



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

DIRECCION GENERAL DE ESTUDIOS DE POSGRADO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Reforma, lenguaje y cultura escolar:

Un estudio etnográfico de la relación entre la cultura y la enseñanza de la lecto-escritura durante la implementación de una reforma educativa en un jardín de niños público

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

JENNIFER MELISSA FREEMAN HILSINGER



Facultad de Filosofía
y Letras

DIRECTOR DE TESIS:
DR. EUGENIO CAMARENA OCAMPO

MEXICO, D.F.
2009



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.

Agradecimientos

No hubiera podido terminar esta tesis de doctorado sin la ayuda de muchas personas y organizaciones. Los primeros tres años de mis estudios de doctorado fueron posibles debido al apoyo de la beca Fulbright-García Robles. Me gustaría agradecer a La Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (COMEXUS) por su confianza. También agradezco a la UNAM por todos los recursos que me ofreció y el ambiente educativo que provee. Les doy las gracias a todos los integrantes de la Coordinación de Posgrado en Pedagogía por su apoyo y soporte durante este largo y desafiante trayecto. Sin el apoyo constante de mi tutor principal, Eugenio Camarena Ocampo, durante el desarrollo del trabajo etnográfico y analítico de esta tesis no habría podido terminar el proyecto. A mis tutores Rosa Nidia Buenfil Burgos, Martha Corenstein Zaslav, Ana María Salmerón Castro y Roberto Pérez Benitez les agradezco por guiarme en el camino de la investigación. Gracias al director del Colegio Americano, Paul Williams, por la edición de esta tesis. Las maestras y la directora de la escuela preescolar "Estafanía Castañeda" me dieron una cálida bienvenida a su comunidad y dedico esta tesis a ellas. Espero que la labor que he realizado sea útil para ellas y otros investigadores interesados en la alfabetización temprana y la reforma educativa. Les doy las gracias a mi familia por su amor incondicional y apoyo emocional y económico mientras estuve estudiando, trabajando y viviendo lejos de ellos. A todos los amigos que me dieron fuerza en todos los sentidos durante los últimos seis años, los llevo en mi corazón, seguimos caminando. Finalmente, le agradezco a mi esposo Luis Alberto Flores Martínez por su amor y comprensión durante esta travesía emocional y académica.

Índice

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 1: Introducción a la investigación..... | 4 |
| 1.1. Introducción..... | 4 |
| 1.2. Metodología de la investigación..... | 9 |
| 1.3. El contexto del nivel preescolar y las políticas educativas en México..... | 13 |
| 1.4. Rol institucional y sociocultural de la educadora..... | 16 |
| 1.5. El estado de arte: otros estudios de las prácticas docentes y cambios de la política educativa..... | 20 |
| 1.6. El enfoque específico de enseñar lectura y escritura a nivel preescolar..... | 22 |
| 1.6.1. Fundamentos socio-constructivistas de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje..... | 25 |
| 1.7. Conceptos teóricos claves utilizados para el análisis de datos..... | 26 |
| 1.8. Los capítulos..... | 30 |
| | |
| Capítulo 2: Las maestras dentro de la cultura escolar..... | 32 |
| 2.1. Introducción..... | 32 |
| 2.2. El universo del estudio..... | 33 |
| 2.3. Las maestras dentro la cultura..... | 39 |
| 2.4. Símbolos extra-lingüísticos del rol de la educadora..... | 41 |
| 2.5. La identidad y la reforma curricular..... | 44 |
| 2.6. Trabajo de mujeres | 48 |
| 2.7. Opiniones de las maestras acerca de la relación entre la vida familiar y profesional..... | 57 |
| 2.8. Conclusión..... | 61 |
| | |
| Capítulo 3: Cultura Escolar y la Reforma..... | 65 |
| 3.1. Introducción..... | 65 |
| 3.2. La relación entre cultura y reforma..... | 65 |
| 3.3. La reforma del Programa Nacional de Nivel Preescolar 2004..... | 68 |
| 3.3.1. Análisis de cuatro documentos preliminares del programa..... | 73 |
| 3.3.2. Cambios a la versión final del PEP 2004 (Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación)..... | 78 |
| 3.3.3. Las competencias dentro de la reforma..... | 80 |
| 3.4. Relación entre la maestra y el programa..... | 85 |
| 3.4.1. Opiniones de las maestras sobre el PEP 2004..... | 87 |
| 3.5. Relaciones socio-culturales del equipo docente durante la aplicación del programa..... | 93 |

| | |
|--|----|
| 3.5.1. Planeación semestral: Campos formativos de desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación..... | 94 |
| 3.6. Conclusión..... | 99 |

Capítulo 4: El lenguaje, la reforma y la cultura escolar.....103

| | |
|--|-----|
| 4.1. Introducción al capítulo..... | 103 |
| 4.1.1. Contexto de la enseñanza de la lecto-escritura a niños muy jóvenes.... | 103 |
| 4.1.2. El campo formativo del lenguaje y comunicación..... | 105 |
| 4.2. Alfabetización temprana en México – contexto histórico – socio-cultural...109 | |
| 4.2.1. “Estaba prohibido enseñar a leer y a escribir en nivel preescolar”..... | 110 |
| 4.2.2. La opinión de las educadoras sobre la importancia de la enseñanza de la lecto-escritura en el nivel preescolar..... | 117 |
| 4.2.3. Otra opinión..... | 123 |
| 4.3. Prácticas cotidianas de la enseñanza de la lecto-escritura durante la implementación del PEP 2004 en la escuela objetivo..... | 126 |
| 4.4. Diferencias y semejanzas entre el PEP 2004 y la práctica de las maestras..... | 132 |
| 4.5. Opiniones de las maestras sobre la reforma al final del ciclo escolar..... | 137 |
| 4.6. Conclusión..... | 142 |

Capítulo 5: Notas Finales.....144

| | |
|--|-----|
| 5.1. Introducción y metas de la investigación..... | 144 |
| 5.2. Resumen de hallazgos con relación a las preguntas de investigación..... | 145 |
| 5.3. Otros hallazgos no relacionados con las preguntas de investigación..... | 149 |
| 5.4. Implicaciones y significado del estudio..... | 151 |
| 5.5. Limitaciones..... | 153 |
| 5.6. Conclusión..... | 153 |

Anexos.....155

Bibliografía.....160

Capítulo 1: Introducción a la investigación

1.1. Introducción

A principios del ciclo escolar 2004-2005, la Secretaría de Educación Pública difundió el nuevo Programa de Educación Preescolar, de carácter nacional. Durante el primer año de vigencia, este programa se aplicó en algunas escuelas denominadas “piloto”, para después entrar en vigor en todas las escuelas del país durante el ciclo escolar 2005-2006. La planeación de dicho programa comenzó en el año 2002, basándose en el documento *Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para la educación preescolar* (SEP, 2003b). Dicho documento se discutió y evaluó en reuniones estatales llamadas “diálogos”, por profesionales de la educación. La idea era formular un nuevo currículo¹ con la finalidad de “mejorar la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar” mediante el reconocimiento de sus necesidades y habilidades, el establecimiento de los propósitos fundamentales de la educación preescolar en términos de *competencias*, y el reconocimiento de sus conocimientos previos y de la diversidad dentro del aula (SEP, 2004c, p.8). Otro aspecto planteado por el programa era fortalecer el papel de las maestras mediante una “apertura metodológica”, donde ellas podrían planear las actividades del aula, orientándose por los propósitos y competencias planteados por el programa (SEP, 2004c, p.8).

El programa tiene algunas características novedosas, por ejemplo: es de carácter nacional (anteriormente algunos estados de la República elaboraban currículos regionales propios), define algunos fundamentos para la educación

¹ Stenhouse ofrece una definición de currículum sumamente importante y aplicable a esta investigación. Él propone, “Un C. es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo. Como mínimo, un C. Ha de proporcionar una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación” (1991, p.30). En este caso no estamos hablando simplemente del Programa de Educación Preescolar en su forma escrita, sino, en el momento de su implementación por medio de las educadoras.

preescolar, está basado en *competencias*² y es de carácter abierto, con la finalidad de dar más autonomía a las maestras. Finalmente, las competencias están organizadas en “campos formativos.” Dichos campos son: *desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artística, y desarrollo físico y salud* (SEP, 2004c). De esta forma, la SEP intentó renovar el programa preescolar, utilizando los principios pedagógicos más actuales.

El proyecto de investigación comenzó en el mes de septiembre del año escolar 2004, con la intención de observar la implementación³ de esta nueva política educativa a través de una postura etnográfica⁴, para entender el proceso de implementación a nivel aula, además de comprender la manera en que las experiencias inmediatas y cotidianas de las educadoras logran cambiar la política mientras la aplican. El interés específico es el análisis de una política de alfabetización en México y cómo se enseñan la lectura y escritura en la educación infantil. Entonces, mientras llevaba a cabo las observaciones de campo, la mayor parte de la atención estuvo enfocada al campo formativo de *Lenguaje y Comunicación* del programa nuevo. Durante la estancia en el campo, algunos factores culturales inesperados fueron observados relacionados con la imagen social de las educadoras. Algunas características que parecían ser requeridas socialmente de las maestras salieron, por ejemplo, la apariencia de femineidad y una actitud maternal hacia los estudiantes. Estas características son reforzadas por los padres de familia, la SEP y las maestras mismas y parecen relacionarse a una concepción maternal del rol⁵ de la educadora. El análisis de

² Definidas en la introducción del PEP 2004 como, “un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (Secretaría de Educación Pública, 2004c, p.22).

³ El término “implementación,” utilizado aquí en lugar de “aplicación” o “implantación” está empleado por la SEP y está presente en mucha de la literatura proporcionada de la reforma del Programa de Educación Preescolar 2004. No hay un término más adecuado para traducir “implementation” del inglés al español. (Definición de <http://www.academia.org.mx/Consultas/300799.htm>: “Implementar. tr. Inform. Poner en funcionamiento, aplicar métodos, medidas, etcétera, para llevar algo a cabo”.)

Además, Contreras Domingo utiliza el término en su libro, *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. Explica, “en cuanto a la implementación, ésta tiene que ver con el proceso por el cual un proyecto curricular se lleva a cabo y se cumplimenta” (1990, p. 218).

⁴ Mi intención es reconstruir la cultura de la escuela, por medio de una interpretación de las acciones sociales de los actores involucrados en el proceso de cambio del Programa Preescolar 2004 (Levinson B.A.U. y Cade, S. 2002, p. Xii y Goetz, J.P. y LeCompte, M.D., 1988, p. 26).

⁵ Trabajo la idea de “rol” como planteado por Berger y Luckman. Las maestras desempeñan roles porque se encuentran dentro de un “cúmulo común de conocimiento” (1968, p.98). Ellos

las ramificaciones de la feminización de la profesión se convirtió en una parte importante del estudio.

La elección de llevar a cabo una investigación etnográfica sobre la implementación de una política educativa a nivel local estuvo influenciada por el libro titulado, *Ethnography and Education Policy Across the Americas* (Levinson, B.A.U., Cade, S.L., Padawer A., Elvir P. Eds., 2002). Esta obra presenta la posibilidad de utilizar la investigación etnográfica para estudiar la política educativa a nivel local. Lo encontrado durante el transcurso de esta investigación toma en cuenta la implementación de políticas, y las evidencias revelan que sus prácticas cambiaron durante el año escolar, mediante la implementación del programa nuevo. Las maestras de la “escuela objetivo⁶” lucharon por aplicarlo de la mejor forma posible, pero al final el análisis enfatiza sólidamente las experiencias directas de las educadoras mientras llevaban a cabo la cotidianidad de su profesión y no sólo la implementación de dicho programa.

Surgieron preguntas durante el trabajo de campo, mientras observaba cómo aplicaban el programa nuevo las educadoras de la escuela objetivo. Este trabajo no pretende contestarlas todas, pero son ejemplos de aspectos inesperados de una investigación etnográfica. Entre ellas están: ¿Cuál es el propósito fundamental del nivel Preescolar? ¿Qué roles juegan las educadoras dentro de la sociedad? ¿Cuál es la función de la política educativa para el jardín de niños? ¿Por qué se prohibió la lecto-escritura en el jardín de niños durante tantos años? ¿Por qué continúa vigente dicha prohibición en algunos jardines de niños cuando tantas investigaciones demuestran que el tiempo transcurrido entre el nacimiento y los ocho años de edad son los más importantes para el desarrollo de la alfabetización (IRA y NAEYC, 1998, p.1)? ¿Por qué a los programas de Educación Preescolar proporcionados por la SEP les siguen llamando

plantean que “Los ‘roles’ aparecen tan pronto como se inicia el proceso de formación de un acopio común de conocimiento que contenga tipificaciones recíprocas de comportamiento...” (1968, p.98). Ellos explican, “las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de ‘roles’, mismos que, objetivizados lingüísticamente, constituyen un ingrediente esencial del mundo objetivamente accesible para cualquier sociedad. Al desempeñar ‘roles’, los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos ‘roles’, dicho mundo se convierte en realidad subjetivamente” (1968, p.98). Así, parte del trabajo de este proyecto reside en la identificación y la de-construcción de dichos roles.

⁶ Enfoqué la mayor parte de mi trabajo de campo a entrevistas y observación, participando en un sólo jardín de niños público, mismo que denominé “la escuela objetivo.” También observé otros dos jardines de niños y entrevisté a maestras de otras tres escuelas para contextualizar las experiencias de la “escuela objetivo” en que participé.

“acercamiento” al desarrollo del lenguaje escrito de los niños en vez de “enseñanza”?

Además de formular dichas preguntas, se notó y se cuestionó otros aspectos de esta reforma educativa en particular. El programa nuevo está basado en las competencias, pero ¿por qué? ¿Cuáles fueron las etapas del proceso de planeación y cómo influyeron en la escritura e implementación de la política educativa? ¿Los oficiales de la SEP tomaron en cuenta la experiencia de las maestras del año “piloto” cuando se implementó el programa en todos los jardines de niños del país?

Además de hacer hincapié en las experiencias de las educadoras, un interés en la enseñanza de la lecto-escritura y en el nuevo programa, me⁷ llevó a cuestionar los fundamentos pedagógicos básicos de cuándo y cómo se enseña en México la lecto-escritura. Se nota una falta de coherencia entre investigaciones actuales de la alfabetización temprana⁸, las actividades propuestas por el programa preescolar nuevo y las actividades de las educadoras llevadas a cabo dentro del aula. Salieron preguntas sobre los posibles motivos de esta falta de coherencia. Debido al enfoque de investigar las prácticas de las maestras, comencé a investigar fuertemente la imagen social de las maestras de nivel preescolar en México. Los hallazgos del archivo nacional de la SEP mostraban muchas referencias de las educadoras, como si fueran “madres suplentes.” Las conversaciones llevadas a cabo con otros profesores y

⁷ Aunque la forma latinoamericana de escribir en la tercera persona está respetada en la mayor parte de esta tesis, es importante aclarar una posición en términos del uso del “yo” de la investigadora en algunas partes de esta tesis. Bradley A.U. Levinson y Sandra L. Cade explican la diferencia entre los estilos de la escritura etnográfica estadounidense y la latinoamericana. Explican que “la tradición estadounidense de los últimos 20 a 30 años ha producido un estilo de escritura que privilegia el uso de la primera persona (yo) y un uso abundante de descripciones densas manejadas por Clifford Geertz. Típicamente los puntos analíticos y teóricos han sido verificados mediante largas exposiciones de materiales pertenecientes a entrevistas y observaciones” (Levinson y Cade, p. Xii, 2002). Este trabajo etnográfico entra en esta tradición con algunas excepciones para tomar en cuenta el estilo latinoamericano. El hecho de ser extranjera y que fuese maestra de primaria antes de empezar la investigación, me coloca en un lugar único para el desarrollo de la investigación etnográfica. Sería cuestionable no reconocer la perspectiva subjetiva y por eso mantengo el uso del “yo” cuando entro en la descripción de algunas observaciones subjetivas dentro de ésta tesis.

⁸ Véase IRA Y NAEYC, 1998 y Ferreiro, 1997 para una síntesis de las investigaciones recientes sobre la importancia de un ambiente alfabetizador para el desarrollo de la alfabetización temprana, y las etapas de adquisición del lenguaje escrito que comienzan antes de entrar al jardín de niños. Han demostrado que el período desde el nacimiento hasta los ocho años de edad es el más importante en términos del éxito escolar futuro. Además, el desarrollo de este conocimiento es especialmente importante para niños que provienen de hogares donde hay pocos materiales escritos.

algunas de las educadoras mismas, hacían referencia a ellas como “niñeras bonitas⁹.” El tema abrumador, surgido durante este proceso de investigación, es uno de los efectos de la feminización de la profesión en lo que se refiere a la identidad y prácticas de las maestras. Las evidentes expectativas de los atributos femeninos de las educadoras y sus roles dentro de la escuela y la sociedad me condujeron a cuestionar ¿Cómo se relacionaba esta imagen social con el desarrollo de nuevas políticas educativas? ¿Es posible que la feminización y la desprofesionalización, generalmente asociada con los trabajos de mujeres, contribuyan a la falta de difusión de conocimientos pedagógicos sobre la alfabetización temprana?

En este sentido, la pregunta se convirtió en: “¿Es posible esperar que las *niñeras bonitas* puedan enseñarles a los niños a leer y escribir?” ¿Es posible que la imagen social de la educadora influya sobre cómo se planee y se legisle la política educativa? Debido a la ambigüedad histórica de los propósitos de este nivel de estudios y de las habilidades de las maestras y de sus estudiantes, la implementación del campo formativo del lenguaje y de la comunicación de la nueva propuesta se torna problemática, en el sentido en que sigue apoyando un acercamiento al lenguaje escrito al mismo tiempo en que evita afirmar la necesidad de proporcionar herramientas específicas a las educadoras para que realmente puedan desarrollar estas competencias. Por ejemplo, aunque el programa sugiere que los niños deben crear cuentos junto con las maestras, mediante el dictado, esto no afirma la necesidad de que ellos mismos deben experimentar la escritura de dichos cuentos.

Este capítulo consiste en una introducción a los varios temas que dirigen esta tesis. Comienza con una presentación detallada de la metodología que utilicé para desarrollar el trabajo de campo. Continúa con el contexto de los cambios curriculares vigentes en el preescolar en México. Sigue con la historia de los cambios de la política educativa de la educación preescolar, desde sus principios en 1906 hasta la actualidad. Finalmente, concluye con una presentación de las fuentes teóricas que he utilizado para respaldar mis argumentos y construir mis interpretaciones.

⁹ Una profesora universitaria de Baja California Norte también me comentó (en inglés) que ellas sólo son “beautiful babysitters.”

1.2. Metodología de la investigación

Se han llevado a cabo muy pocas investigaciones que intenten comprender lo que sucede en las aulas al aplicarse una nueva reforma educativa. Sabemos que las reformas se transforman en prácticas distintas a sus intenciones, es decir, realmente nunca se aplican como se plantearon en un principio. En el contexto latinoamericano en particular, “la dinámica de la sociedad y la cultura se entrelaza inextricablemente con la tradición histórica, dando lugar a prácticas fuertemente influidas por el clima político” (Medina Melgarejo, 2002, p.139). Para poder desarrollar un estudio etnográfico de una política educativa nueva, es imprescindible tomar en cuenta las diversas fuerzas sociales, culturales, históricas y el ambiente político del momento. Esta investigación tiene la intención de descubrir lo que pasa en el momento de aplicarse una reforma y de interpretar las acciones de las maestras, con el fin entender mejor las razones de los cambios que impulsan dicha reforma. Este punto es muy importante, porque la búsqueda se centra en las acciones de las maestras y en las apropiaciones del programa, pero también en las alteraciones del programa mismo.

