paulatinamente la comprensión de otros puntos de vista y en general del mundo que lo rodea.

Objetivos del desarrollo cognoscitivo:

"Trabajo por situaciones. "Las situaciones (...) son expresiones dinámicas de estos. Cada una de ellas globaliza una serie de actividades relacionadas con el tema que se trate y orientadas según los ejes de desarrollo, (...)"

"Los contenidos (...) tienen como función principal dar un contexto al desarrollo de las operaciones del pensamiento del niño a través de las actividades.(...) contenidos y procesos de desarrollo se encuentran interrelacionados, con una subordinación de los primeros a los segundos."

Se sugieren las siguientes 10 unidades:

\*Integración del niño a la escuela.

\*El vestido.

\*La alimentación.

\*La vivienda.

\*La salud.

\*El trabajo.

\*El comercio.

\*Los medios de transporte.

\*Los medios de comunicación.

\*Festividades nacionales y tradicionales.

Que el niño desarrolle la autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento, a través de la consolidación de la función simbólica, la estructuración progresiva de las operaciones lógico-matemáticas y de las operaciones infralógicas o espacio temporales. Esto lo llevará a establecer las bases para sus aprendizajes posteriores particularmente en la lecto-escritura y las matemáticas.

Objetivos del desarrollo psicomotor:

- Que el niño desarrolle su autonomía en el

control y coordi-  
nación de  
movimientos  
amplios y finos,  
...

## BIBLIOGRAFIA HISTORIA DEL NIVEL PREESCOLAR

- D.G.E.P. "Programas para los Jardines de Niños dependientes de la Dirección de Educación Primaria y Normal 1922" (pág. 10-14) "Contenidos del Programa de Jardines de Niños 1942" (pág. 52-55) En "Resena histórica sobre los Jardines de Niños en Mexico (1917-1942)". Subsecretaría de Educación Elemental S.E.P. Mexico 1985
- JARDIN DE NINOS Órgano de la sociedad de educadoras para el estudio y protección del niño. Publicación mensual "Primer ciclo de primaria" Tomo II, no. 9 mayo 1933
- "Unificación del Kindergarten" Tomo II, No. 10 1933
- Artículos tomados de ZAPATA Cano, Rosaura "Proyecto de reformas a los Jardines de Niños del D.F. en 1928"
- "Programa por Rosaura Zapata para el mes de julio" Tomo I No. 3 julio 1931
- "Algunas consideraciones acerca del método de proyectos" Tomo III No. 10 julio 1934
- RANGEL Judith "Conexión entre el primer año de primaria y el Jardín de Niños" (págs. / 52-57) RAMOS del Río Josefina "Causas que determinan la existencia de las instituciones educativas preescolares" (págs. 35-37) En RAMOS del Río Josefina "La preparación profesional de las educadoras y sus transformaciones" Educación Normal Ponencias del congreso de Monterrey Mexico 1970.
- REYES Candelario "Proyecto de la escuela de parvulos presentado a la subsecretaría de instrucción pública por Estefanía Castañeda, el 10 de marzo de 1903" (págs. 2554-256) En "Estefanía Castañeda. La vida y obra de una gran kindergarten" Talleres litográficos "El lápiz rojo" Cd. Victoria Tamps. 1948
- SEMILLITA Publicación mensual de la Dirección General de Educación Preescolar:
- "Concepto de la atención" por Alcantar, Ma. del Refugio. Tomo IV No. 1 diciembre de 1956 (pág. 67)
- "Sugestiones para el mes de noviembre" Tomo I No. 15 noviembre 1945 (pág. 2-3)
- "Temario para el desarrollo del programa del mes de noviembre" Tomo III No. 9 noviembre 1955 (pág. 2-3)

## BIBLIOGRAFIA HISTORIA DE LA ESCUELA

D.G.E.P. "Reglamento interior para los Jardines de Niños dependientes de la educación Primaria y Normal del D.F.(1922)" (pág. 5-8) En "Resena historica sobre los Jardines de Niños en Mexico (1917-1942)". Subsecretaría de Educación Elemental S.E.P. Mexico 1985

SEMILLITA Publicación mensual de la Dirección General de Educación Preescolar:  
 "Edificios para los Jardines de Niños" por Rogel , Delfina Tomo I No. 10 junio de 1945.(pág. 8-9) "La labor social en el Jardín de Niños" por Pineda Campuzano, Zoraida

Tomo III No. 11 enero de 1956 (pág. 3-4)  
 "Notas sindicales" Tomo I No.16 diciembre 1945 (P.16)  
 "Notas sindicales" Tomo I No. 17 enero 1946 (p. 10-11)

ZAPATA Cano Rosaura "El Jardín de Niños de 1906 a 1942" en "La educación preescolar en Mexico" 2a. ed. S.E.P. México 1951 (pág. 24-80)

ZAPATA Cano, Rosaura "Jardín de Niños" (pág. 17-27) en "Teoría y práctica del Jardín de Níeres de la Imprenta Manuel León Sánchez. Mexico 1962

## CUESTIONARIO

ANEXO 12

### EJES DE REFLEXION HISTORIA DE LA ESCUELA

¿Qué problemáticas ha enfrentado esta escuela?

¿Qué opino de las condiciones materiales de la escuela y en qué medida determinan mi trabajo?

¿Fuera del trabajo con los niños qué otras acciones realizó en la escuela y en que tiempos?

¿Qué fiestas nacionales, religiosas o tradicionales se celebran en mi escuela?

¿Qué participación tienen las familias en la vida escolar?

¿Qué influencia tienen en mi práctica docente las compañeras de trabajo?

¿Quiénes participan en la toma de decisiones en la escuela?

¿Qué problemas de organización se presentan con mayor frecuencia?