



7
zej

**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

La Profesionalización de la Docencia Preescolar:
El Caso de la
Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

T E S I S
Que para obtener el título de
LICENCIADA EN SOCIOLOGIA
presenta
BLANCA ESTELA ISABEL CALZADA UGALDE

México 1997

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES**

**LA PROFESIONALIZACION DE LA DOCENCIA PREESCOLAR:
EL CASO DE LA
ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN SOCIOLOGIA
PRESENTA
BLANCA ESTELA ISABEL CALZADA UGALDE**

México 1997

**"La desesperanza es también
una forma de silenciar.
De negar el mundo, de huir de él.
La deshumanización que confisca
no puede ser la razón para la pérdida de la esperanza
sino, por el contrario,
motivo para más esperanza
esperanza que conduce
a la búsqueda incansante de la humanidad
negada en la injusticia.
La esperanza no está sin embargo,
en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera.
Me muevo en la esperanza,
mientras activa y decididamente
busco..."**

Paulo Freire

**A mi querido maestro Mauricio Andión
Por su decidida vocación de educador
su generosidad y su paciencia.**

A Germán por compartir conmigo la esperanza.

**A todas mis alumnas
fuente incesante de lo inaudito.**

INDICE

INTRODUCCION.....	4
CAPITULO I	
LA FORMACION DEL CAMPO MAGISTERIAL EN MEXICO.....	13
1.1- Los primeros pasos en la formación de los maestros.....	14
1.2 La legitimación de la carrera de maestro	17
1.3 La influencia de la pedagogía de la acción en la formación de maestros.....	20
1.4 La Ley Federal de Educación y la propuesta de la tecnología educativa.....	25
CAPITULO II	
EL CAMPO DE LA EDUCACION PREESCOLAR	
"DE MADRE SUBSTITUTA A DOCENTE PREESCOLAR".....	34
2.1 El origen de la educación preescolar en el mundo.....	35
2.2 La creación de la Secretaría de Educación Pública y la consolidación del nivel educativo preescolar	48
2.3 La creación de la Dirección General de Educación Preescolar.....	55
2.4 El trabajo pedagógico en los jardines de niños.....	62
CAPITULO III	
LA SITUACIÓN ACTUAL DEL CAMPO EN LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS.....	67
3.1 Conceptos pedagógicos y diseño curricular.....	69
3.2 Estructura organizativa y Líneas de autoridad a partir de la Licenciatura en Educación Preescolar.....	88
3.2.1. Proceso de homologación.....	87
3.2.2 Situación laboral.....	92
3.3 Planta docente y formación de profesores	100
3.4 Las prácticas pedagógicas en la ENMJN.....	104
3.4.1 La implementación del plan de estudios.....	105
3.4.2 Los maestros y su práctica pedagógica.....	107
CONCLUSIONES.....	113

BIBLIOGRAFIA.....	118
ANEXO I Planes de estudio de la carrera de educadora de 1909 a 1984.....	I
ANEXO II Contrato de maestras 1923.....	XV
ANEXO III Resumen cronológico de los principales hechos de la historia de la educación preescolar en México.....	XVII
ANEXO IV Título Tercero del Reglamento interior de trabajo del sistema de educación normal y actualización del magisterio.....	XXII

INTRODUCCION

El presente trabajo constituye un intento de aplicar los conocimientos adquiridos -a lo largo de mi estancia en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales- al análisis de los fenómenos sociales, en un esfuerzo para consolidar la primera parte de mi formación como socióloga.

Profesionalmente he estado ligada constantemente a la educación preescolar y durante los últimos cinco años con la formación de educadoras dentro de la misma escuela en donde realizo este estudio de caso. Durante estos años me he podido percatar de que el análisis de los fenómenos educativos en el nivel preescolar y en la formación de educadoras, es un hecho poco explorado en nuestro país -sobre todo por la sociología-.

Al encontrar este terreno casi virgen para el análisis sociológico, me pareció interesante y pertinente tomar la formación de las educadoras como objeto de estudio.

La Escuela Nacional Para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) es una institución de educación superior dedicada a la formación de maestras de enseñanza preescolar, depende de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DEGENAM). Su origen histórico data de aproximadamente un siglo desde los primeros intentos de formar personas que atendieran a los niños pequeños. Por su carácter de formadora de docentes ha estado ligada constantemente al ámbito magisterial, y por su objetivo a la educación preescolar. La formación de maestros de educación básica en donde se puede considerar al maestro de secundaria, de primaria y a la maestra de preescolar se ha ido adaptando a los cambios y situaciones que ha tenido nuestro país, a las diferentes condiciones económicas y políticas. El último de estos cambios fue el decreto presidencial emitido el 22 de marzo de 1984 por el cual la formación de maestros de educación preescolar y primaria se eleva al grado académico de licenciatura. Este cambio propició que las escuelas normales implementaran de

manera acelerada cambios tanto en su estructura organizativa, como en las funciones sustantivas que hasta el momento habían realizado.

En septiembre de ese mismo año se asumen las funciones sustantivas de Docencia, Investigación y Difusión Cultural y Extensión Educativa, se reestructura el organigrama de las escuelas y se pretende que las normales impartan educación de tipo superior sustituyendo el plan de estudios hasta ese momento vigente por el Plan de Estudios para la Carrera de Licenciado en Educación Preescolar y Primaria.

La escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, (ENMJN) inmersa en la dinámica de las escuelas normales del país, asumió los cambios decretados con los mismos recursos físicos, materiales y humanos con que enfrentaba la formación de educadoras tradicionalmente.

Las autoridades de la institución buscaron ajustar las posibilidades con que se contaba en esos momentos, a las particularidades de una escuela de educación superior, además de adaptar las exigencias del nuevo plan de estudios a las características de la planta docente.

Es aquí donde surgen una serie de interrogantes que dan pie a la construcción del presente trabajo de investigación: ¿Cómo se conformó el campo de la formación de educadoras? ¿Qué características definen este grupo social?.

¿En qué contexto se crea la Licenciatura en Educación Preescolar?.

El primer problema que surgió fue el de conocer el objeto de estudio al cual me estaba enfrentando, ya que a pesar de que participo como docente dentro de la institución, había muchos aspectos que no conocía. Necesitaba también aclarar las características que en ese momento manifestaba de manera evidente y poder construir una hipótesis de trabajo que se puede resumir de la siguiente manera:

La historia de la constitución del campo de la educación preescolar y por ende de la formación de educadoras, legitimó ciertas prácticas que hasta la fecha se reproducen dentro de la Escuela Nacional Para Maestras de Jardines de Niños,

imprimiendo en este campo social características que lo identifican como tal y que lo distinguen de otros ámbitos educativos.

El Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, requiere de la transformación de una serie de prácticas que tradicionalmente se han ejercido dentro de la escuela para poder lograr el perfil que pretende.

A casi diez años de que se implementó la Licenciatura en Educación Preescolar, la ENMJNI ha logrado cambios significativos, con el objeto de acercarse a la idea de escuela de educación superior. Sin embargo, prevalecen una serie de prácticas que tienen que ver con la historia misma de la formación del campo de la educación preescolar.

Los maestros de la ENMJNI comparten formas de percepción, pensamiento y acción en lo que concierne a la educación preescolar y a la formación de educadoras, que condicionan el proyecto de profesionalización de la formación de docentes preescolares.

Después de construir este enunciado era necesario elegir una postura teórica que me guiara en la búsqueda de la respuesta a mis interrogantes.

La propuesta del sociólogo francés Pierre Bourdieu¹ ha sido una base fundamental, considerando que me proporcionó herramientas para analizar el campo de los formadores de docentes preescolares desde una perspectiva socio-histórica, ya que recurrir a las características estructurales presentes no me permitía entender el sentido de las prácticas cotidianas que se dan dentro de la institución.

La teoría de este autor plantea la posibilidad de analizar los hechos sociales desde una perspectiva estructural constructivista, en donde el mundo social se concibe como un espacio de relaciones objetivas entre agentes, pero que a su vez es irreductible a las interacciones entre los individuos, ya que toda interacción

¹ Pierre Bourdieu nace en Francia en 1930, es profesor de la Escuela de Altos estudios en ciencias sociales, director del centro de Sociología Europea, y de la revista Actas de la Investigación en Ciencias Sociales. Ocupa desde 1981 la cátedra de sociología en el Colegio de Francia. Se ha destacado por sus investigaciones en torno a la educación y la cultura a partir de las cuales ha publicado numerosos textos, entre los que resaltan La reproducción, Sociología y cultura, La distinción, El oficio del sociólogo.

conlleva una parte social, esto permite desentrañar dentro de un campo social posiciones relativas y las relaciones objetivas entre esas posiciones.

El espacio social al igual que el espacio geográfico se constituye de múltiples posiciones, la proximidad de dos agentes en un espacio social depende de la cantidad de característica similares entre ambos.

De esta manera existe una correspondencia entre la estructura social y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social, sobre todo entre dominantes y dominados en los diferentes campos, y los principios de visión y división que les aplican los agentes

Para explicar la forma en que los agentes interactúan, el autor construye la teoría del habitus:

El habitus es entendido como un conjunto de esquemas de percepción, pensamiento y acción que generan prácticas, es decir, de esquemas que orientan la acción del individuo pero que a su vez están en constante transformación; se trata de disposiciones adquiridas por la experiencia, por lo tanto variables según los lugares y momentos. Las prácticas que los agentes ejercen son producto de sus sistemas de percepción, pensamiento y acción, mismos sistemas que tienen un origen social y que van a determinar su actuar dentro de un campo.

El habitus como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito, funciona como sistema de esquemas generadores, genera estrategias de acción que pueden estar objetivamente conformes con los intereses de sus autores sin haber sido concebidos expresamente con ese fin, es decir, que los agentes sociales no siempre están conscientes de los esquemas que están detrás de sus acciones.

De acuerdo al autor, el habitus esta constituido por la combinación de tres capitales; el capital cultural, el capital económico y el capital social.

El capital cultural puede existir bajo tres formas: En estado incorporado como disposiciones duraderas del organismo; en estado objetivado, bajo formas de bienes culturales, libros, diccionarios, instrumentos, maquinarias etc. Y finalmente

en estado institucionalizado a través de títulos, diplomas, reconocimientos académicos.²

El capital económico; conformado por los bienes económicos que el individuo posee, ya sea por herencia o por propia acumulación y que le confieren una posición relativa, de acuerdo al peso que tiene este aspecto en cada campo.

El capital social hace referencia a las relaciones sociales que el individuo establece con los agentes que a su vez, ocupan diferentes posiciones dentro de un campo determinado. La composición infinita en posibilidades de estos tres tipos de capital conforman el habitus a partir del cual el agente se relaciona en los diferentes espacios sociales.

Un ejemplo de esto es cuando dos individuos poseedores de un capital global aproximadamente equivalente, pueden diferir tanto en su posición, como en su toma de posición por el hecho de que uno tiene un mayor capital económico y poco capital cultural, y el otro, un mayor capital cultural y poco capital económico. Esta teoría permite comprender la relación dialéctica que existe entre la estructura social que condiciona las prácticas del agente y la voluntad de éste para ejecutar alguna práctica, tomar decisiones o emitir un juicio.

Estos principios teóricos fueron muy útiles ya que me guiaron en el análisis de los agentes que participan dentro de la ENMJN, el tipo de información que requería para conocer el habitus de los agentes .

Analizar las prácticas desde la teoría del habitus permite desentrañar la lógica que subyace en las acciones de los agentes, en este caso, se necesita reconocer el habitus de los agentes que participan dentro de la ENMJN, para entender de qué manera la conformación de dicho habitus esta condicionando la transformación de la escuela, ya que como menciona el autor: el espacio social está constituido en forma tal que los agentes que ocupan en él posiciones semejantes o vecinas, y son situados en condiciones y sometidos a acondicionamientos semejantes, tienen todas las posibilidades de tener

² Bourdieu, P. "Los tres estados del capital cultural en *Revista Sociológica* Año 2 No. 5 otoño 1987. UAM. México p.11-17.

disposiciones e intereses semejantes y de producir por lo tanto prácticas también semejantes .³

La teoría del habitus adquiere sentido en relación con la teoría de los campos. Sobre ésta Bourdieu explica que todo grupo social presenta ciertas características que les son comunes y que lo pueden distinguir. Un campo social lo podemos describir como un espacio de múltiples posiciones de mayor o menor poder, en donde existen reglas implícitas y explícitas, que cumplen una función reguladora. Una característica específica de un campo social es que hay algo que está en juego, que todos los agentes que participan de dicho campo lo reconocen, pueden cuestionar la forma del juego, el sentido de las prácticas pero no el juego en sí, de esta manera el autor define el campo como "espacios que tienen múltiples dimensiones o puestos que están en función de un sistema de valores".⁴

Las relaciones de fuerza que se generan entre los agentes colocados en distintas posiciones del campo, es una condición inherente, que se impone a todos los que ingresan en él y no se puede reducir a intenciones individuales.

La estructura de un campo, es un estado de las relaciones de fuerza entre agentes e instituciones, y es inevitable que en un campo se den luchas por conservar o transformar las relaciones de fuerza existentes en un momento determinado.

En el caso del objeto de estudio de este trabajo, fue necesario describir las condiciones actuales, a partir del proceso constitutivo. Analizar las características que distinguen el normalismo preescolar del normalismo en general, y desentrañar el sentido de sus prácticas, ya que cuando se da la transformación de la escuela de nivel medio superior a superior, ya existían una serie de prácticas legitimadas que han funcionado como estructuras simbólicas, socialmente reconocidas dentro del campo. De esta manera "la posición de un agente determinado en el espacio social puede definirse entonces por la posición

³ Bourdieu P. "Espacio social y génesis de clase" en Sociología y cultura. Grijalbo / CNCA.

⁴ "Algunas propiedades de los campos" en Sociología y cultura. Grijalbo / CNCA.

que ocupa en los diferentes campos, de los poderes que actúan en cada uno de ellos, estos poderes son ante todo el capital económico -en sus diversas especies-, el capital cultural y el social, así como el capital simbólico comúnmente llamado prestigio, reputación, etc. que es la forma percibida y reconocida como legítima en las diferentes especies de capital.⁵

Estas ideas fueron la base que guió el presente trabajo, y dieron pie a tratar de construir una metodología afín a esta postura teórica.

Para realizar esta investigación se pasó por varios momentos, el primero consistió en explorar el objeto de estudio, conocer su proceso histórico a través de la investigación bibliográfica. Esto me permitió responder a preguntas como:

¿Cómo se constituyó el campo de la educación preescolar? ¿Cuál es la relación que existe entre el normalismo en general y el normalismo preescolar?.

¿Qué tipo de arbitrarios culturales se legitimaron a lo largo de la conformación del campo de la educación preescolar?

Un segundo momento consistió en conocer la situación actual del campo. Para lograr este objetivo fue necesario revisar los documentos normativos de la institución, tanto a nivel administrativo como pedagógico, así como realizar una entrevista a la directora del plantel. Después fue necesario conocer a los agentes no sólo a través de la actividad que realizan, sino también desde su trayectoria académica, para lo cual se logró recabar 63 currículum personales. Esto permitió construir un mapa social de las posiciones que ocupan cada uno de los agentes dentro del campo, que sirvió de base a un nivel más profundo de análisis relacionado con el sentido de las prácticas.

Para el análisis de las prácticas pedagógicas se recurrió a la entrevista de cinco maestras y una observación de clase de cada una de ellas. Este material se recabó con la intención de ver hasta dónde el hábitus institucional está arraigado en los agentes, y si se manifiesta en prácticas iguales, o si las trayectorias de los agentes imprimían una cierta singularidad en sus prácticas.

⁵ Bourdieu P. "Espacio social y génesis de clase" en Sociología y cultura. Grijalbo / CNCA.

El análisis de toda esta información estuvo dirigida a contestar las siguientes preguntas:

¿Qué tipo de transformaciones se han dado en los últimos años en la ENMJN?

¿Cuál es la situación actual del campo?

¿Cuál es el habitus de los maestros de la ENMJN?

¿Cuál es el sentido de las prácticas que se ejercen cotidianamente dentro de la escuela, que son producto de la historia y que cumplen el papel de mediación entre el proyecto de profesionalización de la carrera de educadora y la realidad escolar?

Todo este proceso me permitió tener una visión amplia de la institución, sin embargo tuve que enfrentar un problema metodológico mayor que fue el lograr tomar distancia del propio objeto de estudio dada mi condición dentro del mismo campo social que estoy analizando.

Sin haber logrado la profundidad del análisis que me planteé al iniciar este trabajo, considero que este primer acercamiento al campo de los formadores de docentes preescolar, sirve como base para futuros trabajos, ya que como todo fenómeno social son innumerables las aristas que podemos encontrar para explicarlo.

Este trabajo está organizado a partir de una lógica deductiva que pretende rescatar como hilo conductor la conformación de las características fundamentales que dieron forma a la educación preescolar y a la formación de educadoras, de tal manera que, en el capítulo I hago una revisión del normalismo en nuestro país, y de la relación que guarda con el normalismo preescolar.

En el capítulo II abordo el tema de la educación preescolar, su proceso de constitución como campo y de los arbitrarios simbólicos que se legitiman en este proceso. Este capítulo tiene un lazo muy estrecho con el primero, porque los agentes que iniciaron y promovieron la constitución y consolidación de este nivel educativo participaron activamente de los dos niveles es decir, en el trabajo con niños preescolares y en la formación de las educadoras.

En el capítulo III abordo el análisis de las condiciones estructurales actuales como producto del proceso que se describe en los capítulos que le anteceden y la lógica de sus prácticas actuales .

Finalmente escribo algunas conclusiones en donde resumo mi visión del campo, del sentido de sus prácticas y cuáles son desde esta perspectiva los posibles caminos que pueda seguir.

CAPITULO I**LA FORMACION DEL CAMPO MAGISTERIAL EN MEXICO**

Construir un Estado nuevo cuando se tiene una herencia cultural milenaria, y un pasado reciente de dependencia, resulta una tarea que precisa en principio decidir el rumbo que ese Estado va a seguir.

La educación ha sido el mecanismo a través del cual se ha buscado formar una conciencia y unidad nacionales. Como Estado educador en México, se ha discutido la forma de construir un sistema educativo en donde el conjunto de prácticas pedagógicas, racionales e institucionalizadas dentro del sistema social, constituya uno de los principales soportes de la cohesión social, por lo que se han organizado un conjunto de instancias políticas, administrativas y pedagógicas que permitan el control desde el Estado del proceso educativo.

En el presente capítulo se explicará de manera general el proceso de conformación del campo magisterial en nuestro país, partiendo del contexto histórico del siglo XIX en que se da. El texto pretende ser ilustrativo ya que de este proceso se desprende el normalismo preescolar.

1.1- Los primeros pasos en la formación de los maestros.

Al inicio del México independiente los grupos en pugna por dirigir el país y decidir el rumbo del nuevo Estado eran principalmente dos: los liberales, conformado por terratenientes laicos, comerciantes de la zona norte del país, y políticos influenciados por las ideas de la ilustración; y los conservadores, partidarios de la monarquía, propietarios de fincas y capitales bancarios que querían mantener los privilegios de la Iglesia y los beneficios que estos grupos tenían dentro de la organización social. Aunado a esto, las consecuencias de 11 años de guerra civil, el aislamiento de la actividad económica y la fuga de capitales españoles hacían difícil lograr la estabilidad económica.

Los liberales pretendían garantizar la construcción de una nueva sociedad con una noción más amplia de país, por lo que era preciso superar las antiguas lealtades que la población tenía, en especial con la Iglesia, la milicia y las comunidades indígenas, que frenaban el desarrollo de nuevas formas de producción. El medio a través del cual se buscó ese cambio de mentalidad fue la educación.

La primera expresión del Estado en materia educativa se encuentra en la Ley de 1833 en la que se estableció la libertad de enseñanza y la necesidad de crear escuelas normales para varones y señoritas. Al igual que en Francia, se pretendió tomar la educación como una forma de difundir las ideas liberales. Estas intenciones en la práctica no se llevaron a cabo en gran medida por la situación de inestabilidad política y social que se vivió en México durante el siglo XIX, de manera más acentuada en la primera mitad, lo que impidió que se destinaran recursos suficientes para dar cobertura a la necesidades educativas del país.

Al triunfo liberal representado principalmente por Juárez y el establecimiento de las leyes de Reforma, se promovió la constitución de 1857. Por primera vez en nuestro país se planteó la educación con las características de gratuita, pública y laica. Estos tres conceptos retomados del modelo educativo francés pretendían dar un sentido no sólo pedagógico, sino también como forma de vida del mexicano, aunque el concepto de laicidad y sus alcances y limitaciones fue ampliamente discutido.

En 1867 se aprobó la Ley de Instrucción Pública, a partir de la cual se abrieron escuelas normales en Guanajuato, Durango, Distrito Federal, Nuevo León, Zacatecas, San Luis Potosí y Puebla. Estas escuelas fueron destinadas para la formación de maestros de primaria. Se cuenta con muy poca información acerca de su funcionamiento ya que no había un programa específico, sin embargo, al igual que en Europa, y precisamente porque las ideas liberales fueron importadas de ahí, las normales tenían la función de ir regulando el tipo de educación que se impartiría en las escuelas de enseñanza básica, es decir; surgen con la intención de controlar y sistematizar la educación.

El concepto de "normal" surgió en Francia cuando en 1792 Josef Lakanal, siendo miembro de la Comisión de Instrucción Pública, planteó la necesidad de crear escuelas primarias y escuelas en donde se aprendiera "el arte de enseñar"⁶. Se buscaba normar la enseñanza de tal manera que se lograra la constitución del Estado al inculcar a los niños valores cívicos e ideas respecto a su país. Esto permitiría compartir una conciencia nacional y una forma de racionalización de la vida pública que favoreciera el desarrollo del capitalismo.

En México con la implementación de este tipo de escuela se buscó, además de formar maestros que contribuyeran a la constitución del nuevo Estado independiente, sustituir a la escuela Lancasteriana, que había funcionado desde 1823, fecha en que se abrió la primera normal de este tipo instalada dentro de la Escuela de Filantropía de la Ciudad de México, y dirigida por grupos religiosos, y que se había fortalecido al grado de transformarse en Dirección General de Instrucción Primaria de 1842 a 1845. Con la Constitución de 1857 y las Leyes de Reforma fue cuestionada y sustituida por las nuevas normales.

A pesar de que las primeras escuelas formadoras de docentes tenían como uno de sus principios la laicidad, en la práctica cotidiana, y debido a su origen en gran medida religioso, el ejercicio de la enseñanza ha estado tradicionalmente ligado a los conceptos de vocación y servicio, valores que hasta la fecha subyacen en la idea misma de "ser maestro".

En la época que se describe, el requisito para ejercer el magisterio era principalmente la vocación, lo que implicaba que el maestro no necesitaba un tipo especial de preparación. Contra esta idea, los grupos liberales pugnan por la creación de un cuerpo de maestros que tuviera conciencia de su trabajo y sus implicaciones, que participara en la construcción de la nueva nación independiente; hablaban del maestro profesional, y la necesidad de exigir que los

⁶ LUZURIAGA, Lorenzo. Diccionario de Pedagogía. Buenos Aires, Lozada, 1960. p. 236

maestros se prepararan para el ejercicio docente, que permitiera al maestro, y paralelamente al Estado controlar este proceso.

1.2 La legitimación de la carrera de maestro.

El intento por reglamentar la profesión buscaba legitimar un tipo particular de aprendizajes y saberes en relación al ejercicio del magisterio, enmarcado en el proceso de racionalización, es decir, de organización y control sobre los recursos e instituciones sociales. Se buscaba establecer cuáles eran los límites de intervención del Estado en todos los ámbitos de la vida nacional, incluyendo por supuesto los relacionados con los problemas educativos.⁷

La posibilidad de exigir un título a los maestros constituyó una de las primeras reglas que fueron conformando el campo magisterial, ya que implicaba definir las competencias que el agente tenía que cubrir para poder ingresar a un campo determinado. En este caso el campo magisterial se va definiendo en la medida en que se van estableciendo las reglas para su funcionamiento.

Antes del inicio de la Revolución de 1910, se había dado ya un reconocimiento social y político al normalismo cuando Justo Sierra emitió la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales Primarias, en donde se retomaron las ideas francesas sobre la formación de maestros. De hecho en el artículo primero se afirma que las escuelas normales:

están destinadas a formar maestros de escuelas primarias (...) La educación que impartan las escuelas normales primarias tendrá por objeto

⁷ Este tema es ampliamente analizado por Emilio Tenti en su Texto El arte del buen Maestro en donde hace un seguimiento del proceso de legitimación de los saberes docentes y los debates que a nivel político se dan para su reglamentación.

1o. perfeccionar y ampliar la que los alumnos posean y 2o. proporcionar conocimientos pedagógicos y adiestrarlos en el arte de educar⁸

En el artículo 7° se menciona la carrera de "educadora de párvulos" señalando algunas modificaciones en el plan de estudios de modo que se comprendiera también "el conocimiento teórico y práctico del Kindergarden"

Ya desde esta Ley queda claramente expresado que existía un consenso mayor respecto a la conveniencia de exigir el título de maestro. En el artículo XI en donde se afirma que:

los maestros normalistas educados en los establecimientos que organiza esta Ley, serán preferidos a cualesquiera otros, en igualdad de circunstancias, para desempeñar los empleos en las escuelas, y para los ascensos, salvo los casos de aptitud y méritos especiales que reconozca expresamente el Ejecutivo.⁹

Sin embargo, al concluirse la lucha armada, el Estado se replanteó la necesidad de crear una conciencia de unidad nacional a través de la educación. Desde la constitución de 1917 se planteó la intervención del Estado en la economía y en la vida social para favorecer a las masas. Las ideas de progreso tenían implícitas las ideas de modernización y racionalidad propios del Estado Nación que se legitimaron desde la Revolución Francesa.

Buscar la unidad nacional era difícil de imaginar, ya que una de las características de México ha sido su diversidad cultural. Entre las múltiples problemáticas se encontraba el alto índice de analfabetismo, que en esos momentos ascendía al 76.9% de la población.¹⁰

Aunque a nivel formal se consideraba necesario el título de maestro, el requisito se manejó de manera discrecional. Fue hasta los años 30's cuando la exigencia del título se fue generalizando, sobre todo después de la apertura de las normales

⁸ G. Salvador. La formación de docentes de enseñanza primaria en México UPN: México.

⁹ Diario oficial de 17 de noviembre de 1908.

¹⁰ Anuario estadístico México Dirección General de Estadística, Geografía e Informática, citado por James W. Wilkie. La Revolución Mexicana 1910-1976: gasto federal y cambio social. FCE México 1978 p. 239.

rurales que permitieron la formación de una gran cantidad de maestros en todos los estados de la República.

El proceso de racionalización de la educación pública, planteaba diversos problemas que se buscaban resolver a través de un mayor control de la actividad escolar, que verdaderamente permitiera la creación de un fondo de "verdades comunes" con las que todos los mexicanos pudieran identificarse. Por principio se buscaba hacer extensiva en todo el país la instrucción elemental, aunque era motivo de amplias discusiones determinar hasta dónde se tenían que regular los métodos y técnicas utilizadas, así como hasta dónde era compatible con las ideas liberales la centralización de la educación.

La necesidad de un mayor control, así como el matiz positivista que se le dio al liberalismo en nuestro país, propició que las ideas de orden fueran permeando el sistema educativo. El ejemplo más claro se encuentra en la creación de la Escuela Nacional Preparatoria bajo la dirección de Barreda, que se convirtió en el principal baluarte del liberalismo positivista en nuestro país.