Estas son las preguntas de investigación elaboradas antes de adentrarme en el campo:

- ¿Cómo se refleja la reforma educativa de la enseñanza de la lecto-escritura en los sistemas de prácticas y percepciones de las maestras de nivel preescolar?
- ¿Cómo impactan las perspectivas de las maestras con respecto a esta reforma educativa, a sus prácticas y pedagogías?
- ¿Cómo afecta la reforma política las percepciones de las maestras en relación con el aprendizaje de los estudiantes y su capacidad de aprender?

Además, después de transcurrir un periodo de observación e inquietud sobre el rol cultural de las educadoras, se añadió la siguiente pregunta:

- ¿Cómo afecta a la enseñanza del idioma español la identidad femenina de las educadoras de preescolar?

Se seleccionó la etnografía como metodología, específicamente el uso de la antropología cultural aplicada a la educación (Levinson, B.A.U. 2001, p.14),

dado que, “la etnografía se refiere al proceso de investigación desarrollado inicialmente por antropólogos: observación participante de largo plazo y entrevistas diseñadas para entender las relaciones sociales locales y los mundos culturales” (Levinson, B.A.U. 2001, p. 14). La investigación se enfoca en las experiencias y apropiaciones de las maestras, basándose en la suposición de que no hay nadie con mayor influencia dentro del aula que la maestra; sus decisiones y opiniones influyen en el aprendizaje de los estudiantes más que cualquier otro factor. Sin embargo, fuera del aula las maestras son sujetos, y al igual que todos nosotros, la trayectoria de sus vidas influye fuertemente en su manera de enseñar; son ellas quienes decidirán qué programa nuevo aplicarán y cual rechazarán. Por lo tanto, uno de los factores más importantes en la aplicación efectiva de políticas educativas nuevas es la comprensión y aceptación de dichas políticas por parte de las maestras.

En el desarrollo de la investigación utilicé la observación participante en combinación con entrevistas etnográficas estructuradas. Es un trabajo de campo etnográfico como definido por Levinson y Cade (p. xii); se enfoca en la observación contextualizada y entrevistas, junto con la reconstrucción interpretativa de acciones sociales (2002). Se enfocó en las prácticas de enseñanza de un Jardín de Niños ubicado en una comunidad semi-urbana del Estado de México, mismo que atiende a una población de bajos recursos y que ha sido seleccionado como “Escuela Piloto” dentro del Programa de Educación Preescolar 2004.

Las dos técnicas de estudio utilizadas en la mayor parte de la investigación son la entrevista (entrevista estructurada principalmente) y la observación participante. Se elaboraron notas de campo e interpretaciones preliminares de las observaciones de cuatro días de cada semana, desde octubre de 2004, hasta abril de 2005. Llevé a cabo observaciones en salones de tres maestras, dos de tercer año de preescolar y una de segundo año. Dichas maestras y la directora de la escuela son las informantes clave de la investigación. Además de las observaciones, la investigación cuenta con los registros de entrevistas informales que llevé a cabo durante el horario escolar. Hay observaciones y registros de cinco sesiones del consejo técnico de la escuela objetivo, asimismo, asistí a los seminarios de planeación para la aplicación del programa nuevo, conducidos por la supervisión regional. Hay registros de notas de campo durante la asistencia al foro regional y estatal del programa nuevo donde los docentes presentaron sus opiniones e interpretaciones del mismo. Además, participé en casi todas las reuniones de maestras y actividades culturales de la escuela

objetivo. Al final del año escolar se organizó una sesión de evaluación con el equipo docente de la escuela objetivo, y durante el verano participé en el congreso anual del comité Nacional Mexicano de la Organización Mundial para la Educación Preescolar.

Por medio de estas entrevistas se intentó comprender la manera en que las maestras construyen y transmiten su profesión, mediante el análisis e interpretación de sus discursos de identidad y de sus prácticas. En combinación con la observación participante, las entrevistas me proporcionaron un acercamiento a los motivos de las acciones cotidianas de las maestras, un acercamiento que no podría lograr mediante la simple observación.

Bleger (1985) describe que “la entrevista es un campo de trabajo en el que se investiga la conducta y personalidad de los seres humanos”, (p. 21) continua, “la clave fundamental de una entrevista es la investigación de las explicaciones mismas” (p.22). La entrevista estructurada fue la manera en que pude acercarme a la personalidad y conducta de las maestras en términos de enseñanza. Por consiguiente, el trabajo sería investigar las respuestas de las maestras en busca de temas clave para comprender sus explicaciones. Para poder entender las acciones de las maestras en el presente, es necesario entender las trayectorias e historias de vidas que las condujeron a su profesión actual. Tal y como lo describe Camarena Ocampo, las entrevistas son “un trabajo que intenta recuperar la experiencia discursiva de los sujetos a través de las experiencias constitutivas de sus trayectos biográficos” (2002, p.33).

Para poder entender mejor las perspectivas de las maestras en términos de profesionalismo y práctica, diseñe un guión para las entrevistas estructuradas de la investigación. El guión para la entrevista estructurada está diseñada para cuestionar la trayectoria profesional, didáctica y práctica, el programa preescolar nuevo y finalmente, el género y su relación entre éste y la enseñanza de las maestras de preescolar¹⁰.

Esta entrevista es distinta a las entrevistas informales que forman parte de las observaciones de campo, de las informantes clave de la investigación. La entrevista estructurada se aplicó a todas las maestras de la escuela objetivo, la directora y dos docentes de otra escuela de la misma zona, al igual que a las directoras y docentes de otros dos jardines de niños del Estado de México.

¹⁰ Véase Anexo C para consultar el guión.

Todas las personas entrevistadas participaron en el programa piloto de la implementación PEP 2004, con excepción de tres que han participado en foros y pláticas del programa pero que siguen trabajando en la base del PEP 92. Antes de que participaran en el programa piloto, intenté comprender aun más la perspectiva de las maestras, mediante la participación de tres de ellas que aun no se involucraban en la aplicación del programa, algo que no podría percibir en la escuela objetivo debido a mi integración a ésta una vez iniciado el ciclo escolar. Durante el año de la investigación empecé a transcribir las entrevistas estructuradas y la codificación de las notas de campo y durante el año que estuve en el campo, también se definió categorías¹¹ para el análisis por medio de la observación y de mis percepciones.

Dado que la investigación tiene un enfoque etnográfico, el proceso de análisis está orientado hacia una interpretación y teoría de las acciones simbólicas de las maestras. De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988, p. 173), “La teoría es la forma genérica del pensamiento sobre la cual se construye todo análisis; se compone de percepción, comparación, contraste, agregación y orden; determinación de vínculos y relaciones; y especulación.” Para analizar las entrevistas empecé por buscar categorías para crear un fundamento conceptual, principalmente las categorías comunes y positivas de cada caso y posteriormente las categorías negativas y contradictorias, porque, “los casos negativos les permite a los investigadores determinar los parámetros o distribución de un constructo” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 182). Así se intenta ubicar la construcción de categorías dentro de los límites y “condiciones o circunstancias de su validez” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 182).

Durante el proceso analítico se utilizaron estrategias de inducción analítica y de comparación constante. Después se triangularon los datos recabados de las entrevistas estructuradas con mis observaciones de campo y con los trabajos anteriores sobre política educativa y cultura elaborados por autores tales como Popkewitz, Levinson y Sarason. Además, mucho del análisis y el desarrollo de

¹¹ Identifiqué categorías comunes dentro del texto de las transcripciones de las entrevistas. Por una parte salieron categorías que tienen que ver con las educadoras mismas, por ejemplo: género, rol, identidad, trabajo, madre-maestra. También salieron otras que tienen más que ver con el programa mismo y sus interacciones con este programa, por ejemplo: reforma, enseñanza, cultura escolar, colectivo, currículo, lenguaje, lecto-escritura, programa. Por medio de la identificación de estas categorías empecé el análisis de las respuestas de las preguntas de la investigación y la construcción que ellas hacen de su realidad. Luego, surgieron los apartados dentro de los capítulos dedicados a la descripción y el análisis de las entrevistas y las categorías identificadas.

las categorías se llevó a cabo dentro del seminario especializado de interpretación en investigación de entrevistas dirigido por el Doctor Eugenio Camarena Ocampo. La intención de la investigación era “recrear de forma vívida los fenómenos” (Goetz y LeCompte, 1988, p.182) estudiados; mediante la teoría se intentó reconstruir experiencias directas de las maestras durante la implementación del programa. Mediante el análisis de las entrevistas se intentó reconstruir los significados aportados por las maestras involucradas en la reforma.

La mayoría de la tesis está construida por el análisis y la comparación de entrevistas de los cuatro informantes clave del estudio. Se incluye ejemplos y análisis de entrevistas de otras maestras para comparar o contrastar sus experiencias con las categorías que utilizadas para dar sentido a las experiencias y apropiaciones de las maestras. Se incluye observaciones de campo para enseñar la realidad congruente o contradictoria de la manera en que las maestras trabajan y entienden el programa, junto con la manera en que la aplican dentro del aula. Utilicé mis percepciones, observaciones e interpretaciones para nombrar fenómenos ocultos o no explícitos y hacerlos implícitos. Finalmente regresé a examinar las preguntas iniciales para determinar si las contesté o no y si al final logré examinar fenómenos no relacionados a dichas preguntas, pero que definieran de mejor forma la realidad experimentada por los sujetos.

1.3. El contexto del nivel preescolar y las políticas educativas en México

La educación preescolar en México tiene una larga historia. Rosaura Zapata, una de las primeras educadoras, explica que la primera “escuela de párvulos” se abrió en el puerto de Veracruz en 1884, con la intención de proporcionar una educación dirigida a las necesidades particulares de los niños entre tres y seis años. Además en 1884, se inauguró la primera escuela Normal para maestras de nivel preescolar. En 1902, Rosaura Zapata y otras maestras fueron enviadas por la SEP a investigar y estudiar los jardines de niños de Estados Unidos. Una vez finalizada dicha investigación, plantearon que el propósito del jardín de niños era “educar al párvulo de acuerdo con su naturaleza física, moral e intelectual, valiéndose para ello de las experiencias adquiridas por el niño en el hogar, la comunidad y la naturaleza” (Zapata, 1951, p.2). El primer jardín de niños oficial, el “Enrique Pestalozzi”, se fundó en 1906. Más tarde, en 1910 se inauguró el curso de educadoras de la escuela nacional de maestras. En aquel entonces, las actividades del Kindergarten consistían en “cantos y juegos, dones,

ocupaciones, juegos de madre y estudio de la naturaleza” (Zapata, 1951, p.2), actividades apropiadas de la educación Froebeliano y similares a los planes de estudio del kindergarten norteamericano. Fue así como el sistema de kindergarten continuó creciendo lentamente en el país.

La segunda etapa de la educación preescolar en México empezó en 1937, cuando por el decreto de la Ley de Secretaríos y Departamentos de Estado el nivel de educación preescolar quedó fuera del control de la SEP (Bertely, 2003, p.11). Esta ley asignó la educación preescolar al “Departamento de Asistencia Social Infantil.” Bertely habla de este cambio como la primera “paradoja” de la educación preescolar, por la ambigüedad acerca de su pertenencia a “la asistencia social” o a la “función pedagógica”. Sostiene que esta ambigüedad continua vigente porque, “finalmente, las instituciones que atienden a los niños menores de seis años pueden distinguirse de aquellas que ofrecen servicios de carácter pedagógico y de las que brindan de modo adicional o sustantivo cuidados materno infantiles” (2003, p.11).

Fue hasta 1942 que, debido a las demandas de las educadoras mismas, el nivel preescolar fue reincorporado a la SEP. De acuerdo con el documento, las “educadoras demandan la reincorporación del nivel preescolar a la Secretaría de Educación Pública”. Insistieron en la reinstitución de la educación preescolar a la SEP porque, “el jardín de niños, en sus diversos grados, desempeña una función eminentemente educativa y por lo tanto pedagógica, de trascendental importancia por ser la edad crucial, la época mas plástica de la vida del hombre, por lo cual hoy día en todos los países civilizados no sólo forma parte de todo sistema educativo, sino que constituye la base del mismo” (Dossier Educativo, 2003, p.21).

En la segunda mitad del Siglo XX el número de jardines de niños aumentó “como signo de equidad social y por los argumentos pedagógicos que señalaban una mayor ventaja para los niños en su formación futura...” (SEP, 2003b, p.8). Tampoco había suficiente cobertura en las zonas rurales para poder proporcionar este servicio a todos los niños del país. Fue hasta las últimas tres décadas en que se abrieron los espacios de educación preescolar indígena y comunitaria. Durante los años 2002-2003 la educación preescolar atendió a 55.5% de los niños de entre tres y cinco años de edad. De esta cifra, 81.4 por ciento eran niños de cinco años de edad (SEP, 2003b, p.9).

La reforma más reciente a la educación preescolar se aplicó en 1992. El programa estaba basado en “proyectos¹²” pero, desafortunadamente debido a otros cambios de la SEP, los materiales didácticos de apoyo no llegaron a las aulas sino hasta el ciclo 1996-1997. De acuerdo con el mismo documento de la SEP, “la actualización del personal docente fue débilmente atendida” (SEP, 2003b p.11) debido a “la reestructuración de la SEP, derivada de la federalización de los servicios educativos” (p.11), lo que impidió el cumplimiento de los compromisos del Acuerdo Nacional. Entonces, el programa anterior nunca fue aplicado en su totalidad, debido a problemas administrativos y a la falta de seguimiento por parte de los oficiales responsables.

En este ambiente, con una clara necesidad de reforma, surgió el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE), obligado a contar a partir de 2003, con una nueva propuesta pedagógica para el nivel preescolar. De acuerdo con el Programa Nacional de la Educación 2001-2006, comenzando en agosto de 2004, todos los niños mexicanos de 5 años de edad están obligados a asistir al tercer año de nivel preescolar. Adicionalmente, el Programa Nacional de la Educación 2001-2006 tiene como objetivo, “la renovación en 2003 de los contenidos curriculares y las orientaciones pedagógicas de la educación preescolar” (SEP, 2001, p.137). Estas dos reformas, la obligatoriedad del nivel preescolar y al mismo tiempo la aplicación del nuevo plan y del programa de estudios del nivel preescolar, crearon un ambiente sin precedente para la observación de los efectos reales del trabajo docente para un cambio educativo y de los cambios realizados por los maestros a las políticas educativas. En el contexto del nivel preescolar, la responsabilidad de aplicar el programa nuevo recae en la educadora. Esta investigación está enfocada al momento de la aplicación del programa y a las interpretaciones y apropiaciones de las maestras. Para poder empezar a reconstruir los momentos de experiencia, es necesario ubicar a las maestras dentro de su cultura y de la institución del Sistema Educativo Nacional.

¹² “Durante el desarrollo de un proyecto se busca y selecciona información a través de diferentes situaciones para convertirla en conocimiento progresivamente. Los proyectos tienen una estructura abierta y flexible que se va articulando durante su desarrollo. Para que los proyectos tengan un sentido educativo es necesario que las actividades tengan un valor intrínseco, además de provocar el interés de los niños, es decir, que no sean triviales y que les permitan a los niños utilizar conocimientos y vivir experiencias para que puedan conectar el aprendizaje con la realidad” (SEP, 2003, p.46).

1.4. Rol institucional y sociocultural de la educadora

Las educadoras tienen un lugar único dentro de la institución, de la SEP y en la sociedad. Tienen la responsabilidad de interpretar e implementar los programas curriculares¹³ planeados y redactados por otros. Además del rol como docentes, las educadoras tienen una imagen social de mujeres y madres suplentes que influyen en su desarrollo profesional.

Berger y Luckman comentan en su libro, *La construcción social de la realidad*, “Las instituciones siempre tienen una historia, de la cual ellas mismas son los productos. Es imposible comprender adecuadamente qué es una institución, si no se comprende el proceso histórico en que se produjo” (Berger y Luckman, 1968, p.76). Para entender mejor el rol de las educadoras y el alcance del cambio en las políticas educativas institucionales del nivel preescolar de la SEP, es importante ubicar al jardín de niños y a las maestras de nivel preescolar dentro de un contexto histórico.

Cuando se inauguró el primer “Kindergarten¹⁴” de México en 1906, estaba basado en la filosofía de Federico Fröebel. “De esta manera, se obtuvo el modelo prototipo de los kindergartens o jardines de niños, el cual proponía fomentar en los niños, el desarrollo de su propia naturaleza física, moral e intelectual para lograr el aprendizaje” (SEP, 2003a).

En un boletín oficial de la SEP de 1923, puede encontrarse una nota sobre el concepto del jardín de niños:

El jardín de niños no es una escuela, es una transición entre la vida del hogar y la vida escolar, y las educadoras deben conducirse allí con los niños como una madre inteligente, sensata, cariñosa y enérgica se conduce con sus hijos. Todos los ejercicios que se practican en el jardín

¹³ Cabe destacar una definición del currículo. Se puede hablar del currículo escrito, en este caso al Programa de Educación Preescolar 2004. Pero también es importante indagar si este currículo resulta ser lo que está aplicado por las maestras. También se puede hablar como Stenhouse del currículo como un proceso, o como los pensadores innovadores desde Dewey hasta Freire, como praxis. Una cuestión que guía este estudio es la manera en que las maestras adaptaron e implementaron el currículo escrito y a que se volvió por medio de su experiencia con dicho currículo.

¹⁴ Con el fin de esta investigación los términos kindergarten / escuela de párvulos son términos históricos que refieren a los actuales preescolar y jardín de niños.

de niños serán una irradiación del ambiente de la casa y una introducción y reflejo de la vida social (p. 156¹⁵).

Esta percepción de la feminidad como requisito natural y necesario para la enseñanza en los jardines de niños también estaba presente, al mismo tiempo, en otros países. Sonsoles San Román escribe sobre el rol de la maestra en España en su libro *Las Primeras Maestras*, “para los seguidores de Fröebel, la mujer presenta cualidades excepcionales para el noble y delicado ministerio de la educación pública de la infancia, aptitudes que la convierten en el agente educativo más adecuado para cuidar y dirigir a los niños, en los cuales germina el porvenir de la sociedad” (1998, pp.1 85-186).

Además, existe una ambigüedad histórica en términos del rol específico del nivel preescolar en el sistema educativo mexicano. Como lo mencioné anteriormente, en 1937, el nivel preescolar quedó fuera de la Secretaría de Educación Pública, para asignarse al nuevo Departamento de Asistencia Social Infantil “por considerar que este servicio era más asistencial que educativo” (Cruz, 1997, p 53 en Berteley, 2003, p.11). Cuando el departamento de nivel preescolar fue reasignado a la SEP en 1942, se debió a las demandas de las maestras del nivel preescolar. Berteley sostiene que la necesidad creciente para cuidados maternos infantiles se debe a la feminización de la fuerza laboral mexicana, misma que causa una dependencia para las madres de inscribir a sus hijos de entre cuatro y seis años de edad en escuelas preescolares. Ella plantea que esta feminización del empleo también ha contribuido a un mayor número de guarderías y centros de educación inicial, y a la presencia permanente de niños más jóvenes dentro de las escuelas preescolares donde están sus hermanos mayores para utilizar los beneficios del cuidado infantil (p.11).

La ambigüedad histórica del propósito del nivel preescolar ha contribuido a la situación de una institución que nunca tuvo un lugar claramente definido como educativo o asistencial, y a un cuerpo docente que no está seguro de si su trabajo es ser educadora o madre suplente. Esta percepción, de la maestra-madre y la feminización de la profesión de maestra de nivel preescolar, todavía es evidente en las explicaciones de la educación de la sociedad actual. La

¹⁵ El formato de esta tesis sigue las formas de APA en su mayoría. Por ejemplo, citas textuales de 40 palabras o más se ponen en párrafo aparte, sin comillas y con sangría del lado izquierdo de 5 golpes. El APA recomienda que todo el trabajo este presentado en doble espacio, sin embargo, de acuerdo con las normas del seminario este trabajo esta presentado en 1.2 espacio.

continua confusión sobre la diferencia entre cuidados maternos infantiles y propósitos pedagógicos a nivel preescolar, es tan sólo uno de los resultados de la ambigüedad del rol de la maestra.

Otro aspecto de la enseñanza del lenguaje tiene que ver con la socialización. En su libro, *Ideología y Pedagogía en el Jardín de Niños*, Andrea Bárcena explica que desde el punto de vista social la escuela preescolar se considera un proceso de socialización institucional temprana (1988, p.10). Entonces, en términos de enseñanza, para Bárcena, el proceso de socialización¹⁶ para el trabajo llega a ser más importante que cualquier contenido académico. Bárcena ubica a la institución de nivel preescolar como un ente distinto a la familia y a la escuela primaria porque, “toma la fuerza sociocultural y psicológica de la primera, apuntando el contenido socializador hacia las prácticas de la segunda” (1988, p.20). Finalmente, la autora propone que la legitimación de la expansión del nivel preescolar “es mayor en las características implícitas de su acción socializante, que en su propuesta pedagógica explícita” (1988, p.20).

La ubicación del nivel preescolar como un puente entre “la familia” (o el lugar de socialización) y “la escuela” (o el lugar de aprendizaje) también ubica a la educadora dentro de un trabajo tradicionalmente femenino. El hecho de que Bárcena lo vea como “socialización para el trabajo” también es llamativo, más allá de lo visto del lado de la “madre-suplente.” Tal y como lo desarrollaré más

¹⁶ En su libro, *Socialization and Education* (1994) Wolfgang Brezinka habla de la confusión conceptual del término “socialización” dentro de las ciencias sociales. Dice que hay una falta de claridad conceptual bastante seria sobre estos términos, lo que ha contribuido a serios mal entendidos ideológicos, políticos y morales. Concluye que el término debe ser abandonando, pero acepta que es no posible, definiéndolo como: la suma de los procesos de aprendizaje con los que la gente adquiere disposiciones psíquicas para la experiencia y comportamiento social, de acuerdo con las normas específicas de la cultura de su grupo. Eviatar Zerubavel dice que la socialización implica aprender no sólo de las normas de la sociedad, sino también de los esquemas distintivos de la categoría. Para él, ser social o culto no sólo exige saber cómo comportarse, sino también cómo percibir la realidad de una manera social apropiada. La educación, en contraste, aunque es un proceso social, implica más que la ubicación dentro de las normas culturales. De acuerdo con la Declaración Mundial sobre educación para todos “La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” consiste en que, “cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas con el fin de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (la lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas), así como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones bien fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo” (1990).

adelante, la mezcla de imágenes sociales de la educadora y de la madre está presente en la totalidad del discurso¹⁷ de la institución de nivel preescolar. Puede ser que en esta ambigüedad también influya la presencia de una concepción del nivel preescolar como el lugar para socializar, debido a que es el trabajo de la mamá iniciar la socialización de los hijos. Este punto es importante en dos aspectos de esta tesis. Primero, la idea del nivel preescolar como lugar de socialización más que como lugar para el aprendizaje está presente en información relacionada al jardín de niños desde sus inicios. No niego que la socialización temprana es sumamente importante para los niños de entre 3 y 5 años de edad, y hay un lugar para eso en el jardín de niños. Sin embargo, la suposición de que la socialización es más importante que el desarrollo del aprendizaje en este nivel, puede ser una razón (o tal vez hasta un pretexto) para la elaboración de currículos con contenidos ‘empobrecidos’¹⁸. Vista desde una perspectiva constructivista, la educación es algo que llevamos a cabo dentro de situaciones sociales, pero eso no es socialización. De acuerdo con Wells, el conocimiento no es fijo, autónomo, libre y flotante, ni figura sólo como un propósito objetivo en las mentes individuales, sino que más bien es construido y reconstruido emergentemente entre los participantes de actividades específicamente situadas, utilizando los bienes culturales que estén a su disposición, mientras colaboran juntos para cumplir metas¹⁹ (Wells, 1999, p.140). Una maestra que tiene una formación sobre la relación entre el diálogo y la construcción de conocimiento puede planear actividades que apoyen la socialización de los niños y también satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de ambos propósitos de la educación preescolar.

¹⁷ El concepto de mi explicación considera las teorías de Laclau, Mouffe y Foucault porque apoyan el concepto del “discurso” que abarca tanto lo lingüístico, como lo extra-lingüístico. Laclau y Mouffe definen la noción del discurso como “una totalidad significativa que supera la distinción entre lo lingüístico y lo extra-lingüístico” (Laclau, 1995, p. 435)... “Mientras que Foucault define al reino del discurso como apenas un objeto entre otros; para Foucault, la presencia de ciertas formas discursivas tuvo que ser explicada en términos extra-lingüísticos” (Laclau, 1995, p.435). Es importante destacar el concepto extra-lingüístico del discurso, principalmente para una interpretación de los símbolos extra-lingüísticos encontrados en el jardín de niños, mismos que comunican y significan algo para la sociedad. El uso de uniformes, por ejemplo, la bata de las educadoras, es parte del discurso del jardín de niños y comunica algo sobre el mismo y el rol de las maestras, aunque no lo comunica a través del lenguaje.

¹⁸ Véase el capítulo 3 para un análisis detallado de la transformación del Programa de Educación preescolar durante el proceso del desarrollo y escritura. Utilizo la palabra ‘empobrecido’ directamente con base en los cambios curriculares que hizo la SEP de las varias versiones del programa.

¹⁹ “*Knowledge is neither fixed, autonomous, and free-floating, nor contained only as propositional objects in individual minds; rather it is emergently constructed and reconstructed between participants in specific situated activities, using the cultural artifacts at their disposal, as they work toward collaborative achievement of a goal*” (Wells, 1999, p.140).

La ambigüedad del propósito del nivel preescolar, un malentendido de las prácticas apropiadas para el desarrollo del lenguaje escrito durante esta edad y una sobredeterminación del rol de la educadora, han contribuido a crear confusión sobre la enseñanza de la lectura y la escritura dentro de este nivel. Finalmente, la maestra es la persona encargada de la aplicación de las reformas curriculares. Por estas razones es muy importante indagar sobre las relaciones entre la reforma, las maestras y la cultura escolar.

1.5. El estado de arte: otros estudios de las prácticas docentes y cambios de la política educativa

Un contexto histórico de la reforma educativa puede ser proporcionado por estudios realizados en Estados Unidos e Inglaterra sobre las actitudes de los maestros respecto a los cambios en las políticas de alfabetización. Es poco usual que los maestros se involucren en la planeación de reformas, aunque, en repetidas ocasiones, no involucrarse afecta como se llevan a cabo dichas reformas. Seymore Sarason expone en su obra *Revisiting the Culture of School and the Problem of Change*, "aquellos que intentan introducir un cambio, comienzan el proceso siendo claros acerca de dónde están los maestros; esto significa, cómo y por qué piensan de esa forma" (1996, p. 232). En el trabajo relacionado a la Proposición 227 de California, Stritikus y García apoyan las conclusiones de Sarason. Afirman que, "además de los factores políticos e institucionales que influyen la naturaleza de los intentos de reforma, los maestros desempeñan un papel importante al resistir, adecuar y adaptar los elementos de dicha reforma" (2000, p.1).

Patrick Shannon ha investigado el proceso de "alienación" de aquellos maestros que se alejan de sus habilidades profesionales al implementar programas de lectura básicos tales como *Open Court Reading*. Ha descubierto que los currículos *estándar* muchas veces niegan la capacitación profesional de los maestros. Comenta que, "Si los maestros estuviesen naturalmente relacionados a la totalidad de la instrucción de la lectura -- suministrando metas, medidas y evaluación de su trabajo, tanto con propósitos buenos como malos -- antes de introducir materiales básicos, entonces dicha alienación se convierte en un concepto importante para la discusión de los programas de lectura actuales" (1989, pp.58-59). Explica que cuando se implementan programas de lectura *estándar*, los maestros empiezan a verse a sí mismos como si fueran partes intercambiables de una máquina. Shannon opina:

Los resultados de este proceso muestran que el personal de las escuelas primarias reduce de todas las formas posibles la enseñanza de la lectura mediante la utilización de materiales básicos, actuando de forma burocrática para maximizar la meta principal de dicha instrucción - las calificaciones en los exámenes - y un personal de enseñanza separado de las metas y medidas de su trabajo (1989, p.59).

Esta tendencia hacia la alienación también puede observarse en la aplicación de reformas en el área de las matemáticas. Ogawa, Haymore-Sandholtz, Martínez-Flores y Paredes Scribner comentan que:

La mayoría de los maestros se resisten a la idea de restringirse a clases 'estandarizadas' y su frustración es obvia: 'No creo que encajonarlos ayude. No puedo enseñar de la manera más efectiva si me dan un guión o una clase pre-establecida.' Por lo tanto, los maestros de escuelas con un porcentaje más alto de estudiantes de familias de bajos ingresos - situación que históricamente ha presentado fuertes retos en la enseñanza - están más inhibidos que sus colegas de escuelas más enfocadas a la enseñanza de las matemáticas (2003).

Es interesante mencionar que en California, en el clima político del pasado, durante la década de los ochentas, en la aplicación de programas de lectura *lenguaje integral*, se reflejaban los mismos sentimientos sobre las estrategias de reforma en maestros de todos los niveles. Por ejemplo, Jill Stewart publicó el artículo *The Blackboard Bungle*, mismo que habla sobre la forma en que Marion Joseph, ex-miembro del consejo estatal de educación, re-direccionó las reformas hacia la "instrucción sistemática de la fonética." Menciona que, "los maestros le contaban que cuando trataban de enseñarles técnicas de fonética o de ataque de palabras a niños que no entendían, los burócratas les ordenaban frenar dichos planteamientos" (LA Weekly, 1 a 7 de marzo de 1996).

Aunque las características y actitudes de los maestros como la "estabilidad; el deseo de cambiar de profesión; las expectativas hacia sus estudiantes y su género" (Ruiz 1999; Schmelkes et al. 1997 citado en Reimers, 2000, p.30) son algunos de los factores que determinan el éxito de los estudiantes, y aunque muchos estudios han documentado la conexión entre los niveles del logro estudiantil y la instrucción, se han llevado a cabo muy pocas investigaciones sobre la actualización de políticas nuevas dentro del salón de clases y cómo las

llevan a cabo los maestros (Valencia y Wixson, 2001). Porque los salones de clases no son entidades aisladas, sino que forman parte de instituciones más grandes, Valencia y Wixson creen que es importante que los investigadores interesados en diferentes políticas trabajen “dentro de la caja negra,” o en el salón de clases y más allá (2001).

Los maestros, al ser confrontados a programas de reforma, a menudo sienten no haber contribuido y por lo tanto no llevan a cabo dichas reformas de manera activa. De acuerdo con Muñoz Izquierdo y Schmelkes, los “maestros deberían tener la libertad de involucrarse en la forma de diseñar las maneras para llegar a sus metas educacionales establecidas; además de los parámetros para asumir su responsabilidad dentro del proceso enseñanza-aprendizaje” (1992, p.65).

Los directivos de la SEP, durante el desarrollo del Programa de Nivel Preescolar 2004, llevaron a cabo algunas reuniones de planeación con la intención de tomar en cuenta las necesidades de las maestras. Sin embargo, tal y como lo demostraré en los capítulos siguientes, las maestras entrevistadas todavía expresaban sentimientos de resistencia y ansiedad, características identificadas por Stritikus y Garcia (2000) como típicas de los maestros al enfrentar reformas provenientes de “niveles más altos.” Un aspecto importante del análisis de esta política es que el programa tomaba en cuenta las necesidades de los docentes, siendo éste uno de los aspectos más importantes delimitados por la SEP. Asimismo, es imprescindible analizar este aspecto del programa en términos del campo formativo del *lenguaje y comunicación*. Tal y como lo he desarrollado anteriormente, este campo tiene una historia muy problemática dentro de la SEP y del nivel preescolar debido a la prohibición histórica de la enseñanza de la lecto-escritura en dicho nivel²⁰. El éxito o fracaso de identificar las necesidades de las educadoras para poder desarrollar este campo de conocimiento tiene el potencial de revolucionar la educación preescolar en México. Asimismo, identificar las necesidades educativas de los niños de esta edad puede ser la base de un currículo efectivo y también del desarrollo futuro de sus habilidades lingüísticas.

1.6. El enfoque específico de enseñar lectura y escritura a nivel preescolar

Hay un debate vigente sobre el propósito de enseñar lectura y escritura en los jardines de niños. Cecilia Martínez Díaz, en su tesis de maestría, comenta que

²⁰ Entrevista con D111004, p. 9

antes de los años ochentas había dos creencias sobre la necesidad de madurar para poder aprender, leer y escribir. También cita otras investigaciones, “en la primera se considera inmaduro al niño de nivel preescolar en lo que se refiere a aprender a leer y escribir (Ferreiro, 1994, pp. 5-6), por lo que se espera hasta iniciar la educación primaria y/o hasta cumplir los seis años de edad para adquirir dicho aprendizaje (Bárcena, M., 1982, p. 63).” Luego explica, “la segunda posición, también permeada por la teoría de la madurez, no le niega la posibilidad de aprender a leer y escribir al niño de nivel preescolar, pero une a la escritura con la habilidad motriz, para la cual debe ejercitarse previamente” (Martínez Díaz, 1999, p. 11). Lo problemático de estas visiones de madurez es que tuvieron como consecuencia que las maestras evitaran leer, escribir o crear espacios de literatura durante sus clases. Esto también habla mucho de la relación entre las maestras y las propuestas curriculares institucionales. Por ejemplo, cuando las propuestas no están bien difundidas o explicadas, suele suceder que las maestras no cambien sus prácticas, se resistan el cambio, o lo mal-entiendan; evidenciando con ello un fenómeno derivado de la continua existencia de dudas sobre el lugar que ocupa la lecto-escritura dentro del nivel preescolar.

El capítulo “El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar” del libro, *Alfabetización, teoría y práctica*, de Emilia Ferreiro, plantea:

La pregunta ‘¿debe o no enseñarse a leer y escribir en el jardín de niños?’ está mal planteada, porque tanto la respuesta negativa como la positiva se apoyan en una presuposición que nadie discute: se supone que el acceso a la lengua escrita comienza en el momento que los adultos decidan (1985, p.119).

O sea, la pregunta debe convertirse en, ¿Qué tanto sabe un niño del sistema del lenguaje escrito cuando entra en el jardín de niños? Ferreiro continúa diciendo, “con base a las investigaciones realizadas, podemos afirmar que ningún niño urbano de seis años de edad comienza la escuela primaria ignorando totalmente la lengua escrita.” (1985, p. 120) Este conocimiento se crea debido a su exposición en las calles de la ciudad, las noticias, periódicos y hasta en notas escritas por su padres. Ferreiro plantea que el jardín de niños debería permitirles a los niños experimentar una amplia gama de oportunidades de aprendizaje libre basado en su conocimiento previo del sistema del lenguaje escrito.

Sin embargo, las guías didácticas de educación preescolar anteriores no hablan específicamente de la enseñanza de la lectura y escritura, sino de un abordaje (1981) o acercamiento (1988) (Martínez Díaz, 1999, p.18). Cecilia Martínez Díaz comenta que, “ambos documentos no son explícitos sobre el actuar de la educadora en referencia a la lengua escrita como una forma de enseñanza, lo cual le resta legitimidad tanto a las tareas realizadas en el jardín de niños, como a las acciones de la educadora sobre la lectura y escritura para la educación preescolar” (Martínez Díaz, 1999, p.18).

En sus conclusiones, Martínez Díaz plantea que “es necesario también reconocer, desde la intervención didáctica, a la lectura y escritura como parte de nuestra vida, los diversos usos y funciones de éstas, y crear una enseñanza que no pretenda aislarlas de los contextos donde cobran sentido y significado” (1999, p.108). Dice que, aunque la educadora observada reconoció a los niños como escritores o lectores potenciales, y que participaron en diversas actividades de lectura y escritura, siguió “dando validez a los ejercicios mecánicos e incluso buscó darles significado a partir de situaciones de lengua escrita que ella misma construyó” (1999, p.108). Aunque observé la implementación de una propuesta nueva con un propósito socio-constructivista, muchos de los datos de mi investigación apoyan las conclusiones de Martínez Díaz. El uso de cuadernos de ejercicios previos a la lecto-escritura me pareció una acción simbólica y típica, en conflicto con la reforma del Programa del Nivel Preescolar. Aunque el PEP 2004 explica específicamente que estas actividades carecen de sentido, e investigadores tales como Emilia Ferreiro y Gordon Wells han encontrado evidencias acerca de que la lecto-escritura se construye socialmente, las maestras de la escuela objetivo siguen apoyando el uso de actividades como los “*Trazos previos a la escritura script*”²¹. Así, se hace evidente que cambiar la cultura escolar implica hacer un cambio mucho más radical que tan sólo publicar un programa nuevo. Como explicaré en el resto de este trabajo, la presencia de prácticas cimentadas, tales como el uso de actividades motrices para enseñar a escribir, van en contra de las teorías más recientes relacionadas al aprendizaje del lenguaje.

²¹ Véase anexo B para un ejemplo de las actividades motrices que utilizan las maestras de la escuela objetivo.

1.6.1. Fundamentos socio-constructivistas de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje

Es importante aclarar que abordo el proceso de implementación del programa nuevo desde una perspectiva socio-constructivista, basándome en el trabajo de Lev Vygotsky. Vygotsky sitúa al comportamiento humano dentro del contexto social e histórico (Dixon-Krauss, 1996, p.1). Además, Vygotsky enfatiza la importancia de la cultura y la interacción social dentro del desarrollo individual (Wells, 2001, p.177). Esta perspectiva no es una categoría para analizar datos, sino una posición ideológica relacionada con la manera en que aprendemos y construimos el conocimiento. Este trabajo está enfocado a la manera en que las educadoras alteran y se apropian del nuevo programa pedagógico. El planteamiento socio-constructivo está presente en todas partes de esta tesis, definiendo mi posición acerca de la manera en que los seres humanos aprenden, hablan, interactúan y construyen su realidad.

Gordon Wells escribe acerca de la diferencia que existe entre el aprendizaje mediante el lenguaje y el aprendizaje del lenguaje, e identifica una fractura entre los educadores que hacen distinciones entre la adquisición del lenguaje y su uso una vez adquirido (Wells, 1999, p.141). Comenta que la gente interesada en el estudio del lenguaje y de la gramática muchas veces tiende a tratar la competencia lingüística como distinta y lógica antes de usarse. Reitero, es necesario ver al aprendizaje del lenguaje y su uso como complementos del crecimiento cognitivo mismo. Halliday postula que es por medio del uso del lenguaje, conversando con otros, que el niño se apropia de la manera principal de construir experiencias. Para Halliday, el lenguaje es la condición esencial del conocimiento, proceso por el cual la experiencia se convierte en conocimiento²² (Halliday, 1994 citado en Wells, 1999, p.142). Ambos hablan de la manera en que construimos conocimientos, visto desde una perspectiva influida por el trabajo de Vygotsky y el rol que juega el lenguaje en el proceso de construcción.

Cuando los niños llegan a la escuela están expuestos a un ambiente lingüístico totalmente nuevo. Vygotsky plantea que en un ambiente de interacción y apoyo, el niño es capaz de realizar actividades cognitivas a niveles mucho más elevados que los que podría realizar sin ayuda. Define a lo que puede hacer un

²² However, others such as Halliday postulate that it is through conversations with others that the child “takes over the principal means of construing experience. As he puts it, “language is the essential condition of knowing, the process by which experience becomes knowledge” (Halliday, 1994 citado en Wells, 1999, p.142).

niño al interactuar con otro como “La Zona del Desarrollo Próximo”. Observó la importancia de las conversaciones entre ellos y con adultos, reconociendo a través de éstas los orígenes del lenguaje y del pensamiento (Lightbrown and Spada, 1999, p.141). Para Vygotsky, el pensamiento era el discurso interiorizado.