Los pasos hacia el proceso de control y racionalización a finales del siglo XIX fueron definitivos en la constitución del magisterio y el control sobre la instrucción primaria. En 1887 el ministro Joaquín Baranda buscó avanzar en la unificación de la enseñanza que hasta ese momento no tenía control sobre los métodos y técnicas educativas. Se proclamó la federación de la enseñanza. Esto significó que las escuelas pasan a depender del Gobierno Federal lo que unificó las escuelas de provincia con las del Distrito Federal.

Con estas medidas se avanzó en el afán racionalizador, dando paso a las normas impersonales, otorgándole a la organización educativa un carácter cada vez más estable, previsible y ordenado. Esto tuvo una clara expresión en la Ley reglamentaria de Instrucción Obligatoria de 1896. Posteriormente los reglamentos se extendieron a la instrucción de primaria superior y la educación de las

escuelas nocturnas. Por último se reglamentaron la vida interna de la institución escolar con el Reglamento Interior para las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria que definió la estructura orgánica de la administración escolar.

La misma Ley reglamentaria estableció las funciones del inspector escolar que son: la vigilancia de las disposiciones legales, es decir, el control de la organización jerárquicamente establecida, y la de la orientación pedagógica, lo que requería de un conocimiento pedagógico que le permitiera proporcionar la ayuda que cada maestro requería de acuerdo a sus circunstancias.

Si bien es cierto que el objetivo de uniformar la conciencia a través de la instrucción elemental para todo el país no se logró, dado que no se destinaron los recursos suficientes para cubrir la demanda de todo el territorio nacional, sí se logró estructurar una serie de instancias jerárquicamente organizadas a través de las cuales controlar la instrucción elemental. Al momento de iniciarse la lucha armada de 1910, ya se había perfilado un sentido de las prácticas educativas, que a pesar de haberse interrumpido, se retoma junto con las instituciones producto de la Revolución Mexicana.

1.3- La influencia de la pedagogía de la acción en la formación de maestros.

Después del movimiento revolucionario de 1910 se pretendió lograr la estabilidad económica, política y social a través de la organización de instituciones que permitieran un mayor control de los diferentes ámbitos de la vida nacional; el caso de las instituciones de educación es uno de ellos.

A partir de la creación la Secretaría de Educación Pública con Vasconcelos al frente, se buscó el estudio de nuevos métodos de enseñanza acordes con las

necesidades de modernización sustentadas en las ideas liberales. Vasconcelos pertenecía a los grupos de intelectuales que participaron en el movimiento armado a nivel básicamente ideológico, de una amplia cultura, consideraba que la educación tenía que ser la principal arma para hacer progresar a un pueblo sumido en la ignorancia y la miseria.

Una de las acciones consistió en enviar a un grupo de maestros a Estados Unidos para estudiar la corriente pedagógica conocida como "Escuela de la Acción".

Esta propuesta pretendía romper con los sistemas educativos enciclopédicos, con el intelectualismo y el verbalismo con el que se trabajó principalmente al introducirse las ideas positivas en la educación.

Dewey expresa en el ensayo "Escuela y sociedad" (1899) la importancia del trabajo manual en la escuela, el cuál debe considerarse no únicamente por razones sociales, sino también por razones de tipo psicológico. Dewey consideraba que el fundamento principal de la educación residía en las facultades del niño activadas en una dirección constructiva.

La herencia social se expresaba a través de las ocupaciones activas con una diversidad de materiales que son al mismo tiempo una extrinsecación de la energía física y una manipulación de la realidad, y por tanto, un conocimiento.

Esta propuesta pretende dar a la educación sentido práctico, y sostiene que:

Se aprende a aprender haciendo, con la acción se despierta la iniciativa y la energías, se respeta y se le da confianza al niño y se enseña al niño a observar e investigar.¹¹

Cuando en 1924 Lauro Aguirre asumió el encargo de reorganizar el sistema de enseñanza normal, fusionó las escuelas normales de la Ciudad de México, y se sustituyen por la Escuela Nacional de Maestros. En este proyecto se integraron la

¹¹ SEP. DEGENAM. "La política educativa y la formación de docentes en México 1921-1990. Documento de trabajo. México 1990.

preparación de maestros de primaria, misioneros y técnicos, así como las educadoras.

La reforma a la educación normal también incluyó la exigencia de la secundaria para poder ingresar a la normal y un cambio radical en los planes y programas de estudio, hecho que se reflejó principalmente en la búsqueda por integrar a las actividades escolares, la práctica de actividades tendientes a desarrollar habilidades que permitieran el aprovechamiento y transformación de los recursos naturales. La propuesta se fundamentaba tanto en la filosofía propia de la pedagogía de la acción, como en la necesidad de proporcionar a las comunidades elementos que les permitieran su progreso y transformación, para lograrlo se incluyeron materias como "pequeñas industrias", "prácticas agrícolas", con el objeto de que la educadora pudiera impulsar este tipo de actividades en las comunidades de trabajo.

Vale la pena mencionar, que este paso implicó que el maestro urbano tuviera que pasar por un periodo más largo de preparación que el maestro rural.

A partir de la implementación del nuevo plan de estudios, la carrera de maestro se estudiaba en cinco años, los tres correspondientes a la secundaria y dos de formación específica. (VER ANEXO I)

La pedagogía de la acción permaneció como sustento de los planes de estudio de 1924, 1935, 1939, 1958, 1964 y 1969.

Durante el régimen de Lázaro Cárdenas se buscó dar a la educación un sentido científico-técnico, nacional-popular y anti-imperialista que beneficiara a los campesinos, obreros e indígenas, para ello, se consideraba necesario incrementar la calidad y cantidad de las instituciones formadoras de docentes.

Para dar sustento legal a estas propuestas se modificó el artículo 3o. constitucional, dándole un carácter eminentemente científico y socialista a la educación.

Con respecto a la Escuela Nacional de Maestros, en 1935 se introdujo la doctrina socialista en sus programas de estudio, con la inclusión de materias sobre derecho agrario, derecho obrero, derecho educativo, historia de la educación socialista y estética marxista, agrupando las materias en tres grupos: naturaleza, trabajo y sociedad, aunque este cambio en los planes de estudio se implementó de manera irregular en cada una de las escuelas normales.

El concepto de educación socialista causó grandes controversias entre los diferentes sectores sociales. Al iniciarse la gestión de Avila Camacho (1940-1946) se tendió hacia una política de unidad nacional que en el terreno educativo se tradujo en una nueva reglamentación del artículo 3º constitucional, dando un nuevo sentido a la educación. A partir de entonces se conceptualizó como "una herramienta propiciadora de la unidad de los mexicanos" en lugar de un "instrumento transformador de la sociedad" El proceso culminó con la reforma del artículo 3º constitucional en lo referente a la orientación ideológica de la educación.

A partir de 1939 el ciclo de estudios que se requería para la formación de maestro era de tres años de secundaria y tres del curso de profesional. La educación normal se desarrolló en cinco tipos: la rural, la urbana, de especialización, de párvulos y la normal superior.

En marzo de 1944 se llevó a cabo el Primer Congreso de Educación Normal en Coahuila, en el cual el Maestro Rafael Ramírez pugnó por la profesionalización de los maestros

...en otras naciones la escuela normal nació también como forma esencial de escuela de segunda enseñanza, pero cuando andando el tiempo en los diversos países se entendió que era necesario dignificar la carrera de maestro, profesionalizándola, en todas partes las escuelas normales se transformaron presto, en verdaderos colegios de maestros a los cuales sólo podía ingresar no ya con los simples conocimientos primarios sino con los

que era capaz de proporcionar una escuela secundaria completa, compuesta de sus dos departamentos, el junior, el high, cosa que traducida a nuestro idioma pedagógico podría expresarse diciendo que para ingresar a los colegios de maestros, era preciso haber pasado con éxito satisfactorio por la escuela secundaria y por la preparatoria¹²

La discusión sobre la profesionalización del maestro de primaria, tuvo en este congreso el primer planteamiento en el sentido de que sólo con el nivel de licenciatura se podría entender el trabajo docente como una labor profesional. Esta exigencia era factible ya que con la creación de las normales rurales, el número de maestros se había incrementado considerablemente, y era posible exigir el título de maestro.

En 1947 se creó la Dirección General de Enseñanza Normal que buscó unificar las diferentes normales tanto en el ámbito pedagógico como administrativo. La creación de esta instancia consolidó el control estatal sobre la formación de maestros y por lo tanto sobre el tipo de educación básica.

La relación entre los maestros y la administración de Avila Camacho fue conflictiva. Se cambió tres veces de Secretario de Educación, y después de fuertes enfrentamientos entre la SEP y los maestros organizados en diversas agrupaciones, surgió el 30 de diciembre de 1943, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación .

Desde sus orígenes el SENTE se caracterizó por las pugnas internas entre las diferentes tendencias sindicales, esta organización tuvo uno de sus períodos más álgidos en el movimiento de 1958-59. El movimiento sindical fue apoyado por la mayoría de los maestros de primaria del DF. Uno de sus efectos posteriores fue la revisión del sistema de educación básica, y por otro lado, la primera ocasión en que se cuestionó el papel educativo y social del maestro.

¹² Fragmento de la ponencia presentada por el profesor Rafael Ramírez en el Primer Congreso Nacional de Educación Normal . Seltillo Coahuila abril de 1944. Tomado de "La profesionalización de la educación normal en México", cuadernos / SEP junio de 1984.

En el sexenio de López Mateos, Jaime Torres Bodet fungió por segunda ocasión como Secretario de Educación Pública. En este período, se planteó como propuesta de trabajo el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México. Con este plan se pretendía cubrir el 100% de la demanda de la educación primaria, así como mejorar la calidad de la educación. Una de las acciones que contempló este plan fue la revisión de planes y programas de estudio de los niveles preescolar, primaria, secundaria y normal. El nuevo plan de estudios para la formación de maestros, fue aprobado en 1964 por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, constituido entre otros, por representantes de la SEP así como de la UNAM.

Este plan desde su fundamentación, acentuó la acción relevante del educador que en términos del documento "México necesitaba" dándole un peso mayor a la preparación científica de los aspirantes al ejercicio del magisterio. El documento hace mención de la etapa infantil no sólo como un momento de preparación para la etapa adulta. La siguiente cita ilustra la introducción de conceptos sobre la infancia que en esos momento se estudiaban principalmente en Suiza y Alemania.

...resulta un hecho perfectamente demostrado que entre el nacimiento y los seis años de edad la formación del niño es de la mayor trascendencia..¹³

En el documento que sustenta este programa se argumentó la demanda de que la carrera de maestro se iniciara con el antecedente del bachillerato. Sin embargo, se justificaba que no se diera ese paso por la falta de presupuesto y la necesidad de implementar el plan de once años, aunque se reconoció como una necesidad:

Como el Estado no podía negarse, -y no se ha negado- a satisfacer en la medida de lo posible esos requerimientos, se buscó la forma, como se verá más adelante de robustecer la

¹³ SEP, Plan de estudios y programas de educación normal urbana, aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación. México D.F. 1964 p.3

preparación científica de los aspirantes al ejercicio del magisterio, en espera de que, en otro ciclo histórico, se llegue a superar la profesión del educador.¹⁴(VER ANEXO I)

En 1969 se reestructuró nuevamente el plan de estudios, fortaleciendo el aspecto psicopedagógico y el social con el fin de sustentar una orientación de servicio social. Este cambio duró únicamente cuatro años vigente, ya que en 1972 se implementó el nuevo plan de estudios.

1.4 La Ley Federal de Educación y la propuesta de la tecnología educativa

A finales de los años 50's se buscó establecer una política de estabilización de la economía afectada por las devaluaciones de 1954 y 1955.¹⁵ El desarrollo de estrategias denominado "desarrollo compartido" tuvo los siguientes objetivos: aumentar el empleo; mejorar la distribución de empleos; reducción de dependencia del exterior; mayor soberanía y un mejor aprovechamiento de los recursos naturales.

Para lograrlo una de las principales estrategias fue fortalecer la acción del sector público como agente impulsor del desarrollo económico mexicano. Durante estos años la estructura escolar mexicana continuó desarrollandose.

El crecimiento de la clase media, y las características del Estado Mexicano que no permitían ni la crítica, ni la participación de grandes sectores sociales propició que un gran número de mexicanos exigieran su derecho a participar en las instancias de opinión y decisión. El gobierno buscó establecer un plan a largo plazo que cumpliera las posibilidades de educación y de participación de los

¹⁴ ibídem p.55-56

¹⁵ El tipo cambio del peso mexicano pasó de 8.65 a 11.34 y posteriormente a 11.50 según lo informa el texto Cincuenta años de la Banca Central, FCE ensayos conmemorativos del Banco de México n.17 p.125.

beneficios que tanto habían prometido los gobiernos pos-revolucionarios y que en la realidad no se habían materializado para la mayoría de los mexicanos, provocando la crisis que se expresó en el movimiento estudiantil de 1968.

En este contexto se creó la Ley Federal de Educación que entre otros objetivos busca unificar la enseñanza urbana y rural; se planeó la multiplicación de aulas y de maestros, así como el reacondicionamiento de las escuelas normales, además de la fundación de centros normales regionales.

La educación primaria, secundaria, técnica, vocacional y politécnica fueron evaluadas, por lo que sus planes y programas se reformaron .

Administrativamente se inició la descentralización, se modificó la estructura orgánica de la SEP creando cuatro nuevas subsecretarías: Educación Primaria y Normal; Educación Media, Técnica y Superior; Cultura Popular y Educación Extraescolar y Planeación y Coordinación Educativa.

En este caso, el cambio se planteó con una perspectiva teórica diferente, ya que se asumió la tecnología educativa y la teoría conductista como sustento de la carrera. Así, la técnica educativa sustituyó a la didáctica tradicional, lo que más adelante se incrementa hasta llegar al dominio de esta corriente dentro de los planes y programas que se concreta totalmente en el plan de estudios 1975. (VER ANEXO I)

El Plan de Estudios para la Carrera de Maestro así como el de Educadora 1972 se estructuraron en cinco áreas; científica, psicopedagógica, tecnológica y físico artística. Cada área constituye a su vez materias con una duración semestral. Una de las características de esta propuesta es que se estudiaba la carrera de educadora o maestro y el bachillerato de manera simultánea, por lo que se cursaban en un mismo semestre hasta 14 materias diferentes.

En 1975 el entonces Secretario de Educación expresó la necesidad de configurar un modelo pedagógico en donde se fundamentara la formación del maestro mexicano, ese modelo se expresaba en la Reforma a la Educación Normal que pretendió formar un nuevo tipo de hombre y de maestro. De acuerdo a la

propuesta el nuevo educador estaría equipado "técnica e ideológicamente por el desempeño efectivo de su labor"¹⁶

En caso del plan de estudios 1975 se asumieron las ideas de la tecnología educativa de manera radical. Se manejó como eje central de la formación de maestros, la didáctica especial, de tal forma que se estudiaba cada materia con su propia didáctica, pero desarticulada con las otras materias, como lo muestra la propia tira de materias.

En este caso el plan de estudios se estructuró en tres áreas de formación; la primera científica-humanística, la segunda física artística y tecnológica y la tercera profesional específica.

El plan 72 tenía una mayor orientación científico humanística, mientras que el plan 75 la tuvo hacia el área de formación específica. Al desglosar las áreas se puede observar que el plan 72 destinaba más tiempo a la adquisición de conocimientos teóricos, en tanto que el plan 75, disminuyó significativamente la parte de conocimientos teóricos y aumentó considerablemente el tiempo dedicado a la didáctica.

Este plan de estudios presentó problemas para su aplicación, ya que las escuelas no contaban con profesores de cada especialidad que además tuvieran conocimiento de los principios de la tecnología educativa, el mismo plan de estudios fue reestructurado en el primer año de aplicación y al año siguiente se modificó totalmente, aunque se mantuvo el sustento teórico. (VER ANEXO I)

La reestructuración del plan de estudios 1975 se llevó a cabo por representantes de las diferentes normales del Distrito Federal, se justificó a partir de la problemática que había representado su aplicación, en un primer momento para la generación de estudiantes que ingresó en 1976 y se volvió a reestructurar para la generación 1977.

El plan 75 estaba integrado por 72 asignaturas. En el plan 75 reestructurado aparece una larga lista de 76 asignaturas, justificándose por el carácter bivalente

¹⁶ SEP Resoluciones de Cuernavaca 1975.

de los estudios que abarcaban el bachillerato y la de maestro de educación preescolar.

La teoría conductista que sustenta este programa pone énfasis en el aprendizaje definiéndolo como un "cambio de conducta". De acuerdo a esta corriente, si el maestro tiene claros los objetivos a lograr en el curso, en términos de conducta a lograr en los alumnos, y el método para llevarlo a cabo, el éxito del proceso educativo esta garantizado. Este es uno de los aspectos fundamentales que va a debatir el Plan de Estudios de la Licenciatura.

Los principios didácticos en que se basaron los planes de estudio 72, 75 y 75 reestructurado hacen énfasis en la tarea fundamental del maestro, es decir en la parte del "como se enseña" más que en "como se aprende". Los planes de estudio delegaban en el maestro la tarea de sistematizar cada una de las clases y los cursos semestrales con esta misma estructura, de tal manera que los objetivos particulares propiciarán el logro de los objetivos de cada curso:

- 1.-Principio de determinación de objetivos:
- 2.-Principio de integración.
- 3.-Principio de graduación.
- 4.-Principio de adaptación.
- 5.-Principio de continuidad.
- 6.-Principio de economía.
- 7.-Principio de la organización democrática.¹⁷

Estos principios tienden a estructurar de manera lineal y cerrada la forma de sistematizar los contenidos de los cursos, marcando hasta en los aspectos más específicos lo que el maestro y el alumno tenían que hacer.

Como se mencionó, en los tres planes de estudio estaban incluidos los de bachillerato y los de educadora o maestro, así los egresados obtenían tanto el título de maestro de primaria o maestra de educación preescolar y el de bachillerato en humanidades. Esto propició que por un lado muchos estudiantes ingresaran a la escuela como un escalón para poder tener acceso a la universidad, a la vez de asegurarse un empleo, y por otro lado, que los maestros de primaria o educadoras podían continuar estudiando en las áreas relacionadas

¹⁷ *Ibidem* p9-11

con las educación, lo que derivó en profundas polémicas sobre la función que debía cumplir el sistema normal, ya que algunos sectores consideraban que se estaba utilizando como un mero escalón para acceder a la educación superior, y otros consideraban conveniente que los maestros se especializaran en ramas relacionadas con la educación.

Las discusiones versaban sobre dos aspectos fundamentales; la conveniencia de que se impartiera el bachillerato junto con la carrera de maestro, paralelamente al reclamo de profesionalizar la educación normal.

En 1970, dentro de las resoluciones de la II Conferencia Nacional de Educación organizada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en Oaxtepec Morelos, se insistió en la conveniencia de profesionalizar al maestro, aludiendo que éste debía de estar preparado para atender cualquier nivel:

Debe concebirse a la preparación de los maestros, para cualquier ciclo de la educación básica preescolar, primaria, secundaria y preparatoria (vocacional incluida) la categoría de una carrera profesional del nivel superior que requiera como antecedente la preparatoria general¹⁸

Asimismo, en las Recomendaciones de la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, 1971 se señaló que:

...para la formación de personal docente en los niveles de preescolar, primaria, educación física y otros niveles de primer grado profesional, es conveniente el requisito previo de haber cursado el ciclo completo de enseñanza media (secundaria y bachillerato) o su equivalente¹⁹

La respuesta a estas inquietudes fue el reconocimiento oficial de la educación normal como educación de "tipo superior" por ser una carrera de tipo terminal. El artículo 18 de la Ley Federal de Educación 1973 señala:

¹⁸Resolutivo III-285 dentro del tema 18 Problemas de la Educación Normal.

¹⁹Referido en "La Profesionalización de la educación normal. Cuadernos SEP, México, junio de 1984

El tipo superior de educación esta compuesto por la licenciatura y los grados académicos de maestría y doctorado. En este tipo podrían introducirse opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. En el tipo superior quedan comprendidas la educación normal en todos sus grados y especialidades.²⁰

En 1975 se implementó la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria como estudio posterior a la educación normal. Esta licenciatura la impartió en un principio la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, y posteriormente la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El requisito de ingreso a estas licenciaturas era tener el título de profesor de preescolar o de primaria, o bien haber cursado el bachillerato. Uno de los principales objetivos de esta institución fue profesionalizar a los maestros en servicio a través de cursos que les permitieran acceder al grado académico de licenciatura.

La creación de la Universidad Pedagógica Nacional estaba inscrita dentro del proyecto educativo sexenal de López Portillo, que se expresa en el documento denominado "Programas y Metas del Sector Educativo" en donde se asignaba esta institución como un espacio para la formación superior y la investigación pedagógica. En este mismo documento se menciona como uno de los problemas prioritarios el "mejoramiento del sistema de formación de maestros"

En el documento se señala que uno de los pasos para lograr una mejor formación magisterial era la creación del Consejo Consultivo de Educación Normal, para la realización de un diagnóstico que derivara en propuestas de transformación del normalismo, así como:

...establecer a la brevedad posible convenios que eviten la multiplicación y el crecimiento anárquico de las escuelas normales y que aseguren el mejoramiento de este servicio esencial²¹

En este mismo documento se planteó la necesidad de avanzar en los procesos de descentralización de los servicios educativos.

Más adelante en enero de 1984 durante la XII reunión ordinaria llevada a cabo por el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal, dirigiéndose al

²⁰ Ley Federal de Educación edit. Porrúa, México 1984.

²¹ SEP Programas y Metas del sector Educativo 1979-1982 p. 9-18.

Secretario de Educación Pública volvió a presentarse entre las propuestas la de profesionalizar la carrera de maestro a través de elevar a nivel de licenciatura la carrera de maestro:

formular nuevos planes y programas de estudio a nivel licenciatura para las escuelas normales y establecer el bachillerato como antecedente académico.²²

La creación de la Licenciatura en Educación preescolar y primaria sintetiza un proceso de consolidación del subsistema de formación básica de la SEP, que de manera general se puede recorrer de la siguiente manera:

En la época pos- revolucionaria el Estado había asumido de manera creciente la responsabilidad de incrementar los servicios educativos a un mayor número de población, lo cual se acentuó a partir del sexenio de López Mateos, en el que se inicia una decidida expansión de la educación primaria. En el gobierno de Díaz Ordaz se amplió notoriamente los servicios de educación secundaria. En el período 70-82 se generalizó la oferta educativa en todos los niveles incluyendo la oferta de educación preescolar, que llegó a ser una posibilidad real al menos para la mitad de la población infantil.

Con esta revisión de los diferentes elementos que van conformando el campo de los formadores de maestros podemos darnos cuenta, entre otros aspectos, de que las transformaciones que ha sufrido el sistema educativo nacional han estado profundamente ligados a las necesidades gubernamentales de consolidar el sistema capitalista en nuestro país. Por otro lado, las decisiones en cuanto al tipo de maestro, años de estudio, y línea pedagógica que se asume en las escuelas normales poco o nada tiene que ver con los intereses de los agentes que participan dentro de este campo. Esto quiere decir, que los espacios de autonomía en las escuelas normales tiene un radio de acción sumamente

²²La profesionalización de la educación normal en México. Cuadernos SEP, Junio de 1984.

reducido, y supeditado a las políticas educativas que se han asumido en las diferentes etapas de la vida nacional.

Podría decirse que en el campo de los formadores de docentes, la definición del tipo de ciudadano que se pretende formar ha estado en el centro de la discusión, pero las decisiones en materia de educación básica son tomadas por agentes que participan en el campo de la política y no por los maestros.

Sin embargo, la vida interna de las normales fue construyendo su cultura propia, traduciéndola en prácticas que permiten a los agentes sentirse miembros de un grupo específico, asumiendo el papel de creadores de una conciencia nacional en la constitución del México independiente.

CAPITULO II

EL CAMPO DE LA EDUCACION PREESCOLAR:

“DE MADRE SUBSTITUTA A DOCENTE PREESCOLAR”

En un marco general, la educación preescolar es producto del reconocimiento socio-histórico a la infancia como una etapa única en la formación del ser humano y del aumento de mujeres trabajadoras. Estos dos aspectos propiciaron que la atención de los niños pequeños se transformara en una necesidad y, como consecuencia, se produjo la legitimación de este nivel educativo.

Lograr esa legitimidad significó emprender una dura lucha en la cual fue necesario enfrentar y superar obstáculos a lo largo de un proceso, nunca lineal y sí con grandes desniveles, que en ocasiones representaron no sólo estancamientos, sino aparentes retrocesos en la construcción del campo cultural de la educación preescolar y de la formación de docentes para la atención de ese nivel educativo.

Para realizar el análisis de dicho proceso, se destacan cuatro hechos que marcan, por decirlo así, los límites de los aspectos en que se dividió el capítulo.

2.1 El origen de la educación preescolar en el mundo y en México:

Dar origen a un campo de conocimiento, a una actividad profesional, a una especialidad de un campo ya constituido, o a cualquier actividad novedosa que emprende el ser humano, significa iniciar una aventura, enfrentarse un tanto a lo desconocido, y sortear los obstáculos que encierra el recorrer un camino por primera vez. De esta manera se da el establecimiento de la educación preescolar en nuestro país, a pesar de que en Europa surgiera unos 80 años antes aproximadamente.

A finales del siglo XVIII el pedagogo alemán Federico Fröebel ²³ fuertemente, influenciado por las ideas pedagógicas de Pestalozzi y Rousseau hizo énfasis en la importancia de la educación de los niños pequeños²⁴

J. J. Rousseau planteaba en su texto "Emilio" la necesidad de que los niños tengan una atención especial de acuerdo a las características de esta etapa de la vida; Pestalozzi retoma las ideas de Rousseau y busca crear un método educativo basado en el acercamiento con la naturaleza que favoreciera el aprendizaje de los niños.

Federico Fröebel estudio en el Instituto Pestalozzi, en el que se hacía énfasis en tomar en cuenta la naturaleza del niño. Fröebel buscó aplicar estas ideas enfocadas a los niños más pequeños, partiendo de lo que él consideraba la naturaleza del ser humano.

Fröebel instaló en Blakenburg una escuela infantil a la que asistían niños de uno a seis años, en donde comienza a aplicar el método creado por él mismo y al que denomina "dones y ocupaciones". Las ideas de Fröebel se fueron difundiendo a lo largo del siglo XVIII.

Se cuenta con algunos datos sobre la atención de niños preescolares y maternos en Inglaterra, Escocia y Francia, sin embargo ésta era de tipo únicamente asistencial. El método de trabajo propuesto por Fröebel tuvo una mayor aceptación porque planteaba una forma de trabajo sistematizada y fundamentada en las ideas pedagógicas de Pestalozzi.

La primera escuela formadora de educadoras de que se tiene noticia, se fundó en 1873 en Dresden, Alemania. En esta escuela se enseñaba la filosofía y el sistema

²³ Ramos del Rio Josefina. La preparación profesional de las educadoras y sus transformaciones SEP México, 1970 p.23.

²⁴ F. Fröebel nace en Alemania en 1782 y en 1840 instala en primer jardín de niños (Kindergarten) expone sus teorías a cerca de las facultades creativas del niño en su obra "La educación del hombre" publicada en 1826.

creado por Federico Fröbel, dicho método tenía una fuerte influencia de la teoría de Spencer y el positivismo francés.

Fröbel en el capítulo I de su texto "La educación del hombre", comienza con una introducción de carácter filosófico, en donde expresa sus ideas acerca de las leyes del universo, que se manifiestan -según explica Fröbel- en lo interior, por la unión de la inteligencia y la naturaleza. Esta Ley, explica el autor, rige todas las cosas, tiene como base la unidad, y esta unidad se encuentra en Dios.

Para Fröbel la filosofía de la educación estaba teñida de misticismo; su técnica de trabajo estaba basada en el juego, a través del cual el niño pequeño lograba la realización de grandes verdades latentes que se hallaban presentes en él, bajo la forma de oscuros presentimientos. El fin de la educación era ayudar a ese proceso de realización, poniendo al niño en contacto con símbolos que despertarían esas verdades latentes. Para Fröbel el juego era:

"la más pura actividad del hombre en esa etapa"²⁵

El núcleo del sistema froebeliano consistía en un conjunto de figuras geométricas de madera, a las que se agregaban tablillas y palitos de madera para armar figuras, papel cuadriculado; tiras de papel de colores para cortar, plegar, trenzar, así como material para modelado. A estos materiales los denominó "ocupaciones."

Fröbel concedió especial importancia a la actividad espontánea del niño, a los cantos y rimas, y a las actividades del juego. Consideraba que éstas expresaban principios de profunda significación espiritual, esenciales para el adecuado desarrollo del niño. Este misticismo lo llevó a darle al material brevemente descrito un carácter simbólico y abstracto, y a utilizarlo con un formalismo excesivo.

²⁵ Lydia P. de Bosh et al. El Jardín de infantes de hoy

Estas fueron las principales ideas que sustentaron las líneas sobre las que se ha fundamentado la formación de las educadoras: la idea del juego como herramienta fundamental, los cantos, la acción directa del niño sobre los objetos, las actividades gráfico plásticas y, por tanto, la idea de que el material didáctico es imprescindible. Todos ellos son elementos que se han mantenido vigentes desde esa época, y se toman en cuenta como un indicador importante para juzgar el trabajo de la educadora, de tal manera que en los planes y programas que se van implementando, hay espacios destinados al aprendizaje y elaboración de los mismos, aunque las perspectivas teóricas en que se sustente cada nuevo plan de estudios cambien.

El Instituto Fröebel, fundado en Nueva York a finales del siglo XIX, retomó la filosofía fröebeliana, e implementó una serie de requisitos que se consideraban necesarios para poder aplicar este sistema. Como se menciona en el libro de Kate Douglas y Nora Archibald "Kinder principle and practice" editado en 1896, se resaltan las cualidades que a su criterio debían de tener las aspirantes a educadoras y que de alguna manera sentaron las bases del "deber ser" de este campo especializado de la educación:

"más inteligencia, mayor refinamiento, un conocimiento más amplio, variados logros, mayor juicio y más profundas cualidades que cualquier otro maestro"²⁶

Aunque no había un conocimiento profundo de las características del desarrollo del niño preescolar, las exigencias que se describen en la cita, se justificaban por considerar que la edad del niño era demasiado delicada y que para formar su espíritu se requería una maestra con este tipo de cualidades. Las ideas de "espíritu" profundas cualidades", "refinamiento" dejan ver la relación que se estableció entre los valores que se asocian a características personales y no

²⁶Kate Douglas and Nora A. Kindergarten principles and practice. New York, 1896 p.191.

profesionales, este aspecto, como veremos más adelante, imprimirá rasgos que tenderán a fomentarse en las aspirantes a educadoras.

La primera etapa de la educación preescolar en México tuvo como objetivos el desarrollo de dos funciones: la asistencial y la educativa. En un primer momento la función educativa se desarrolló con mayor fuerza debido a dos elementos: el apoyo oficial para que se estudiaran en el extranjero los fundamentos del kindergarden, y el arribo a nuestro país de pedagogos europeos que impulsaron este nivel educativo. En esos momentos, tanto la formación de educadoras como la práctica en el kindergarden no tenían establecidos sus límites de acción. No obstante la situación problemática del país propició que el desarrollo de la educación preescolar tuviera avances y retrocesos hasta desaparecer oficialmente durante el gobierno de Carranza.

En México es hasta fines del siglo XIX cuando se abrió la primera sala de párvulos de manera oficial. Tenía como intención atender a los niños de clase obrera; la atención que se daba a los niños era básicamente asistencial y las personas encargadas de atenderlos no tenían una preparación orientada a la educación, como consta en el Acta de Cabildo de la Ciudad de México:

- 1a. Se abre al público en beneficio de la clase obrera una escuela para niños de ambos sexos y de 3 a 6 años de edad, en el lugar que designe la Comisión de Instrucción Pública.
- 2a. Se nombra a la Srita. Dolores Pasos, directora de la mencionada escuela.
- 3a. Se autoriza a la Comisión para que contrate dos criadas que cuiden del aseo de los niños y de vigilar sus pasos, quedando siempre a las inmediatas ordenes de la Directora...²⁷

En 1885 el periódico "El educador mexicano" publicado por Manuel Cervantes Imaz expuso algunos lineamientos respecto de la educación infantil inspirado en Pestalozzi y Fröebel. Cervantes Imaz puso en práctica sus ideas en la sala de

²⁷ Acta de cabildo de la Ciudad de México, vol 679 A-8881, p.443 A:H:C:M: citado en SEP Educación Preescolar en México. p 25. 1980.

párvulos en 1884. (Ver anexo III Síntesis cronológica de hechos importantes en la historia de la educación preescolar)

Las ideas de Pestalozzi y Fröebel acerca de la educación tomaron mayor fuerza cuando llegaron a México E. Rebsamen y E. Laubsher, dos educadores suizos que impulsaron la educación normalista.²⁹

Ese mismo año Laubsher fundó la Escuela Modelo de Orizaba en la cual se experimentaban ciertos principios de la enseñanza objetiva. Rebsamen colaboró con él y fundó dentro de esta escuela una academia normal en donde se impartían cursos de perfeccionamiento para profesores. Este hecho es relevante sobre todo porque se comenzó a sistematizar la formación de profesores con las ideas pedagógicas dominantes en Europa.

Al preponderar las ideas europeas en educación, las salas de párvulos dejaron de llamarse así. Ahora se denominaron "Kindergarden", nombre que F. Fröebel dio a las instituciones que creó para atender a los niños pequeños.

En 1887 se funda en México la Escuela Normal Para Profesores, se anexó un programa donde se designó a Enrique Laubsher como director y una escuela de niños pequeños.

El plan de estudios de la normal incluyó en los dos últimos años de la carrera contenidos sobre la educación preescolar.

En cada año de la carrera se estudiaban los siguientes temas:

- Primer año:
Observación de los métodos de enseñanza en las escuelas anexas.
- Segundo año:
Prácticas empíricas de los métodos de enseñanza en las escuelas anexas.

²⁹ Enrique Rebsamen nació en Turgavia Suiza, estudió para profesor de instrucción secundaria en la escuela Superior de Lichtenfels en Alemania, realizó investigaciones en el área de educación. Desde su llegada a México trabajó en la enseñanza de la pedagogía.

Tercer año:

Primeros años de pedagogía, comparando elementos de psicología, lógica, moral y metodología con especialidad en sistema Fröbel.

Cuarto año:

Segundo curso de pedagogía comprendiendo: metodología (continuación de la anterior) organización y disciplinas escolares, historia de pedagogía

En 1888 se llevaron a cabo reformas a la Ley de Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios en donde se aseguraba la obligatoriedad de la enseñanza primaria y se creó el Consejo Superior de Instrucción Escolar. Esta Ley dividía a la instrucción primaria en elemental y superior. Al ponerse en vigor se cerraron algunas escuelas de párvulos que se transformaron en escuelas primarias, lo que marcó un retroceso en el incipiente nivel educativo. Años más tarde la idea de la educación preescolar volvió a retomarse.

Para 1902 Justo Sierra es nombrado Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Durante su discurso de apertura del Consejo Superior de Educación, hizo referencia al nivel preescolar:

Y comenzando la ascensión en el primer peldaño pedagógico nos encontramos con los establecimiento de educación infantil. Los ensayos hechos hasta hoy bajo los auspicios del Estado son profundamente desalentadores. Yo no se si el niño menor de seis años debe encerrarse en alguna escuela; dudo que haya para él otra mejor que la del aire libre y maestros más eminentes que los árboles, los pájaros y las fuentes, y mejores ejercicios que los juegos y tengo para mí, que toda madre atenta al nacimiento del alma de sus hijos no sea un Pestalozzi o un Fröbel espontáneo y que no hay en todo el curso de la vida, enseñanza más útil ni superior que la que se recibe entre besos y advertencias maravillosamente matizadas por el instinto materno, puesto que así aprendemos a andar, a orar. Pero no siempre esto es posible en los hogares, en buenas condiciones y la sociedad, sin obligar a nadie, brinda en instituciones ad hoc, que ha llamado escuelas maternas, kindergarden etc., las facilidades para "educar" jugando con el niño, jugando de un modo sabiamente organizado para convertir el instinto en disciplina. Problema

delicadísimo que está resuelto en los libros pedagógicos pero no hemos acertado a resolver en nuestros establecimientos oficiales²⁹

Pese al carácter informal que Justo Sierra dió a la educación preescolar es importante resaltar que se perfilaba una necesidad social de atender a los hijos de madres trabajadoras y que esto contribuyó a que poco a poco se fuera dando importancia a este servicio. Es evidente que la justificación que se le dió es básicamente de sustitución de la atención materna, y no se le asignó ningún valor de tipo educativo o pedagógico especial, además de que se planteó como tarea casi instintiva sin carácter profesional ni académico.

Justo Sierra promovió que se diera una mayor fundamentación pedagógica a todos los niveles educativos. Con el apoyo de E. Laubsher y E. Rebsamen fundó la escuela Normal de Jalapa. Con la creación de esta escuela el normalismo se fortaleció en la provincia, que tiene sus antecedentes en escuelas más rudimentarias como la Escuela Normal Mixta de San Luis Potosí, instituida en 1849 y la Escuela Normal del Estado fundada en Guadalajara en 1881. Estas escuelas estaban destinadas a formar maestros de primaria. Por su parte el normalismo preescolar surgió en un contexto urbano, en 1904 se quedaron instituidos de manera oficial los jardines de niños en la Ciudad de México.

En 1907 existían apenas 4 jardines de niños en la Ciudad de México. En ese año se comenzaron a distinguir por nombre en lugar de número.

Los nombres dados a estas escuelas tendieron a conservar los de los promotores de los jardines de niños.

Escuela 1: "Federico Fröebel" En la calle de Bucareli no. 24. Directora Victoria Castañeda.

Escuela 2: "Enrique Pestalozzi" En la calle de Sor Juana Inés de la Cruz y Chopo. Directora Rosaura Zapata.

²⁹ Discurso de Justo Sierra en la ceremonia de apertura del Consejo Superior de Educación del 13 de septiembre de 1902. citado en Josefina Ramos del Río op. cit. p.25.

Escuela 3 "Enrique C. Rebsamen" En la 3a. calle de Vertiz no. 84. Directora Leonor López.

Escuela 4 "Herbert Spencer" En la 1a. calle de Guerrero no. 16 Directora Carmen Ramos del Río.

La preparación de las educadoras se comenzó a sistematizar cuando las maestras Berta Von Glümer, Rosaura Zapata y Estefanía Castañeda viajaron a los Estados Unidos para estudiar en el instituto Fröebel. A su regreso Bertha Von Glümer organizó los cursos para formar educadoras, en el que se analizaba principalmente la práctica del Kindergarden basado en la filosofía de Fröebel. El curso duró un año y era impartido por la propia maestra Glümer. Empezó a funcionar en 1909 y estaba integrado por las siguientes materias:

Materias teóricas:

Psicología (estudio del niño)
 Juegos de la madre (filosofía de Fröebel)
 Teoría y práctica en el Kindergarden
 Historia de la pedagogía
 Dones y ocupaciones
 Cuentos en el kindergarden.

Materias prácticas

Juegos colectivos, marchas y cantos
 Dibujo
 Educación manual
 Observación del kindergarden.

El requisito formal de ingreso al curso era haber terminado la primaria y aprobar el examen de admisión que había preparado la maestra Von Glümer, en el cual se incluía una entrevista en donde la profesora Glümer evaluaba de manera personal, si la candidata era aceptada o no.

Las primeras educadoras mexicanas fueron formadas con ese sentido místico que Fröebel concedía a la educación preescolar. Se inculcaba la idea de que la educadora debería de poseer ciertas características de moral y recato, pues la idea de que la educadora tenía que ser ejemplo a seguir, era ya de por sí manejada para cualquier tipo de maestra. Esto implicaba un control no sólo sobre

el quehacer docente sino también sobre su vida personal, esta tradición se manejaba en muchos países, un ejemplo de esto es el contrato que se firmaba a principios de siglo en Inglaterra cuando se contrataba a una maestra, en él se comprometía a cumplir con 14 puntos todos relacionados con la conducta y ninguno relacionado con su labor docente. (VER ANEXO II)

En el plan de estudios organizado por la maestra Glümer, se propuso como eje rector el método creado por Fröebel, la psicología del niño esta fundamentada en escritos de corte filosófico positivista, el trabajo con el material diseñado por Fröebel era directivo y la labor de la educadora tenía que estar basado en el ejemplo que guiaría a los niños en el natural despertar de su consciencia.

En un principio Berta Vón Glumer asumió la responsabilidad de la preparación de las educadoras que dentro de las escuelas normales contaban con un anexo para la educación de párvulos.

Este tipo de formación duró muy pocos años. Posteriormente se implementó un tipo de formación de maestros que incluía cursos sobre educación preescolar. Las estudiantes de estas instituciones quedaban capacitadas para trabajar tanto con niños de primaria como en las salas de párvulos, sin embargo en esos momentos eran pocas. En realidad no había una formación de educadoras propiamente dicha.

Desde esta primera etapa en la formación de educadoras y hasta la creación de la licenciatura en educación preescolar, el proceso para ingresar a estudiar la carrera de educadora, era controlado por el equipo encargado de su preparación, y posteriormente por la escuela de educadoras.

En 1910 Estefanía Castañeda presentó un proyecto de escuela de párvulos a la Subsecretaría de Instrucción Pública. En el retoma las ideas de Fröebel sobre el ideal de educadora, aludiendo a este tipo de trabajo como el ideal para la mujer, comparándola con una madre. La imagen de madre abnegada acompaña todo su discurso:

..una madre atenta, amorosa, que estudiando cada una de las manifestaciones de su hijo, el movimiento de un ser que aspira y debe

llegar a constituirse en hombre. (sic) lo que debe hacer la maestra es volverse abnegada, casi madre, celosa en el cumplimiento de su deber y tan tierna, serena y firme, que sin agitación ni preferencias apasionadas impulse y sostenga al niño con la fuerza de su prudencia y dulce energía tomándolo a la vez libre y dócil.³¹

Este discurso coincide con la visión que Justo Sierra tenía sobre la educación preescolar, se planeaba que este servicio era necesario para los niños que por diversas razones no tenían el apoyo de los padres de familia. Esto implicaba buscar sustituir "con abnegación" a la madre de niño.

El impulso que las primeras educadoras pretendían para la educación preescolar se veía frenado básicamente por los problemas sociales y económicos que se recrudecían, aunado al descuido en que se mantuvo a la educación durante el porfirato. Los asuntos educativos eran ampliamente discutidos por el grupo de intelectuales denominado "los científicos" entre los que se encontraba Justo Sierra pero en la práctica no se destinaban recursos, por lo que para la mayoría de la población la instrucción escolar era inaccesible.

Los problemas agrarios, las condiciones desventajosas para los obreros en los centros de trabajo, el privilegio a la inversión extranjera, desencadenaban malestares sociales que cada día eran más palpables. Por ejemplo, en 1906 estalló la huelga de Cañanea de origen político laboral, la protesta de los obreros textiles de oriente, el problema de los ferrocarrileros del norte y la huelga de Río Blanco, movimientos que fueron reprimidos creando un mayor descontento.

En 1910 se fundó en la Escuela Normal para Maestras el curso para educadoras. Se dieron muchas facilidades a las aspirantes que quisieron estudiar la carrera. Se pedía únicamente haber terminado la instrucción primaria y la duración de estos cursos fue en su comienzo de dos años.

³¹ Castañeda Estefanía. Proyecto de Escuela de Párvulos presentada a la subsecretaría de instrucción pública en 1910.

La formación del docente preescolar estuvo enfocada a conocer las ideas positivistas de la época, basándose principalmente en Spencer y Locke.

Ellos reunían la filosofía humanista y el pensamiento científico de la época. El liberalismo emanado de la revolución francesa, el interés por la formación de sujetos libres, que abrían de enfrentarse a relaciones de trabajo voluntariamente constituidos y bajo contrato determinan que los conceptos pedagógicos en voga centren su atención en el desarrollo físico, mental y artístico de los niños preescolares, los dones de Froebel constituyen el planteamiento didáctico predominante donde la experimentación sobre hechos reales y positivos se asume como el fundamento del conocimiento. El interés por el desarrollo integral y el uso de materiales didácticos como medios fundamentales para el acto educativo serían el paradigma dominante de la educación preescolar en México.³¹

El abandono de las necesidades sociales que caracterizó al porfirismo, sumado a la destrucción sembrada por diez años de guerra civil, produjeron un panorama desolador. Con excepción de los privilegiados que podían recibir instrucción en la escuela o en el extranjero, el estado de la educación se tradujo en una tasa de un 80% de analfabetismo, aguda escasez de planteles educativos y de maestros, así como de infraestructura adecuada para la formación docente.

En el caso de la educación preescolar, ésta tuvo que enfrentar además de todo la falta de legitimación que aún tenía el nivel, ya que en esa época el servicio se había proporcionado en zonas urbanas, principalmente en el Distrito Federal, Chihuahua, Puebla, Veracruz, y San Luis Potosí.

Por otra parte la mayoría de la población demandante del servicio educativo se ubicaba en la áreas rurales, en muchas ocasiones de difícil acceso en donde no se ofrecía ningún tipo de servicio educativo.

Como las otras instituciones docentes, los jardines de niños no tuvieron en la primera década revolucionaria un ambiente propicio para su desarrollo. En 1917 funcionaban sólo 17 planteles preescolares en la capital.

Durante el mandato de Venustiano Carranza se retomó la necesidad de impulsar la educación elemental. Los jardines de niños en esta época estaban

³¹ Bertely María. "Costumbres estereotipadas en la historia de la educación preescolar en México: un reto a la calidad y descentralización educativas" en revista Cero en Conducta. p. 43 no. 11/12 México 1988.

supervisados por inspectoras de escuelas primarias, sin embargo, durante todo el período carrancista no hubo paz social, por el contrario; los grupos revolucionarios se fraccionaron, hubo huelgas y revueltas en varias partes del país, lo que propició que una gran cantidad de recursos se destinara a la defensa del gobierno carrancista.

Hasta este momento, la formación de las educadoras tenía muy poco reconocimiento social. Al incorporarse paulatinamente a la formación de maestros de primaria, se propició una mayor difusión del nivel en algunos sectores sociales, sobre todo en las zonas urbanas. Pero por otro lado el Estado empieza a ejercer un control similar sobre la formación de las educadoras al que tenía con los maestros.

En lo referente a los contenidos de la carrera, se continúa preparando a las educadoras a partir del sistema de Fröbel, las materias del tercer año eran las mismas que en el plan de estudios anterior. (VER ANEXO I)

A partir de estas fechas, el normalismo preescolar ha estado sujeto a los cambios que se han implementado en el normalismo de primaria, así, cuando se han incrementado implementaban también en la formación de educadoras.

En 1916 la carrera de educadora se integró a la de maestro de primaria, lo que implicó estudiar los dos primeros años similares a los de maestro y un tercer año específico de educadora. Con esta modalidad se buscó que hubiera una continuidad entre el jardín de niños y la primaria, de esta manera; la educadora tenía una panorámica de la primaria y preparaba a los niños para el siguiente nivel educativo.

En este caso hay un paso más concreto en la diferenciación del trabajo con niños preescolares, y por lo tanto del tipo de formación que requería la educadora, sin embargo cuando había problemas políticos o económicos, el presupuesto para la formación de educadoras era retirado, un ejemplo de esto es cuando en 1917 el gobierno de Venustiano Carranza cancela el rubro destinado a la formación de educadoras.

El 13 de abril de 1917 se decretaron una serie de reformas en la administración de la educación: desapareció la Secretaría de Instrucción Pública; la enseñanza elemental pasó a depender de los ayuntamientos; las escuelas del Distrito Federal quedaron a cargo de la Dirección General de Educación; la Universidad se transformó en Departamento Universitario Autónomo.

Al quedar a cargo de los ayuntamientos la enseñanza elemental, y de la Dirección General de Educación las escuelas del Distrito Federal, se cerró un período de la educación preescolar ya que los Kindergardens se suprimieron del presupuesto de la Dirección General de Educación e incorporados a los ayuntamientos y el 31 de diciembre de ese año se clausuraron los de las municipalidades foráneas del Distrito Federal.

Algunos kindergarden siguieron funcionando con aportaciones de los padres de familia y la formación de educadoras se mantuvo por el trabajo al parecer casi gratuito de las maestras que en esa época tenían el firme propósito de impulsar el nivel, un ejemplo es el caso de Josefina Ramos del Río, quien se hizo cargo del curso para educadoras en la Normal para Señoritas, dado que no había presupuesto para el pago de maestras para cada una de las asignaturas.³²

2.2 La creación de la Secretaría de Educación Pública y la consolidación del nivel educativo preescolar.

El segundo hecho que se analiza tiene su origen con la creación de la Secretaría de Educación Pública. Esta etapa tiene una duración menor que la primera, apenas unos 15 años (1921-1936), en ella se observan logros significativos para el gremio magisterial en general, tanto en lo laboral como en el reconocimiento

³²ENMJN Josefina Ramos del Río, Síntesis biográfica. Ediciones breves para la educadora. 1967 México SEP.

social. Sin embargo, en lo específico a la educación preescolar y la formación de educadoras, se continuó la práctica de otorgarle un mínimo apoyo, lo que significó mantenerlo como el nivel más descuidado del sistema educativo.

Lo anterior se refleja en el decreto emitido por el presidente Cárdenas, a partir del cual integra los jardines de niños a la Secretaría de Salubridad y Asistencia, en detrimento del aspecto pedagógico, que a su vez propició una definición más clara de lo que es el campo de la educación preescolar.

En 1921 se crea la Secretaría de Educación con Vasconcelos al frente, quien se da a la tarea de impulsar en forma sistemática y progresiva el servicio organizado de educación popular, que se encontraba segmentado entre las diversas dependencias del Departamento de Asuntos Universitarios y Bellas Artes.

Llevar la escuela a todos los rincones de la República era un verdadero reto por las condiciones excepcionales del país: por un lado una población heterogénea integrada por elementos étnicos diversos en costumbres, creencias y grados de desarrollo; que no compartían siquiera una misma lengua. Por el otro, una conformación geográfica que mantenía a numerosas comunidades campesinas e indígenas física y culturalmente aisladas entre sí y del resto del país.

Vasconcelos asignó a la escuela la tarea de unificar al país incorporando a todos estos elementos aislados. Este proceso se inicia bajo la responsabilidad directa de Moisés Sáenz³³, con la creación de las misiones culturales. Así se dió paso a centros educativos llamados "Casa del pueblo", nombre que simbolizaban la participación activa de todos los miembros de la comunidad, tanto en su edificación, como en las enseñanzas que se extendían a los adultos.

Desde el punto de vista laboral, para el gremio magisterial hubo logros significativos, por un lado el aumento considerable del número de plazas y del monto del salario, y por otro el prestigio social que se buscaba dar al maestro al presentarse como portador del beneficio que la sociedad recibía como producto

³³ Moisés Sáenz nació en 1880, hizo estudios de pedagogía en Jalapa y un posgrado en la Universidad de Columbia. Tuvo influencia de las ideas de la escuela activa. También estudió en París. En México ocupó diferentes puestos dentro del ramo de la educación.

de la revolución. En esta época el maestro percibía su propia tarea con la dimensión de grandeza espiritual que Vasconcelos le asignaba.

En el aspecto pedagógico, los adelantos en la teoría y la práctica educativas del jardín de niños fue obra de la influencia reformista del maestro Lauro Aguirre.³⁴

En 1925 se fusionan las tres escuelas normales que existían en la Ciudad de México para dar paso a la Escuela Nacional de Maestros, que empieza a funcionar con los siguientes objetivos:

a) Formar maestros rurales y urbanos de educación primaria, misioneros técnicos en educación y educadoras para jardines de niños.

b) Fundar la acción formativa en la enseñanza de los oficios y pequeñas industrias con botánica, zoología, física y química, pedagogía y psicología.

c) Hacer de la escuela un verdadero centro pedagógico nacional para orientar la actividad educativa del país.

En este año se inscribieron 80 alumnas al curso de educadoras.

Los cambios que se propusieron estuvieron acompañados de la búsqueda de nuevas alternativas pedagógicas:

A partir de los años veintes la pedagogía de la acción empezó a influir fuertemente en México, en todos los niveles escolares incluido por supuesto la educación normal. La nueva didáctica que se proponía aumentar el rendimiento del trabajo escolar cifándose a la personalidad biológica y psíquica del niño fue adoptada por el consejo técnico del departamento escolar del D. F.³⁵ y por muchos maestros encargados de orientar la educación nacional.

El énfasis por una mayor preparación de los maestros y la renovación de las técnicas que se utilizaban, estaba dirigido exclusivamente a la escuela primaria.

³⁴ Lauro Aguirre nació en Tamaulipa en 1882, estudió en la Escuela Normal de México, siendo director de la misma E. Rebsamen. Posteriormente fue director de la escuela anexa a la normal de su entidad, director de Educación Pública en su estado. En la época pos-revolucionaria Alvaro Obregón lo requiere para la organización de la Secretaría de Educación Pública. Fue uno de los redactores de la Ley Orgánica de la Educación reglamentaria del artículo 3o. constitucional.

³⁵ Guardado Salvador, La formación de docentes de educación primaria en México, SEP/UPN, México p.60.

nivel preescolar siguió en el descuido, el sistema en los jardines de niños no tuvo cambios fundamentales, la forma de trabajo que se había implementado desde principios de siglo y que se vio enriquecido por las ideas de Rebsamen y Laubscher no progresó debido a la poca importancia que los primeros gobiernos pos-revolucionarios concedían a la educación preescolar. Larroyo comenta que:

Los procedimientos en todos los centros de educación preescolar eran fundamentalmente fröbelianos, y aunque es cierto que las verdades educativas fundamentalmente formuladas por Fröbel son de un valor permanente, también es cierto que pierden su valor cuando prevalecen la rutina en los dones, en los juegos y en las ocupaciones..³⁷

Esta situación no se modificó sino hasta la siguiente década, pese a que a nivel internacional el método Fröbeliano ya había sido superado. La pedagogía de la acción se estaba introduciendo a nivel primaria en nuestro país.

Fue precisamente el hecho de que la formación de las educadoras se integrara a la formación de maestro de primaria lo que propició que los cambios que se daban en este sector se fueran dando de manera paralela en la formación de las educadoras.

Las "Misiones Culturales" y el impulso a la educación rural se prolongó a lo largo de los años 20's y 30's se buscó la formación de un tipo muy especial de maestros que encontraba en la docencia un espacio para desarrollar sus inquietudes sociales y contribuir al desarrollo de sus ideales revolucionarios, los que en su gran mayoría coincidieron plenamente en el establecimiento de la educación socialista durante el gobierno del General Cárdenas.

No obstante, la educación preescolar seguía siendo la más descuidada del sistema educativo, en parte por la falta de demanda del servicio y además de que se le asignaban pocos recursos; pues a pesar de que entre 1927 y 1936 el número de jardines de niños creció a más del doble en el Distrito Federal y cinco veces más en el interior de la República, no se cubría ni el 10% de la población de niños de 4 a 6 años debido a que este tipo de jardines de niños eran salas de

³⁷ Larroyo Francisco, op cit. par 459

párvulos anexas a las primarias, constituidas por un solo grupo, en donde muchas de las educadoras que atendían a los niños no cobraban un sueldo .