Esta mirada teórica se relaciona específicamente al cambio curricular del plan y programa de estudio del nivel preescolar de México, porque de acuerdo con L. Reyes Mendoza de la SEP, el corazón del programa nuevo plantea que, el lenguaje es de primordial importancia por ser la herramienta para acceder a las demás materias (comunicado personal, 8 junio, 2004). Este punto de vista proviene claramente del lado teórico de los constructivistas. Sin embargo, aunque dicha posición constructivista era evidente en el programa pasado, Martínez Díaz observó que muchas maestras todavía dependían de ejercicios de madurez psico-motriz, utilizando cuadernos con trazos repetitivos de casas, gusanitos y caminitos, mismos que tienen poco o nada que ver con la adquisición real del lenguaje (1999, p.103). Martínez Díaz señala que, “esto sugiere que la maestra percibe una secuencia apropiada para la enseñanza de la lengua escrita, llegando finalmente al mismo punto; aprender los elementos del sistema escrito de manera aislada” (1999, p.103).

1.7. Conceptos teóricos claves utilizados para el análisis de datos

Con el fin de proporcionar coherencia y entendimiento teórico alrededor de la reforma educativa y de las prácticas de enseñanza de las maestras de nivel preescolar, es importante aclarar algunas definiciones con las que trabajo. Los conceptos teóricos claves que aparecen dentro del texto son: cultura, incrustamiento, mito y institucionalización.

Con respeto a Geertz²³, trabajo una definición de la cultura como una red de significación de símbolos y acciones simbólicas. La manera en que interpretamos los signos y símbolos que nos rodean en la vida cotidiana está determinado por la cultura. Entonces, el trabajo es la interpretación de estas acciones, símbolos y signos dentro del contexto particular del jardín de niños semi-urbano. La intención es reconstruir la cultura y la escuela dentro de esta

²³ “Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning” (Geertz, 1973, p.5)

cultura. Por eso, este trabajo examina la relación entre cultura y maestras, cultura y reforma, y la aplicación de este programa en el aula como una expresión cultural. El simple hecho de reformar el currículo del nivel preescolar se basa en los cambios culturales de la sociedad. Los contenidos, en este caso nombrados competencias, y las expectativas de las maestras, están delimitados por esta cultura. El rol que juegan las educadoras está definido por la cultura debido a que ellas mismas la interpretan y son parte de la sociedad.

Una manera para acercarse hacia la cultura escolar viene del trabajo de Seymore Sarason. En su libro, "Revisiting the Culture of School and the Problem of Change," Seymore Sarason debate el espacio de la escuela dentro de la sociedad actual. Cuestiona si tiene sentido hablar del "sistema escolar" como algo separado de los grupos y agencias que no forman parte del sistema (1996, p.10). Plantea la necesidad, para los que se interesen en cambiar o reformar a las escuelas, de ver qué tan *incrustados*²⁴ están los sistemas escolares dentro del resto de la sociedad. Comenta que "cuando te vuelves sensible a este complejo *incrustamiento*, empiezas a darte cuenta de cuántos de estos sistemas tendrían que cambiar en caso de querer incorporar y mantener dichos cambios de forma exitosa en las escuelas" (1996, p.11). Este trabajo examina unas de las ramificaciones de este *incrustamiento* durante de la reforma curricular del Programa de Educación Preescolar 2004. Un ejemplo de las metas del nuevo programa, que toma en cuenta el fenómeno del *incrustamiento*, proviene directamente del Programa de Educación Preescolar 2004. Los autores plantean que el programa nuevo se enfrenta a la concepción (compartida entre amplios sectores de la sociedad, incluyendo a las educadoras mismas) de que la educación preescolar es tan sólo "un espacio de cuidado y entretenimiento para los niños, carente de metas y contenidos educativos valiosos; o bien, un nivel exclusivamente propedéutico" (SEP, 2004c, p.7). Dicha concepción proviene de la sociedad, pero influye sobre el sistema escolar y la planeación de nuevos currículos; haciendo que los contenidos de los currículos proporcionados a nivel preescolar sean bastante simplificados y de poca justificación pedagógica.

El jardín de niños tiene un lugar único dentro de sistema escolar por el hecho de que es visto como un puente entre el hogar y la escuela y de las características exclusivas de dicho nivel. Sarason habla de un proceso de "aculturación", donde los maestros, administradores y padres de familia "absorban" el concepto de la

²⁴ Sarason utiliza el término *embedded* en el original.

escuela (Sarason, 1996, p.14). Algunas características particulares del jardín de niños, por ejemplo, el equipo docente, las actividades desarrolladas en el aula y la estructura administrativa, están institucionalizados y pueden servir para prevenir posibles cambios. Por ejemplo, hay un bloque de actividades llamadas “cantos, ritmos y juegos” que está programado dentro de la jornada escolar, para llevarse a cabo dos veces por semana. Las actividades consisten en canciones, ejercicios de aseo, ritmos y unos cuantos bailes. Este bloque no está incluido en el currículo, y su propuesta pedagógica es indeterminada, la combinación exacta de las actividades de aseo con cantos y bailes no aparece en el programa aunque esta programada durante la jornada diaria dos veces a la semana. Es una práctica social, no relacionada con la propuesta pedagógica actual y su propósito no parece cuestionarse por los docentes. Es una práctica educativa sin una propuesta obvia. En este caso, el trabajo de interpretación de la cultura particular del jardín de niños implica describir e identificar características como estas y examinar cómo se relaciona con la supuesta intención de “educar” a los niños.

Otra manera de acercarse hacia la cultura de la escuela y del nivel preescolar en particular es por medio del análisis de la importancia del “mito” dentro de la construcción del conocimiento de una realidad. Esta investigación entra a este análisis por medio de las ideas de Barthes. Barthes describe al mito como un “meta-lenguaje” o un segundo lenguaje que habla del primero (Barthes, 1972, pp109-159). Él explica que, “el mito constituye un sistema de comunicación, un mensaje. Esto indica que el mito no podría ser un objeto, un concepto o una idea; se trata de un modo de significación, de una forma.” Para él, “*el mito no oculta nada*: su función es la de deformar, no la de hacer desaparecer” (1980, p.115). Continúa:

Es que el mito es una palabra *robada y devuelta*. Solamente la palabra que se restituye deja de ser la que se había hurtado: al restituirla, no se la ha colocado exactamente en su lugar. Esta pequeña ratería, este momento furtivo de un truco, constituye el aspecto transido del habla mítica (1980, p. 118).

Barthes propone que el mito apoya los intereses ideológicos de un grupo particular de la sociedad, haciendo que la ideología dominante parezca natural, de sentido común y necesaria (Bignall, 2002, p.25). Los mitos nos ayudan a darle sentido a las acciones culturales, pero también pueden llegar a ser incuestionables y una forma de control social. Nos proporcionan el lenguaje con

el que podemos hablar de la vida y acciones de los actores, pero dicho lenguaje limita las maneras en que podemos pensar.

Al principio de la investigación interpreté de manera coloquial la presencia de mitos relacionados a la educación y a las educadoras. Sin embargo, dichos mitos son los pegamentos que hacen posible la comprensión cultural de nuestra realidad. Así, la palabra “educadora” tiene un significado diferente basado en el mito que la rodea. Para Barthes no hay lugar para un mito de la izquierda, por definición, los mitos siempre vienen de la derecha. Así, cuando las maestras me hablaron “del mito” de la educadora, estaban hablando desde un lugar controlado por el metalenguaje que define y deforma lo que significa ser una educadora. Esta construcción define lo que debe de significar el concepto de educadora dentro de los parámetros definidos por la cultura dominante, en este caso una cultura patriarcal. Estos mitos están reproducidos por la sociedad en general y de la institución de la SEP.

Para acercarse a la idea de la institución de la SEP es importante proporcionar la definición que trabajo de la institucionalización. Berger y Luckman dicen, “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habituales por parte de varios actores. Dicho de otra forma, toda tipificación de este tipo es una institución” (1968, p.76). Después continúan con su definición:

La tipificación de acciones habituales que constituyen a las instituciones siempre se comparte, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales. La institución establece que las acciones de tipo X sean realizadas por actores de tipo X (1968, p.76).

Basándome en los conceptos de institucionalización y tipificación de Berger y Luckman, cuestiono el grado dominante y afectivo de la institucionalización de la SEP y la influencia de dicha institucionalización sobre las acciones de las maestras de nivel preescolar. El ejemplo del bloque de “cantos, ritmos y juegos” es tan sólo un caso de tipificaciones de acciones habituales del aula. También cuestiono las implicaciones de la institucionalización de la política educativa y la posibilidad de llevar a cabo un cambio efectivo dentro de instituciones como la SEP, donde las acciones de las educadoras están tipificadas y parecen difíciles de alterar.

Estos autores y conceptos, en relación con los datos empíricos y el análisis etnográfico, guían y estructuran el entendimiento e interpretación de la construcción de la realidad por medio de las maestras y la interpretación etnográfica de la cultura y los procesos de implementación de la reforma dentro de la escuela objetivo.

1.8. Los capítulos

Esta tesis es una interpretación de las acciones de las maestras dentro de la aplicación del nuevo programa de nivel preescolar. La tesis está organizada en capítulos, cada uno es una reconstrucción de varias dimensiones de factores culturales, sociales y pedagógicos que influyen sobre la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004. Este capítulo, el primero, presenta una introducción a los temas de la tesis y las herramientas teóricas que uso para analizar los datos.

El capítulo dos, *Las maestras dentro de la cultura escolar*, introduce al universo del estudio y considera los factores culturales que afectan la práctica cotidiana de las maestras. Examina la influencia de la cultura en el desarrollo de su trabajo docente. También presenta algunos argumentos sobre la influencia del género relacionados a la imagen social de las educadoras durante la enseñanza del lenguaje.

El capítulo tres, denominado *Cultura escolar y reforma*, es un acercamiento hacia la interacción entre la cultura y reforma curricular del PEP 2004. Una gran parte del capítulo muestra el interés sobre el análisis de documentos oficiales de la reforma de la SEP y las interpretaciones de dichos documentos por parte de las maestras de la escuela objetivo. Habla de la relación entre la cultura, el programa nuevo y el equipo docente. Este capítulo empieza a presentar opiniones de las maestras sobre este proceso de reforma, así como de su participación. Además, proporciona un resumen del discurso institucional de la SEP durante el año “piloto” de dicho programa, presentando observaciones de lo sucedido en la escuela al momento de aplicarse el programa.

El capítulo cuatro, *El lenguaje, la reforma y la cultura escolar* se acerca al corazón del estudio y al trabajo cotidiano de las educadoras durante la aplicación del programa. Además presenta un análisis detallado de las prácticas utilizadas para la alfabetización temprana y su relación con la teoría actual sobre la adquisición del lenguaje. Asimismo, incluye una gran parte de los datos

empíricos encontrados durante las entrevistas y la observación participante, mismos que ayudan a interpretar las apropiaciones de las maestras durante el transcurso del año.

Finalmente, se presentan notas finales y conclusiones generales sobre la implementación del programa nuevo durante el año “piloto” y las implicaciones para la educación preescolar, la práctica de las maestras e investigaciones futuras.

Capítulo 2: Las maestras dentro de la cultura escolar

2.1. Introducción

Este capítulo presenta un acercamiento hacia las experiencias, papel social y reflexiones sobre el trabajo de las educadoras. También analiza las trayectorias e interpretaciones de su trabajo dentro del aula. Presenta palabras y perspectivas propias, para darle voz a sus experiencias²⁵. Es imprescindible ubicar a las maestras en el centro de cualquier análisis de cambio educativo, para comprender la forma en que experimentan y aplican dicho cambio. Finalmente, las maestras tienen la responsabilidad de implementar cualquier política nueva, al igual que las interpretaciones y aplicaciones que puedan asegurar el éxito o fracaso de ésta.

Existe una larga tradición de esperanza de que las escuelas públicas sanen y salven a la sociedad (Tyack, D. y Cuban, L., 1995). Esta pretensión está presente también en el PEP 2004. Por ejemplo, hablando de la importancia del nivel preescolar, el programa plantea, “La educación preescolar cumple así una función democratizadora como espacio educativo en que todos los niños y todas las niñas, independientemente de su origen y condiciones sociales y culturales, tienen oportunidades de aprendizaje que les permiten desarrollar su potencial y fortalecer las capacidades que poseen” (SEP, 2004c, p.15). Así la SEP propone que por el simple hecho de que la educación pública es para todos los niños puede democratizar la sociedad. Esta es una meta muy ambiciosa, pero hay que indagarla. Primero, ver si el programa cumple las necesidades de los niños, y luego ver si las maestras lo comprenden y lo aplican de la forma en que se propuso. No es sorprendente que las personas encargadas de esta reforma “democrática” sean las educadoras, quienes tradicionalmente han sido mayormente responsables de transferir los códigos morales y sociales²⁶. Entender el rol de las maestras dentro la cultura escolar nos hará comprender cómo ayudan o dificultan en la transferencia de dichos códigos, al igual que el

²⁵ Como propuso John Dewey (1938), la idea que la educación autentica se desarrolla por medio de la experiencia no significa que toda experiencia es educativa. Así, las experiencias de las maestras antes de y mientras aplicaron el programa nos pueden ayudar a comprender sus procesos de apropiación pero es imprescindible analizar si estas experiencias eran realmente educativas para ellas, si la manera en que la aplicación del PEP 2004 se llevó a cabo realmente estuvo planeado para que ellas aprendieron.

²⁶ Esta función de la educadora tiene algo que ver con el problema mencionado en la introducción del trabajo del preescolar en la socialización institucional temprana. El lugar de la maestra como un puente entre el hogar y la escuela implica que ella tiene parte de la responsabilidad, igual como la madre, de impartir la educación de valores.

peso de esta responsabilidad. Es importante, además, indagar si esta responsabilidad debe de recaer en ellas.

Este capítulo también presenta algunos símbolos de las educadoras, mismos que reproducen y mantienen su imagen social dentro de la cultura. Es imposible acercarse a la reforma actual sin tomar en cuenta el lugar que ocupan quienes implementarán dicho programa. Gran parte de la responsabilidad de cambiar a la sociedad por medio de la educación recae en las educadoras, porque son vistas, culturalmente, como las socializadoras principales de los niños y las niñas fuera de casa. Planteo que la educadora ocupa un lugar único en la sociedad y dicho lugar influye en la habilidad de implementar las reformas curriculares; y por medio de este proceso se reforma “la sociedad.” A través de este capítulo trato de presentar las vidas y experiencias de las educadoras, con el fin de dar luz a los factores que les afectan y limitan durante la implementación del programa, así como la función que desempeñan como transformadoras culturales.

2.2. El universo del estudio

El estudio de caso empezó en un Jardín de Niños público en octubre de 2004, ubicado en las afueras de la Ciudad de México²⁷. La comunidad está ubicada en una zona montañosa, a las afueras de la Ciudad de México. Aunque la intención fue hacer el estudio de caso en el Distrito Federal, la ubicación no era el factor más importante para elegir la escuela, sino que fuera una escuela piloto ubicada en una comunidad de bajos recursos económicos.

¿Por qué la necesidad de estar en una comunidad marginada? Dicha necesidad nació de un compromiso moral. De acuerdo con Fernando Reimers, hay inequidades profundas en las oportunidades educativas en el continente americano para niños de diferentes grupos socio-económicos (Reimers, 2000,

²⁷ Anteriormente, había planeado hacerlo en una escuela preescolar de la Ciudad de México. Me comuniqué con la directora de una escuela interesada en mi presencia. Sin embargo, debido a los trámites oficiales, el tiempo continuó pasando, mientras yo seguí sin recibir el permiso para comenzar la investigación. Necesitaba estar en una escuela “piloto” debido al enfoque de mi investigación e interés en la aplicación del nuevo programa de nivel preescolar. Además quise estar en una zona “marginada” o “semi-marginada” para poder trabajar con niños de clase social similar a los que emigran a Estados Unidos. A finales de septiembre mi tutor principal de la de la UNAM, me recomendó a una amiga suya, directora de un jardín de niños. Ella me presentó a otra amiga, que era directora de una escuela piloto ubicada en la misma zona, quien me invitó llevar a cabo la investigación en su escuela. Después de observar la escuela de Rubí durante una semana, para orientarme sobre los procedimientos y organización de una escuela de nivel preescolar “típica” de México, el 1 de octubre de 2004 entré a la escuela de Pilar y empecé la investigación.

p.5). Además esta inequidad no está presente sólo en “América Latina” sino también en Estados Unidos. Esta desigualdad está presente en todas partes de la sociedad y cualquier escuela forma parte y es influida por la sociedad que la rodea. Por medio de esta investigación busqué ubicar a las maestras dentro de la sociedad para proporcionar una visión particular de uno de los problemas que tenían que enfrentar, la implementación de una reforma curricular. Aunque fácilmente hubiera podido entrar a una escuela particular, donde también estaban implementando el nuevo programa de nivel Preescolar, los actores y acciones no habrían sido representativos para otras escuelas públicas. Buscaba presentar una escuela pública, con maestras que hubieran estudiado en escuelas públicas y Normales del estado.

El municipio de “Granada²⁸” se encuentra en el Estado de México, cerca del Distrito Federal. Dicho municipio está dividido en 3 zonas; tradicional, popular y residencial. La zona residencial está situada en la frontera del Distrito Federal y se caracteriza por casas lujosas y edificios de departamentos grandes donde viven familias de clase alta. La zona tradicional incluye al Ayuntamiento, (sede del gobierno municipal) mercado municipal y varias otras comunidades, por ejemplo la de San Pedro de las Nieves, comunidad donde se localiza la escuela objetivo. La zona popular se encuentra en los alrededores de la zona residencial y se compone de casas humildes, tiendas multinacionales y también de negocios particulares. Casi todo el municipio está situado en una zona de cerros, con vistas de valles, montañas y de la ciudad de México. Temporalmente es tierra fría, con neblina y viento casi todo el año. Muchas veces el sol no sale hasta la tarde, y sólo hace calor entre la una y las cinco de la tarde.

San Pedro de las Nieves es la comunidad más cercana al ayuntamiento, ubicada encima de un cerro, antes de la bajada al centro de Granada. Desde San Pedro, hacia abajo, puede verse la contaminación de la ciudad de México, y hacia arriba montañas cubiertas por pinos y aire limpio.

²⁸ Todos los nombres de lugares y personas son falsos para conservar el anonimato. Decidí conservar el anonimato por diversas razones. Primero, las maestras que me invitaron a sus salones me dejaron ver un mundo privado que muchas personas no tienen la oportunidad de observar. Segundo, desarrollé mi investigación sin permiso oficial de la SEP, y me gustaría conservar la misma oportunidad para otros investigadores. Tercero, aprendí mucho más de las maestras porque les informé que este trabajo era anónimo. Agradezco mucho su confianza, la confianza de mi tutor principal y espero que lo que aquí escribo contribuya a un cuerpo de conocimiento sobre la educación en América.

El jardín de niños “Estefanía Castañeda” es el único jardín “estatal” de la comunidad de San Pedro de las Nieves. Hay otro jardín de niños ubicado al otro lado de la comunidad y es administrado por el gobierno federal. El jardín de niños “Estefanía Castañeda” tiene 7 salones, la dirección y durante el año escolar construyeron una sala de usos múltiples. Los edificios están decorados con pinturas de siluetas de niños en colores primarios y murales de Bambi, otras caricaturas y escenas de naturaleza y animales. Hay un patio ubicado entre el edificio grande y el salón de la maestra María. Los baños están entre la dirección y la puerta de entrada. Hay una sección dedicada a juegos infantiles y cuenta con sube y bajas. Hay áreas con pasto donde los niños pueden jugar a la hora del recreo.