En tanto el crecimiento de las primarias fue de más del doble en este período cubriendo una demanda proporcionalmente mucho mayor. El siguiente cuadro muestra el crecimiento de estos dos sectores:

CRECIMIENTO DEL NIVEL PREESCOLAR Y EL NIVEL PRIMARIO DE 1927 A 1936

AÑO	DISTRITO FEDERAL		INTERIOR DE LA REPUBLICA	
	No. de Jardines de niños	No.de primaria	No. de jardines de niños	No. de primarias
1927	41	304	88	4 197
1928	59	296	114	5 321
1929	61	306	115	5 247
1930	61	292	125	5 124
1931	60	385	147	4 532
1932	73	402	188	5 092
1933	77	421	232	8 704
1934	87	429	248	9 766
1935	83.	428	322	8 874
1936	96	457	409	8 707

Fuente: Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de la Economía Nacional. Dirección General de Estadística. Anuario Estadístico de la Estados Unidos Mexicanos 1938.³⁷

En 1936 el presidente Cárdenas emitió un decreto por el cual se crea el departamento de Asistencia Social Infantil. El nombramiento de Jefe de Acción Educativa Infantil recayó sobre la maestra Rosaura Zapata. En el documento se excluyó a la educación preescolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este hecho fué rechazado por el gremio de educadoras, quienes a partir de ese momento comenzaron a organizarse para conseguir la reincorporación del nivel preescolar a la SEP, argumentando que a la Secretaría de Asistencia Pública (SAP) le competían funciones de carácter meramente asistencial.

El proceso que la constitución del campo de la docencia preescolar siguió hasta este momento tendía a conceptualizar la atención preescolar como una

³⁷ Cuadro tomado de Barcena, Andrea Ideología y pedagogía en el jardín de niños, edit. Océano México 1988 p.84.

necesidad eminentemente pedagógica, enfocada al desarrollo de las capacidades del niño, al transformar los conceptos de "educación" por "asistencia infantil" cambiaba también el tipo de servicio que se debía de prestar, y la imagen simbólica de los agentes que participaban en dicho campo. Las luchas que las maestras habían librado para lograr consolidar este tipo de servicios llevaban más de 40 años, y uno de los aspectos en los que habían hecho énfasis era precisamente el de distinguir entre el "cuidar niños" y "educar" lo que implicaba también una diferencia entre "niñera" y "educadora".

Las maestras que participaron de una manera mucho más decidida en la defensa del campo fueron precisamente las que habían impulsado la formación de las educadoras, entre ellas, Emma Olguín Hermida, Guadalupe Gómez Márquez, Luz María Serradel, Rosaura Zapata y Josefina Ramos del Río.³⁶ Algunos de los argumentos que utilizaron para justificar el carácter pedagógico del nivel fueron los siguientes:

El jardín de niños en sus diversos grados desempeña una función eminentemente educativa y por lo tanto pedagógica de trascendental importancia por ser de carácter formativo no sólo forma parte de todo sistema educativo, sino que constituye la base del mismo.³⁶

Aparte de los argumentos que las maestras expresaron para defender la permanencia de los jardines de niños dentro de la SEP, también se refirieron a las educadoras como un grupo integrante del magisterio nacional y los beneficios laboral es que esto implicaba.

Este hecho deja ver claramente que a pesar de que el proceso de legitimación de la educación preescolar era reconocido únicamente por ciertos sectores de la sociedad, ya existía una conciencia de gremio entre los agentes que estaban constituyendo este campo. Las maestras defendían el tipo de prácticas que

³⁶ Andrade Rebeca, Vargas G. et. al. Semblanza de la profesora Emma Olguín Hermida. SEP. México 1990
Fragmento de la carta enviada la presidente Manuel Avila Camacho en septiembre de 1940. Firman Guadalupe Gómez Márquez, Ema Olguín Hermida, Ma. Luna Enríquez y otras. Todas estas maestras siguieron una amplia trayectoria tanto como educadoras como formadoras de docentes.

consideraban válidas y que implicaban un quehacer específico dentro del sistema educativo, por lo que no estuvieron dispuestas a ceder ante la propuesta del Estado por asignarles lo que interpretaban como una función asistencial que alteraba radicalmente el sentido de sus prácticas, y que por lo tanto ponía en juego las reglas que ya en esa época regían dentro del campo, además de que buscaban imprimir a la imagen de la educadora el nivel de un maestro e interpretaban que pertenecer a la Secretaría de Asistencia Pública implicaba desarrollar una tarea de menor reconocimiento social.

El conflicto se resolvió en diciembre de 1941 siendo presidente Avila Camacho, al expedirse la Ley Orgánica de la Educación Pública reglamentaria de los artículos 3º, 31º, 73º fracción X y XXV y 123º fracción XXII de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.⁴¹

En este reglamento se distinguen los jardines de niños de las instituciones meramente asistenciales. Además de que se da un reconocimiento a la preparación de las educadoras al considerarlas como más aptas:

Artículo 55º: Las educadoras encargadas de este tipo de educación se nombrarán preferentemente entre las que tengan preparación especial adquirida en escuelas normales o en centros adecuados.⁴²

Se puede decir que esta iniciativa del presidente Cárdenas de desligar al nivel preescolar de la SEP impulsó al gremio a tomar conciencia de la organización que hasta ese momento existía. La lucha que las educadoras emprendieron es ante todo la defensa de un campo de acción, que ya tenía ciertas reglas que se fueron conformando desde que se inició la educación preescolar hasta ese momento. Lo que se ponía en juego era el tipo de atención que se consideraba legítima para el niño preescolar y por lo tanto las características del agente social que iba participar del campo. Esto a nivel simbólico implicaba que el perfil de "madres sustitutas" que de alguna manera Justo Sierra había asignado para quienes

⁴¹ El artículo 3º hace referencia a la educación, el 31º a las obligaciones de los mexicanos y el 73º a las facultades del Congreso y el 123º del trabajo y de la previsión social.

⁴² Artículo 55 cap.VII de la Ley Orgánica de la Educación Pública expedida el 31 de diciembre de 1941.

atendían a los niños en edad temprana, dejó de ser reconocido principalmente por los agentes y se transformó por el de "docente preescolar" desde que este servicio comenzó a sistematizarse, por lo tanto no podía ser aceptado un retroceso.

2.3 La creación de la Dirección General de Educación Preescolar.

Este tercer momento del proceso se caracteriza por una definición del campo de la educación preescolar con su propio espacio de acción, cobrando su total autonomía con respecto a la formación de las educadoras. Estos dos niveles se observan como ámbitos diferenciados orgánica y administrativamente, pero conservan prácticas comunes a partir de que son los mismos agentes quienes constituyen los dos campos.

Con la reincorporación de los jardines de niños a la SEP se estableció que el objetivo general del nivel educativo era y es "propiciar el desarrollo integral del niño", dándole un carácter pedagógico, como fundamento de las acciones emprendidas por la Dirección General de Educación Preescolar DGEP fundada en 1942 bajo el nombre de Departamento de Educación Preescolar. La idea de homogeneizar los servicios de educación preescolar propició que se descuidara otro tipo de necesidades como es el caso de la atención a los niños lactantes y maternos, a pesar de que los jardines de niños no representan una opción para la atención de los hijos de madres trabajadoras, en específico por el horario de 3 horas en la mayoría de los casos matutino (9 a 12h.).

El objetivo de reingresar los jardines de niños a la SEP se logró, no así que la educación preescolar se considerara como obligatoria, ni que se le asignaran suficientes recursos para ampliar su cobertura. Si bien a partir del reglamento aprobado en 1942, los niños que asistían a las aulas de los jardines de niños recibían atención por parte de educadoras con formación normalista, la atención a niños más pequeños de 6 meses a 4 años (hijos de madres trabajadoras) quedaba en manos de muy diversas instituciones, como el Instituto Nacional de

Protección a la Infancia INPI hoy Desarrollo Integral de la Familia DIF, el ISSSTE y el IMSS entre otros, en donde cada institución tenía sus propios criterios para la selección y contratación del personal. Por ejemplo, personas que únicamente contaban con el certificado de primaria hasta educadoras tituladas. Esta situación se ha transformado de manera muy diversa de acuerdo a los programas, objetivos y recursos que han destinado cada una de estas instituciones.

De hecho, la separación de la rama asistencial que las educadoras logran en ese momento, propicia que la atención de los niños preescolares se bifurque en dos tipos de servicios: el eminentemente pedagógico que tiene como desventaja que no alcanza a responder a la demanda social de las madres trabajadoras, en especial por el horario de asistencia de los niños que es de 9 a.m a 12 horas y el asistencial, que atiende niños de 6 meses a 6 años, en donde los horarios son mucho más amplios pero la atención se enfoca principalmente hacia lo asistencial, descuidando la parte pedagógica.

Por otro lado, al organizarse la educación preescolar administrativamente como un sistema independiente de la educación primaria, se buscó el ingreso al sindicato como parte del sector del gremio magisterial, hecho que contribuyó a la legitimación del sector.

Para 1940 se inició una fase de reconstrucción de la economía del país. La educación preescolar había tenido un crecimiento lento, pero ya contaba con 505 jardines de niños en toda la República, atendiendo a 33, 848 niños. En el campo la oferta educativa seguía siendo escasa.⁴²

Ese mismo año se organizó el primer congreso de escuelas normales en donde se reclamó la necesidad de profesionalizar la labor docente, aquí se dejó ver que mientras que para los profesores de las normales rurales el maestro tenía que ser un líder social, para los profesores de las normales urbanas éste debía ser un instructor profesional. Esta discusión no era nueva, sin embargo tomó auge

⁴²Datos tomados de Fernando Solana et al. Historia de la Educación Pública en México. SEP/FCE México pag.596.

debido a que el proceso de alfabetización masiva se había concluido y a que se había logrado una mayor estabilidad en el país.

Una de las acciones que se llevaron a cabo fue la creación de la Dirección General de Educación Normal durante la administración de Miguel Alemán, ocupando el puesto de Secretario de Educación Manuel Gual Vidal, dejando al frente de la nueva dirección al maestro Francisco Larroyo y posteriormente se creó la Escuela Normal de Educadoras, que hasta ese momento había estado funcionando como departamento de educadoras de párvulos dentro de la Normal de Maestros.

Para seleccionar a las aspirantes a ingresar en esta escuela, se tomaban en cuenta algunas de las indicaciones para definir la personalidad profesional de la educadora.

puede considerarse como una profesión biosocial, de acción y de tipo técnico-espiritual... La actividad profesional de la educadora se caracteriza por las siguientes cualidades:

- 1a. Está en condiciones de hablar bien y con claridad.
- 2a. Posee una voz entonada y oído musical.
- 3a. Tiene habilidad para ejecutar movimientos de danza.
- 4a. Tiene habilidad manual.
- 5a. Tiene un nivel promedio para aprender.
- 6a. Tiene gusto estético.
- 7a. Tiene reacciones emocionales que le permiten el trato con niños de corta edad.
- 8a. Sus órganos sensoriales funcionan normalmente.
- 9a. No tiene mutilaciones ni deformaciones físicas.⁴³

Las fundadoras de la educación preescolar en México asociaban este trabajo por un lado a la maternidad como tendencia natural de la mujer, por esa razón el trabajo con niños preescolares estuvo enfocado al sector femenino. El mismo Fröbel planteaba que este tipo de trabajo correspondía "por naturaleza" a la mujer, a la vez que buscaron darle un particular sentido profesional.

Esta descripción permite destacar que en estos momentos ya se había constituido una serie de prácticas que se reproducen cotidianamente en las dos instancias en donde actúan: la Normal de Educadoras y los jardines de niños.

Esto se deja ver precisamente en los requisitos de ingreso a la escuela en donde se conceptualiza el trabajo de la educadora como de tipo "técnico-espiritual", por lo tanto la educadora es la encargada de desarrollar "el alma de los niños" Estos conceptos imprimen al trabajo de la educadora un sentido enfocado hacia el desarrollo del niño a través de las actividades artísticas y del juego más que a la enseñanza de contenidos temáticos.

Pero el normalismo preescolar desde sus orígenes tiene sus propias características no únicamente por la concepción del tipo de maestro de este nivel, también por el proceso de constitución del campo y del tipo de agentes que lo conformaron sobre todo en sus orígenes.

Desde 1916 hasta 1947 la carrera de educadora estuvo muy ligada a la de maestro de primaria, incluso los cursos para esta nivel educativo se tomaban en el propio edificio de la Normal de Maestros, en 1947 junto con la creación de la Dirección General de Educación Normal se creó la Escuela Nacional Para Maestras de Jardines de Niños

El decreto manifiesta en el artículo cuarto que los planes y programas de estudio serían formulados y aprobados por la Dirección General de Enseñanza Normal de la Secretaría de Educación Pública.⁴⁵ El decreto sustenta la creación de esta institución a partir del reconocimiento de la importancia de la educación preescolar en los siguientes términos:

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..⁴⁶

⁴⁵Decreto por el cual se crea la Escuela Nacional Para Maestras de Jardines de Niños. 15 de Octubre de 1947.

⁴⁶idem.

El decreto fue redactado entre otras personas por un grupo de educadoras que se habían caracterizado por su participación tanto en la formación de educadoras, como en la insistencia de crear una escuela normal exclusiva para la formación de estas. Entre ellas se encontraban Luz María Serradel, Guadalupe Gómez Márquez, Rosaura Zapata, Josefina Ramos del Río y María Eulalia Benavides de Dávila.⁴⁶ Su postura respecto a la competencia de la mujer como la única posibilitada para la tarea educativa preescolar queda plasmada desde el mismo nombre de la escuela, redactado en términos femeninos.

Al año siguiente, la escuela empezó a funcionar como Escuela Nacional Para Maestras de Jardines de Niños, en el ala sur del edificio de la Escuela Nacional de Maestros.

El movimiento magisterial que se dio en 1958, fue apoyado por la mayoría de los maestros de primaria en servicio del DF, y al parecer fue casi nula la participación de la educadoras. De hecho el apoyo que los estudiantes de la Escuela Normal de Maestros dio a la huelga, propició que la SEP ordenara que la ENMJN saliera del edificio de la Calzada México Tacuba para evitar "poner en riesgo a las estudiantes de educadoras".

Ese mismo año la escuela se trasladó a la calle de Córdoba en la colonia Roma y en 1960 al edificio que ocupa actualmente en la colonia Guadalupe Inn.⁴⁷

Este fue un paso importante ya que en muchos aspectos, se logró una mayor autonomía: el plan de estudios de la carrera de educadora se reestructuró en algunas materias, con el objeto de hacerlo más específico para el nivel preescolar; la escuela pudo organizarse de manera autónoma en el plano administrativo, pero siempre siguiendo los lineamientos que le marca la Dirección General de Educación Normal. (VER ANEXO I)

Un ejemplo de esto es que cuando se implementan reformas a los planes de estudio para la formación de las educadoras, estas parten de la iniciativa de

⁴⁶ En la parte final de este capítulo se hace una revisión detallada del campo de la educación preescolar, en él se mencionan a muchas de estas maestras aclarando cuál fue su participación y la importancia de estas.

⁴⁷ Cárdenas Vázquez Sebastián op. cit. p 63

reformular los planes de estudio de la formación de maestros de primaria, por lo que en las líneas programáticas de ambos planes, el sustento teórico es el mismo. Tanto la formación de educadoras como los jardines de niños habían alcanzado una autonomía relativa respecto de la formación de maestros de primaria, se tenía un concepto respecto a lo que se consideraba la identidad docente preescolar. La maestra Rosaura Zapata escribe al respecto de la preparación y las cualidades de la educadora:

Es incuestionable que quien estructure este mundo, quien encauce los primeros pasos por el sendero adecuado debe de ser persona hábilmente preparada y dotada por la vida misma de la vocación más sana y más noble, como es la de encauzar los poderes con que viene dotado el ser humano y, aprovechándose de la fuerza inicial de su brote, realice la obra más trascendente y de mayor pureza que se conoce.⁴⁹

La misma maestra hace alusión a que la educadora este "consagrada por completo a sus niños y a su pueblo"⁵⁰. Atribuye al jardín de niños la misión de proteger al niño como el único tesoro que poseemos para responder al futuro.

La lucha por legitimar la educación preescolar había alcanzado grandes logros, ahora se buscaba expandir la oferta a todo el territorio nacional, hecho que tiene que ver en gran medida con las políticas educativas de cada sexenio.

En los últimos años ~~empezó~~ al crecimiento de la oferta educativa preescolar se ha acelerado, porque poco a poco se fue logrando un consenso respecto de los beneficios que puede aportar ^{al nivel} educativo en el desarrollo del niño, tanto como una preparación para la primaria, como apoyo a las madres de familia en la atención de los niños, así como la transformación del tipo de familia en nuestro país en donde hay más familias nucleares que antes.

En los años 50's el sistema educativo empezó a responder al fenómeno acelerado de urbanización, al crecimiento de la industria sustantiva de importación y a la adquisición franca de bienes de consumo.

⁴⁹ Ponencia presentada por Rosaura Zapata en el primer congreso educativo que se llevó a cabo en Monterrey en 1947, en Ramos del Río Josefina La preparación profesional de las educadoras y sus transformaciones.

⁵⁰ Ibidem

En 1960 había 5 millones de alumnos en primaria, la enseñanza media empieza a hacerse común y en cada sexenio el sistema educativo entra en una dinámica de expansión continua. Los niveles de escolaridad se extienden en forma progresiva. Cada uno genera demandas aunque esto se sigue dando principalmente en las zonas urbanas.

La oferta de educación preescolar es cada vez mayor, la expansión se ha incrementado tanto en el Distrito Federal como en los estados. En los últimos años el servicio ha duplicado su cobertura como se puede rescatar del siguiente cuadro:

AÑO	ALUMNOS	EDUCADORAS	JARDINES DE NIÑOS
1980	1,071,619	32,368	12,923
1981	1,411,316	43,531	17,798
1982-83	1,609,964	53,265	23,305
1983-84	1,893,650	60,937	28,245
1984-85	2,147,495	72,325	31,022
1990-91	2,734,054	104,972	46,736*
1991-92	2,791,550	110,768	49,763*
1992-93	2,858,890	114,335	51,554*

Datos tomados de Estadística Histórica de México. Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática.

* Fuente INEGI, con base en la información proporcionada por la SEP.

A pesar de las cifras presentadas, es necesario resaltar que la oferta de educación preescolar en esta época no cubre la población de niños entre 4 y 6 años y los jardines de niños siguen incrementándose en mayor medida en las zonas urbanas.

2.4 El trabajo pedagógico en los jardines de niños

Desde el punto de vista pedagógico, los planes y programas tanto en el ámbito de la formación de educadoras como en los jardines de niños se fueron modificando conforme a las teorías que se han considerado legítimas en cada época.

Así encontramos que la Dirección General de Educación Preescolar, modificó en 1946 el programa de trabajo para los jardines de niños. En esos momentos se trabajaba con el método llamado "de centros de interés", esto significaba que a partir de un tema se realizaban una serie de actividades que buscaban desarrollar las áreas afectiva, física y cognoscitiva, se fundamentaba principalmente en los estudios de Arnol Gessel y el método globalizador de O. Decroly.

Luego en 1979 propone el programa por objetivos asumiendo la teoría conductista como sustento teórico. En este caso el trabajo de la educadora estaba enfocado a propiciar cambios de conducta de acuerdo al nivel de desarrollo de los niños a su cargo. El programa estaba dividido en temas relacionados con la vida del niño, que se tomaban como un mero pretexto para lograr los objetivos conductuales a corto, mediano y largo plazo que la educadora se proponía.

En 1981 nuevamente se modifica el programa; en esta ocasión por uno sustentado en la teoría psicogenética de Jean Piaget, en el que se le dio el mayor peso al desarrollo cognoscitivo del niño, se plantean una serie de actividades en las cuales el niño a través de la interacción con los objetos de conocimiento que le rodean sea capaz de desarrollar su autonomía tanto afectiva como cognoscitiva.

En los tres casos que se mencionan existen elementos comunes que se siguen considerando importantes dentro del trabajo en este nivel, por ejemplo el uso de recursos materiales para que el niño "actúe" el uso de imágenes que "centren la atención del niño", los ritmos, cantos y juegos, la formación de hábitos y las actividades gráfico plásticas preparadas por la educadora. La imagen de la educadora como ejemplo a seguir, incluso, las maestras fundadoras de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, pugnaron por el uso del uniforme

en las estudiantes de educadoras, de hecho en la actualidad se le da un peso considerable como símbolo y distinción de las alumnas.

Las maestras que a lo largo de este proceso de legitimación de la educación preescolar representan un pilar, pertenecían en su mayoría a grupos sociales con niveles educativos y económicos relativamente altos, tal es el caso de Josefina Ramos del Río, nieta de José María del Río, miembro destacado de la compañía Lancasteriana, hija de Julia del Río de Ramos, poetisa y traductora entre otros textos de la obra pedagógica de Pape-Carpentier.⁵⁰

Por su parte Rosaura Zapata estudió en la escuela Normal para Maestras, realizó estudios de especialización pedagógica en la entonces Universidad Nacional de México y fue comisionada para estudiar en las ciudades de San Francisco, Nueva York y Boston, la organización y funcionamiento de los Kindergarden, publicó diversos textos sobre la educación preescolar.⁵¹

La maestra Guadalupe Gómez Márquez provenía de una familia de maestros, fue alumna de Rosaura Zapata y Berta Vón Glumer, trabajó como educadora, directora de un jardín de niños, participó en las misiones culturales, y fue la primera directora de la ENMJN. cuando se constituyó oficialmente como tal en 1948.⁵²

La herencia que dejaron dentro del campo se manifiesta en muchas prácticas que aun se consideran legítimas y cuyo análisis se retoma en el capítulo III. Baste decir que las primeras educadoras que ocuparon las posiciones de poder dentro del campo tanto de la educación preescolar, como en la formación de educadoras permanecieron en este un tiempo considerable, lo que les permitió legitimar sus ideas sobre lo que debería de ser la educación preescolar, es decir, legitimaron el sentido de las prácticas dentro de ambos campos.

Al respecto se puede resaltar que desde la primera inspectora de jardines de niños hasta la fecha (1928-1993) únicamente ha habido 8 maestras al frente de la educación preescolar y como ya se mencionó, la mayoría de ellas actuaban tanto

⁵⁰ SEP ENMJN Josefina Ramos del Río. Síntesis biográfica. Ediciones breves para educadoras. México 1967.

⁵¹ ENMJN Rosaura Zapata. Síntesis biográfica. Ediciones breves para educadoras. México 1966.

⁵² ENMJN SEP Homenaje a dos insignes maestras: Guadalupe Gómez Márquez y Emma Olgún Hermida. México 1989

dentro del ámbito de la educación preescolar como el de la formación de educadoras, según muestra el siguiente cuadro :

PERIODO	PUESTO OCUPADO	RESPONSABLE
1928-1937	Se crea la 1a inspección general de jardines de niños.	Rosaura Zapata
1937-1941	Se crea el Departamento de Asistencia y Educ. Preescolar	Rosaura Zapata
1942-1947	Creación del Departamento de Educación Preescolar.	Rosaura Zapata
1948-1954	Creación de la Dirección General Educación Preescolar.	Rosaura Zapata
1954-1957	Dirección General de Educación Preescolar (DGEP)	Luz Ma Serradel
1957-1960	DGEP	Guadalupe Gómez Márquez.
1960-1964	DGEP	Ma. Elena Chanes.
1964-197	DGEP	Beatriz Ordoñez A.
1971-1976	DGEP	Carlota Rosado B.
1977-1979	DGEP	Beatriz Ordoñez A.
1979-1982	DGEP	Eloisa Aguirre V.
1982-1989	DGEP	Isabel Fabregat V.
1989 a la fecha	DGEP	Eloisa Aguirre V.

⁵³ Datos tomados de SEP Evolución histórica de la educación preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública. México 1982. anexo.

Además hay que **agregar** que siete de las ocho maestras mencionadas en el cuadro anterior **participaron** tanto en la constitución del campo de la educación preescolar como en el campo de la formación de educadoras, es decir, trabajaron como educadoras, como formadoras de educadoras, como inspectoras de jardines de niños y como directivos en ambos espacios, que actualmente son dos instancias que tiene cada una sus propias reglas pero en donde muchas prácticas se comparten sobre todo porque su objetivo es la atención a los niños preescolares.

Como ejemplo podemos citar el caso de la maestra Guadalupe Gómez Márquez, que como ya se mencionó fue Directora General de Educación Preescolar de 1959 a 1960 cuando ya se había hecho cargo de la dirección de la Escuela Nacional Para Maestra de Jardines de Niños de 1948 a 1957.

Otro caso es el de Rosaura Zapata fundadora de varios de los primeros jardines de niños, maestra normalista y primera inspectora de jardines de niños en el país desde 1928 hasta 1954, es decir, un período de 26 años.

Este recorrido por la educación preescolar, ilustra la raíz histórica de las concepciones acerca de las educadoras, tanto en el tipo de docencia que se ejerce, como la idea de que es al género femenino al que le corresponde esta tarea, ya que según se justifica sus características naturales le permiten el trato casi instintivamente adecuado con los niños pequeños.

Las dos instancias lograron poco a poco su autonomía relativa respecto de la educación primaria, la formación de maestros y entre si mismas.

El campo de la educación preescolar que administrativamente pertenece al sistema de educación básica, su ámbito directo de acción son los jardines de niños que pertenecen actualmente a la Dirección General de Educación Preescolar (DGEP), y el campo de los formadores de docentes preescolares que pertenecen actualmente a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) y cuyo ámbito de acción son las escuelas normales.

En el capítulo III se abordará con mucho más detalle el proceso de constitución del campo de la formación de educadoras, con el objetivo de analizar desde diferentes planos como es que se llegó a conformar el actual campo de los formadores de educadoras, y poder explicar la lógica de las prácticas que se ejercen actualmente.

CAPITULO III

LA SITUACION ACTUAL DEL CAMPO EN LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS

El proceso socio-histórico que el normalismo preescolar ha desarrollado se expresa, y resume en la situación actual que guarda el campo. Como se ha tratado de explicar, es producto de la historia de luchas que los agentes han librado, en donde se han puesto en juego intereses, relaciones de fuerza, ejercicios del poder, mitos que se comparten por los miembros del campo y valores que se consideran legítimos.

En este capítulo se busca analizar cuál es el estado actual del campo social objeto de estudio. Se trata de describir qué aspectos del hábitus institucional prevalecen hasta el momento y qué cambios se han generado a partir de que se modifica el grado académico de las educadoras.

El cambio que se implementó propició que los aspectos formales de la institución se reestructuraran, es decir, la organización de las instituciones normales, y las reglas explícitas para participar en estos campos. Sin embargo no se elaboró un documento en el que quedara plasmado el objetivo que la institución asumía como escuela de educación superior, por lo tanto se siguió centrando en la formación de educadoras en el trabajo frente a grupo.

El presente análisis se hace a partir de cuatro aspectos que resultaron básicos para entender el estado actual del campo de los docentes preescolares, éstos son: El diseño curricular que corresponde al Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Preescola, la forma en que esta organizada la escuela, la planta docente y las prácticas pedagógicas. Estas cuatro determinan la vida cotidiana de la escuela.

Si bien es cierto que hay otras dimensiones dentro de la cultura institucional que podrían analizarse, en este trabajo no fue posible abarcarlas todas, y quedan como investigaciones posteriores que podrían complementar el presente trabajo.