Las maestras del jardín de niños “Estefanía Castañeda” cuentan con entre 2 y 17 años de servicio. De ellas, cuatro estudiaron en la misma escuela Normal, en una ciudad cerca de Toluca, una en Naucalpan, y dos en la escuela Normal No. 3 de Toluca. Tres son solteras y cuatro son casadas. De las maestras casadas todas, menos una, tienen hijos y una estaba embarazada durante el año de la investigación. Dos de las maestras terminaron la licenciatura y empezaron a ejercer sus carreras en la escuela objetivo, las otras contaban con varios años de experiencia en otros jardines de niños. Todas las maestras terminaron sus estudios de licenciatura, aunque algunas todavía no se han titulado. Todas están participando en el programa de “Carrera Magisterial”, pero sólo algunas han pasado los exámenes requeridos para recibir incentivos económicos. Una de las maestras empezó una maestría en Educación Especial, pero por asuntos sindicales, dicha maestría se canceló y tuvo que abandonar los estudios. La mayoría de ellas participan en los talleres y clases ofrecidos por la supervisión.

La mayoría de las maestras de la escuela objetivo provienen de otras poblaciones del Estado de México. Sólo dos de ellas residen en la zona tradicional de Granada y ninguna de ellas vive en San Pedro de las Nieves. En general, las maestras son de nivel socioeconómico más alto que los estudiantes. Los padres de familia de los estudiantes son principalmente comerciantes, taxistas y trabajadoras domésticas. Durante el transcurso del estudio de campo escuche hablarse por lo menos dos idiomas indígenas. Muchas de las familias nuevas de la comunidad provienen de otras partes del Estado de México, Hidalgo y Oaxaca²⁹.

²⁹ Esta observación viene de las conversaciones que tuve con padres de familia, los maestros y los propios niños. La población “histórica” de San Pedro se consistió en familias que llevaban

Al principio del año escolar se llevó a cabo una reunión de maestras en la que compararon y reflexionaron sobre los diagnósticos iniciales de los grupos³⁰. Las maestras entregaron dichos diagnósticos a la directora, quien a cambio las evaluó y proporcionó sugerencias. La directora habló de la población de San Pedro y de cómo había tenido un “intenso movimiento migratorio” de gente de varios estados, principalmente de Hidalgo y Oaxaca, quienes vienen a buscar trabajo al D.F. Después de leer los diagnósticos, pidió a las maestras escribir lo que los niños sabían hacer. Decía que “había que reconocer las fortalezas del grupo.” Después, una maestra habló de su grupo, comentando que había 19 medio bajos, 7 bajos y 3 con muy bajos recursos económicos. Continuó diciendo que, “hay faltas de valores cívicos y culturales.” Ella no explicó exactamente cuales faltas, pero la diferencia entre la clase social de la población y de las maestras era obvio en su tendencia de subestimar sus estudiantes socialmente. La directora le contestó que había que hablar de lo que tenían en vez de lo que no; era mejor decir “hay 24 con agua potable” en lugar de decir “hay 10 sin agua.” La directora cuestionó el significado “medio bajo”, especificando que “había que preguntar con que estaban midiendo, y ¿qué parámetros de medición se utilizaron?” Dijo que “no debemos juzgar, sino describir y conocer el contexto en que estamos trabajando, siempre con la intención de seguir adelante. Planteó que “había que analizar a la comunidad, hacerla avanzar, recuperar lo que tuvieran, aprendiendo, cambiando su actitud, posibilidades y fortalezas; si sabemos lo que pueden hacer, sabremos su potencial” (Notas de campo, 2004).

Se puede interpretar, por medio de esta reunión, que hay una tendencia de parte de las maestras por ver las faltas – económicas, educativas y sociales – de los estudiantes, antes de siquiera pensar en lo que pueden hacer, o lo que saben. La razón por este juicio tal vez viene de la diferencia social entre la población y las maestras. Las maestras vivían en lugares lejanos de San Pedro o en la zona tradicional y más prestigiosa. La directora intentaba cambiar la manera en que sus colegas percibían a los estudiantes, para darles un punto de inicio. Creía que era importante empezar por los conocimientos previos de los estudiantes, para después enseñar lo que les hiciera falta. Las maestras reaccionaron positivamente a sus sugerencias y la mayoría de ellas escribieron sus diagnósticos de nuevo y con una redacción más favorable a sus estudiantes. En

una combinación de dos apellidos. La gente “nueva” vino durante los últimos 10 años, mayormente en búsqueda de recursos económicos.

³⁰ Notas de la reunión de maestros 15 octubre 2004

este caso la experiencia de trabajar en conjunto y discutir sus trabajos diagnósticos es un ejemplo de una experiencia meramente educativa para las maestras. La sugerencia de hacer un diagnóstico inicial viene directamente del PEP 2004, entonces, en este caso la implementación del nuevo programa sirvió para cambiar las prácticas de las maestras.

En contraste con sus diagnósticos, durante las entrevistas las maestras, sin excepción, hablaron positivamente sobre los estudiantes y sus habilidades. Por ejemplo, Verónica dijo que los niños de edad preescolar:

...son las personas... más nobles, a quienes puedes moldear a tu manera, porque cuando los niños van más adelantados, éstos se moldean de acuerdo al contexto social y al contexto familiar. (E112404, p.17³¹)

Verónica percibe a sus estudiantes como si fueran un lienzo de color blanco, todavía no tan influenciado por los contextos sociales y familiares. Puede ser que piense que a esta edad tienen todas las posibilidades de crecer y aprender. Como muchas maestras, sostiene que, “para mí todos los niños son iguales, todos los niños y padres de familia.” Tiene la autoconcepción que no se debe discriminar a los estudiantes o padres de familia y nunca lo ha hecho.

Pilar, la directora, habló de sus experiencias anteriores:

Te digo que ya hemos tenido la experiencia de padres analfabetos que sus niños están leyendo en la escuela... imagínate que no hay un ambiente favorable en casa, ¡pero para nada! Los dos (padres de familia) son analfabetas, en un caso por ejemplo, la niña era la mayor y tu le enseñas y salió leyendo perfectamente” (D111004, p.21)

Pilar tiene la opinión, evidenciada también por su discurso de la reunión de maestras, que sin importar la situación económica, todos los niños tienen la posibilidad de aprender. El hecho de que piense así, al igual que lo espera de sus maestras, evidencia una concepción abierta de las habilidades de los estudiantes en la escuela objetivo.

³¹ Las entrevistas están citadas utilizando un código construido con la letra E o D representando Educadora o Directora y la fecha de la aplicación de la entrevista. Sólo apliqué la entrevista a una persona por día, y guardé los códigos el día de la entrevista.

Carmen, la maestra con mayor experiencia docente habla de la importancia de tomar en cuenta el origen de los niños para la enseñanza del lenguaje. Dice que es importante que sus estudiantes:

Vayan identificando otros tipos de lenguaje, sobre todo creo que al menos aquí en la zona en la que nos encontramos ubicados, es muy pertinente porque como te comentamos en otra ocasión, provienen de muchos estados, entonces, hay varios niños que en casa todavía tienen padres que hablan otros dialectos o lenguajes, por lo que ahora intentan en primer lugar reconocerse a sí mismos, identificando el lenguaje que utilizamos en nuestro medio, pero también reconocer de los demás un poquito como acercándose hacia su cultura (E102504, p.11).

Carmen concibe a sus estudiantes como personas con conocimientos previos de los idiomas que hablan y ve su trabajo como una manera de ayudar a los niños a reconocerse, aprovechando los conocimientos de otros idiomas para aprender español.

Dentro de esta escuela hay evidencia de dos percepciones, una es que las familias son pobres e incultas y que los niños están listos para aprender, y la otra es sobre la importancia del conocimiento previo y la necesidad de evaluar lo que los niños ya saben como punto de partida para su educación. La percepción que una gran parte del trabajo de la educadora es reformar la sociedad también está presente en sus discursos sobre las familias y su falta de 'cultura.' Ellas ven su trabajo no simplemente como uno de enseñar, sino como enseñar valores cívicos y cultura. Hay una red compleja de percepciones sobre sus estudiantes que se delimita la manera en que trabajan con ellos.

La directora tiene una concepción bastante abierta sobre las familias y habilidades de los niños; dicha concepción se transmite hacia las maestras. De esta manera ella abre sus mentes, fungiendo como mentora de sus compañeras. Hay evidencias de distanciamiento entre las maestras y la comunidad, pero también hay apertura para crear una comunidad más integrada. Como he planteado anteriormente, las maestras son quienes tienen la mayor influencia sobre los grupos y trabajan dentro de una compleja red cultural. Parece que esta escuela tendría posibilidades de acercamiento con la comunidad si las maestras tomarán en cuenta la perspectiva de la directora y la aplicaran en los salones de clases. Sin embargo, como se ha discutido anteriormente, es difícil cambiar sistemas de creencias incrustados dentro de la sociedad.

2.3. Las maestras dentro la cultura

Vuelvo a la idea de *incrustamiento*, de Seymore Sarason, como punto de partida para la interpretación de la cultura escolar e identidad³² de las educadoras. El espacio de la escuela objetivo está situado dentro de la sociedad, pero también crea su propia cultura escolar. Esta cultura particular, el objeto del estudio, está ligada a los procesos, instituciones y visiones de la sociedad. Tal vez ayudaría ver la interacción entre la cultura escolar y su entorno como si fuera una telaraña tejida entre las ramas de un árbol. La telaraña está suspendida de las ramas, sin cuyo sostén no podría existir. Es algo único pero dependiente y conectado al resto de la sociedad. La educadora es el sujeto atrapado en esta red compleja, y construye su identidad por medio de los hilos que la enredan. Sus prácticas no pueden separarse de la cultura en la que se manifiestan.

El hecho de estudiar a la educación preescolar en México requiere una visión crítica de los roles socioculturales definidos y que fomentan una situación en el que noventa y nueve por ciento de “los profesores de nivel preescolar” son maestras; mismas a las que la sociedad llama y espera que sigan siendo *educadoras*. Es decir, en la educadora recae una responsabilidad de peso

³² Lankshear y McLaren (1993) indican que, “el sujeto es un efecto de la estructura del lenguaje y del sistema significativo” (p.385). Sugieren que debemos entender nuestras identidades como efectos de las prácticas históricas y políticas que nos rodean (1993, p.386). Describen que nuestras identidades, “son constitutivas de las herramientas que tenemos a nuestra disposición, con las que creamos un sentido de política cotidiana propia de vida” (1993, p.386).

Judith Butler ofrece una visión distinta de la identidad al plantear la identidad situada dentro de prácticas reguladoras del género. Butler describe, “la ‘coherencia’ y la ‘continuidad’ de la ‘persona’ no son rasgos lógicos o analíticos sobre la calidad de persona, sino más bien, normas de inteligibilidad, socialmente instituidas y mantenidas” (Butler, 2001, p.50). Reitero que, en términos de este proyecto, es importante ubicar mis preguntas acerca de los efectos de las identidades de las educadoras a sus prácticas dentro de sus roles socioculturales como mujeres y docentes. Durante mi trabajo de campo me he dado cuenta que las preguntas y conflictos de las maestras en relación a su profesión, al programa nuevo y a sus trayectorias profesionales están atados firmemente a su género.

Sostengo, con Stuart Hall, que las identidades de las educadoras están fragmentadas, y no son fijas. Hall describe que, “...*actual identities are about questions of using resources of history, language and culture in the process of becoming rather than being: not ‘who we are’ or ‘where we came from’ so much as what we may become, how we have been represented and how that bears on how we might represent ourselves. Identities are therefore constituted within, not outside representation*” (1996, p. 4). Este proceso se lleva a cabo en sus vidas cotidianas, también estaba presente en sus discursos y la manera en que se representaron durante las entrevistas. Es concebible que, para las educadoras, sus representaciones estén atadas a la construcción de sus identidades. Las identidades de las educadoras están fuertemente ligadas a una representación de la feminidad.

cultural distinto al de la mayoría del profesorado. Además es pertinente pensar en el significado de la palabra educadora. Educar implica un papel distinto en la sociedad, no sólo significa enseñar, sino también lleva consigo una intención de socializar e impartir normas de comportamiento en lugar de cultivar el aprendizaje o impartir contenidos educativos. La imagen social de la educadora y su habilidad de cumplirla son factores que afectan la construcción de su propia identidad y práctica.

En el trabajo, *Nivel inicial: aportes para una didáctica*, Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R., Windler, R. (1999), escriben acerca del mito de la feliz maestra del jardín de niños, “Actualmente la figura de la maestra del jardín de niños se integra a la evocación mencionada, una imagen sociocultural de una persona joven, linda, alegre, dulce y feliz” (p.86). Continúan con:

Las cualidades que se adscriben al rol son sumamente dignas. El problema no reside en la existencia de estas cualidades: se manifiesta en que la docente sienta la presión desde el mandato-modelo, y efectúe una identificación que la obligue y presione a ‘actuar el rol’ o a ‘sobreactuar el rol’. Se autoexige responder al modelo. Se autoevalúa de manera positiva, en la medida en que logra reflejarse en el espejo del modelo (Harf, et.al, 1999, p.86).

Harf et.al. también explican que en esta imagen social “el conocimiento no ocupa ningún espacio; parecería que alcanza con que ella logre la contención afectiva y sea juguetona³³” (1999, p.86). La falta de necesidad de tener “conocimientos” para desarrollar el trabajo de la educadora, es indicativo de la ausencia de legitimidad profesional. Las cualidades típicamente femeninas de la educadora son, como dicen los autores, “dignas” pero no tienen nada que ver con el desarrollo de la profesión, asociada indiscutiblemente a la tarea de poder transmitir conocimientos al niño. Pero puede preguntarse, ¿si no tienes conocimientos cómo puedes transmitirlos? Y si el rol de las maestras es concebido socialmente como tan sólo ser cuidadoras maternas, ¿dónde queda toda su formación profesional? Su imagen social va en contra de su trabajo real. Hay una fuerte contradicción entre la concepción social de lo que “hace” una educadora y lo que es y sabe hacer. Esta obligación de “actuar el rol” resta validez a la formación profesional de las maestras de nivel preescolar. Ellas

³³ Aunque se puede argumentar que la enseñanza no es exclusivamente la transferencia del conocimiento, sino el desarrollo del aprendizaje. La exclusión del conocimiento en la imagen social de la educadora es significativo si es visto desde un planteamiento “Vygotskiano”.

están obligadas a estudiar entre cuatro y siete años para desarrollar sus carreras, académicamente deben estar sumamente calificadas. El conflicto entre el rol y la realidad está reforzado por su imagen social.

La identidad de las maestras e identificación de su profesión afectan la implementación o rechazo de las reformas curriculares. Sin embargo, estas identidades están “sobredeterminadas”, debido a la acumulación de significados asignados a la denominación “educadora” y al rol que juega en la sociedad. Se puede identificar algunos planteamientos históricos del rol de la educadora de nivel preescolar, mismos que por su proliferación crean un estado de contradicción que contribuye a una diversa problemática de las formas de conceptualizar su profesión. Dicha diversidad contribuye a una profusión adicional de interpretaciones de la nueva propuesta curricular. Al comentar que el programa nuevo es “difícil de entender” ¿estarán hablando desde su formación profesional y conocimientos, o tan sólo desde el lugar imaginario que ocupan en la sociedad? Es posible considerar que están hablando desde los dos lugares a la misma vez. Las educadoras tienen un rol que desempeñar dentro de la sociedad, pero este rol es sobredeterminado. Ellas, se acercaron a la implementación del nuevo programa con el mismo conflicto que desarrollan en su profesión.

2.4. Símbolos extra-lingüísticos del rol de la educadora

Uno de los símbolos más sólidos de las educadoras es la bata, instrumento que las reconoce como “educadoras” ante la sociedad. Todas las maestras de nivel preescolar, de escuelas públicas mexicanas, que he conocido, utilizan batas al estar frente al grupo de alumnos. Planteo que dicha bata es un símbolo extra-lingüístico del rol de la educadora en la sociedad. Berger y Luckman hablan de las maneras en que las instituciones pueden representarse. Escriben:

Las instituciones también se representan de otras maneras. Sus objetivizaciones lingüísticas desde sus simples designaciones verbales hasta su incorporación a simbolizaciones sumamente complejas de la realidad, también las representan (o sea, las hacen presentes) en la experiencia; y pueden estar representadas simbólicamente por objetos físicos, sean naturales o artificiales. Todas estas representaciones, sin embargo, resultan “muertas” (vale decir, carentes de realidad subjetiva) a no ser que “vuelvan a la vida” continuamente en el comportamiento humano real (1968, p.99).

Las educadoras ‘vuelven a la vida’ a este símbolo, mediante el uso diario de la bata. Las batas casi siempre están hechas de la misma tela que los uniformes de los niños pero, a veces, son de color pastel, azul cielo o rosa. Suelen llegar justo arriba del tobillo, por lo que parecen vestidos, o hasta la mitad del muslo para el caso de las que parecen ser más delantales que vestido. Pueden ser sin mangas o tener mangas cortas. A veces tienen botones grandes en la parte de atrás, difíciles de cerrar por el usuario mismo estando solo, al igual que la ropa de un niño. Algunas están decoradas con colmenas, cordón y dibujos de animales, tales como ositos de peluche y patitos. Otras semejan más a delantales muy sencillos, sin muchos detalles y con bolsas grandes para tijeras, cinta o gises. De cualquier manera, funcionan para proteger la ropa de la maestra contra manchas de pintura o las manitas sucias de los niños, riesgos típicos de trabajar con niños muy pequeños.

La bata es un símbolo representativo de la “educadora” en México, pero no creo que este simbolismo haya sido examinado en relación al rol que juega la educadora en la sociedad, como representación de la institucionalización del rol de la educadora. Específicamente, de acuerdo con Berger y Luckman, es el rol representado por un objeto físico. No estoy segura que las maestras cuestionen la necesidad de usarlas. Lo que es seguro es que no se requieren en las escuelas primarias, aunque los maestros de primaria están expuestos al mismo riesgo de ensuciarse.

Las batas que utilizan las maestras de la escuela objetivo son sumamente útiles. Son cortas y apenas les llegan a las rodillas, están hechas de la misma tela que los uniformes escolares y no tienen mangas. Cuentan con un cierre en el frente y un lazo por detrás para ajustar la talla de acuerdo con las medidas de la maestra. También tienen dos bolsas muy grandes al frente y tienen detalles decorativos adicionales.

Durante una conversación con la maestra Verónica, después de observar su salón durante un día, habló de la bata. En general, ella no la utilizaba diario como muchas de las demás maestras. Verónica explicó que sólo la usaba cuando lo creía conveniente, pero que en otra escuela, donde trabajó anteriormente, la directora le levantó un acta por no usarla. Dijo que la necesidad de usar bata tenía que ver con la imagen de la maestra, como si fuera una “representante de belleza.”

La bata es un símbolo de la cultura e institucionalización del rol de la educadora. Como plantea Geertz, la cultura puede representarse por medio de símbolos significativos, “cualquier cosa, que se desuna de la actualidad y se utilice para imponer el significado de la experiencia³⁴ (1973, p.45). Fuera de la escuela objetivo, empecé a notar que otras maestras también usaban batas, en el metro o caminando por las calles. Dicho uso las identificó indudablemente como educadoras. También vi a estudiantes de escuelas normales salir en bata. Al asistir a una conferencia de la zona, noté a dos maestros varones de nivel preescolar y al preguntarles a las maestras de la escuela objetivo si ellos también tenían que usar batas se rieron de mí. No, los maestros obviamente no están obligados a usar batas, entonces ¿cuál es la verdadera función de ésta? ¿es por su utilidad o por la representación de la institución y el control social? El hecho de que la maestra citada tuviera problemas profesionales por no haber utilizado bata en la escuela anterior, sostiene la necesidad de llevar uniforme³⁵.

Además de la presencia de la bata, hay otros símbolos extra-lingüísticos que representan el lugar que ocupan dentro de la cultura de la escuela preescolar. En el trabajo *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*, Harf et.al (1999, p.78) escriben acerca de los símbolos estándar, encontrados en jardines de niños argentinos. Hablan del “mito de la niñez feliz.” Identifican algunos aspectos de dicho mito “en las decoraciones que se utilizan en los jardines de niños: posters de Sarah Kay, ‘ositos cariñosos’, el arco iris” (1999, p.78). La presencia de dichos símbolos de la niñez en jardines de niños mexicanos no es sorprendente, sino evidencia de una institucionalización de “artefactos” de la infancia. Las mismas imágenes aparecen en los cuadernos de las maestras y como expliqué anteriormente, también en las batas.

Esta reflexión de la bata es un punto de partida para introducir el análisis de identidad de las educadoras en la escuela y la cultura. Ellas experimentan y reproducen las normas culturales de sus roles como educadoras. A continuación presento algunas perspectivas de las educadoras entrevistadas acerca del papel que juega su género en el desarrollo de la profesión. En la sociedad actual, la bata es un símbolo de la educadora, muy identificado con la feminidad. Por medio de entrevistas busqué comprender otros aspectos de la simbolización de

³⁴ “Anything, in fact, that is disengaged from its mere actuality and used to impose meaning upon experience.”

³⁵ Experimenté personalmente el significado impuesto por dicha experiencia (Geertz, 1973, p.45) el día en que el tercer grado fue a visitar el *Papalote: Museo del Niño*. Asistí como acompañante de la escuela. Por eso, y para ser reconocida como parte del equipo docente, la maestra María me prestó su bata. Llegando al museo, los niños me vieron y dijeron, “ya eres maestra”. Las madres de familia y los docentes del museo me llamaron maestra. Esta experiencia me permitió cuestionar el significado de la bata dentro de la imagen social de la educadora.

sus roles. Además, se trata de acercarse a las perspectivas personales de su identidad y profesión.

2.5. La identidad y la reforma curricular

En este momento es útil replantear la definición de la identidad que utilizo, como algo construido socialmente, por medio del lenguaje³⁶ y dentro de los límites de las prácticas reguladoras del género. Es particularmente importante tomar en cuenta las prácticas reguladoras de género en el caso de las educadoras. La identidad de la maestra de nivel preescolar no es fija, ni sencilla. Asimismo, las educadoras atraviesan un proceso de identificación de su profesión y de la nueva propuesta curricular. Stuart Hall habla de la identificación al escribir, “la identificación es finalmente condicional, sujeta a contingencia” (Hall, 1997, p.3). Continúa diciendo, “La identificación es entonces, un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción. Existe siempre ‘demasiado’ o ‘muy poco’ – una sobredeterminación o una falta, pero nunca una correspondencia, una totalidad” (Hall, 1997, p.3). Las evidencias citadas anteriormente, de las cualidades femeninas requeridas para desempeñar su profesión en conflicto con sus años de estudio académico, apoyan esta idea de una sobredeterminación de identidad y la identificación con su carrera.

Esta falta de correspondencia y totalidad de la identidad es aparente en la relación de las educadoras con el programa nuevo, su trabajo y propias familias. La educadora lleva consigo las expectativas de la sociedad, sus responsabilidades familiares y la concepción personal de lo que significa ser educadora. Por ejemplo, un reporte reciente de la SEP acerca de *la Mujer como Educadora*, sigue apoyando la idea histórica del lugar de la mujer en la

³⁶ Para unir una concepción de la identidad al lenguaje, es interesante notar que Miedema y Wardekker ofrecen un análisis de algunos pensadores socio-constructivistas, incluyendo a Vygotsky, Bakhtin y Mead. Explican que dichos autores dejan atrás la idea de la identidad constante. Miedema y Wardekker describen que la identidad individual se crea una y otra vez en situaciones específicas, tiempos cortos y con referencia a un público específico; dicen que la identidad es una actividad que siempre resulta en estabilidad local (1999, p.79). Continúan explicando que para poder entender la identidad de una manera novedosa, también necesitamos una nueva teoría del desarrollo de la identidad. Proponen una teoría similar a la de Vygotsky, donde el sujeto humano es el producto inevitable de factores sociales en situaciones distintas, interactuando con *públicos diversos*³⁶ el individuo podría guiarse por perspectivas parcialmente incompatibles (1999, pp. 79-80). Describen que el aprendizaje no tiene un fin definido, sino mientras que haya una contradicción de las relaciones sociales, el aprendizaje ocurre y la identidad sigue cambiando (1999, p. 80).

enseñanza de la infancia al decir, “(D)ebido a la maternidad y la responsabilidad familiar que ha tenido a lo largo del tiempo, la mujer suele estar más preparada para relacionarse con los niños y las niñas,” (Morales, S., 2000, p.49). La liga entre la maternidad y la habilidad de relacionarse con niños sigue vigente.

Un ejemplo de los conflictos de identidad y la sobredeterminación que esta ambigüedad fomenta en las educadoras está presente en la respuesta de una de las maestras de la escuela objetivo. Cuando le pregunté a Liliana acerca de su participación en la formación de profesores fuera de la escuela, en la coordinación, me contestó que se le hacía difícil participar porque:

Aparte de venir de tan lejos, nada más, aparte del dinero, aunque a mí sí me gustaría y aparte... ser casada, tener un hijo, todo se me complica a mí, porque yo quisiera estar aquí, irme, y olvidarme del trabajo, y dedicarme a mi hijo, pero no puedo, o sea una cosa o la otra, como dicen, él que tiene a dos amos, con uno queda mal... (E012005, p.1)

La maestra Liliana, sentía que, “*el que tiene a dos amos, con uno queda mal.*” No explica con cual de los dos quedaba mal, pero las presiones provienen de ambos lados, tanto de la escuela, como de su papel de madre de familia. Puede ser que cuestione su identidad como maestra y como madre de su hijo. Cuestiona si puede ser buena maestra de nivel preescolar si no es buena madre de su propio hijo. Todavía hay presiones de la sociedad que cuestionan su razón para trabajar fuera de casa y ser “efectivamente” la madre de otros hijos a costa del suyo. Esta preocupación parece provenir directamente de la posición histórica de las educadoras, del conflicto entre su rol institucional y familiar, y del mito y visión imaginaria de la educadora como buena madre. Liliana habla de las dificultades de mediar sus roles familiares y profesionales. Tiene conflictos con sus deseos, le gustaría poder participar en más sesiones de actualización profesional, pero las presiones de su vida en familia se lo impiden, porque su esposo la quiere en casa, cuidando a su hijo. Explica la dificultad que se siente por participar más, “*Aparte de venir de tan lejos, nada más, aparte del dinero...*” Todo se complica; su posición como madre de familia, las presiones de transportarse hasta su trabajo y el dinero que gasta para llegar son factores que afectan su trabajo. Apple refleja las dudas de la educadora y habla de la misma contradicción, diciendo, “Dada la modificación de las relaciones patriarcales y la intensificación del trabajo en la enseñanza, ¿qué impacto podría provocar esto fuera de la escuela? Si tanto es el tiempo que invierte en tareas técnicas en la escuela y en el hogar, es posible que quede menos tiempo disponible para el

trabajo doméstico en el hogar” (Apple, M.W., 1989, p. 57). El fenómeno que describe, sobre las presiones profesionales, sobre continuar formándose de acuerdo con los cambios curriculares pero sin una buena renumeración económica, se refleja en las experiencias de otras maestras, siendo éste un aspecto común del trabajo de las mujeres.

Cada una de las maestras de nivel preescolar tiene una perspectiva individual del papel que desempeña en el aula, el espacio escolar y la sociedad. Se vuelve obvia la variedad de perspectivas con sus respuestas sobre la elección de sus carreras. Se pueden encontrar ejemplos de la variedad de motivaciones para ser docentes en las respuestas de dos educadoras de una escuela rural. Son amigas desde la escuela normal, pero llegaron a ser docentes debido a circunstancias muy diferentes:

Primeramente, yo me concreté a ser docente, y creo que fue por tradición o herencia. La mayoría de los miembros de mi familia son profesores, por lo que éste fue el primer contacto que tuve y la manera de tomar la decisión de ser educadora. Tengo en la familia dos tías que son educadoras y cuando yo era niña me entusiasmaba ver todas las cosas manuales que ellas hacían. Entonces, al estar en contacto tan directo con personas que se dedicaban a la docencia, se creó en mí la inquietud por seguir la misma carrera, partimos de una tradición, a lo mejor familiar (E052605A, p.1).

Para Catalina, la decisión fue motivada por su familia y por el ejemplo que recibió de sus papás, mismos que eran maestros y sus tías educadoras. La proximidad que tuvo con otros que practicaron la docencia hizo crecer en ella un deseo de hacer lo mismo que su familia. Siguió una tradición familiar. Cuando le pregunté lo mismo a Amalia, su amiga y colega, ella contestó:

En mi caso fue todo lo contrario, pues no tengo a nadie que sea maestro. Bueno, cuando era chica quería ser doctora al igual que todos los niños... y conforme fui creciendo creo que me empezó a llamar la atención el trabajo de los maestros, pero no me gustaba la primaria y secundaria. Fue entonces cuando me empecé a inquietar por los niños más pequeños, entonces fue mi inquietud por lo que decidí convertirme en educadora y hasta que lo logré (E052605B, p.1).

Para Amalia, la decisión de ser educadora provino de la evolución de sus valores. Cuando era niña quería ser doctora, pero ahora eso lo ve como el deseo de “todos los niños.” Dice que después de un tiempo, el trabajo de los maestros le llamó la atención y luego surgió en ella el interés por niños más pequeños; por eso decidió ser educadora. Ella, cuando empezó a tener curiosidad sobre el trabajo de los maestros se enfocó en el trabajo de educadora. Sin embargo es posible que su decisión no fue independiente de la falta de posibilidad de convertirse en doctora o de su rol como mujer. Tal vez su inquietud por los niños muy pequeños le hubiera llevado ser pediatra. No es posible separar sus decisiones de la sociedad que la rodea y su encrustamiento dentro de la sociedad.

Otras maestras, como una de la escuela objetivo, escogieron esta carrera por el gusto de trabajar con niños y ayudar, a lo que me contestó, *“porque en primera, me agrada trabajar con niños y más que nada apoyar a niños de comunidades de bajos recursos.”* Ella tenía un compromiso moral de educar a los niños de bajos recursos y ayudarlos a tener una educación mejor. En general, basándose en los datos de entrevistas, se pueden identificar tres categorías para elegir de carrera de educadora: el amor por los niños, el deseo de enseñar y la negación de otras aspiraciones debido a presiones familiares o sociales. Aunque el desarrollo de la profesión y la aplicación de una nueva propuesta curricular es el enfoque primordial de mi investigación, es importante entender que existen influencias familiares y sociales en las razones de la elección de esta carrera. Algunas decidieron ser maestras por vocación o tradición, otras por obligación y otras porque se les negó el sueño de estudiar otra carrera. Por eso, algunas perciben su profesión como si fueran niñeras en vez de maestras, y otras como profesoras y profesionales. Ahora formulo otra pregunta que no resuelve la contradicción, si “las educadoras deben conducirse allí con los niños como una madre inteligente, sensata, cariñosa y enérgica se conduce con sus hijos (SEP, 1923, p.156)” ¿dónde queda la identidad de la maestra, quien también es madre de familia, dentro de estas contradicciones de su rol, como madre de familia y como educadora / cuidadora de un grupo de 35 niños en la escuela? ¿Hay una crisis de identidad en su vida cotidiana o tan sólo es un sujeto de los procesos de reformar su identidad dentro del contexto actual? Tal vez no existe necesariamente una crisis para todas las educadoras, pero es obvio que para algunas, su roles están sobredeterminados y esto puede afectar su manera de enfrentarse con su profesión. Hay una tensión entre lo que la sociedad espera de ellas y sus propias historias de vida y sus experiencias personales. Para las que también son madres de familia hay conflictos con su rol de madre de sus

hijos y madre suplente en la escuela. En los apartados subsecuentes se presenta una interpretación de las diversas tensiones que influyen sobre la educadora durante el proceso de identificación hacia su carrera.

2.6. Trabajo de mujeres

En México, históricamente, el trabajo de las educadoras se ha llevado a cabo por mujeres desde el inicio, basándose en el sistema de Federico Fröebel. Como vimos en la introducción, Fröebel imaginó al jardín de niños como un espacio de cuidado y socialización para los niños, planteando que las mujeres, por sus características femeninas, eran las personas más aptas para desarrollar dicho trabajo. Sin embargo, después de tantos años y cambios pedagógicos, la docencia a este nivel sigue siendo trabajo de mujeres; esto tiene algo que ver con la cultura, el estatus de la profesión y la remuneración económica. En general, el trabajo de mujeres suele ser peor pagado, más doméstico y de menos estatus social. Apple explica la percepción del trabajo de las mujeres diciendo:

En muchos aspectos, la simple percepción de una actividad está a menudo saturada de prejuicio sexual. El trabajo femenino se considera inferior o de menos estatus simplemente porque quienes lo realizan son mujeres. Debido a estas condiciones, ha sido excepcionalmente difícil para las mujeres lograr el reconocimiento de las habilidades que requieren tanto su trabajo reenumerado como el no reenumerado (Mutgatroyd, citado en Apple, 1989, p. 64).

Esta declaración tiene mucho que ver con el trabajo de la educadora. La relación es recíproca entre el estatus de la educadora y la profesión de la docencia, las educadoras son vistas como entes menos profesionales tan sólo por que son educadoras, y el puesto de educadora suele ser ocupado por mujeres solamente. Reconocer este prejuicio se vuelve importante para examinar la institucionalización de los roles de las educadoras y los efectos que dicha institucionalización tienen sobre su capacidad profesional y la manera en que se instrumentan las reformas curriculares por parte de las educadoras.

De acuerdo con un reporte producido por la OECD³⁷, en 1995 un coloquio del ETUCE³⁸ cuestionó una variedad de asuntos relacionados con el alto número de

³⁷ Organization for Economic Co-operation and Development

mujeres y su crecimiento para la profesión de maestras. Encontraron que la feminización de una profesión puede señalar que ser maestro es menos atractivo para los hombres porque pueden ganar más en otras profesiones. Además la misma profesión suele ser malvista por algunas mujeres. También, cuando la profesión se feminiza al punto de ser dominada por mujeres, puede significar que el estatus de la profesión se ha reducido, deteriorándose también los salarios y condiciones de trabajo. Es decir, una profesión de mujeres tiene menor estatus en la sociedad. ¿Qué significa esto en términos de este análisis? El hecho de que la profesión de educadora siempre haya sido vista como un “trabajo de mujeres” lo relega a un lugar de menor estatus en la cultura. Sin embargo, muchas mujeres siguen eligiendo esta profesión, y se puede preguntar, ¿por qué? Las decisiones de las maestras y sus razones por la elección de una carrera tradicionalmente subestimada y mal pagada también forman parte del análisis de esta tesis. Cada educadora entrevistada tenía sus propias razones para elegir su carrera, pero sus decisiones también están ubicadas dentro de una red compleja de la cultura y sus roles dentro la sociedad y sus familias.

Apple también habla de la desprofesionalización del trabajo de las mujeres, diciendo que hay una conexión histórica entre la enseñanza de la escuela elemental y las ideologías que rodean a la domesticidad y el “lugar propio de la mujer, en el que la enseñanza se definía como una extensión del trabajo productivo y reproductivo que las mujeres realizan en el hogar” (1989, p.67). Continúa explicando:

Puesto que la enseñanza, por ejemplo, tiene realmente un aspecto de servicio y de educación que le es inherente... esto reconstituye en la práctica su definición como trabajo femenino. Y dada ‘nuestra’ consideración de la asociación de actividades de servicio y de educación como menos calificada y menos valiosa que otro trabajo, resucitamos en el proceso las jerarquías patriarcales, así como las divisiones horizontal y vertical de trabajo (1989, p.64).

Entonces, el hecho de que el trabajo de la educadora tenga aspectos de cuidado, y está demás un trabajo de mujeres, se asume que las mujeres tienen una habilidad natural por el trabajo. Desafortunadamente el hecho de que la profesión de maestra de preescolar y primaria tienda ser un trabajo de mujeres

³⁸ European Trade Union Committee for Education

le da un estatus menor. El lugar imaginario de las mujeres dentro de la institución de la SEP delimita su rol como maestra y mujer. Hay un “mito” de lo que significa ser mujer y educadora presente en los discursos oficiales de la SEP y la sociedad. Si volvemos a las ideas de Barthes, el mito sólo deforma, no oculta nada, ni desaparece nada. Puede ser que el mito de la educadora está deformando lo que significa ser educadora, utilizando un lenguaje ideológico sobrepuesto para delimitar la significación de la profesión. Así, la ideología dominante mantiene a las educadoras en su lugar. El mito nos proporciona un lenguaje con cual podemos hablar de las educadoras y del trabajo de las mujeres. Este lenguaje nos hace verlas bonitas, cariñosas, y con un trabajo que es una extensión natural de su ser y de la maternidad. El rol de la educadora se vuelve lógico e incuestionable y una parte integral de lo que significa ser mujer. Se hace fácil describirlas y mantenerlas bajo las reglas del control social dominante.

Cuando se les preguntó directamente a las maestras acerca de por qué creen que más mujeres seleccionan la carrera de educadoras que los hombres, me contestaron acerca del género en la enseñanza, de formas muy distintas. Algunas hablaron del “mito” de la feminidad necesaria para ser educadora, otras, desconcertadas, me dijeron que nunca habían cuestionado la falta de hombres en la profesión. Para algunas la identidad del rol femenino de ser “educadora” es incuestionable, para otras hay un rechazo por la necesidad de ser mujer para el desempeño profesional. Estudios de género en el profesorado, llevados a cabo en Estados Unidos también hablan de este estigma. Por ejemplo, P. Sargent, citando a S. Acker, identifica la educación de la infancia temprana en Estados Unidos como “*gendered*”³⁹ porque hay una presencia de símbolos, imágenes y formas de conciencia que crean y justifican las divisiones de género (2005). Hay presiones culturales diferentes en cada país, pero es notable que en la mayoría de los países del mundo la enseñanza de niños pequeños siga siendo el trabajo de las mujeres, mientras que los hombres son estigmatizados al realizar la misma actividad.

Se puede preguntar por qué muchas mujeres siguen eligiendo un trabajo que tiene un estatus bajo en la sociedad. Es posible encontrar algunas respuestas en las palabras mismas de las educadoras entrevistadas, como en las citadas

³⁹ Segregados por género o con características típicamente femeninas o masculinas.

anteriormente⁴⁰. Como se han explicado, las maestras eligieron su carrera por varias razones, entre éstas se identificaron tres categorías: el amor por los niños, el deseo de enseñar y la negación a otras aspiraciones debido a las presiones familiares y sociales. Aunque ellas no identifiquen el género como un motivo en la elección de la carrera, la división histórica de la labor y las oportunidades ofrecidas a mujeres educadas se les hace lógico querer enseñar, formar a la humanidad, y amar a los niños.

El mito de la educadora puede presionar a las maestras a conformar sus roles de mujeres y cuidadoras, pero no es la única razón porque las mujeres seleccionan esta carrera. El rol de la educadora, desde el punto de vista de la sociedad, no siempre es el lugar en dónde la maestra ubica su práctica. En cada caso hay una sobredeterminación de factores que influyen en la elección de carrera y sus auto-concepciones como educadoras. El mito proporciona un lenguaje con que se hace entendible el lugar sobredeterminado y feminizado de la educadora. Aunque las maestras identifican muchas razones para su elección de carrera, “nuestras decisiones no siempre son tan voluntarias como pensamos⁴¹.” A veces quedan atrapadas en las expectativas culturales o las responsabilidades familiares que se las enredan. A veces sus “elecciones” son mejor identificadas como “coacciones⁴².” Estas mujeres eligieron ser educadoras, pero hicieron su elección dentro de una red compleja de su cultura las profesiones y carreras disponibles para ellas.