3.1 Conceptos pedagógicos y diseño curricular.

El análisis de la situación actual del campo se inicia describiendo cuáles fueron los cambios académicos que a nivel formal se han implementado para la formación de las educadoras, que constituyen el arbitrario cultural legítimo al momento de realizarse este estudio y que se sintetizan en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Este documento fue aprobado por una comisión interinstitucional conformada por personal de la Dirección General de Educación Normal, de la Universidad Pedagógica Nacional, el Consejo Nacional Técnico de la Educación, de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal y la Dirección General de Educación Preescolar, la cual estaba coordinada por la asesoría pedagógica del Secretario de Educación Pública.⁵⁴

La tendencia pedagógica que predominó como sustento teórico del nuevo plan de estudios, se basó en la propuesta emanada de los talleres de formación docente, que unos años atrás se impartieron en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En esos talleres se trabajaba con la teoría crítica y el aprendizaje grupal, con el objetivo de formar maestros que fueran capaces de investigar acerca de la práctica docente a partir de su propia realidad. A estos talleres habían asistido algunos de los miembros de la comisión encargada de elaborar el nuevo plan de estudios para la Licenciatura en educación Preescolar.

Para justificar el nuevo plan de estudios, se le menciona como una más de las acciones que se implementaron para lograr las metas del Plan Nacional de Desarrollo, y lograr la reestructuración del Subsistema de Formación de Profesionales de la Educación y así elevar la calidad educativa de los distintos niveles del Sistema Educativo Nacional.

⁵⁴SEP la propuesta metodológica del currículum de la Licenciatura en Educación Preescolar, julio de 1989.

Se pretende que el nuevo modelo académico sea acorde a la Revolución Educativa y congruente a las finalidades, funciones, organización, metodología y operación de la educación preescolar.

Los principales criterios que fueron tomados en cuenta para el diseño del currículum surgieron del análisis y evaluación de los siguientes documentos:

-Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

-Ley Federal de Educación.

-Ley para la Coordinación de la Educación Superior.

El Plan Nacional de Desarrollo, en los correspondiente a las líneas generales de acción referentes a la superación y actualización del magisterio, así como a la reorganización de la Educación Normal

En este nuevo plan de estudios por primera vez se concreta un documento en donde se explica la estructura curricular de la carrera de educadora. El modelo académico de la Licenciatura en Educación Preescolar se inserta en una perspectiva pedagógica sustentado en nuevas concepciones de hombre, conocimiento, educación, enseñanza, aprendizaje, así como del hecho y el quehacer educativo en donde se plantea que:

la disertación tradicional tendrá que cederle paso a la investigación, a la reflexión y a la educación en grupo.⁵⁵

Este sustento teórico deja de lado la teoría conductista que caracterizó a los anteriores programas para asumir la didáctica crítica en donde el conocimiento es concebido un proceso de construcción constante, a partir de los saberes previos a la formación del maestro, y se reconoce la experiencia vivida durante los años escolares como las primeras construcciones respecto a la noción de práctica docente.

...la elaboración o construcción inacabada, conceptual y actitudinal, generada en la interacción con la realidad. En estos términos, la enseñanza deja de ser una transmisión mecánica de contenidos o la aplicación lineal de técnicas para convertirse en una labor de intervención crítica y reflexiva que facilite el aprendizaje de los alumnos.

⁵⁵ SEP Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. México 1984.

La enseñanza y el aprendizaje integran un proceso vivo de construcción e interacción, no dogmática, que deberá responder a las características y nivel de desarrollo escolar, y se orientará por los fines y valores nacionales.⁵⁶

Dentro de los elementos internos que maneja el diseño curricular del programa estan en primer plano los objetivos orientados hacia la formación de un docente que asuma la superación y reconstrucción de su saber a partir de la constante renovación, tomando como herramientas la investigación y la formación permanentes. Los objetivos del Plan de Estudios son los siguientes:

- 1.- Formar profesionales para ejercer la docencia en educación preescolar.
- 2.- Prepararla los estudiantes en la investigación y la experimentación educativa, para realizarlas en el campo en que ejercerán la docencia, con una actitud dispuesta a las innovaciones pedagógicas.
- 3.- Propiciar la conservación y fortalecimiento de la salud física y mental de los estudiantes, como elemento básico de su ejercicio profesional.
- 4.- Favorecer el proceso de integración y desarrollo del nuevo educador, para que ejerza su profesión con honradez y responsabilidad.
- 5.- Propiciar la formación de una profunda convicción nacionalista, mediante el rescate, preservación y enriquecimiento de los valores que fortalezcan nuestra identidad nacional.
- 6.- Fortalecer la vocación de los estudiantes, mediante su participación en un ambiente académico que favorezca el desarrollo de una conciencia social, sustentada en la práctica de la democracia y la solidaridad humanas.
- 7.- Posibilitar al estudiante el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y creadoras, tanto como generador de cultura, cuanto como usuario de ella.
- 8.- Ofrecer una sólida formación profesional con una profunda convicción sustentada en la cultura, la ciencia y la tecnología, que trascienda a la práctica educativa."
- 9.- Propiciar una formación ideológica basada en los principios emanados de nuestra Constitución Política, que ubique al futuro docente en el compromiso que como agente de cambio tiene ante la sociedad.
- 10.- Promover en los estudiantes el interés por una constante superación personal y profesional, en el marco de la educación permanente.⁵⁷

⁵⁶ SEP, SESIC, DEGENAM "La propuesta metodológica del curriculum de la licenciatura en educación preescolar", junio de 1989.

⁵⁷ SEP Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar 1 México.984. p.37

Los perfiles de ingreso y egreso hacen referencia a las características que se pretende que presente el alumno que ingresa a esta licenciatura, y cuáles serán las que presentará cuando que egrese de ella:

- a) Como ser humano con todos sus atributos, capacidades, potencialidades y derechos.
- b) Como hombre que vive en un país con su propia historia, devenir, características, identidad y problemas: y
- c) Como maestro mexicano encargado de la educación de agente de cambio social hacia la justicia y la paz.

Las características generales de ingreso que se pretenden de los estudiantes, entre las que se encuentran las siguientes:

-El tener como antecedente académico los estudios de bachillerato, lo cual implica las siguientes problemas:

Una formación heterogénea, debido a la diversidad de planes de estudio de educación media superior. Es decir que sus bases académicas son disímbricas.

Se espera que: "la formación académica que brinda el bachillerato, tanto en los aspectos científicos como en los humanísticos, propiciará una base más amplia y mejor dispuesta para la conformación de un profesional de la educación, mejor enterado del desarrollo cultural del hombre."⁵⁸

Características del egresado:

-Desarrollar su actividad educativa consciente de su función social.

-Analizar crítica y objetivamente la realidad educativa del país.

-Ejercer su tarea educativa con profesionalismo, honradez y responsabilidad.

-Ser consciente de la importancia de preservar su salud física y mental, para su desarrollo personal y profesional.

-Hacer de su práctica educativa y docente un ejercicio sistemático, que se base en la investigación educativa y las aportaciones de la ciencia y la tecnología que le facilite:

-Conocer las características evolutivas, necesidades e intereses del educando, como punto de partida para propiciar el desarrollo integral del educando.

-Dominar los contenidos básicos de la cultura y cuyos aprendizajes promoverá en sus alumnos.

-Programar y participar en actividades curriculares y cocurriculares.

⁵⁸ ídem p 44

- Participar en la toma de decisiones en beneficio de la comunidad educativa.
- Analizar e interpretar en forma crítica la información.
- Valorar y explicar las aportaciones relevantes de la educación mexicana a la pedagogía.⁵⁰

Este es uno de los aspectos que más se han criticado, porque en el quinto punto menciona que el ejercicio docente debe de estar basado en la investigación educativa, esto se ha interpretado de diversas maneras, algunos maestros lo definen como la formación de "docentes investigadores" es decir un docente que trabaje frente al grupo y al mismo tiempo realice investigación aunque en realidad el perfil de egreso no le especifique como tal, ni se haya resuelto cómo lograrlo en la práctica .

El Plan de estudios plantea la necesidad de que las instituciones tengan como funciones sustantivas la docencia, la investigación y la difusión, sin embargo; el objetivo general del propio Plan no establece un vínculo del cual se pueda desprender la investigación y la difusión en el mismo nivel de importancia.

Estructura curricular:

La estructura presenta dos áreas de formación; una general, de tronco común a las licenciaturas en educación básica y otra, específica el nivel educativo en que se ejercerá la docencia. En este plan de estudios el tronco común esta distribuido a lo largo de los ocho semestres que dura la carrera.(VER ANEXO 1)

El área general, de tronco común con las otras licenciaturas, está integrada por tres líneas de formación : la social, la psicológica y la pedagógica; y por los cursos instrumentales, que forman un total de 36 espacios curriculares y con enfoque programático hacia la educación preescolar.

A continuación se hará la referencia a la fundamentación y a los cursos que integran cada una de las líneas mencionadas.

⁵⁰ Idem p.31

El área específica, a nivel educativo preescolar, cubre 29 espacios. En ella se establece la congruencia, la vinculación académica y funcional entre la escuela normal y el nivel educativo correspondiente, en lo referente a: estructura organizativa, administrativa y operacional.

Los cursos de la línea pedagógica que continúan y forman parte del área específica incluyen lo que el plan de estudios considera el eje vertebrador de toda la carrera que corresponde al laboratorio de docencia.⁶¹

El laboratorio de docencia se apoya de seis espacios organizados en tres momentos: en el primer momento, con un curso de observación de la práctica y cinco de laboratorio de docencia; en un segundo momento con los cursos de contenidos de aprendizaje y en un tercer momento, en los seminarios pedagógicos y de otras líneas de formación considerando los procesos de aprendizaje grupal, investigación participativa y docencia.

En este espacio se busca que las estudiantes vinculen la teoría con la práctica, de tal forma que se construyan aproximaciones graduales a la realidad educativa, se problematiza esta a fin de indagar, motivar su estudio en un proceso que lleve a construir su propio concepto de lo que es la práctica docente, tomando como herramienta principal la investigación participativa.

Para tales efectos se cumplen tres momentos:

- 1.-Introducción a una metodología científica de construcción de conocimientos, apoyada en la investigación participativa y el aprendizaje grupal tomando como referencia la educación preescolar mexicana;

⁶¹Las ideas de Laboratorio de Docencia y Academia (supuestos del modelo académico) son impulsadas principalmente por Ramiro Basilio como uno de los impulsores y teóricos del Modelo Académico. En este sentido, los supuestos sobre aprendizaje grupal y la metodología de investigación acción cobran sentido a la luz de su origen en los subprogramas A y B realizados en el CISE de la UNAM hecho mencionado por el mismo Ramiro Basilio al señalar como ambos supuestos alimentan el plan de Estudios. Vid. Barabbario Anita, Basilio, Ramiro 1987 "La academia como espacio de formación del docente investigador en las Escuelas Normales". En Formación de maestros e Investigación educativa. Rafael Quiroz (coord) México DIE-CINDESTAV -IPN. p.18-19

- 2.- Construir gradualmente el conocimiento pedagógico a través de los problemas de la docencia preescolar, en el contexto de la educación normal y de sus determinaciones socio-históricas.
- 3.- Construcción de un núcleo y estilo de práctica profesional alternativa en sectores de la población desprotegida.⁶²

El modelo académico hace énfasis en el trabajo interdisciplinario, lo cual exige un trabajo común que contribuya a la construcción colectiva de significados, orientaciones y proyectos.

De la gama de técnicas educativas que existen se sugiere que sólo se recuperen aquellas que propicien la concientización, el trabajo grupal, la crítica y la investigación.

El laboratorio de docencia se conceptualiza como:

...una modalidad formativa que integra criterios teóricos, metodológicos y técnicos para interpretar el hecho educativo, favoreciendo la operatividad de la formación de las estudiantes a través de su participación conjunta con los maestros, en la planeación y desarrollo de las estrategias que requieren los educandos en función de los contenidos curriculares del plan de estudios, en la búsqueda y manejo de información teórica, sistematización de observaciones e intercambio de experiencias que posibiliten el análisis y la solución de problemas del hecho educativo'.⁶³

El laboratorio de docencia se fundamenta en tres aspectos: a)Epistemológico, b)Psicológico) y c)Sociopedagógico.⁶⁴

a) Epistemológico: Establece una relación entre el sujeto (estudiante) y el objeto (hecho educativo en diferentes dimensiones), en el proceso de construcción del conocimiento. El conocimiento supone la interacción dinámica entre el sujeto y objeto de conocimiento. A través de dicha interacción se reconstruyen y construyen ambos elementos; es decir, tanto el estudiante como el hecho

⁶²López Romero Martha y Pérez Juárez, Esther Carolina "La propuesta metodológica en el plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar," DEGENAM México 1988, p.9-14

⁶³DGENAM Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria y Especial: El laboratorio de docencia 1986 p.1 documento mimeografiado.

⁶⁴ibid p.4-14

educativo están en interacción a fin de poder propiciar una comprensión y transformación de los problemas de la realidad educativa.

De aquí se desprende que el fin de la teoría esta determinado por la práctica, y la transformación práctica es posible por la teoría.

b) Psicopedagógico. Se establecen a partir de los Objetivos Educativos y los Objetivos de la Práctica Docente. Los objetivos educativos se orientan alrededor de tres postulados aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer.

El objetivo de la práctica docente es la realización del proceso enseñanza-aprendizaje, dicho proceso supone una interacción entre ambos elementos que favorezca su unidad al mismo tiempo que lleve a su superación como objeto de conocimiento, y a su transformación como elemento de cambio, esto conducirá a: la percepción de la situación real, elaboración de un esquema conceptual, elaboración de hipótesis, diferenciación y explicación de los elementos del problema y por último elaboración de una síntesis.⁶⁵

c).- Sociopedagógico. El vínculo educación-docente se enmarca en el proceso social, lo cual le encuadra con propósitos eminentemente sociales al mismo tiempo que exige comprender el entorno social en donde se realiza el dinamismo entre la integración y la transformación de la realidad social y de sus actores.⁶⁶

El laboratorio de docencia esta integrado por los siguientes cursos:

Observación de la practica educativa I y II: para que los estudiantes obtengan una visión general del Sistema Educativo Nacional, analizando la práctica educativa a través de la observación dinámica.

El laboratorio de docencia como eje vertebrador, se apoya de los demás cursos, lo que plantea un cambio radical en la forma de trabajo cotidiano en el aula, ya

⁶⁵Dentro de los fundamentos del laboratorio de docencia aparecen ideas en torno al aprendizaje grupal que remiten a las posturas de Pichon Riviere y su enfoque del trabajo grupal.

⁶⁶DGNAM "El laboratorio de docencia" ibid p.9-11

que como se explicó anteriormente, el plan de estudios 1977 presentaba las asignaturas de manera sumamente desarticulada.

Introducción al laboratorio de docencia: proporciona el estudio comparativo de los programas de educación preescolar, el análisis crítico de cuestiones relevantes y la posible operatividad de esos contenidos en la práctica docente .

Laboratorio de docencia I, II, III, IV, y V. el plan de estudios plantea estos espacios curriculares como un núcleo integrador de los contenidos de otros cursos, con base en el análisis crítico de cuestiones relevantes y la posible operatividad de esos contenidos en la práctica docente.

Contenidos de aprendizaje I, II, III, IV y V, pretenden proporcionar los elementos teórico metodológicos necesarios para el diseño instrumental y operación de proyectos educativos, abordando los contenidos específicos de la educación preescolar.

Seminario de administración de las instituciones preescolares: donde se revisa la teoría de la administración y organización aplicada en las instituciones preescolares..

Otros cursos que integran el área específica son:

Apreciación y expresión artística I y II (danza, música, artes plásticas, teatro y ritmos cantos y juegos) propician la formación artística de los futuros docentes, Se busca una actitud crítica de los estudiantes en relación a las manifestaciones artísticas. Es precisamente en estos cursos en los que la institución se ha preocupado por "rescatar" ya que se considera que son los más representativos y tradicionales del nivel preescolar, como es el peso cada vez mayor que se le da a los ritmos cantos y juegos asignándole tiempos de clase que no están considerados dentro del plan de estudios.

Educación para la salud I y II: Que proporciona los elementos necesarios para mejorar y conservar la salud; prevenir enfermedades etc.

Educación física I, II y III: En donde se revisan las experiencias teórico prácticas de la educación física en el nivel preescolar.

Educación tecnológica I y II Que proporciona los conocimientos y técnicas para coordinar la realización de materiales didácticos y el uso adecuado de los recursos naturales de la región.

Literatura infantil I y II: Proporciona la adquisición de elementos que permitan la utilización del juego, la imitación y la representación como medios para estimular el desarrollo de la imaginación y creatividad a través del teatro, con y hacia los educandos.

Seminario de elaboración de documento recepcional: a través de este seminario se pretende que el alumno integre, en un documento escrito, las experiencias que ha tenido en relación a su práctica educativa. Derivadas de sus continuas observaciones, investigaciones y experimentación realizadas en los laboratorios de docencia, apoyadas por todos y cada uno de los espacios curriculares. El documento le servirá como documento recepcional para presentar el examen profesional.

Diferencial I y II: Espacios curriculares que se diseñan de acuerdo a las características y necesidades de cada institución, que en el caso de la ENMJNI se diseñó un curso sobre ecología y se destinó el tiempo de diferencial II para asesoría de tesis.

Línea de formación social:

Los cursos que integran la línea social buscan propiciar en el educando, la formación ideológica que orientará el quehacer docente del Licenciado en Educación Preescolar, a partir de los principios de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, básicamente en el Artículo 3o. y la Ley federal de la

comprender la situación económica, política y social del país, así como las implicaciones culturales y educativas del medio en que se desarrolle su actividad, que le posibilite el análisis y reflexión de los acontecimientos de la sociedad, así como a comprender la función social y los alcances de la escuela como institución y su participación en los cambios sociales.

Los cursos que integran esta línea son:

Seminario de desarrollo económico, político y social de México. I y II: En donde se estudian las relaciones entre instituciones y estructuras económicas, políticas y sociales, que en cada formación socioeconómica han constituido un sistema, en épocas históricamente determinadas.

Problemas económicos, políticos y sociales de México I y II. En donde se busca la reflexión, análisis y crítica de aspectos como: desarrollo, descentralización, crecimiento de población, planeación y financiamiento de la educación, entre otros, para llegar a entender la realidad actual del país.

El Estado mexicano y el sistema educativo nacional: En donde se pretenden definir las responsabilidades de la educación formal, no formal, y las relativas al Sistema Educativo Nacional.

Sociología de la educación: Que busca el conocimiento de la aportación de la sociología a la interpretación de la problemática educativa, y estudia los procesos, instituciones y sistemas educativos y su interrelación.

Comunidad y desarrollo: Busca destacar la función educativa de las instituciones preescolares y del Lic. en educación preescolar., en la orientación y promoción de la participación de la comunidad, en el proceso de desarrollo socioeconómico.

Seminario de identidad y valores nacionales: Donde se busca el fortalecimiento de la conciencia sobre la importancia de la cultura nacional, para reafirmar y enriquecer los valores culturales del país.

Seminario de prospectiva de la política educativa: Que busca encontrar las proyecciones, a corto, mediano plazo, de la situación educativa del país, como práctica de previsión para influir en el cambio social.

Seminario de responsabilidad social del licenciado en educación preescolar: en donde se integran los cursos y seminarios de la línea social, para destacar las actitudes que debe asumir el docente ante la comunidad y el entorno que rodea al jardín de niños.

Línea de formación psicológica.

Los cursos de la línea de formación psicológica, pretenden proporcionar al futuro docente los elementos teórico metodológicos, que le permiten reconocer y trabajar lo específico de ciertos aspectos del proceso educativo que se abordan desde el punto de vista de la psicología.

Se proponen cuatro ejes de trabajo que deben sustentarse en los cursos de esta línea:

-Los procesos de socialización.

-Los procesos y aspectos del desarrollo del niño y la constitución de su estructura psíquica, que conducen a la especificación de formas educativas diferenciales.

-La metodología de la enseñanza aprendizaje, enfatizando el conocimiento de las teorías que la fundamentan: y

-Los procesos y dinámica del grupo escolar, como grupo de aprendizaje.

En apoyo a estos puntos se diseñan los siguientes cursos:

Psicología evolutiva I, II y III. En donde se revisan los conceptos básicos sobre el desarrollo humano, con énfasis en la edad preescolar.

Psicología educativa: En donde se analizan los aportes de la psicología a la educación, que permitan al futuro docente, adoptar una actitud crítica en relación a la concepciones pedagógicas en práctica, confrontándolas en la labor cotidiana.

Psicología del aprendizaje: Realizando un análisis de la teoría de este campo y sus diferentes enfoques.

Psicología social: En donde se estudian las aportaciones de esta disciplina para el análisis de la dinámica del comportamiento grupal.

Detección y prevención de alteraciones del desarrollo del niño: para facilitar al futuro docente la determinación del grado del desarrollo del niño, e identificar causas y factores que obstaculizan e imposibilitan este proceso.

Línea de formación pedagógica :

...tiene como objetivo fundamental el desarrollo de una conciencia crítica y científica sobre el proceso educativo como fenómeno social, así como de la pedagogía entendida en términos de reflexión teórica, metodológica y técnica sobre tal proceso, con el propósito de relacionar dialécticamente la praxis educativa con las teorías que los sustentan.⁶⁶

Se propone vincular el análisis empírico de la problemática educativa con los supuestos teóricos-metodológicos que le dan validez, partiendo de la observación dinámica de la práctica educativa. Con este propósito, los cursos que componen esta línea en el área general son los siguientes:

Investigación educativa I y II. En donde se pretende proporcionar los instrumentos teórico metodológicos para realizar investigaciones en este campo.

Tecnología educativa I y II. En donde se revisan los aportes de la tecnología al campo educativo, en cuanto a la teoría de sistemas y de la comunicación, y que fundamenta los cursos de Planeación educativa, Diseño curricular y Evaluación educativa.

Planeación educativa: En donde se revisan los sustentos teórico-metodológicos de la planeación educativa, en su enfoque institucional.

Diseño curricular: Se analizan los elementos que le apoyarán en la interpretación y aplicación de planes y programas de estudio, en forma dinámica, para poderlos adoptar o proponer nuevas alternativas.

⁶⁶ Plan de estudios para la Lic..... p.67.

Evaluación educativa: Se revisa y analiza la evaluación de sistemas educativos y la de los aprendizajes.

Seminario de Administración educativa: En donde se revisan los principios básicos de la administración, aplicados al campo educativo.

Los cursos de: Pedagogía comparada, Seminarios de modelos educativos contemporáneos y Seminarios de aportes de la educación mexicana a la pedagogía, se encuentran en estrecha relación, pues de acuerdo al plan de estudios; se plantean analizar los principales modelos educativos creados en el siglo XX.

Se pretende que toda la línea de formación pedagógica dé coherencia a las otras, proporcionando los elementos necesarios para el análisis y puesta en práctica de los conocimientos elaborados en las diversas asignaturas, buscando la integración interdisciplinaria y con una actitud crítica y de cambio permanente.

Cursos instrumentales:

Se propone que estos cursos le proporcionen las bases teórico-metodológicas que le permitan adoptar una actitud reflexiva, y apoyen a las líneas de formación social, psicológica y pedagógica. Los cursos considerados como instrumentales son:

Teoría educativa: I (Teoría del conocimiento) y teoría educativa II (Axiología y teleología educativa). Pretenden proporcionar las bases teóricas que sustentan, organizan y sistematizan cualquier materia de estudio, realizando el análisis crítico del problema del conocimiento.

Matemáticas y estadística: Que proporcionan los elementos necesarios para procesar, interpretar y comunicar la información cuantificada.

Español I y II: Que buscan el desarrollo de la expresión oral y escrita, mediante procedimientos y técnicas comunicativas que ayuden a perfeccionar el uso de esos recursos.

A través de este recorrido por el plan de estudios 84, se ha buscado resaltar los fundamentos formales a partir de los cuales se pretende formar actualmente a las educadoras. Sin embargo el cambio entre el diseño curricular que se acaba de describir, y el plan de estudios anterior fue muy radical.

Para llegar a entender el estado actual del campo que se está analizando, resulta necesario comparar las diferencias entre los fundamentos teóricos generales que sustentan tanto el Plan de Estudios 1977 y el Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar 1984, y así tener una idea de los niveles de transformación que requiere la implementación de dicho plan de estudios por una parte y conocer el tipo de prácticas pedagógicas que se requieren implementar.

Tomando en cuenta que dentro de las características de una escuela normal, está la de tomar como eje de formación el aspecto pedagógico, el análisis se realizará a partir de las implicaciones que tiene la didáctica tradicional que se utilizó en los planes de estudio hasta antes de la licenciatura en la educación preescolar.

Se consideró conveniente retomar los aspectos que se señalan como fundamentales para el trabajo en el aula desde el punto de vista de la didáctica, y que para su aplicación requiere de una práctica diferente.

Para la didáctica tradicional, el concepto enseñanza-aprendizaje es visto como dos momentos en donde la enseñanza es la iniciación de los alumnos en el estudio, que busca encaminar a los estudiantes en aquellos que requieren aprender, desde esta perspectiva el maestro es el responsable de transmitir los contenidos teóricos por él elegidos para el curso.

El aprendizaje implica el proceso mediante el cual el alumno incorpora a sus conocimientos previos, los contenidos vistos en clase, así; el alumno ha cumplido con sus responsabilidades dentro del proceso.

cuando ha logrado la consolidación o fijación del conocimiento mediante ejercicios o repasos alternativos que refuerzan o fijan expreso lo que se ha aprendido.⁶⁶

A diferencia de estos conceptos, desde la perspectiva de la didáctica crítica, los momentos del proceso enseñanza-aprendizaje se van dando de manera interrelacionada, de forma que el aprendizaje se construye de manera grupal tanto en los alumnos como en el maestro, ya que todos participan de ambos momentos.

En esta perspectiva el aprendizaje es concebido como:

Un proceso de esclarecimiento, de elaboración de verdades que se producen entre los hombres y los individuos y que en sentido estricto queda subordinado a lo social.⁶⁶

Esta perspectiva implica que los participantes del proceso como grupo construyan objetos diversos de conocimiento cuyas acciones los transformen a sí mismos e inciden en los procesos de cambio de la sociedad.⁷⁰

De acuerdo a la didáctica crítica, el resultado de esta acción se refleja en los cambios de conducta al que este proceso constructivo produce en los agentes.

Del concepto de enseñanza que plantea cada postura, se desprende el rol que se espera del maestro y del alumno, en donde también se reflejan posturas sumamente diferentes; para la didáctica tradicional, el rol del maestro implica la responsabilidad de elaborar un plan de trabajo en donde plasman los objetivos, contenidos, métodos, técnicas y actividades que va a realizar con los alumnos, y los mecanismos de evaluación que se van a implementar después de que se lleva a cabo el proceso, puesto que el aprendizaje es concebido como una acumulación de conocimientos. Una de las obligaciones del maestro es:

⁶⁶ ALVES de Matos Luiz, Compendio de didáctica general edit. Kapeluz. Buenos Aires 1974. p.37-38. Se retoma precisamente este autor, porque en la mayoría de los programas de curso de la línea pedagógica de los planes de estudio 69, 72, 75 Y 75 reestructurado se sugiere tomar este texto como apoyo, junto con el libro de Imedeo N. Nerucci Hacia una didáctica general dinámica. Ambos textos parten de los mismos principios pero en el segundo se enfatiza la actividad del alumno.

⁶⁷ PANSZA González Margarita y Pérez Juárez E. et al. Fundamentación de la didáctica ediciones Guernika.

México 1986 p 87

⁷⁰ ibidem

...aplicar procedimientos especiales, para consolidar el trabajo realizado.⁷⁰
 El maestro tendrá que relacionarse con el conocimiento a través de las condiciones básicas del saber⁷¹

En cuanto al alumno, esta perspectiva le confiere la obligación de asimilar las ideas, adquiriendo las habilidades específicas deseadas.