Por ejemplo, la maestra Verónica me contestó lo siguiente al preguntarle acerca de la presencia mayoritaria de mujeres en jardines de niños:

Pues yo digo que es por el mito ¿no? El mito que se ha venido manejando desde hace muchísimos años, desde que se crearon las

⁴⁰ Véase el apartado 2.5. Sólo se incluye un análisis breve de las razones por la elección de carrera de las maestras entrevistadas. Sin embargo, una investigación sobre las motivaciones de las personas que eligen una carrera feminizada y menospreciada puede ser un área para investigación futura. Regina Cortina y Sonsoles San Roman (2006) editaron un libro titulado “*Women and Teaching: Global perspectives on the Feminization of a Profession*” que empieza un análisis de los procesos y causas de la feminización mundial del profesorado.

⁴¹ Cita del Dr. Eugenio Camarena durante un seminario realizado en la división de Estudios de Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, 2004.

⁴² Por ejemplo S.Acker discute sobre la interacción entre la ideología de la elección del individuo y la coacción (*inglés: constraint*.) Pide que las investigaciones futuras sobre la feminización de la profesión cuestionan el equilibrio sutil entre la elección y la coacción. Por ejemplo, las mujeres tienden a escoger trabajos que les ofrecen un horario abierto para combinar el cuidado de sus familias con una carrera, sin embargo se puede si es elección o coacción, que no hay nada mas disponible (Acker, S., 1983, p. 132).

escuelas, las escuelas maternas... pues por...la sustitución que una hace para el desprendimiento del niño de su mamá y para que no se pierda esa imagen materna, pues la siguiente imagen es la de la maestra, cuando antes era la cuidadora de niños quien suplía a la mamá...pero creo que también los hombres tienden a imponer esa limitante de educadora o educador de niños, creen que es más una tarea del sexo femenino que del masculino... (E112404, p. 15).

Verónica identifica antecedentes históricos para explicar la presencia de más mujeres que hombres en la profesión. También habla del “mito”, que este trabajo es más para el sexo femenino. Barthes habla del mito como un lenguaje robado y devuelto porque se transforma un significado a una forma (1980, p. 118). En este caso se transforma a la educadora en algo distinto, en una persona responsable de la socialización, cuidado y educación de los niños, algo más parecido a una madre. Se transforma en una niñera que ama a los niños y no simplemente en una maestra tal como lo veía Fröebel (término que también tiene su propia mitología.) Si el mito de la educadora llega a transformar el auto-concepto de las maestras y así cambiar su manera en concebir la reforma y sobre la manera en que implementa la política educativa, tendrá implicaciones para este estudio.

En este caso, la profesora entiende y rechaza el mito de la madre-maestra y la necesidad de ser mujer para poder trabajar con niños muy pequeños. Habla de la historia de la profesión, de lo que solía ser el cuidado de los niños o suplir a la mamá, más que enseñar. Hay evidencia de esto en la documentación, por ejemplo, en el pasado se utilizó el nombre “escuelas maternas” en lugar de jardines de niños. Todavía muchos hombres, en su opinión, siguen creyendo que es un trabajo completamente femenino. Verónica percibe la falta de hombres como un fenómeno histórico, reproducido por los hombres mismos. Percibe el mito desde la distancia, está feliz en su trabajo, reconoce el mito, pero no se siente parte de él.

Otra maestra, Eva, de la escuela objetivo, no cuestiona el rol tipificado de la educadora y explica:

Bueno, supongo que no lo he cuestionado, la verdad, pero a lo mejor, dicen por ahí, somos más tiernas y más cariñosas con los niños ¿no? Creo que a los hombres les cuesta un poquito de trabajo entender a los

pequeñitos ¿no? Creo que es eso y nunca he cuestionado a nadie sobre el por qué no quisiera ser educador (E121004, p.4).

Eva suscribe al “mito”, identificada por Verónica, admitiendo que no lo ha cuestionado. Supone que la razón de la falta de hombres en la profesión se debe a que “dicen por ahí” que las mujeres son tiernas y cariñosas. Su auto concepto está ligado con el mito de la educadora. Además cree que los hombres no entienden a los niños por igual. Entonces no es porque los hombres sean incapaces de ser maestros de nivel preescolar, sino porque las mujeres son mejores, son más *tiernas*. La ausencia de hombres en los jardines de niños se le adjudica a la mujer. Las mujeres entienden mejor a los niños y por eso los hombres no quieren ser educadores. Puede cuestionarse si es necesario ser tierna para desarrollar el trabajo de educadora. Tal vez haya una necesidad de examinar nuevamente las características indispensables para desarrollar el trabajar con niños pequeños. Porque si realmente es un trabajo que las mujeres pueden desarrollar sin formación alguna, ¿para qué invierten tantos años en escuelas Normales? Quizás estas preguntas parecen ser demasiado simples, pero la respuesta es importante. Obviamente los años de estudio son importantes para capacitar las educadoras y estudiar metodos de enseñanza, la psicología infantil, maneras de planear cursos de estudio para los niños y una variedad importante de cursos de pedagogia. El conflicto se presenta cuando los años de estudio necesarios para titularse como educadora se ponen en contraste con su supuesta capacidad femenina natural. Cuando las educadoras están vistas como incapacitadas profesionalmente pero naturalmente capacitadas como mujeres, se vuelve facil a subestimar su capacidad de impartir materias y analizar planes y programas de estudio. En esta manera el mito tuerce la realidad de las maestras y juega con su habiidad de desarrollar su profesión, haciendo que ellas actuan su rol.

Contrario a las suposiciones de Eva, Liliana contesta con un poco de ironía:

¿Sabes qué? Cuando entré a estudiar, en el segundo (de la prepa) grado... eran ¿qué?...18 mujeres y el único hombre ... ay, hasta como que los demás los consideran maricones, no sé, te juro que es en serio... creen que nada más la mujer puede hacer esto, es el machismo. Creen que la mujer tiene ¡el instinto maternal! Como que, si estudias eso vas a cuidar mejor a tus hijos, es como si estuviéramos estudiando para ser mamás, mientras que los hombres se alejan más. Y este chavo que estudiaba ahí, de hecho escuché a las maestras con las que practicaba,

dar muy buenas referencias acerca de como les enseñaba a los niños. Recuerdo una ocasión en que dijeron que se debía a que las mujeres abrazaban y les decían “ay mi amor” a los niños, mientras que él era más distante con ellos, pero lo sellan mucho. ¿Quién sabe a qué se deba que los hombres no quieren entrar este tipo de estudio. Da igual que ellos enseñen aquí, pues en las primarias y secundarias también hay hombres, pero creo que es más fácil aquí... (E012005, p. 7-8).

Liliana identifica una serie de tipificaciones de los roles de género y profesión de maestra. Primero habla de su compañero, considerando a los hombres como homosexuales por el simple hecho de querer hacer un trabajo tradicionalmente femenino. Además identifica un sentido general de las habilidades de las mujeres para trabajar con niños pequeños. Critica la formación de las educadoras y en pocas palabras suma la contradicción entre lo profesional y lo “natural⁴³.” La gente creé que las que estudian para ser educadoras, sólo lo hacen para ser mamás. También identifica otra contradicción. ¿Pero qué contienen estos estudios? ¿Para qué las entrenan si cuentan con el instinto maternal? Sargent habla de esta misma perspectiva al explicar que “la imagen de la enseñanza y cuidado de los niños es un trabajo exclusivamente femenino, apoyándose fuertemente en las metáforas ‘madre’ y ‘maternal’ respectivamente, para trabajos y funciones de educación de la infancia temprana” (Sargent, 2005, p.2).

Otro aspecto llamativo de lo contestado por Liliana, es lo platicado acerca del único hombre que estudiaba para ser educador, “*dan muy buenas referencias acerca de él, o sea, la manera en como le enseñaba a los niños.*” Dice que las maestras notaron que el compañero trabajaba muy bien con los niños, diferente a las mujeres, no tan dulce tal vez, pero que los niños “*lo sellan mucho.*” Este alumno es ejemplo de la posibilidad de que puede entrenarse a un buen maestro de nivel preescolar, porque a pesar de ser hombre recibió muy buenas evaluaciones de su trabajo. Sin embargo, todos pensaron que era homosexual - alguien que típicamente tenía más características femeninas pero que también representaba un peligro para los niños. Sargent (2005) continúa:

Además de la imagen de madre, citada anteriormente, Reskin (1991) escribió que también existen adjetivos negativos, tales como “homosexual” y “pederasta”, utilizados para estructurar la naturaleza de

⁴³ Véase bell hooks acerca de la naturaleza de las características maternas típicamente femeninas (1984, pp 133-146).

género de la docencia. Estos términos tienen un peso emocional elevado, y al recibir una atención excesiva por parte de medios populares y académicos, pueden funcionar como mecanismo del control social para minimizar el número de profesores varones. La construcción social de la homosexualidad funciona como un mecanismo ritualizado de control social, particularmente porque ha sido confundido convenientemente (y erróneamente) con la pedofilia⁴⁴ (Sargent, 2005, p. 7).

Si existe una sólida imagen social de la mujer, como la única persona capaz de educar, entonces tiene sentido que existan mecanismos de control para prevenir que los hombres adopten esta profesión. Otro aspecto por el que existe la perspectiva de que los hombres que quieren ser educadores son homosexuales, proviene de la creencia de que los homosexuales exhiben características típicamente femeninas. El estereotipo del hombre gay es de un hombre afeminado. La idea de que a un hombre "normal" le gustaría trabajar con niños pequeños es casi imposible. El hombre educador tiene que caber dentro del mito de la *educadora*; un hombre que quiere ser 'educadora' tiene que ser gay, pervertido, o ambos. Así por medio de la exclusión de los hombres, el mito de la educadora mantiene el estatus quo. El control social, la idea que educar significa practicar una profesión de estatus social bajo, también desanima a los hombres. Además de ser trabajo de mujeres, los hombres que estudian para convertirse en educadores sufren el riesgo de enfrentarse a todas las imágenes negativas que la profesión conlleva. Así, los hombres que practican esta profesión suelen dejarla o se transfieren a puestos típicamente masculinos, como supervisores, alejados del alcance de los niños.

La maestra Carmen explica su conocimiento de la presencia histórica de las mujeres en la profesión y también habla de la actualidad:

En mi opinión y por lo que he sabido, en nuestro país, desde que inició el nivel preescolar sólo era para hijos de personas con poder económico.

⁴⁴ "In addition to the image of "mother" cited above, Reskin (1991) wrote that there are also negative constructs such as "homosexual" and "pedophile" that are used to structure the gendered nature of teaching. These are emotionally loaded terms and, as they are receiving extensive attention in both the popular media and the academic literature, they can act as a kind of social control mechanism to keep the number of men teachers at a minimum. The social construction of homosexuality acts as a ritualized mechanism of social control, especially because it has been conveniently (and erroneously) conflated with pedophilia" (Sargeant, 2005, p.7)

Por lo que querían que, quienes educaran a los niños se suponía eran mujeres de clase alta. Eso fue en los inicios y de hecho la mayoría de las escuelas dedicadas a la formación de maestros de nivel preescolar eran escuelas muy elitistas, o sea, grupos reducidos, pero que sobre todo sólo aceptaban mujeres de cierta reputación... Entonces creo que todo eso ha desencadenado que hasta la actualidad no se haya logrado quitar un poco esa idea. Sí, ahora ya es otra situación, se supone que la enseñanza de nivel preescolar es más generalizada y obligatoria, pero creo que la situación anterior definió esto un poco (E102504, p.8-9).

Primero, Carmen ubica a los jardines de niños dentro de un contexto histórico. Cree que al principio fueron diseñados para los hijos de gente de clase alta⁴⁵ y por eso buscaban hijas de gente de esa misma clase para trabajar en ellos. Estas mujeres tal vez cumplían con los requisitos de la SEP en 1923; que fueran sensatas, cariñosas y enérgicas. Si estas escuelas eran diseñadas para la clase más alta, entonces los padres de familia podían elegir a las maestras que quisieran. En este entonces la filosofía Froebeliana, que definía a la mujer como la persona más apta para trabajar como puente entre el hogar y la escuela, estaba de moda, por lo que también debe haber contribuido a la elección de mujeres para la profesión. Carmen habla de la situación actual, sobre la idea de que el nivel preescolar es la primera experiencia para niños fuera de casa y donde “la maestra” debe parecerse lo más posible a la mamá. Continúa con:

...Casi, si, casi la mayoría son mujeres, pero nadie quita que alguien como un hombre pueda desarrollar esta actividad, pero creo que esta tradición ya se está dando...y creo que un poco también supuestamente por los estudios, aunque no sé qué tanto. No es una versión oficial, pero la forma de ser de la mujer es más hacia los sentimientos a diferencia de los hombres... eso es exactamente lo que nos enseñan y lo que nos hacen creer; el concepto de que sea una mujer en vez de un hombre. Entonces por eso digo que es como una ampliación de la casa... hasta cierto punto es... como que no se ha concebido que un hombre pueda jugar con los niños... o sea, es una idea equivocada, pero esa misma idea ha logrado que más mujeres elijan esta carrera ... (E102504, p.9).

Aunque Carmen percibe la idea de que las mujeres son las únicas que pueden desarrollar el trabajo, también acepta que es “una idea equivocada”, pero luego

⁴⁵ La maestra plantea este contexto histórico, sin embargo, no encontré evidencias de lo mismo.

justifica la razón del por qué las mujeres eligen esta carrera. La imagen social de la “maestra jardinera” excluye la presencia de los hombres. No *han concebido* la posible presencia de hombres en el nivel preescolar o jugando con niños. La imagen social del hombre no cabe dentro del espacio determinado para la educadora. Explica que aunque no es “una versión oficial” pero reproduce el mito cuando dice que es posible que las mujeres comprendan mejor las emociones de los niños y por eso son mejores maestras para el kinder. Carmen identifica que la idea de que una mujer es más sentimental es algo que “nos hacen creer” (los otros maestros, las familias, la sociedad) hasta que esta imagen se vuelve integral para la adopción de la carrera. Sin embargo, se contradice cuando habla de sus creencias propias pero luego cuestiona si realmente las mujeres son más sensatas y más aptas para la profesión. Carmen cree que es una imagen equivocada, pero admite que afecta la forma en que muchas personas eligen esta profesión. Carmen entiende el poder del mito para hacerse creer algo que no es exactamente la realidad pero también está sujeta al mito mismo. Hay una tensión en sus respuestas. Ella puede identificar el mito, pero a la misma vez se contradice. El mito tiene el poder de robar y transformar el lenguaje utilizado para hablar de lo que significa ser una educadora.

2.7. Opiniones de las maestras acerca de la relación entre la vida familiar y profesional.

Se puede examinar otro aspecto de la relación entre el género y la enseñanza - la relación entre la vida familiar y profesional. Tal vez las maestras puedan identificar una ventaja de ser mujeres para su práctica. Ver este estereotipo desde una perspectiva positiva puede servir para entender un poco mejor el fenómeno de la feminización de la profesión y la fuerza de la institucionalización de los roles sociales. Cuando se les preguntó a las maestras si encontraban una relación entre el género y la enseñanza, nuevamente me contestaron con una plétora de opiniones diversas acerca de cómo se relacionan. Pero en lugar de hablar específicamente sobre el género, exploraron la relación entre su vida familiar y laboral. Así, se puede interpretar que para ellas su género define sus roles familiares. En general, perciben algunos factores que influyen sobre el género y que aparecen en la práctica, pero aunque muchas de ellas identifican problemas del rol típicado de las mujeres, algunas también perciben ventajas para su trabajo profesional que se basan en sus roles femininas familiares. Por ejemplo, cuando le pregunté a la maestra Carmen sobre la influencia de su género en su trabajo, explica:

Hasta ahorita creo que ha influido mucho como persona por el hecho de tener contacto diario con los niños... y también con los padres. Al menos a mí me ha dejado mucho aprendizaje aún sin estar casada todavía, porque los mismos padres vienen a platicar de sus experiencias con sus hijos en su casa y a veces las dudas que tienen. Entonces a veces eso me tiene que dar elementos para investigar cosas, pues no es lo mismo la teoría que la práctica, ¿verdad? Pero, a la vez que vas estudiando, vas investigando otras cosas, también puedes ir detectando cómo se da en casa, no sólo en una sino en varias, porque son muchos niños y son muchos años. Así, en la misma comunidad, uno detecta como son y eso también le ayuda su persona, o sea por ejemplo cuestiones que yo he vivido aquí, a veces yo digo.... dando consejos aquí y en mi casa no he logrado hacerlo. Es eso lo que creo que nos ayuda, porque uno empieza a reflexionar si esta haciendo algo de ahí que también debería hacer para sí mismo o por su familia... (E102504, p. 9-10).

Su discurso es interesante porque cuando le pregunté específicamente “¿Qué relación encontraría entre la docencia en el nivel preescolar y el género?” Carmen me contestó con evidencias de la influencia de su rol familiar en el desarrollo de su profesión y no de su rol como mujer. Para ella su género está ligado con su lugar dentro de su familia. Carmen no sólo habla del desarrollo de su práctica, sino de cómo influye sobre su propia vida familiar. Identifica una liga entre su rol familiar y la confianza que los padres de familia le tienen para preguntar cosas. En el desarrollo de su trabajo y en su rol como maestra tiene que investigar para aconsejar a los padres de familia, entonces aprende de la investigación y puede aplicar dicho aprendizaje en su propia casa. Por medio de la reflexión encuentra herramientas para su vida y su familia. Para Carmen, la relación entre su trabajo y su vida familiar es recíproca, puede aplicar lo que aprende en la escuela en su vida personal y viceversa. El hecho de que los padres de familia se sienten más cómodos hablando con una maestra también afecta el desarrollo del trabajo. Culturalmente, tienen expectativas acerca de cómo debe ser una educadora y su imagen familiar contribuye a ese sentimiento de confianza. Para ella, en alguna manera, conformar con el mito le ayuda a comunicarse con los padres de familia. Además ella no expresa un conflicto con su rol en su familia y su rol como maestra. Ella no tienen que separar sus dos trabajos para poder desarrollar uno.

La relación que la maestra Verónica encuentra es similar a la de Carmen, en la que percibe una relación entre su trabajo, su vida familiar y su “ser.” Explica:

Es un gusto que me nació desde hace muchos años y me encuentro muy identificada con los niños, me gusta y no es que vaya a encontrar algo en ellos algo que me va a llenar más de que yo tengo. Son cosas totalmente diferentes, pero creo que desde el momento en que entras a esta carrera ya no puedes decir aquí y ahora soy maestra y allá afuera soy ser humano y ya. No, yo creo que va ligado a tu vida, a tu vida sentimental, a tu vida familiar en todos los aspectos, va ligado tu carrera contigo como persona, porque yo soy lo que soy a partir también de mi carrera, ¿no? A lo mejor te proyectas y mucha gente te dice ‘ay no, pues eres maestra,’ por lo que digo que entonces se me ve, o sea mucha gente lo nota. Entonces es algo que no puedes negar.... mucha gente te lo dice.... en cuestión familiar, me gusta estar con mis sobrinos, estoy casada pero no tengo hijos, y luego me dicen mis hermanos, ‘es que eres maestra’. No quiero que haya esa conexión, pero el mismo ambiente te ve esa conexión, esa unión que hay entre vida familiar, tu vida personal con tu vida laboral. Entonces yo digo que va, va complementado, complementa tu vida porque pues la mitad estás aquí, la mitad estas allá... (E112404, p.16).