Por su parte, la perspectiva crítica plantea la participación dialéctica de cada uno de los participantes, de tal manera que la acción del docente consiste en proponer la producción de aprendizajes socialmente significativos, vencer las resistencias de los alumnos para propiciar la participación democrática del grupo. En esta postura el conocimiento se convierte en un problema alrededor del cual cada miembro del grupo aportará sus conocimientos de tal manera que:

...los alumnos enseñen, es decir; intervienen en los procesos de aprender del profesor...⁷²

Este cambio de postura pedagógica no es sin embargo radical, ya que los contenidos que proponen los planes de curso y las actividades que se sugieren no siempre son congruentes con la postura crítica, lo que creó todavía más confusión y diversidad de interpretaciones.

Al revisar los cambios que se han implementado en la formación de las educadoras, destaca la idea de profesionalización del magisterio; ésta se concibe principalmente al aumento de años de estudio: Retomando ellos puntos 1.3 y 1.4 de este trabajo, el primer plan de estudios para la formación de docentes, al implementarse en 1924, exigía presentar el certificado de secundaria como requisito de ingreso, para 1964 se incrementa un año más de estudios, por lo que aumentaron a tres, en 1972 otro año más, y a partir de la implementación de la licenciatura se exige el bachillerato como requisito.

⁷⁰ALVA de Mattos Idem. pp237.

⁷¹ ibidem

⁷² PANSZA Idem p. 86-87

Este aumento progresivo en el número de años de estudio no se ha acompañado de un cambio en las funciones de la educadora. El plan de estudios 1984 de la Licenciatura en Educación Preescolar a pesar de incluir una serie de contenidos tendientes a dar una visión social, pedagógica y psicológica del fenómeno educativo, sigue orientándose al trabajo en el aula preescolar, por lo que en la práctica esto se pierde por el peso cada vez mayor que se le da a las materias de tipo práctico. La racionalización pedagógica sigue privilegiado en el caso de la ENMJNI aquellos aspectos que tienen que ver con la acción cotidiana de la Educadora y cuya lógica se justifica porque la Dirección General de Educación Preescolar contrata año con año a las egresadas de la escuela para que laboren en los Jardines de Niños del sistema federal, por lo que hasta la fecha no se pone en tela de juicio que la función única de la escuela es la formación de Educadoras y no se plantea formar profesionales en educación preescolar que estuvieran en posibilidad de abarcar otros ámbitos como podrían ser el diseño curricular, la comunicación educativa, la investigación educativa o la gestión escolar.

3.2 Estructura organizativa y Líneas de autoridad a partir de la LEP

Como ya se ha mencionado la creación de la LEP se justificó entre otros factores por la demanda de profesionalización del magisterio y a la revaloración de la imagen social del maestro, este cambio de nivel exigía a las nuevas estudiantes, haber terminado los estudios de bachillerato y a los maestros formadores de docentes, una mayor preparación que les permitiera asumir otro tipo de funciones.

La propuesta que surge de elevar la formación docente al grado académico de licenciatura propicia una serie de ajustes dentro de las normales a nivel tanto académico como administrativo.

Para transformar las escuelas de nivel medio superior a superior se instrumenta un proceso llamado de homologación, lo que implicó igualar las condiciones académico-administrativas a las escuelas de educación superior de la SEP. Este proceso abarcó tres aspectos: académico, salarial y una reestructuración administrativa.

3.2.1.- Proceso de homologación

El proceso de homologación en el aspecto académico consistió en exigir a los maestros el grado académico de licenciatura como mínimo para poder incorporarse al nuevo modelo de contratación y desempeñar un tipo de funciones diferentes como son la investigación y la extensión educativa y difusión cultural.

Todos los maestros fueron integrados al nuevo esquema. Los maestros contratados con anterioridad podían seguir ejerciendo la docencia a pesar de no contar con dicho título, sin embargo, se les asignó un tiempo determinado para obtenerlo; de no hacerlo se incorporarían cuando logaran reunir los requisitos establecidos, pero serían tratados como personal de nuevo ingreso, es decir; se les aplicaría el nuevo reglamento de condiciones generales de trabajo, perdiendo los beneficios iniciales del proceso de homologación; en tanto lo lograban les fueron asignadas plazas con la categoría de preincorporados al subsistema de educación normal.

Laboralmente se sustituyeron el tipo de plazas docentes para homologarlas al tipo plazas que se manejan en el esquema de educación superior de la SEP, en específico el del Instituto Politécnico Nacional. Este proceso fue el que más impactó a la planta docente, ya que por un lado el monto salarial por hora aumentó para la mayoría de los maestros en un 60% a 80%; sin embargo, para los maestros no quedó claro cuáles fueron los criterios que se siguieron al

establecer la categoría que se asignó a cada uno de ellos, ya que no se dio a conocer en su momento, ningún reglamento que normara el proceso.⁷⁴

Por otro lado, para lograr los beneficios económicos substanciales que el modelo tiene, era necesario obtener una plaza de 40 horas, pero al tomar como base de incorporación al modelo las condiciones individuales de cada profesor, es decir, el número de horas que laboraban dentro del plantel, su preparación académica y su experiencia profesional, fueron pocos los que obtuvieron este tipo de plaza y que por lo tanto obtuvieron un beneficio real, ya que muchos maestros cubrían interinatos, tenían pocas horas dentro de la escuela o estaban comisionados de otras dependencias.⁷⁵

A nivel administrativo; las escuelas normales asumieron las tres áreas sustantivas del nivel superior, es decir la docencia, la investigación y la extensión educativa y difusión cultural además de la planeación institucional, lo que llevó a una estructura orgánica diferente.

Al considerarse las tres áreas sustantivas y abrirse las jefaturas de departamento se requería de un crecimiento institucional acorde a las nuevas funciones que se demandaban, pero no se crearon nuevas plazas para contratar más personal que atendieran las nuevas funciones que se imponían, por lo tanto, la reestructuración administrativa sólo se llevó a cabo a nivel de organigrama.⁷⁶

La situación en la que se encontraba la escuela propició que al personal que laboraba en las escuelas se les asignaran en su mayoría plazas de tiempo parcial $\frac{3}{4}$ o $\frac{1}{2}$ tiempo de baja categoría, principalmente asociado "A" o "B" y se redistribuyeran las cargas de trabajo frente a grupo al asumir las funciones de investigación, extensión educativa y difusión cultural, y planeación institucional. Se asigna a los maestros horas de comisión dentro de alguna de estas áreas, de tal manera que cada profesor obtuvo una diversidad de acciones académicas ,

⁷⁴ Datos proporcionados por el Jefe del Área de Investigación de la ENMJN:

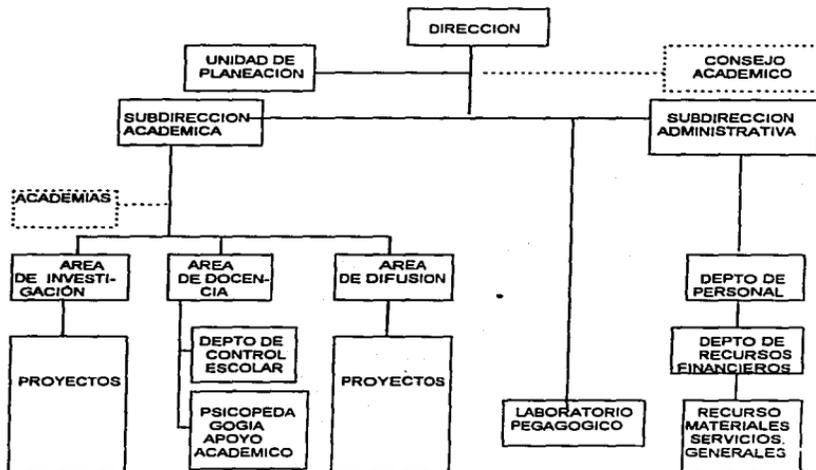
⁷⁵ López García Germán et al. "La evaluación de la aplicación del plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Nacional para maestras de Jardines de Niños " Investigación realizada bajo financiamiento del CONACYT. Es conveniente revisar el capítulo tres en donde se hace una reseña de las condiciones histórico académicas en que se implementó la LEP..

⁷⁶ ídem

porque la responsabilidad de la docencia, la investigación y la difusión radicó en los maestros y no en la institución.⁷⁷

Por otro lado, al no haber un proyecto institucional que orientara las actividades de la escuela como institución de educación superior y por lo tanto los objetivos de cada instancia, se mantuvo como actividad principal la formación de educadoras a través de la clase dentro del aula, lo que mantuvo un desequilibrio en la distribución de los recursos humanos, por ejemplo el área de Docencia tiene destinadas 185 horas semanales, la de Investigación 149 y la Difusión Cultural y Extensión Educativa 572, para impartir clases están destinadas 1438 horas.⁷⁸

El organigrama quedó integrado de la siguiente manera:



⁷⁷ Idem p. 26

⁷⁸ Datos tomados del documento "Concentrado de la planta docente de la ENMJN, por Academia, Espacio curricular, y comisiones para el ciclo escolar" 96-97.

La presión ante las nuevas condiciones de trabajo hace pensar que se propició una movilidad del personal académico, esto es fácilmente demostrable ya que en los diez años anteriores a la creación de la licenciatura hubo una movilidad casi nula en la escuela.

Entre 1975 y 1986 hubo únicamente 2 maestros jubilados, pese a que había al menos 15 maestros más en la escuela que estaban en condiciones de hacerlo. A partir de 1987 se da un índice mucho más alto, alcanzando entre 1987 y 1993 un total de 51 maestros jubilados lo que hizo que el número de maestros tuviera una variación considerable.⁷⁸

La movilidad del personal es un dato importante en el presente trabajo si se toma en cuenta que en el período comprendido entre 1975 y 1984 el ingreso de maestros a la escuela es mínimo. (8 maestros) debido -según informó la dirección de la escuela-, a la falta de plazas disponibles.⁷⁹

Por otra parte la actitud de los maestros de la escuela era de rechazo cuando se "rumoraba" que iba a entrar algún maestro nuevo, y preferían asumir las tareas que dejaba algún maestro que se iba de la escuela con tal de que no ingresaran nuevos maestros. Un ejemplo de esa actitud se expresa de la siguiente manera:

Nosotras nos repartíamos los grupos, incluso llegamos a dar clases en dos o tres grados diferentes, con diferentes cursos, pues en la dirección nos decían que si llegaban maestros nuevos éstos podían quitarnos las plazas⁸⁰

Al grado de que entre 1980 y 1989 no ingresó ningún maestro a la academia de pedagogía.

El ingreso de maestro a la escuela antes de la licenciatura y en los primeros años de su implementación se da de la siguiente manera:

⁷⁸ datos proporcionados por el Departamento de Recursos Humanos de la institución.

⁷⁹ ídem.

⁸⁰ Comentario de una de las maestras de la academia de pedagogía.

AÑO	MAESTROS QUE INGRESARON
1980.....	3
1981.....	2
1982.....	2
1983.....	2
1984.....	1
1985.....	0
1986.....	0
1987.....	1
1988.....	0
1989.....	5
1990.....	17
1991.....	9
1992.....	3
1993.....	3

81

El cuadro anterior y el siguiente ilustran los cambios que se dieron en el personal docente de la institución, de una movilidad casi nula antes de la creación de la licenciatura, a partir de 1989 hay un índice proporcionalmente alto. El ingreso de nuevos maestros se vuelve necesario cuando la plantilla de profesores baja drásticamente por el número de maestros jubilados.

Número de maestros adscritos a la ENMJN por año.

Año	No. de Maestros
1985.....	125
1986.....	112
1987.....	119
1988.....	117
1989.....	96
1990.....	110
1991.....	106
1992.....	104
1993.....	104

82

⁸¹ Datos proporcionados por la dirección de la escuela.

⁸² Datos proporcionados por la dirección de la escuela.

El ingreso de maestros a la escuela se abre a partir de 1990, debido a que la planta docente había descendido drásticamente como se aprecia en el cuadro anterior, además de que en ese año hay un cambio de dirección en la escuela, que hasta esa fecha estuvo a cargo de la misma persona por un período de 15 años.

En 1989 asume el puesto una de las maestras que participaron en la elaboración del plan de estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar, y que conocía los requerimientos para la implantación del nuevo plan de estudios.

Al momento de realizarse este análisis (los datos corresponden a la situación encontrada en enero de 1993) el personal docente dentro de la ENMJN estaba constituido por un total de 107 maestros, de los cuales cuatro estaban comisionados de otras direcciones a la escuela, lo que limita su participación dentro de la misma, sobre todo desde el punto de vista laboral. Tres son autoridades (Directora y dos subdirectores) y fueron designados para el puesto en la Dirección General de Educación Normal y hay tres maestros que al parecer están comisionados en otras instituciones y que por lo tanto no laboran dentro de la escuela, lo que deja un total de 97 maestros.⁶⁴

3.2.2 Situación laboral.

Con el proceso de homologación que se explicó en el apartado anterior, las plazas que se manejan dentro de la escuela son del mismo tipo que en el sistema de educación superior de la SEP y se clasifican de acuerdo con el Catálogo de Empleos de la Secretaría de Educación Pública en orden descendente de la siguiente manera:⁶⁵

⁶⁴ *ibidem*.

⁶⁵ Catálogo de Empleos Docentes de la SEP Dirección General de Personal, Oficialía Mayor SEP 1992.

Profesor investigador de enseñanza superior titular "A", "B" y "C".

Profesor investigador de enseñanza superior asociado "C", "B" y "A"

Profesor de enseñanza superior titular "A", "B" y "C".

Profesor de enseñanza superior asociado "A", "B" y "C".

Las plazas en cada una de estas categorías puede tener nombramiento de 40, 30 ó 20 horas.

Existen además los nombramientos por horas con las siguientes clasificaciones:

Profesor e investigador de enseñanza superior , asignatura "A", y "B".

Profesor de enseñanza superior asignatura "A." y "B".

Profesor de normal superior o básica, preincorporado "A" y "B".

Los nombramientos en estas plazas son por horas, que puede ser de 1,3,6,9, o 13 horas.

Pese a como se analizará más adelante, cada una de estas categorías contempla un perfil diferente, así como salarios, derechos y responsabilidades, un mismo maestro puede estar laborando con plazas de hasta tres diferentes categorías, hasta cubrir un máximo de 42 horas de trabajo semanal, y realizar actividades similares a los maestros de mayor o menor categoría.

Al momento de realizarse este análisis, de los 97 maestros únicamente 22 tienen plaza de 40 horas compactada en una sola clave, con características de definitiva. La importancia de este tipo de nombramiento radica en que gozan de beneficios laborales como son:

_Estabilidad en el trabajo, posibilidad de año sabático .⁸⁵

_Posibilidad de beca al desempeño académico, posibilidad de realizar estudios de superación académica con goce de sueldo.

Aunque para otorgar las licencias con goce de sueldo, el reglamento interior de trabajo del sistema de educación normal y actualización del magisterio de la SEP no menciona como requisito el tipo de plaza de 40 horas en propiedad, en la

⁸⁵ Título cuarto. sobre año sabático Capítulo I, de los derechos Reglamento interior de trabajo del sistema de educación normal y actualización del magisterio menciona en el artículo 69: "El personal académico de tiempo completo cubriendo plenamente sus requisitos establecidos por estas bases, podrá gozar cada seis años contando a partir de la fecha que se haya obtenido, el tipo de categorías y el nivel existentes en el subsistema de educación normal, el goce de año sabático".

práctica es un requisito para que las autoridades de la institución lo autoricen, ya que la fracción II del Reglamento Interior de Trabajo del Sistema de Educación Normal y Actualización del Magisterio faculta a la máxima autoridad de la escuela para decidir si otorga o no la licencia.

Cabe mencionar que dentro de la escuela únicamente se otorgan licencias con goce de sueldo para realizar estudios de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional, cuando algún maestro realiza este tipo de estudios en otra institución, el apoyo es mínimo.

En el momento de realizarse este estudio, había tres maestros realizando estudios de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional, los tres con plaza de 40 horas en propiedad:

_Una de titular "A"

-Una de asociado "B"

-Una de asociado "A"⁸⁷

Haciendo un análisis de la distancia legítima entre en los diferentes tipos de plaza y el perfil que se requiere para ocuparlas, las distancias entre las diferentes categorías están dadas por dos aspectos fundamentales: años de servicio y formación académica, sin embargo dicha trayectoria y formación deber haberse realizado dentro del mismo subsistema de educación superior de la SEP dedicada a la formación docente, como son la Universidad Pedagógica Nacional y la Normal Superior de México, de tal manera que un maestro que se ha formado dentro de otros sistemas como son la UNAM, UAM o universidades privadas, no están contempladas dentro del reglamento, tampoco los maestros que tienen una trayectoria académica dentro de otro ámbito que no sea el subsistema de educación superior, lo que contribuye a que el sistema se mantenga retroalimentándose, y cerrado ante otras concepciones docentes, aunque también es necesario mencionar que esta situación tiende a modificarse por la presión que ejercen los maestros egresados de instituciones de educación superior que no

⁸⁷ Datos de 1993.

pertenezan a la SEP..(ver anexo Reglamento interior de trabajo del personal académico del subsistema de educación normal de la SEP aprobado en 1984).

A pesar de la especificidad de los requisitos que el reglamento menciona, el perfil de la mayoría de los maestros que ocupan este tipo de plazas no corresponde a lo especificado en el mismo, por lo que resulta necesario analizar las características del personal que labora en el plantel.

Primero se analizará el caso de los 22 maestros que tienen asignada plaza de 40 horas con carácter de definitivo.

**MAESTROS CON PLAZA DE 40 HORAS EN PROPIEDAD
QUE INGRESARON A LA ENMJN ANTES DEL PROCESO DE HOMOLOGACION**

No. caso	Año de Ingreso a la ENMJN	Grado max. de estudios	Estudios de porgrado, diplomados, especializaciones	Puestos ocupados y comisiones en la ENMJN	categoria de la plaza asignada
1.-	1972	Profesor de Educación. física	Diplomado educación psicomotriz	Maestro de grupo.	Asociado B
2.-	1973	Maestría Formación Docente s/f.	Cursos sobre práctica docente	Jefe del área de Docencia	Titular A
3.-	1974	Maestría en pedagogía. s/f	Cursos de mercadotecnia	Coordinación de titulación coord. grado y academia	Asociado B
4.-	1975	Especialización en la Normal Superior	Cursos sobre Modernización educativa	Docente. Coordinación de grado	Asociado C.
5.-	1976	Maestría en formación docente. s/f	Educ. Parvularia en Israel	Extensión educativa, coord. de academia.	Asociado A
6.-	1977	Maestro de Educ. Media, Psicología educativa	Cursos de psicología.	Coordinación de academia.	Asociado A.
7.-	1977.-	Maestro de Educ. Media esp. Orientación Educ.	Cursos de psicología.	Coordinación de academia.	Asociado B
8.-	1977.-	Maestro de educ. media esp. Orientación Educ.	Cursos de psicología.	Apoyo a titulación. Coord. Academia.	Asociado C.

9.-	1977	Doctorado en filosofía c/t	Cursos de filosofía.	, Comisión dictaminadora coordinación de academia.	Titular A.
10.-	1977	Maestría en computación. s/t.	Diplomado en educa. psicomotriz.	Delegación sindical. Coordinación grado.	Asociado B
11.-	1977	Maestra de educ. Media en geografía.		Coordinación de grado y academia.	Asociado B.
12.-	1978	Maestría en computación. s/t	Educ. Parvularia Israel	Jefe de servicios escolares.	Asociado B
13.-	1978	Maestría en computación. s/t.		Coordinación de Titulación	Asignatura B.
14.-	1979	Maestría en innovación pedagógica s/t	Cursos de investigación educativa.	Comisión sindical.	Asociado B h.
15.-	1979	Maestra de educ. Media espec. en Civismo.	Cursos sobre Ciencias Sociales.	Comisión sindical.	Asociado B ..
16.-	1981	Lic. en Relaciones internacionales. s/t		Comisión de Horarios.	Titular A h. .
17.-	1984.-	Ingeniería	Cursos de Computación aplicada a la educación	Jefe de recursos Humanos	Asociado B
18.-	1984	Lic. Matemáticas, lic en Ingeniería		Jefe de recursos financieros	Titular C .

<u>PROFESORES QUE INGRESARON A LA ENMJN DESPUES DEL PROCESO DE HOMOLOGACIÓN CON PLAZA DE 40 HORAS EN PROPIEDAD</u>					
19.-	1990	Lic. en Pedagogías t.		Coordinador de grado	Asociado A.
20.-	1990	Lic. en economía.		Coord. de academia	Asociado B
21.-	1990	Lic. en comunicación	Diplomado en desarrollo del niño	Coordinador de proyecto de investigación.	Asociado B.
22.-	1990	Pedagogía -UPN	Cursos sobre desarrollo del niño	Delegada sindical	Asociada A.

Los primeros 18 casos obtuvieron la plaza durante el proceso de homologación. Es curioso resaltar las coincidencias en el tipo de categorías que les fue asignada, y las diferencias en la formación y trayectoria dentro de la ENMJN. Por ejemplo el caso 18 tiene la más alta categoría, si se compara con los casos 5 y 6 que tienen mucha mayor preparación les fueron asignadas plazas de categorías menores. Tampoco se encuentra ninguna relación entre la categoría asignada y el año de ingreso a la ENMJN, por ejemplo el caso 1 ingresa en 1972 y el caso 17 que ingresa en 1984, con trayectorias similares y a pesar de que el caso 1 tiene 12 años más de antigüedad, le fue asignada la misma categoría en la plaza. También es interesante comparar los casos 19, 20, 21, y 22, las trayectorias y la categoría que les fueron asignadas al momento de integrarse a la escuela. (Ver anexo IV Reglamento Interior de Trabajo del sistema de Educación Normal y actualización del Magisterio)

En el cuadro se describe la formación de los maestros, año de ingreso y cargos ocupados dentro de la escuela, si se comparan los casos, no se encuentra relación entre el tipo de nombramiento y la formación académica, como tampoco hay una relación respecto al año de ingreso, ni la trayectoria académica dentro de la ENMJN.

En el primer grupo, los maestros obtuvieron su plaza mediante el proceso de homologación, los criterios como ya se explicó no se tienen claros, ya que hay maestros con características similares en cuanto a formación y trayectoria pero que les fueron asignadas plazas de categoría inferior.

En el caso de los maestros que ingresaron en 1990, tres de los casos desde el momento de su ingreso les fueron designadas plazas de 40 horas en propiedad que se basificaron a los 6 meses, en esos tres casos, el criterio que prevaleció fue el capital social que los maestros tienen, que se presenta, y el último caso, la plaza "le fue designada" mientras el maestro ocupaba el cargo de delegada sindical, en donde otros maestros con mayor antigüedad y trayectoria no tuvieron acceso a esta plaza.

Todo esto hace pensar que durante el proceso de homologación se dieron los mismos fenómenos en la asignación de categorías que comúnmente se han dado en el Subsistema de Educación Normal, esto quiere decir, que fue tanto el clientelismo sindical como las relaciones con las autoridades de la escuela o de la SEP, y que finalmente prevaleció más el capital social que el cultural, es decir, si un maestro tenía buena relación con alguna autoridad de la Dirección General o bien con los representantes sindicales obtuvo una mejor categoría y por lo tanto mejor salario, lo único que se respetó fueron las características individuales en el número de horas que cada maestro tenía.

Los procesos que se viven dentro de la institución, en donde se siguen reproduciendo esquemas que ya se tenían antes de la creación de la licenciatura, y que pese al reglamento no ha habido una instancia, ni en la base, ni sindical, ni entre las autoridades que propicie la transformación de estas prácticas.

Actualmente la pugna por establecer los criterios para la designación de plazas se concentra en dos polos: la antigüedad en la institución o la formación académica, hasta el momento sigue prevaleciendo la antigüedad.

Todos los demás maestros que laboran en una diversidad de condiciones que van desde 40 horas en plazas interinas, fraccionadas hasta nombramiento de asignatura con menos de 10 horas.

Si bien es cierto que el problema no es privativo de esta escuela, si conviene dar cuenta de la situación, para encontrar indicadores que permitan entender la lógica de las relaciones de fuerza que imperan en este momento dentro del campo.

3.3 Planta docente y formación de profesores.

En este apartado se trata de caracterizar a los maestros de la ENMJN desde su formación académica y que deriva en un tipo de prácticas pedagógicas que se analizarán en el apartado 4.4.

Para poder analizar este punto se recabaron los datos de 65 maestros de un total de 97, lo que significa una muestra del 67% del total del universo de estudio. Como se explicó en el punto 4.2, al implementarse la Licenciatura en Educación Preescolar las condiciones de ingreso de los docentes de la escuela elevaron los niveles de exigencia de tal manera que se pedía como requisito indispensable el grado académico de licenciatura.

La inquietud que anima esta parte del trabajo es la de tratar de descubrir si estos requisitos llevaron a contratar a un docente formador de docentes diferente, que al tener esquemas de percepción pensamiento y acción particular, propiciaran cambios en el habitus institucional.

Con los datos obtenidos a través del curriculum vite de 65 profesores se hizo una primera clasificación, en un grupo los maestros que ingresaron a la institución hasta 1984 (Grupo "A"), y un segundo grupo lo conforman los maestros que fueron contratados de 1985 hasta 1993(Grupo "B").

Para hacer la comparación se tomó como indicador los aspectos correspondientes a la formación académica y la experiencia profesional para poder determinar las semejanzas y diferencias entre ambos grupos.

**TRAYECTORIA ACADÉMICA DE LOS MAESTROS DE LA ENMJN QUE
INGRESARON ANTES Y DESPUES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEP.**

INDICADOR	Maestros que ingresaron a la ENMJN hasta 1984 grupo "A"		Maestros que ingresaron a la ENMJN entre 1985 y 1993. grupo "B"	
	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto
Proporción de total de la muestra.	58.46	38	45.3	27
EDUC. MEDIA SUPERIOR				
Educadora en la ENMJN	52.63	20	70.3	19
Maestro de primaria o Educ Física	28.94	11	3.70	1
Bachillerato o vocacional	18.42	7	25.92	7
EDUCACIÓN SUPERIOR				
Lic. educ. sup. de la SEP. (UPN o Normal Superior)	48.57	20	25.92	7
Lic. UNAM o UAM	34.21	13	55.5	15
Lic. Universidad Privada	10.52	4	3.70	1
Con 2 licenciaturas	2.63	1	14.8	4
Estudios de posgrado	34.21	13	14.8	4
EXPERIENCIA DOCENTE				
Como maestro de nivel básico (preescolar o primaria)	78.94	30	70.37	19
Promedio de años de trabajo en el nivel básico		8.5		8.5
Otros empleos dentro de la SEP	31.57	12	66.6	18
Otros empleos fuera de la sep.	23.68	9	29.62	8
EDAD				
25 a 35 años	2.63	1	59.25	16
36 a 45 años	68.42	26	22.22	6
46 a 55 años	26.31	10	18.51	5
55 a X	2.63	1		0

Es importante hacer notar la cantidad de docentes con formación normalista y la experiencia en el trabajo a nivel de educación básica, que en ambos grupos es casi similar.

De los datos que se encontraron resalta lo siguiente. En el caso de los maestros que ingresaron antes de la LEP a la ENMJN el 80.57 % estudió el nivel medio

superior en escuela normales, es decir son maestras de preescolar, primaria o educación física, en el caso del grupo "B" el porcentaje corresponde al 73.73%.

En el grupo "A" el 18.42% estudió el nivel medio superior en bachillerato o vocacional, en el grupo "B" este rubro lo cubre el 25.92%, lo que hace ligeramente mayor la experiencia formativa en ámbitos fuera del sistema de normales. En el nivel profesional tiene un peso mayor en el grupo "A" que en el grupo "B"

Este primer aspecto es indicativo para conocer qué tanto han vivido y asimilado la cultura magisterial los docentes de la escuela, es decir, hasta dónde la escuela y el sistema de educación normal han formado a los cuadros de docentes que se reintegran a la institución como docentes, al parecer esto se da en un alto porcentaje.

Los maestros que fueron contratados después de la LEP, tienen como característica que en un mayor porcentaje han estudiado el nivel profesional en instituciones diferentes al sistema de normales, es decir en universidades como la UNAM la UAM o alguna universidad privada, pero este rubro sólo sobrepasa en un 20% el grupo "B" respecto del grupo "A".

La escuela como institución formadora de docentes ha mantenido como requisito si no indispensable, sí con un alto nivel de legitimación, que los maestros que ingresan como docentes tengan experiencia como maestros de educación básica y si es educadora mejor, lo que propicia que los maestros que ingresan tengan incorporada en gran medida la cultura institucional, con su base de conocimientos almacenados, compartidos, validados y legitimados, que constituyen la forma de vida aceptada por el grupo que conforman el campo, que como ya comentamos, en el capítulo tres tiene mucho de tradicional incluso una misma concepción de docente.

Los maestros antes de ingresar al nivel, han tenido un promedio de 8.5 años de ser maestros de educación básica lo que reafirma lo que se menciona en el párrafo anterior. En el grupo "B" un mayor porcentaje de maestros han tenido experiencias profesionales fuera de la SEP lo que puede hacer pensar que a su

conocimiento del medio normalista se han incorporado algunos esquemas diferentes por su experiencia en otros ámbitos.

Este cuadro que permite tener una panorámica de los docentes de la escuela también ilustra como un campo más allá de los cambios establecidos por decreto, se conforma con las prácticas que los agentes realizan día con día y que a partir de la historia personal y colectiva que se ha construido y además de requerir cambios técnico-administrativos se requiere un cambio en la subjetividad de los agentes, pues como menciona J.Eggleston: un cambio de currículum por sí mismo no modifica las prácticas de los agentes, un cambio curricular tendría que darse a partir de una preliminar identificación de posibilidades de cambio curricular que pueda ser emprendido por docentes, directivos, administradores o investigadores, en donde los miembros de la comunidad escolar, o que al menos un grupo de presión con suficiente fuerza considere no sólo factible sino conveniente el cambio que se propone, además de que se implementen las condiciones técnico-administrativas que permitan el desarrollo de un nuevo tipo de currículum.⁶⁷

3.4 Las prácticas pedagógicas en la ENMJN

Para poder incursionar en la descripción de las prácticas pedagógicas dentro de la ENMJN se recurrió a la entrevista profunda de dos informantes clave, elegidas por haber participado en la elaboración del Plan de Estudios, entrevista a cinco maestras del cuarto grado que imparten el espacio de laboratorio de docencia, se realizó la observación de una clase de cada una de las maestras.

Si bien es cierto que el análisis de esta información no da cuenta de todo lo que sucede en la escuela a nivel de prácticas pedagógicas, sí permite un primer acercamiento al tipo de trabajo que se da dentro de aula. Se eligieron estas cinco

⁶⁷ Eggleston J. Sociología del currículum. escolar. p 152-156.

maestras porque ellas imparten el curso de Laboratorio de Docencia en el VII y VIII semestres de la carrera, que de acuerdo al plan de estudios en estos espacios se sintetiza y consolida la formación de la licenciada en educación preescolar. Para los fines de este trabajo y dadas las limitaciones de realización se consideran suficientes.

La entrevista a informantes clave estuvo enfocada a conocer las condiciones institucionales de aplicación del PELEP específicamente en la ENMJN. Las entrevistas y observaciones estuvieron enfocadas a conocer el tipo de prácticas pedagógicas que se dan dentro de la ENMJN y las ideas que con respecto de la práctica docente, e ideal de educadora tiene este grupo de maestras. (ver anexo III)

3.4.1 La implementación del plan de estudios:

De acuerdo a lo que comentaron los entrevistados, para la aplicación del PELEP hubo muchos problemas, el principal fue la capacitación que se pensó, tenía que ser en un primer momento de 15 días continuos y un segundo proceso de capacitación permanente, en la ENMJN se realizó sólo en 3 días, y únicamente a un grupo de maestros encargados de atender a la primera generación de alumnos que ingresaron en septiembre, quienes a su vez transmitieron la información a los otros maestros de la escuela que cada semestre se incorporaban a la aplicación del PELEP de 1984. Actualmente ninguno de maestros que recibieron el curso labora dentro de la ENMJN.⁶⁶

Los maestros que no recibieron la capacitación directamente de la Dirección General de Normales tuvieron que acudir a sus compañeros que habían asistido al curso, además dicha capacitación era referente a la estructura curricular de la

⁶⁶ Datos proporcionados por los informantes clave

LEP, ya que los planes de curso se fueron elaborando en la DGNAM semestre tras semestre.

Al no haber una capacitación homogénea cada maestro interpretó los planes y programas de acuerdo a sus propios referentes. Términos como "interdisciplinarietà", "didáctica crítica", "docente investigador", causaron confusión y al no haber espacios adecuados para el trabajo colegiado cada maestro lo resolvió como pudo.⁶⁹

Además del problema de la falta de un curso de capacitación que permitiera a los maestros conocer profundamente la propuesta del PELEP, la escuela siguió dando prioridad al trabajo frente a grupo y no se dio ningún apoyo real a las áreas sustantivas de Investigación y Difusión Cultural y Extensión Educativa. Para que estas instancias crecieran y pudieran diseñar y desarrollar proyectos era necesario que como primer paso se les dotara de recursos humanos y materiales, además de una definición del ámbito de competencia de cada instancia.

Como no se construyó un proyecto académico que guiara el sentido de las prácticas que la escuela tenía que seguir, de acuerdo al nivel educativo en que ahora se encuentra, en la práctica cotidiana el trabajo de docencia se siguió viendo únicamente como las clases dentro del aula, así, la escuela mantuvo la misma estructura que tenía como escuela de enseñanza media superior, aunque el organigrama aceptado oficialmente se hubiera transformado.

Bajo esta circunstancias fue como se procedió a la implementación del nuevo plan de estudios.

⁶⁹ Ibidem.

3.4.2 Los maestros y su práctica pedagógica

Las acciones que se emprenden cotidianamente en el aula resumen la visión del maestro, su postura pedagógica y en este caso el tipo de educadora que buscan formar.

Después de analizar la información recabada se observa que las maestras hablan con familiaridad del plan de estudios, el sustento teórico de este y los conceptos fundamentales que lo sustentan y que les permite legitimar su trabajo en la institución apoyándose en del nuevo plan de estudios. Por ejemplo al sustituir términos como "materia" por "espacio curricular", "técnica y didáctica" por "laboratorio de docencia" sin embargo reconocen que han encontrado múltiples dificultades para cumplir con la propuesta del Laboratorio de Docencia, y refieren que les gustaría conocer a alguien que realmente lo haya podido aplicar y les dijera como.

En el plano metodológico se retoma el concepto de trabajo docente centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza, lo que implica una coordinación y dinámica diferente dentro del aula, y por lo tanto un compromiso más fuerte de maestros y alumnos en la construcción grupal del conocimiento. No obstante, cuando describen su práctica mencionan que parte de su responsabilidad como maestras es "corregir" los errores de las alumnas y subsanar las carencias de éstas. En los hechos, la maestra de Laboratorio de Docencia sigue asumiendo que el maestro es el que enseña, y el alumno el responsable de asimilar y aplicar dichas enseñanzas. Luego entonces, la responsabilidad del maestro formador de maestros es "enseñar a enseñar" a partir de lo que cada una considera el "deber ser".

El siguiente ejemplo muestra como la maestra de Laboratorio de docencia se siente con la responsabilidad de subsanar los problemas que detecta en las alumnas:

...yo pienso que mi trabajo no se limita únicamente a el programa, sino que van viendo las carencias que tiene la alumna y van tratando de cubririlas⁹¹.

⁹¹ entrevista caso 4.

O bien debe de corregir:

...mi expectativa es marcarles ciertos puntos que tengan que observar para ser ellas mejores y que sean las educadoras ideales (...) en la práctica con las alumnas el diálogo que se tiene después de observarlas para hacer un intercambio de ideas o de por qué hicieron las cosas así; muchas veces el llamarles la atención cuando es necesario y hasta de manera muy fuerte para que corrijan las cosas porque ya se los he dicho antes y han reconocido, les digo ..es que si no te pongo caro no te corriges, o sea; son medidas represivas pero que la gente las necesita para reaccionar ⁹¹

De acuerdo al material que se recabó, las observaciones de clase, y las entrevistas se puede afirmar que al menos en estos cinco casos, se encontraron dos estilos de práctica docente, aunque si bien es cierto que cada maestra asume el discurso oficial como una forma de legitimar su práctica dentro de la institución, orienta el sentido de su práctica hacia aquellos aspectos que considera indispensables para una educadora.

Sin el ánimo de determinar categorías sobre los estilos docentes, ya que esto tendría que sustentarse en estudios mucho más amplios, se pueden clasificar dos tendencias en las prácticas pedagógicas en donde se expresa parte de la cultura institucional que cada docente asume y reproduce a partir de sus esquemas de percepción, pensamiento y acción.

La maestra tradicional mística:

En este grupo se encuentran las maestras que asumen la labor responsabilizándose de planear, desarrollar y evaluar las actividades, es de su competencia dirigir el desarrollo de las actividades, plantear las formas y criterios de evaluación.

Este grupo está conformado por cuatro de las cinco maestras entrevistadas, a nivel personal las maestras tienen como características de formación y trayectoria académica las siguientes:

⁹¹ entrevista caso 1.

Las cuatro son educadoras egresadas de la ENMJN, tienen entre 7 y 10 años de experiencia en el trabajo docente con niños preescolares.

Estudiaron la carrera de pedagogía, tres de ellas en la UNAM y una en la Universidad Panamericana. Ninguna está titulada.⁹²

Su trayectoria académica se limita al trabajo dentro del Jardín de Niños y los años de servicio dentro de la ENMJN; tres de ellas tienen dentro de la escuela 16 años y trabajaron también con el plan de estudios de normal básica. Uno de los casos tiene 3 años de servicio e ingresó a la escuela en 1990.

Las maestras coinciden en prácticas pedagógicas similares, así como en criterios de planeación y evaluación. Este tipo de maestra resalta las características que tradicionalmente se han considerado importantes para una educadora, la "vocación" el amor a los niños, que sean maternas. Para este tipo de maestra el rescate de los aspectos característicos de la educación preescolar son necesarios y pugnan por que se incluyan en el plan de estudios más tiempo para actividades como "cantos y juegos, y actividades tecnológicas. con el objeto de rescatar la "esencia de la educación preescolar"

Consideran importante la imagen que proyecta la educadora y el nivel socioeconómico de las alumnas. Mencionan que el cambio de nivel académico demeritó el tipo de alumna que ingresa a la ENMJN, asignan a la tarea docente una misión que desde su punto de vista tendría que ser prioritario. Algunos ejemplos de esto son los siguientes:

Siento muy diferentes a estas alumnas, que las de los años anteriores, estas alumnas vienen de un nivel cultural más bajo que las de años anteriores, les falta conocimiento cultural general, las siento muy bajas en ese aspecto.⁹³

Se ve una falta de disposición, tienen otras tareas que hacer por ejemplo, muchas trabajan son madres de familia, están casadas tienen otros compromisos, y la tarea educativa la tienen en segundo plano, no tienen una gran vocación por la carrera puesto que sus intereses son otros⁹⁴

⁹² Datos de 1994.
⁹³ entrevista caso 4.
⁹⁴ entrevista caso 3.

En los dos comentarios anteriores, se hace referencia al origen socioeconómico de las alumnas, y a su problemática familiar y social, y lo consideran un problema para su desempeño como educadoras.

Dan un peso fundamental a la vocación. Al preguntarles cuál es su tipo de alumna ideal contestan:

...a partir de la vocación tendría que tener una característica de personalidad o de formación que considere relevante la verdadera personalidad⁹⁵

En otro caso:

Que esté aquí por vocación, que le interese la carrera, que tenga aspiración de ser una excelente licenciada en educación preescolar. Las educadoras de antes se entregaban completamente, se olvidaban del salario, se olvidaban del horario y se limitaban únicamente al trabajo con los niños⁹⁶

También dan un peso importante al material didáctico como base del trabajo en el jardín de niños cuando mencionan:

Tenemos que tratar de elaborar mejores materiales, mejores recursos y buscar la manera de hacernos de mejores utensilios de trabajo dentro de nuestro salón de clase, a veces improvisamos. Son necesarios los recursos reales aunque sean más costosos.⁹⁷

La maestra constructivista.

Otra tendencia está representada únicamente por una de las cinco maestras entrevistadas. Las características de esta maestra son las siguientes: es egresada de la ENMJN con 7 años de experiencia como educadora, y experiencia en el campo de la capacitación y actualización de docentes, tiene tres años de haber ingresado a la ENMJN. Licenciatura en pedagogía en la UNAM titulada y Lic. en la Universidad Pedagógica Nacional también titulada, además cuenta con estudios de maestría en tecnología educativa en el ILCE, aún no obtiene el grado. La maestra da un peso importante a la administración del currículo en el sentido de las cargas curriculares, los contenidos y la forma de tratarlos, considera como

⁹⁵ entrevista caso 1.

⁹⁶ entrevista caso 1.

⁹⁷ entrevista caso 3.

⁹⁷ Idem.

alumna ideal aquella que es capaz de establecer una integración entre la teoría y la práctica, fundamentando su trabajo en el conocimiento del niño tanto desde el punto de vista teórico como práctico. Además de que cuestiona la falta de actitud crítica de las alumnas.

Menciona como el elemento fundamental el análisis de la práctica docente junto con las alumnas y menciona la problemática que implica la evaluación al realizarse como un trabajo cualitativo y cuantitativo:

Es muy difícil para mí poder calificar, yo siempre he pensado que es una práctica completamente subjetiva, porque si partimos de que la práctica docente se construye de manera individual pues es muy difícil establecer un juicio sólo a partir de tu propia formación, de ahí también establezco una autoevaluación sin asignar número, sólo en términos cualitativos, al final del semestre se contrasta la auto evaluación con lo que yo observé y entre alumnas y maestra le asignamos un número⁶⁶

Esta maestra considera que para poder aplicar bien el PELEP es necesaria una buena administración del currículum, lo que permitiría tanto el equilibrio del trabajo docente como la interdisciplinariedad que el trabajo requiere.

Entre estos dos tipos de maestras encontramos una idea diferente del tipo de docente que se busca formar, sin embargo sigue predominando la idea tradicionalista de la educadora que está inmersa en el saber hacer que en el saber sobre lo que se hace, esto significa que se mantiene una postura pragmática, aunque se cuestiona esta postura por parte de algunos maestros.

Los aspectos que se han descrito en el presente capítulo permiten dar cuenta de lo difícil que resulta intentar un cambio en las prácticas cotidianas de una institución educativa, ya que estos no se pueden dar sólo partir de la transformación de un aspecto, como es el diseño curricular, la organización en que éste debe desarrollarse está sustentado en las estructuras de la institución y que responden en muchos casos a una lógica que no es propia del campo.

La ENMJN a logrado consolidarse como un espacio social con una identidad propia y una autonomía relativa del campo magisterial del cual surgió.

⁶⁶ entrevista caso 2.

conuerdan con que el encargo social depositado en la escuela es la formación de docentes preescolares, sin embargo esa misma definición que la mayoría comparte, se ha convertido en un obstáculo para el crecimiento académico y el avance hacia una práctica que corresponda a una institución de educación superior y en muchos aspectos se convalidan las incongruencias que se dan entre la teoría y la práctica.

A pesar de la implementación del nuevo plan de estudios, la mayoría de los agentes realizan una práctica docente tradicional que contradice el planteamiento del nuevo plan de estudios, en donde sólo un sector de los maestros intenta poner en práctica no sólo en los contenidos sino metodologicamente los planteamientos del PELEP, a pesar de que la cultura institucional ejerce una coacción social sobre las prácticas de los agentes, que al ser minoría y con menos reconocimiento dentro del campo, tienen que mediar entre sus ideas respecto a la formación de educadoras y lo que el medio les exige.

CONCLUSIONES

_La conformación del campo de la docencia preescolar socialmente significó una concepción diferente del niño. Al reconocer a la infancia como una etapa fundamental en la formación de la personalidad humana, ya no era suficiente que los atendiera simplemente un adulto. Por lo tanto la idea de encomendar a los niños con una madre sustituta no alcanzaba a cubrir el perfil necesario para atender a un sujeto al que se le reconocía una gran complejidad. Así; las educadoras requerían de una formación especial, pues el encargo social de la educación de los niños preescolares no se le podía dar a alguien emanado de la familia, sino del magisterio

_Desde su origen el campo magisterial se configuró como una instancia dedicada a transmitir un cuerpo de saberes y valores comunes que contribuyera a la consolidación del México independiente. Al igual que la formación de maestros de primaria, la formación de las docentes preescolares se conforma a través de un proceso socio-histórico, en el que se fue desarrollando la práctica docente preescolar y la formación de las educadoras legitimando un tipo de prácticas relacionadas con por su doble origen: Por un lado el del normalismo, caracterizado por su acción formadora de docentes, conjugado con los ideales respecto a la misión del maestro y por el otro el de la educación preescolar en sí.

_La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños se va conformando con una identidad propia en donde resaltan tres aspectos: 1) su función como una instancia formadora de docentes dedicada a la atención pedagógica de los niños preescolares; 2) sus características, como un campo social eminentemente femenino que resalta las virtudes socialmente atribuidas a su género a través de la labor educativa; 3) su quehacer, en donde se pondera el trabajo práctico que se distingue del resto del magisterio, no sólo por su ámbito de

trabajo sino por su imagen asociada a la creatividad, a la disciplina, a la emotividad , al juego y al saber hacer.

_La idea de educación preescolar que las primeras educadoras tenían se fue resignificando a partir de las circunstancias políticas principalmente, que propiciaron que esta incipiente profesión concretara su quehacer inclinándose hacia el trabajo pedagógico. No obstante la atención de los niños pequeños se bifurcó: por un lado, se dirigió a favorecer el desarrollo del niño a través de la acción pedagógica ejercida por las educadoras, y por otro, la labor asistencial para los hijos de madres trabajadoras, empleándose a adultos sin una formación específica.

Desde ese momento, la educadora ocupó un lugar específico dentro del sistema de educación básica, en donde el saber hacer ha sido preponderante, tanto en su acción en el campo laboral, como en el ámbito de la formación docente, en donde a partir de criterios relacionados con la edad de los niños y lo que se considera el deber ser de la educadora, se ha construido un tipo de práctica considerada como legítima.

_A raíz de la transformación de la carrera de educadora al nivel de licenciatura, la formación de docentes preescolares busca legitimarse como parte del sistema de educación superior, sin embargo existen limitantes importantes que obstaculizan este proceso:

*La formación profesional de las educadoras tiene un carácter sui generis en donde la mayoría posee el dominio de la práctica, pero muy pocos agentes trascienden éste y lo racionalizan mediante postulados explícitos que se consoliden en un saber a cerca de las prácticas, limitando así su espacio de autonomía académica, al no poder producir e imponer normas que orienten la formación de las educadoras. Por lo que siguen siendo las determinantes externas las que dictan cuál debe de ser el curriculum explícito.

"La tradición actúa como un elemento de contrapeso que dicta el sentido de dichas prácticas, a pesar de que las propuestas curriculares manejen un discurso innovador, la coacción social que se ejerce a través de las prácticas legitimadas por la cultura institucional hace que los agentes que se incorporan a la institución tiendan en su mayoría a adaptarse reproduciendo prácticas similares.

"La falta de claridad sobre la implementación del Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar, y la imposibilidad de formar un docente que asumiera esquemas emanados del ámbito universitario, que respondían a una realidad laboral muy diferente al de la formación docente, -es decir; la posibilidad de ser docente e investigador al mismo tiempo, a ser crítico y reflexivo más que transmisor de conocimiento, a transformar la realidad y no a reproducirla-, cada maestro dentro de la ENMJN enfrenta la tarea docente exaltando aquellos aspectos que considera más importantes dentro del "deber ser" de la educadora, que tradicionalmente se ha considerado legítimo y hasta el momento sólo algunos maestros han intentado asumir en la práctica los aspectos del perfil planteado en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar

"La autonomía relativa que la ENMJN tiene se expresa básicamente en la organización interna de la misma, dado que la normatividad administrativa y académica está determinada por instancias superiores de la SEP, que se implementan vía Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

"Los espacios de acción que tiene la escuela se han utilizado para salvaguardar aquellas prácticas que han caracterizado a las educadoras, y que se enfocan generalmente al desarrollo de actividades artísticas y tecnológicas, así como la elaboración del material didáctico que se consideran indispensables dentro del trabajo con los niños, descuidando la construcción de un saber acerca de la práctica que se realiza cotidianamente, y que en un momento dado permitiría a la institución conquistar mayores niveles de autonomía.

_No existe un proyecto académico que oriente el trabajo de las diferentes instancias de la escuela, se toma como única guía de orientación académica el currículum de la carrera, dejando de lado la precisión respecto de las funciones que deben de cubrir las áreas de Investigación y la de Difusión Cultural y Extensión Educativa , privilegiando el área de Docencia y entendiendo ésta principalmente como el trabajo frente a grupo.

_Al no tener un documento emanado de la escuela que guíe la organización académico-administrativa de la institución se siguen privilegiando prácticas heredadas del sistema normalista, como es el dar más peso a los años de servicio de los maestros dentro del sistema y al capital social, que a la formación académica, propiciando un desinterés de los docentes por mayores niveles de preparación, dado que son otro tipo de estrategias las que tienen que implementar para obtener beneficios laborales.

_La falta de proyecto académico también dificulta la implementación de políticas institucionales claras para la superación y actualización de los docentes que en su mayoría se han formado en la misma institución y en el sistema normalista, reproduciendo una cultura endogámica en donde difícilmente se podrán generar cambios que permitan abrir nuevas perspectivas en la formación de educadoras.

_Al parecer la escuela se encuentra en una situación de estancamiento, sin embargo hay acciones que se pueden emprender para avanzar en la construcción de un campo social más dinámico y fundamentado en los avances que sobre educación se tienen en la actualidad, así como en las necesidades de atención que se demandan para la infancia en nuestro país. Para iniciar estos avances son necesarias las siguientes acciones:

"Definir las características de las escuelas normales como instituciones de educación superior, así como el ámbito de acción de sus diferentes instancias como son las áreas sustantivas, redimensionando su encargo social, para entender la acción educativa como un proceso que va más allá del trabajo en el aula.

"A través de la discusión académica, definir los objetivos institucionales que permitan la organización de todas las instancias académicas, implementando acciones que posibiliten el enriquecimiento de la cultura institucional a través de vías como:

El impulso a los trabajos de investigación dentro de la escuela.

Abrirse a las diferentes concepciones sobre los temas que competen a la escuela que propicien el debate.

Apoyar decididamente la superación de los docentes.

Estas y muchas otras acciones que se encaminen a la construcción de un nuevo tipo de escuela, que sin perder de vista nuestra función como formadores de docentes, nos permitirán bosquejar -como diría Benedetti- "Un nuevo borrador de utopía"

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE Rebeca et. al. Semblanza de la profesora Emma Olguín Hermida. ENMJN SEP. México: 1990.

BARCENA Andrea. Ideología y pedagogía en el jardín de niños. Ed. Océano. México: 1988.

BERTELY María. "Costumbres estereotipadas en la historia de la educación preescolar en México: Un reto a la calidad y descentralización educativas" en revista Cero en conducta. no.11/12 México: 1988.

BOURDIEU Pierre. El oficio del sociólogo Ed. Siglo XXI México: 1988.

_____. Respuestas, por una antropología reflexiva. Ed. Grijalbo. México: 1995.

_____. Sociología y Cultura. Ed. Grijalbo México: 1990.

Cincuenta años de la Banca Central Ensayos conmemorativos del Banco de México Ed.FCE. México: 1993.

CARDIEL R. SOLANA F. et. al. Historia de la educación pública en México. SEP/FCE. México: 1981.

GUARDADO Salvador. La formación de docentes de educación primaria en México. SEP/UPN México: 1988.

GUEVARA Niebla G. La catástrofe silenciosa.Ed. FCE. México: 1992.

MOCTEZUMA Baragán E. La educación pública frente a las nuevas realidades. De. FCE: México: 1993.

MONROY. Huitrón, G. Política educativa de la Revolución 1910-1940. SEP Colección Cien de México: 1985.

P. DE BOSCH Lydia El jardín de infantes de hoy Ed. Hermes. México: 1983.

PRAWDA Juan Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano De. Grijalbo México: 1988.

PINEDA S. Educación de párvulos en México. Fernández editores México: 1962.

RAMOS DEL RÍO J. La preparación profesional de las educadoras y sus transformaciones SEP/DGEP. México: 1970.

REYES ESPARZA R. "La formación de los maestros en la época posrevolucionaria". en Pedagógica. vol. 5 No. 16 UPN. oct-dic. 1988

REYES Heróles Jesús. "Educar para construir una sociedad mejor " Volumen I SEP México: 1985.

SANCHEZ Ma. Eugenia. La formación docente como sustento de la práctica educativa en la futura licenciada en educación preescolar Tesina para obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar. ENMJN SEP. México: 1995.

RODRIGUEZ A. Ismael. En torno a la modernización de la educación mexicana. México: 1993.

TENTI Emilio. El arte del buen maestro Ed. Pax México. México: 1988.

WILKIE, James La Revolución Mexicana (1910-1976). Gasto federal y cambio social. De. FCE México: 1979.

ZAPATA Rosaura. "Proyecto de reformas a los jardines de niños del Distrito Federal"(1928) en revista Jardín de niños. México no.9 Tomo II mayo de 1933.

DOCUMENTOS

INEGI Estadísticas históricas de México.

INI "INI 30 años después" . Revisión crítica. México indígena. México: 1978.

SEP Educación preescolar en México. 1880-1982. México: 1985.

SEP Evolución histórica de la educación preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública. México: 1982.

SEP Josefina Ramos del Río . Síntesis Biográfica -Ediciones Breves para la Educadora. México: 1967.

SEP/DEGENAM La política educativa y la formación de docentes en México 1921-1990. Documento mimeografiado. México: 1990.

SEP. La reforma a la educación normal. México:1984.

SEP/DGCMPM Los grandes momentos del normalismo. La Escuela Normal Rural. México: 1987.

SEP Programas y Metas del sector Educativo 1979-1982.

SEP Perfil profesional de la educadora. México: 1985.

SEP Plan de Estudios y Programas de Educación Normal Urbana aprobados por el consejo Nacional Técnico de la Educación. México: 1964.

SEP Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar. México: 1984

SEP/DEGENAM Reglamento para la integración y funcionamiento de las coordinaciones académicas de las escuelas del Subsistema de Educación Normal. Documento de trabajo. México: 1985.

SEP Reseña histórica sobre jardines de niños en México (1917-1942) México: 1985.

SEP Plan de Estudios y Programas de Educación Normal Urbana aprobados por el consejo Nacional Técnico de la Educación. México: 1964.

ANEXO I

PLANES DE ESTUDIO DE LA CARRERA DE EDUCADORA DE 1909 A 1984

PLAN DE ESTUDIOS 1909

Materias teóricas:
Psicología (estudio del niño)
Juegos de la madre (filosofía de Froebel)
Materia teórica
Teoría y práctica en el Kindfergarden
Historia de la pedagogía
Dones y ocupaciones
Cuentos en el kindergarten.
Materias prácticas
Juegos colectivos, marchas cantos
Dibujo
Educación manual
Observación del kindergarten

PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE EDUCADORA 1916**PRIMER AÑO**

Primer curso de Lengua Castellana

Lectura y Declamación.

Escritura.

Primer curso de Matemáticas.

Aritmética.

Botánica.

Anatomía, fisiología e Higiene

Dibujo.

Trabajos manuales.

Moral práctica y elementos de

ética.

Música vocal.

Ejercicios físicos.

Ejercicios militares.

SEGUNDO AÑO

Segundo curso de Lengua castellana

Primer curso de Inglés.

Zoología.

Segundo curso de Matemáticas,

Algebra

nociones de contabilidad.

Elementos de psicología

pedagógica.

Física.

Primer curso de Geografía.

Dibujo.

Trabajos manuales.

Música vocal.

Ejercicios físicos

Ejercicios militares¹**Materias teóricas:**

Psicología (estudio del niño)

Juegos de la madre (filosofía

de Froebel)

Materia teórica

Teoría y práctica en el

Kindergarten

Historia de la pedagogía

Dones y ocupaciones

Cuentos en el kindergarten.

Materias prácticas

Juegos colectivos, marchas

cantos

Dibujo

Educación manual

Observación del kindergarten

"PLAN DE ESTUDIOS 1925-1932

Primer año
Ciencias de la educación
Psicología aplicada a la infancia(primer curso)
Higiene de la infancia
Dibujo
Piano
Pequeñas industrias
Práctica Agrícola
Práctica profesional
Cultura física.

SEGUNDO AÑO
ciencia de la educación (segundo curso)
Psicología aplicada a la
infancia(segundo curso)
Literatura infantil
Ciencia doméstica
Piano
Práctica de kindergarten
Cultura física.¹²

¹²Cardenas Vazquez Sebastian et al. Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos México 1984 p.263.

MATERIAS Y ACTIVIDADES DEL PLAN DE ESTUDIOS 1948**PRIMER AÑO**

Ciencia de la educación 1er curso
 Técnica del jardín de niños 1er. c curso
 Psicología general
 Problemas económicos de México
 Literatura universal
 Lógica
 Historia general de la educación
 Educación musical 1er curso
 Artes plásticas aplicadas al Jardín de niños.
 Educación física
 Ciencias domésticas
 Cantos y juegos en el jardín de niños
 Español complementario

SEGUNDO AÑO

Ciencias de la educación 2o curso
 Historia de la educación
 Técnica del jardín de niños
 Psicología 1er. curso.
 Higiene escolar (un semestre)+
 Puercultura (un semestre)
 Literatura (Un semestre) Literatura infantil
 Cantos y juegos en el jardín de niños
 Ética
 Educación musical 2o. curso
 Iniciación al ritmo, y a la danza en el jardín de niños
 Elaboración de material didáctico
 Educación física
 Educación auditiva visual

TERCER AÑO

Psicología 2o. curso
 Técnica del jardín de niños 3r. curso
 Psicotécnica pedagógica
 Org. Administración de jardines de niños
 Historia del arte y nociones de estética
 Educación Musical 3er. curso
 Teatro Infantil
 Ritmos y danzas para el jardín de niños
 Cantos y juegos para el jardín de niños
 Cantos y juegos para el jardín de niños
 Actividades periescolares del jardín de niños
 Educación Física
 Juguetería.³

³ "Perfil profesional de las educadoras" op cit. p. 33-34

MATERIAS Y ACTIVIDADES DEL PLAN DE ESTUDIOS 1964

Primer año

Lógica
Español
Problemas económicos, sociales y culturales de México
Optativas

Segundo semestre

Ética
Historia general de la cultura
Psicología general
Optativas
Actividades (cursos anuales)
Observación escolar
Educación física y deportes
Educación musical
dibujo
Economía doméstica
Cultivo de plantas y cuidado de animales

Segundo año (primero profesional)

Conocimiento del niño en edad preescolar
Didáctica general
Literatura infantil
Segundo semestre
Psicología educativa
Ciencia de la educación literatura infantil
Actividades (cursos anuales)
Técnica y práctica del jardín de niños y elaboración de material didáctico.
Música aplicada al jardín de niños (cantos y juegos)
Educación física e higiene aplicada al jardín de niños
Dibujo y modelado
Ritmo y danza aplicada al jardín de niños

Tercer año

Segundo profesional
Psicotécnica educativa
Historia general de la educación
Educación para la salud y puericultura
segundo semestre
Higiene mental
Historia de la educación
administración Legislación, organización
Actividades (cursos anuales)
Técnica y práctica en el jardín de niños y elaboración de material didáctico
Música aplicada al jardín de niños (cantos y juegos)
Actividades periescolares y juguetería
Teatro infantil
Evolución de la expresión gráfica.⁴

⁴ Cárdena Vazquez Sebastián, op.cit. p 36-38

PLAN DE ESTUDIOS 1972**Primer semestre**

Matemáticas I
Física I
Actividades del lenguaje I
Introducción al estudio de la filosofía I
Antropología General I
Psicología general I
Ciencia de la educación I
Didáctica general I
Actividades tecnológicas I
Educación física I
Artes plásticas I
Música I

Segundo semestre

Matemáticas II
Física II
Actividades del lenguaje II
Introducción al estudio de la filosofía II
Antropología general II
Ciencia de la Educación II
Técnica educativa II
Actividades tecnológicas II
Educación física II
Artes plásticas II
Música II

Tercer semestre

Matemáticas III
Química I
Actividades del lenguaje III
Lógica I
Historia de la cultura I
Paidología I
Técnica educativa II
Actividades tecnológicas III
Educación Física III
Artes Plásticas III
Música III
Ritmos, cantos y juegos I

Cuarto semestre

Matemáticas iv
Química II
Actividades de lenguaje iv
Lógica II
Historia de la cultura II
Paidología II
Técnica educativa III
Actividades tecnológicas IV
Educación física IV

Artes plásticas IV
 Música IV
 Ritmos Cantos y juegos II

Quinto semestre
 Biología I
 Geografía I
 Actividades del lenguaje V
 Ética
 Historia de la cultura III
 Lengua extranjera I (traducción)
 Psicología del aprendizaje
 Técnica educativa
 Actividades tecnológicas
 Educación física
 Teatro
 Danza
 Ritmos cantos y juegos III

SEXTO SEMESTRE
 Biología II
 Geografía II
 Actividades del lenguaje VI
 Ética II
 Historia de la cultura IV
 Lengua extranjera
 Psicología del aprendizaje
 Técnica educativa V
 Actividades tecnológicas VI
 Educación física VI
 Teatro II
 Danza II
 Ritmos cantos y juegos IV

Séptimo Semestre
 Ciencias de la salud
 Matemáticas
 Estadística
 Geografía
 Estética
 Seminario de problemas económicos, sociales y culturales de México contemporáneo
 Lengua extranjera
 Opcional
 Ciencias de la comunicación
 Administración
 Economía
 Evaluación pedagógica
 Técnica educativa
 Seminario de Legislación y Administración Escolar
 Iniciación a las Actividades Agropecuarias
 Educación Física VIII
 Teatro III
 Danza III

Octavo semestre
Opcional
Ciencias de la salud
Matemáticas
Estadística
Geografía
Filosofía de la educación
Desarrollo de la comunidad
Administración
Economía
Dinámica de grupos
Práctica docente
Seminario para elaboración de documento recepcional
Educación física <VII
Teatro⁵
Danza⁵

⁵ ibidem p.357-360.

PLAN DE ESTUDIOS 1975

Primer semestre Matemáticas y su didáctica I
 Español y su didáctica I
 C. Naturales y su didáctica I
 C. Sociales y su didáctica I
 Educ. Artística y su didáctica I
 Educa. Física y su didac. I
 Educa. Tecnológica y su didáctica I
 Psicología I
 Filosofía I

Segundo semestre
 Matemat. y su Didac. II
 Español y su didac. II
 C. Naturales y su didac. II
 C. Sociales y su didac. II
 Educa. Artística y su didac. II
 Educac. Física y su didac. II
 Educac. Tecnológica y su didáctica II
 Psicología II
 Filosofía II

Tercer Semestre
 Matemáticas III
 Español III
 Ciencias naturales III
 Ciencias sociales III
 Educación Artística III
 Educación Física III
 Educación tecnológica III
 Psicología IOII
 Filosofía III
 Dicactica especial y prc. docnete, I

Cuarto semestre
 Matemáticas IV
 Español IV
 C. Naturales IV
 Ciencias Sociales IV
 Educación Artística IV
 Educación Física
 Educación Tecnológica IV
 Psicología IV
 Filosofía IV
 Didac. especial y prac. doc. II

Quinto semestre
 Matemáticas v
 Español V
 C. Naturales V
 C. Sociales V
 Educación Artística

Educación física
Educación tecnológica V
Psicología Educativa V
Hist. de la Educación I
Didáctica Especial y Prac. Doc. III

Sexto semestre
Matemáticas VI
Español VI
Ciencias Naturales VI
Ciencias Sociales VI
Educación Artística VI
Educación física vi
Educación tecnológica Vi
Tec. de la evaluación, psicoped.
Historia de la educación II
Didact. esp. y prac. docente IV.⁶

SEPTIMO Y OCTAVO SEMESTRES

Didáctica especial y práctica docente
Seminario de análisis de programas
Seminario de elaboración de informe recepcional.
Seminario de Administración y legislación educativa.
Seminario de organización de la educación extraescolar
Seminario de problemas sociales y económicos de México.
Seminario de desarrollo de la comunidad.

⁶ Ibidem p. 362-365.

PLAN DE ESTUDIOS 75 REESTRUCTURADO PARA LA GENERACIÓN 77.

Primer semestre
Matemáticas I
Español I
Ciencias naturales I
Ciencias Sociales I
Educación Artística I
Educación Física I
Educación Tecnológica I
Psicología I
Filosofía I
Pedagogía General I
Inglés I

Segundo Semestre
Matemáticas II
Español II
Ciencias Naturales II
Ciencias Sociales II
Educación Artística II
Educación Física II
Educación Tecnológica II
Psicología II
Filosofía II
Didáctica General I
Inglés II

Tercer semestre
Matemáticas III
Español III
Ciencias naturales III
Ciencias sociales III
Educación Artística III
Educación Física III
Educación Tecnológica III
Psicología III
Filosofía III
Didáctica Especial y Práctica Docente I

Cuarto semestre
Matemáticas IV
Español IV
Ciencias naturales IV
Ciencias sociales IV
Educación Artística IV
Educación Física IV
Educación Tecnológica IV
Psicología IV
Filosofía IV
Didáctica Especial y Práctica Docente II

Quinto semestre
Matemáticas V
Español V
Ciencias Naturales V
Ciencias Sociales V
Educación Artística V
Educación Física V
Educación Tecnológica V
Psicología Educativa I
Historia de la Educación I
Didáctica Especial y Práctica Docente III

Sexto semestre
Matemáticas VI
Español VI
Ciencias Naturales VI
Ciencias Sociales VI
Educación Artística VI
Educación Física VI
Educación Tecnológica VI
Técnica de evaluación I
Historia de la educación II
Didáctica especial y práctica docente IV

Septimo Y octavo semestres
Didáctica especial y práctica docente V
Seminario de técnicas de investigación educativa I
Seminario de elaboración de informe recepcional
Seminario de administración y legislación educativa >I
Seminario de Problemas Sociales Económicos de México I
Seminario de Desarrollo de la Comunidad I
Didáctica Especial y Práctica Docente VI
Tecnología Educativa I
Seminario de Elaboración de Informe Recepcional II
Seminario de Organización del Informe recepcional II
Seminario de Organización de la educación extraescolar
Seminario de Problemas sociales y económicos de México II
Seminario de Desarrollo de la Comunidad II.⁷

Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar 1984

1er semestre	2o semestre	3er semestre	4o semestre	5o semestre	6o semestre	7o semestre	8o semestre
Matemáticas	Estadística	Investigación Educativa I	Investigación Educativa II	Laboratorio de Docencia II	Laboratorio de Docencia III	Seminario: Pedagogía Comparada	Seminario: Reportes Educativos de los Cursos de la Pedagogía
Psicología Evolutiva I	Psicología Evolutiva II	Psicología Educativa I	Psicología del Aprendizaje	Psicología Social		Laboratorio de Docencia IV	Laboratorio de Docencia V
Teoría Educativa I (Bases Epistemológicas)	Teoría Educativa II (Antología y Teleología)	Tecnología Educativa I	Tecnología Educativa II	Planificación Educativa	Diseño Curricular	Evaluación Educativa	Seminario: Administración Educativa
Seminario: Desarrollo Económico, Político y Social de México (Antecedentes)	Seminario: Desarrollo Económico, Político y Social de México II (Ep. Act.)	Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México I	Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México II	El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional	Sociología de la Educación	Comunidad y Desarrollo	Seminario: Problemas Identificados y Valoración Político-Educativa
Español I	Español II	Literatura Infantil I	Literatura Infantil II	Teatro Infantil I	Teatro Infantil II	Prevención y Detección de Alteraciones en el desarrollo del niño	Seminario: Socialización de las Lic. en Educ. Preescol.
Observación de la Práctica Educativa I	Observación de la Práctica Educativa II	Introducción al Laboratorio de Docencia	Laboratorio de Docencia I	Educación Tecnológica I	Educación Tecnológica II	Contenidos de Aprendizaje IV	Seminario: Elaboración del documento conceptual
Educación para la Salud I	Educación para la Salud II (Higiene Escolar)	Psicología Evolutiva II	Contenidos de Aprendizaje I	Contenidos de Aprendizaje II	Contenidos de Aprendizaje III		Contenidos de Aprendizaje V
Apreciación Esp. y Artística y Composición Esp. y Artística	Apreciación y Exp. Artísticas II (Composiciones)	Apreciación y Exp. Artísticas I	Educación Física	Educación Física	Educación Física	Diferencial I	Diferencial II

ANEXO II

CONTRATO DE MAESTRAS 1923

ANEXO II

CONTRATO DE MAESTROS - 1923*

Este es un acuerdo entre la señorita _____
 maestra, y el Consejo de Educación de la Escuela _____,
 el cual la señorita _____ acuerda
 impartir clases durante un período de ocho meses, a partir del 1º de septiembre de 1923. El
 Consejo de Educación acuerda pagar a la señorita _____ la
 cantidad de (\$75) mensuales.

La señorita _____ acuerda:

1. No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
2. No andar en compañía de hombres.
3. Estar en su casa entre las 8:00 de la tarde y las 6:00 de la mañana, a menos que sea para atender una función escolar.
4. No pasarse por las heladerías del centro de la ciudad.
5. No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.
6. No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra fumando.
7. No beber cerveza, vino ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino o whisky.
8. No viajar en coche o en automóvil con ningún hombre excepto su hermano o padre
9. No vestir ropas de colores brillantes.
10. No teñirse el pelo.
11. Usar al menos dos enaguas
12. No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
13. Mantener limpia el aula.
 - a) Barrer el suelo del aula al menos una vez al día
 - b) Fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente y jabón
 - c) Limpiar la pizarra al menos una vez al día.
 - d) Encender el fuego a las 7:00, de modo que la habitación esté caliente a las 8:00, cuando lleguen los niños.
14. No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios

* Tomado de Apple, M. (1989): Maestros y textos. Paidós/M E C., Madrid y Barcelona p. 79-80

ANEXO III

**RESUMEN CRONOLÓGICO DE LOS PRINCIPALES HECHOS DE LA HISTORIA DE LA
EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO**

LA HISTORIA DE LA EDUCACION PREESCOLAR EN MEXICO.

- 1880 El Ayuntamiento de la Ciudad de México aprueba la apertura de una Escuela de Párvulos de ambos sexos de 3 a 6 años de edad. Se designa como Directora de dicho plantel a la profesora Dolores Pasos.
- 1881 Apertura de la Escuela de Párvulos No. 1 en la casa No. 11 de la calle de la Independencia (hoy 1a. y 2a. de 16 de septiembre).
- 1884 El profesor Manuel Cervantes Imaz, funda una Sala de Párvulos anexa a la Primaria para Niños No. 7.
- 1885 Se abren las Escuelas de Párvulos No. 2 y No. 3, dirigidas por las maestras Laura Méndez de Cuenca (quien sustituye a Dionisia Prueba) y Adela Calderón de la Barca, respectivamente. En julio se abre la 4a. Escuela de Párvulos, dirigida por Concepción Plowes.
- 1887 Al inaugurarse la Normal de Profesores, la maestra Mateana Murguía es nombrada Directora de la Escuela de Párvulos anexa.
- 1890 Se inaugura la Escuela Normal de Profesores y se nombra a la maestra Laura Escudero. Directora de la Escuela de Párvulos anexa.
- 1892 Las 4 escuelas de párvulos sostenidas por el Ayuntamiento se convierten en escuelas para niñas, con una sección de párvulos.
- 1894 La sección de párvulos anexa a la Normal de Profesoras de Toluca, queda bajo la dirección de Mercedes Calderón de la Barca.
- 1896 En junio, las escuelas a cargo del Ayuntamiento pasan a depender del Ejecutivo de la Unión.
- 1901 El Lic. Justino Fernández, es nombrado Ministro de Instrucción Pública. Destina en la Subsecretaría de Instrucción Pública al Lic. Justo Sierra quien enfatiza la importancia de la Educación Preescolar.
- 1903 La profesora Estefanía Castañeda regresa de la Unión

Americana, y presenta un Proyecto de Escuelas de Párvulos lo que da lugar a la apertura de la Escuela Párvulos No. 1 (después kindergarten Federico Froebel) con ella como Directora y las maestras Carmen Ramos y Teodosia Castañeda. Ubicado en la calle de Paseo Nuevo (Bucareli).

- 1904 *Apertura de la Escuela de Párvulos No. 2 (después kindergarten Enrique Pestalozzi) con la maestra Rosaura Zapata Cano como Directora.*
- 1909 *La Profra, Bertha Von Glumer, a su regreso de la Unión Americana, después de estudiar la carrera de Educadora, recibe el nombramiento de Maestra Unica del Curso de educadoras que había de darse en la Normal de Señoritas.*
- 1917 *Las escuelas pasan a depender de los Ayuntamientos. Se suprime la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Epoca muy difícil debido a la inadecuada administración; muchas escuelas cierran.*
- 1918 *El Ayuntamiento de la Ciudad de México retira el subsidio oficial a los Jardines de Niños.*
- 1921 *El Presidente Alvaro Obregón crea por Decreto la Secretaría de Educación Pública. Se designa primer Secretario al Lic. José Vasconcelos, los planteles educativos pasan a formar parte de esta Dependencia.*
- 1926 *El secretario de Educación Pública Dr. José Manuel Puig Casaurans, habla de articular los Jardines de Niños y las Primarias.*
- 1928 *Se crea la Inspección General de Jardines de Niños. Se designa Inspectora General a la Profra. Rosaura Zapata, quien presenta un Proyecto de reformas al Jardín de Niños.*
- 1931 *La Profra. Luz María Serradell Romero funda la "Sociedad de Educadoras Mexicanas" para defensa de los derechos de las Educadoras, las cuales carecían de apoyo sindical.*
- 1933 *El Secretario de Educación Pública Narciso Bassols habla de la necesidad de multiplicar los jardines de niños hasta donde sea posible en las comunidades rurales para favorecer el proceso educativo de los niños hasta los 14 años de edad.*

- Americana, y presenta un Proyecto de Escuelas de Párvulos lo que da lugar a la apertura de la Escuela Párvulos No. 1 (después kindergarten Federico Froebel) con ella como Directora y las maestras Carmen Ramos y Teodosia Castañeda. Ubicado en la calle de Paseo Nuevo (Bucareli).
- 1904 Apertura de la Escuela de Párvulos No. 2 (después kindergarten Enrique Pestalozzi) con la maestra Rosaura Zapata Cano como Directora.
- 1909 La Profra, Bertha Von Glumer, a su regreso de la Unión Americana, después de estudiar la carrera de Educadora, recibe el nombramiento de Maestra Unica del Curso de educadoras que había de darse en la Normal de Señoritas.
- 1917 Las escuelas pasan a depender de los Ayuntamientos. Se surime la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Epoca muy difícil debido a la inadecuada administración; muchas escuelas cierran.
- 1918 El Ayuntamiento de la Ciudad de México retira el subsidio oficial a los Jardines de Niños.
- 1921 El Presidente Alvaro Obregón crea por Decreto la Secretaría de Educación Pública. Se designa primer Secretario al Lic. José Vasconcelos, los planteles educativos pasan a formar; parte de esta Dependencia.
- 1926 El secretario de Educación Pública Dr. José Manuel Puig Casaurans, habla de articular los Jardines de Niños y las Primarias.
- 1928 Se crea la Inspección General de Jardines de Niños. Se designa Inspectora General a la Profra. Rosaura Zapata, quien presenta un Proyecto de reformas al Jardín de Niños.
- 1931 La Profra. Luz María Serradell Romero funda la "Sociedad de Educadoras Mexicanas" para defensa de los derechos de las Educadoras, las cuales carecían de apoyo sindical.
- 1933 El Secretario de Educación Pública Narciso Bassols habla d la necesidad de multiplicar los jardines de niños hasta donde sea posible en las comunidades rurales para favorecer el proceso educativo de los niños hasta los 14 años de edad.

- 1937 Los Jardines de Niños son excluidos de la Secretaría de Educación Pública para depender del Departamento de Asistencia Social Infantil.
- 1942 Por Decreto del Presidente Manuel Avila Camacho los Jardines de Niños reingresan nuevamente a la secretaria de Educación Pública.
- 1947 Por Decreto del 15 d octubre, el Presidente Miguel Alemán crea la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, quedando al frente de la Dirección la Profra. Guadalupe Gómez Márquez.
- 1948 La Profra. Rosaura Zapata Cano recibe nombramiento de Directora General de la Educación Preescolar.
- 1954 La Profra. Rosaura Zapata Cano deja la Dirección General de Educación Preescolar, su lugar lo ocupa la Profra. Luz María Serradell Romero.
- 1955 Se organiza l "1er. Curso de Orientación Pedagógica", destinado al personal de los Jardines de Niños.
- 1957 La Profra. Guadalupe Gómez Márquez es nombrada Directora General de Educación Preescolar.
- 1959 La Profra. María Helena Chánes Sánchez asume la Dirección General de Educación Preescolar.
- 1960 Se lleva a cabo una reestructuración de Planes y Programas para Educación Normal y Jardines de Niños.
- 1965 La Profra. Beatriz Ordóñez Acuña es nombrada Directora General de Educación Preescolar.
- 1970 La población atendida de niños en edad preescolar es al rededor de 400,000.
- 1971 Por Decreto del 10 de septiembre, se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE, con el objeto de proporcionar un servicio educativo en zonas rurales.
- 1971 La Profra. Carlota Rosado Bosque es nombrada Directora General de Educación Preescolar.
- 1975 El Secretario de Educación Pública Víctor Bravo Ahuja, expide el acuerdo que da inicio a los Cursos de

Licenciatura en Educación Preescolar.

- 1977** El Secretario de Educación Pública Lic. Fernando Solana Morales, propone un Proyecto de diez años de Educación Básica incluyendo uno de Educación Preescolar.
- 1978** Se pone en marcha el programa piloto de "educación Preescolar en comunidades rurales e indígenas", en los estados del Chihuahua, Chiapas, Hidalgo, Oaxaca y Puebla.
- 1979** La Profra. Eloisa Aguirre del Valle es nombrada Directora General de Educación Preescolar.
- 1980** La Dirección General de Educación Preescolar en coordinación con el Consejo Nacional de Fomento Educativo, inicia el programa de "Madres Jardineras", dirigido a niños de zonas urbanas marginadas.
- 1981** Se presenta el nuevo Programa de Educación Preescolar con una fundamentación cognitivista..
- 1982** El 26 de noviembre se inaugura el Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar, CIDEP.
- 1984** Acuerdo publicado en el Diario Oficial, que establece como requisito a los aspirantes a la Educación Normal Preescolar, el haber acreditado previamente el bachillerato. Se eleva la formación de las educadoras al grado académico de licenciatura

ANEXO IV

**TITULO TERCERO DEL
REGLAMENTO INTERIOR DE TRABAJO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN NORMAL Y
ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO**

..TITULO TERCERO**DEFINICION: TIPO, CATEGORIA, NIVEL REQUISITOS DE INGRESO Y PROMOCION DE LAS CATEGORIAS DE PERSONAL ACADEMICO****CAPITULO I****DE LOS PROFESORES**

Artículo 13. Los profesores serán

- De carrera
- De asignatura
- De apoyo para actividades académicas

Artículo 14. Son profesores de carrera aquéllos que habiendo cubierto los requisitos específicos que señala al Artículo 4º. de este Reglamento, posean nombramientos de 20 a 40 horas-semana-mes y se ocupan de las actividades académicas de acuerdo a lo establecido.

Artículo 15. Son profesores de asignatura aquellos cuyos nombres están considerados entre 1 y 19 horas-semana-mes y se ocupan de las actividades académicas de acuerdo con las disposiciones establecidas en este Reglamento.

CAPITULO II**DE LOS PROFESORES DE CARRERA**

Artículo 16. Los profesores de carrera serán de:

- a) Tiempo completo con 40 horas-semana-mes
- b) Tres cuartos de tiempo, con 30 horas-semana-mes
- c) Medio tiempo, con 20 horas-semana-mes

La jornada laboral podrá ser continua o discontinua, de acuerdo con las necesidades del centro de trabajo.

Artículo 17. Los profesores de carrera de tiempo completo no podrá tener nombramientos de asignatura.

Artículo 18. Los profesores de carrera de educación Normal, serán de Educación Superior y se dividen en tres categorías:

- I. Asistencia, con niveles A-B-C
- II. Asociado, con nivel A-B-C
- III. Titular, con niveles A-B-C

En las categorías de los profesores de Enseñanza Superior tendrán los 3 niveles siguientes: 'A', 'B' y 'C'.

Artículo 19. Los profesores de carrera además de impartir el número de horas que tengan asignadas frente a grupo, deberán participar de acuerdo a su categoría y programas de trabajo en su tiempo restante en:

- A) La elaboración de programas de estudio y práctica, análisis, metodología y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.
- B) La organización y realización de actividades de capacitación y superación docente.
- C) El diseño y/o elaboración de: materiales didácticos, programas y guías de estudio, paquetes didácticos, textos, monografías, material audiovisual, prácticas de laboratorio, esquema de experimentación, bibliografía y los apoyos de información que se consideren necesarios.

CAPITULO III

DE LOS PROFESORES DE ASIGNATURAS

Artículo 20. Los profesores de asignatura de Educación Superior tienen la obligación de impartir cátedra, según el número de horas que indique su nombramiento, las cuales podrán ser de 1 a 19 horas semanales.

Artículo 21. Los profesores de asignatura son:
- De enseñanza superior, nivel 'B'

Artículo 2. Para ser profesor de asignatura de enseñanza superior, nivel 'B', se requiere:
- Cubrir los requisitos señalados en el Artículo 4° de este Reglamento.

TITULO CUARTO

AÑO SABATICO

CAPITULO I DE LOS DERECHOS

Artículo 35. El personal académico de tiempo completo, cubriendo previamente los requisitos establecidos por estas bases, podrá solicitar cada seis años, contados a partir de la fecha en que haya obtenido la definitividad en el tipo, categoría y nivel, el goce de un año sabático.

Artículo 36. El año sabático consiste en separarse un año de sus labores académicas, con goce de sueldo y sin pérdida de sus derechos, a fin de dedicarse al estudio, investigación y actividades que coadyuven a superarse académica y profesionalmente.

El año sabático, será autorizado por las comisiones correspondientes, de acuerdo con los procedimientos que se describen en el Capítulo de Procedimientos de este Título.

Artículo 37. Disfrutar el primer año sabático, en lo sucesivo podrá solicitar un semestre sabático por cada tres años de servicio ininterrumpido.

Artículo 38. En ningún caso se pospondrá por más de tres años el disfrute del año sabático a un trabajador que lo haya solicitado, en los términos de este reglamento; pero el tiempo que el personal académico hubiese trabajado después de adquirido estederecho, se computará para ejercer el siguiente año sabático.