Verónica está “*muy identificada*” con los niños, pero especifica que no es porque vaya a “*encontrar en ellos algo que la llene más.*” Verónica no busca en el salón de clases algo que falte en su vida personal, no busca ser madre de los estudiantes. Sin embargo, admite que después de iniciar la profesión se vuelve imposible separar ambas partes de su vida por completo. Se identifica con su carrera y se da cuenta de cómo influye el desempeño profesional sobre algunos aspectos de su vida personal. No tiene hijos pero le gusta estar con niños y eso le hace cuestionar las percepciones de su familia sobre ella. La sobredeterminación del proceso de identidad del que habla Stuart Hall está presente en su respuesta. Hay muchos factores en juego en la construcción de su identidad como maestra, hermana, esposa y tía. Quiere evitar la conexión que hacen sus familiares entre la casa y la escuela, pero tampoco puede negarla. Se siente identificada con su profesión, misma que penetra hasta el corazón de su identidad, pero a la vez desea separar su identidad de su profesión.

La maestra Rocío, también de la escuela objetivo, contestó:

¿Me ayuda a ser mujer? Pues yo diría que tanto el hombre como la mujer pueden dirigir un grupo...en ocasiones los niños nos dicen mamá por el hecho de despegarse de la mamá y el acercamiento a la escuela. Al llegar aquí en ocasiones nos dicen mamá por el hecho de que la mujer los consiente y comprende, cosa que los une a nosotras. Entonces yo siento que eso también es un lazo muy fuerte porque, por la separación del hogar a la escuela como ven en la maestra esa madre que se quedó en casa, y que después va a venir por ellos ... haz de cuenta que lo ven en ti por ser mujer y yo siento que en casa, la mayoría de los niños están con mamá y mamá es la que los cuide durante el día cuando no vienen a la escuela. Entonces es la separación que se da desde el hogar a la escuela, cuando llegan aquí, pues está la maestra y luego en ocasiones a lo mejor se confunden, como te ven del sexo femenino y te dicen mamá...(E111904, p.5).

Para Rocío, la relación entre la práctica y el género se ubica en el momento en que los niños salen de casa para asistir a la escuela. Le ayuda ser mujer porque le facilita a relacionarse con los niños, por ser un símbolo femenino que les es familiar. Los niños ven un poco de su mamá en la imagen de la maestra y eso les da seguridad. Opina que debido a las cualidades típicamente femeninas puede ayudarles a los niños a lograr la transición del hogar a la escuela. Esta creencia aparece en documentación que describe el rol de la “maestra jardinera” desde los primeros años del kindergarten y es obvio que para algunas personas dicha corriente continúa (Harf, et.al., 1999). La noción de que la primera persona con quien los niños tengan contacto a salir del hogar sea mujer, también proviene de la historia de la profesión y de la ubicación del jardín de niños como puente entre la escuela y el hogar. La identidad de la maestra Rocío está firmemente ubicada en las prácticas reguladoras del género identificadas por Judith Butler y Rocío afirma que dicha feminidad le ayuda a desarrollar la profesión.

Finalmente, le pregunté a la maestra Liliana, “¿Encuentras alguna relación entre ser maestra de preescolar y ser mujer?” Ella nos presenta una perspectiva que al principio parece ser muy distinta:

¡Ay no! No sé por qué, pero... estoy aquí y a lo mejor dicen que soy muy paciente, soy muy pasiva con los niños, a diferencia de como soy con mi hijo. ¿Cómo puede ser posible que 30 niños no me saquen de quicio, cuando sí lo hace mi hijo al pasar sólo un rato con él? Por lo regular aquí

dicen que los hijos de las maestras son los más maleducados, vienes a educar a uno pero dejas al tuyo, es muy difícil. Más bien es difícil tener a la mujer, a la mamá, a la esposa y la maestra juntas, porque los tienes que separar a fuerzas, aunque estoy más tiempo aquí que allá (E012005, p.8).

Liliana niega la conexión entre ser mujer y ser maestra, pero de inmediato identifica un conflicto entre el rol en salón de clases y el rol como mamá visto desde “la sociedad”. Es una conexión negativa. Explica que su imagen como maestra es de una persona pasiva y paciente, pero pierde la paciencia con su propio hijo. Percibe un conflicto entre lo que sucede y lo que debería suceder. Hay una expectativa cultural implícita en sus palabras, que las mamás deben quedarse en casa y las que trabajan abandonan a sus hijos; pero si trabajan de maestras, dejan a sus hijos para trabajar con los de otros, y por eso sus propios hijos son “maleducados.” Liliana está en un estado de conflicto constante, intentando ubicarse dentro de una identidad estable, pero sus diversos roles no encuentran correspondencia o coherencia y las expectativas míticas de lo que debe ser una educadora la están atando. Percibe que a fuerzas tiene que separar dichos roles, pero al mismo tiempo nota como se relacionan y traslapan. Este es el espacio simbólico en el que vive la maestra, enredada e incrustada por hilos culturales.

2.8. Conclusión

Es importante ubicar a las maestras dentro de su ambiente particular, en este caso una comunidad marginada cerca de la Ciudad de México. Por medio de un análisis de una escuela objetivo se puede juntar la particularidad de esta escuela a la universalidad de la institución de la educación preescolar en México. Esta investigación intenta analizar los procesos y apropiaciones de las maestras de la escuela objetivo para poder entender mejor las características culturales de la educación preescolar en México. En el caso específico de la escuela objetivo, la mayoría de las maestras vienen de otras partes del Estado de México para trabajar en San Pedro de las Nieves. Sus razones por escoger su carrera son diversas, sin embargo todas expresaron un amor por su trabajo. En general, son muy calificadas, por ejemplo, todas tienen estudios al nivel licenciatura. La mayoría de ellas participan en los talleres generales de actualización, juntas directivas y varios cursos proporcionados por la SEP; ellas estuvieron muy involucradas en la aplicación del PEP 2004. Durante el transcurso de la implementación, cuando estaban enfrentadas con el reto de hacer un

diagnóstico inicial de los grupos (requisito del PEP 2004) las educadoras mismas expresaron opiniones contradictorias sobre sus alumnos y sus familias, sus conocimientos previos y sus habilidades de aprender.

Las maestras trabajan dentro de una red compleja de cultura que delimita la manera en que pueden actuar y como están percibidas por la sociedad. Por ejemplo, durante el transcurso del estudio de campo encontré evidencia de la presencia continua de una visión histórica feminizada de las educadoras que sigue delimitando su imagen dentro de la cultura contemporánea. Asimismo, se encontró la presencia de algunos símbolos extra-linguísticos de la educadora como el uso de la bata, que son rastros del rol institucional y feminizada de la educadora.

Además, no se puede analizar la manera en que las maestras apliquen el nuevo programa sin entender su rol como maestras – un trabajo tradicionalmente feminizado que lleva consigo un peso cultural y social. Tradicionalmente, los trabajos de mujeres tienen menos estatus en la sociedad y son mal pagados. Sin embargo, las maestras mismas decidieron seguir esta carrera por varias razones personales y profesionales. Sin embargo se puede preguntar si su elección de carrera era algo autónomo o algo más bien hecho con coacción social. Los factores que les influenciaron pueden también afectar la manera en que se enfrentan un cambio curricular.

Entonces, ¿qué “conclusiones” se pueden elaborar sobre la identidad y profesión de una maestra de nivel preescolar? Dentro de la imagen social de la educadora están presentes las representaciones de “madre” y “maestra.” El rol social de la educadora es enseñar, un trabajo que incluye cuidar a los niños, socializarlos y también educarlos. Además, de acuerdo con las educadoras mismas, tienen la responsabilidad de “formar seres humanos.” Ellas tienen identidades sobredeterminadas y delimitadas por un mito feminizado que ha torcido el significado de la palabra “educadora.”

Históricamente, el poema *Sembradora*⁴⁶ encapsula todos los estereotipos de las mujeres, madres, y educadoras. Este poema se encontró pegado en la pared del salón de una maestra de una escuela rural en el estado de México. Ella platicó del poema como una fuente de inspiración para su vocación. El poema reproduce la imagen social, combinándola con alusiones religiosas. Además, la

⁴⁶ Véase Anexo A.

persona descrita es una representación inalcanzable. Lo mencionado por el poema, por ejemplo, “ideal hecho mujer, no sólo el corazón: tu vida misma, entregas con cariño, jardinera”, es pedirle demasiado a una profesionista.

La maestra es jardinera, sembradora y madre en potencia. ¿Por qué es todo eso problemático? El problema no reside en las características maternas. El problema es asignarles estas características exclusivamente a las mujeres y requerir que se desarrollen como educadoras. Cuando los atributos para desarrollar la profesión se conciben como estrictamente femeninos, se excluye a los hombres de ejercer esta práctica. Esta denominación contribuye a la sobredeterminación de significados de la educadora y a una falta de coherencia entre el rol profesional, familiar y social. Esta falta de coherencia limita la profesión a las mujeres, reforzando la posición maternal y tradicional de las mujeres en la sociedad (Irigaray, L., 1985, p.185). Mientras el rol de las educadoras está ligado a la idea de la maternidad, y ellas no disocian, resistan o combatan esta imagen, ellas continuarán cumpliendo su función de reproducir el orden social sin poder intervenir a cambiarlo. Asimismo, ¿se puede esperar que una educadora cuya responsabilidad y rol es de mantener el orden social pudiese cambiar o reformar a la sociedad, siendo esto una expectativa de muchas reformas educativas? La esperanza es que las reformas no solamente reformen el currículo sino también la sociedad sitúe a las maestras en un espacio difícil. En el caso de esta investigación la reforma terminó siendo aplicada de una manera distinta de que fue propuesta, y las maestras, por varias razones, la cambiaron de acuerdo a sus posibilidades.

Las maestras tienen un lugar propio y particular dentro de la cultura escolar y la sociedad. Ellas están vistas como las guardianas de la cultura (en conjunto con la madre) y además tienen la responsabilidad de reformarla. ¿Qué relación hay entre el rol histórico, su lugar dentro de la cultura contemporánea y la articulación e implementación del PEP 2004? En el caso de esta reforma, hay una tensión entre la idea de ellas y la realidad de su trabajo.

Esta reforma en particular pretende responder a los “cambios acelerados que ocurren en todo el planeta” (SEP, 2004c, p.15). Explica que:

...en general existe coincidencia en la idea que, para responder a estos desafíos, los propósitos educativos deben concentrarse en el desarrollo de las competencias intelectuales, en la capacidad de aprender permanentemente, y en la formación de valores y actitudes, que permitan

avanzar en la democratización social y hacer sustentable el desarrollo humano. La educación preescolar, como primera etapa y fundamento de la educación básica no puede sustraerse de estos desafíos (ibid, p.15).

Sin embargo las maestras mismas están atrapadas dentro de sus roles y reproducen el orden social. El PEP 2004 plantea específicamente que el rol de la educadora es una de la transmisión de los valores culturales dominantes. Explica:

Las educadoras desempeñan un papel fundamental para promover la igualdad de oportunidades de acceso al dominio de los códigos culturales y de desarrollo de competencias que permitan a los niños y las niñas del país una participación plena en la vida social (P.31)

Tal vez haya que reflexionar más sobre las necesidades de las maestras y el lugar que ocupan en este cambio. ¿Qué necesitan para poder alcanzar estas metas? ¿Qué cambios necesitamos hacerle a su imagen social para que puedan desarrollar su práctica cotidiana de manera más apropiada? Una aceptación del profesionalismo de las educadoras y una comprensión y análisis de sus necesidades y fortalezas puede cambiar la manera en que ellas están concebidas socialmente. Un cambio en su imagen social de “madre suplente/niñera” a profesional de la educación ayudaría la escritura de programas que alcanzan sus necesidades profesionales y la procuración de una educación mejor para los niños.

Ahora se entiende un poco mejor el contexto particular de las maestras cuando llegó la reforma del PEP 2004 y las percepciones de las maestras sobre su trabajo, el género y su identidad como maestras. Así, se puede empezar una reexaminación detallada del programa nuevo dentro del contexto histórico y cultural de la enseñanza de la lecto-escritura.

Capítulo 3 : Cultura escolar y reforma

3.1. Introducción

Para poder entender mejor las apropiaciones de las maestras del currículo nuevo, es imprescindible examinar con detalle la construcción del programa antes de su implantación. La planeación del Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004 involucró varias etapas y la SEP emitió muchos documentos para discutirse a nivel nacional. La primera parte de este capítulo analiza los cambios hechos a la reforma antes de publicar la versión final del PEP 2004. La segunda parte del capítulo presenta interpretaciones y reacciones de maestras de la escuela objetivo sobre el proceso de reforma e implementación del PEP 2004. Enseguida presento un análisis del proceso de planeación “colectivo⁴⁷” del equipo docente de la propuesta curricular. Finalmente, presento algunas conclusiones sobre el proceso de planeación e implementación que experimentó el equipo docente durante el ciclo escolar 2004-2005.

3.2. La relación entre cultura y reforma

Construimos la cultura y ésta nos rodea, construye y también influye al estar presente durante la creación de una nueva propuesta o reforma curricular. La relación entre cultura y reforma es recíproca. La cultura (redes de significación de acciones sociales) determina la manera en que las maestras se apropiarán y aplicarán del nuevo programa de nivel preescolar. Además, la cultura está presente en la historia de los cambios pedagógicos, en el “por qué” de dichos cambios y en los antecedentes curriculares. El PEP 2004, en particular, contiene rasgos de la influencia de la cultura sobre el rol que define para las maestras, al igual que en los contenidos académicos propuestos. Inevitablemente, la cultura dominante influye las propuestas pedagógicas. Este programa explicita que “los cambios sociales y culturales, los avances en el conocimiento acerca del desarrollo y el aprendizaje infantil y, en particular, el establecimiento de su carácter obligatorio, permiten constatar el reconocimiento social de la importancia de este nivel educativo” (SEP, 2004c, p.7). Los puntos de partida para la construcción de este programa son los cambios culturales actuales que han hecho necesario cambiar y dar mayor importancia a este nivel escolar. También es pertinente analizar exactamente qué cambios sociales pretende

⁴⁷ Cuando digo “colectivo”, cito a la directora, quien utilizó este término para hablar de su equipo docente.

enfrentar el programa, porque puede proporcionar una explicación de los cambios propuestos por el PEP 2004. Además, la selección de ciertos “cambios sociales” puede explicar algo sobre por qué son preocupantes para la SEP o para la sociedad mexicana en general (por ejemplo, el creciente número de madres que tienen que trabajar fuera del hogar.)

El programa plantea que el reconocimiento oficial de “las tesis reivindicadas históricamente por generaciones de educadoras que pugnaron por establecer y extender este servicio para los niños más pequeños” (SEP, 2004c, p.7), confirma la importancia de este nivel. Es curiosa dicha declaración. Les da importancia a las opiniones de las maestras, quienes luchan por el reconocimiento de las necesidades educativas de los niños, pero no ofrece evidencias de por qué han tenido que luchar, ni las razones por las que entienden la importancia de mejorar este nivel para la sociedad en general.

Las reformas educativas no siempre cambian las prácticas de los docentes, ni las prácticas sociales. A veces los docentes cambian las reformas tan pronto llegan al aula y a veces las reformas cambian las prácticas de los maestros pero por un rumbo inesperado. Tyack y Cuban utilizan los “kindergartens” de Estados Unidos como evidencia de este fenómeno. Describen que los primeros kindergartens (igual que los jardines de niños mexicanos, se basaban en las teorías de Federico Fröebel) estaban diseñados para curar vicios urbanos sociales y también para proporcionar un modelo de educación para la infancia. Poco a poco, este modelo educativo se infiltró a los demás niveles educativos, dejando rasgos de educación centralizada en el niño, pero también cambiando al kindergarten para parecerse más a las escuelas primarias. En este caso, en Estados Unidos, la llegada del kindergarten tal vez no cumplió con la misión de reformar los problemas sociales, pero transformó, poco a poco, la educación básica con el transcurrir de los años, debido a su integración al sistema escolar (p.68). El kindergarten cambió la cultura escolar por completo.

Tyack y Cuban también plantean que “la acción de reformar a las escuelas públicas ha sido, durante mucho tiempo, una manera de reformar no sólo la educación, sino también a la sociedad” (1995, p.1). Esta declaración es congruente con el propósito histórico de la educación preescolar en México. Por ejemplo, el *Boletín*, Tomo 1, del primer semestre de 1923, encontrado en el Archivo Nacional de la SEP, dice que, “Todos los ejercicios que se practican en el jardín de niños serán una irradiación del ambiente de la casa y una introducción y reflejo de la vida social” (p. 156). Es obvio que el nivel preescolar

en México también se infunde como una responsabilidad “curativa” para la cultura del hogar, pero se ha mantenido a distancia y no se tiene evidencia de que haya influido tanto a la educación primaria como en el caso de Estados Unidos.

Thomas Popkewitz ofrece una explicación interesante de la diferencia entre los términos *reforma* y *cambio*. Cree que una *reforma* concierne a la movilización de públicos y a las relaciones de poder generadas durante la definición del espacio público, mientras que *cambio*, tiene un significado menos normativo y más “científico”. Plantea que el estudio del cambio social representa un esfuerzo para entender cómo interactúan las tradiciones y transformaciones por medio de procesos de producción y reproducción social (Popkewitz, 1991, p.1). Popkewitz explica que la palabra *reforma* cambia de significado dependiendo de su posición dentro de las transformaciones que han ocurrido en la enseñanza, formación de maestros, ciencia de la educación y teoría del currículo desde el siglo XIX. Plantea que la palabra *reforma* no tiene ningún significado ni definición esencial. Tampoco significa el progreso en un sentido absoluto, pero exige una consideración de relaciones sociales y de poder (Popkewitz, 1991, p. 2). Si se toma estas definiciones en cuenta, tal vez es posible ver la reforma del PEP 2004 como evidencia del cambio social o una transformación social más extensiva de la cultura nacional. La reforma actual está ubicada dentro de la cultura y es evidencia de una transformación social, pero su propósito de reformar la educación es problemática. Existe una ambigüedad de intención, ¿la reforma propone cambiar la cultura dentro del aula, o cambiar la cultura y a la sociedad por medio de un cambio en el nivel preescolar? En este caso, la reforma tiene un doble propósito debido a la esperanza que por medio de la educación preescolar se puede reformar la sociedad. El uso del término “reformar” lleva consigo la creencia que algo está mal en la educación, que tiene que mejorar.

Otro aspecto novedoso del programa nuevo es la base de la enseñanza por medio de *competencias*. También plantea la intención de fortalecer el papel de las maestras en la planeación de las actividades educativas. Para la SEP, fortalecer el papel de las maestras “implica establecer una apertura metodológica, de tal modo que, teniendo como base y orientación los propósitos fundamentales y las competencias que señala el programa, la educadora seleccione o diseñe las formas de trabajo más apropiadas según las circunstancias particulares del grupo y el contexto donde labore” (SEP, 2004c, p.8). De este modo, las maestras tienen la ventaja de adaptar el programa y

actividades a sus necesidades educativas propias. De acuerdo con los datos encontrados, las maestras de la escuela objetivo tuvieron que planear y crear sus propias actividades y estrategias para desarrollar las competencias en sus alumnos. Aunque este cambio les ofreció una autonomía ausente de los programas anteriores, también representó un desafío para ellas dentro de su colectivo. En las secciones siguientes se empieza a analizar la relación de las maestras tienen con el programa, sus dudas y apropiaciones para entender de mejor forma el alcance de la nueva propuesta curricular.

3.3. La reforma del Programa Nacional de Nivel Preescolar 2004

La renovación del Programa Nacional de Nivel Preescolar (ProNaE) empezó con el Plan Nacional de Educación 2001-2006, mismo que definió;

Una imprecisión curricular en el ámbito de preescolar, y en el caso de la educación inicial la ausencia es todavía mas notable... entre otras cosas, la propuesta para la atención de la enseñanza en el preescolar no recoge los avances que sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños ha alcanzado la investigación en el mundo. Como resultado de esto, las prácticas más difundidas en la educación preescolar parecen tener un escaso efecto formativo, especialmente en el campo cognitivo. Resulta clara la necesidad de efectuar evaluaciones e investigaciones diagnósticas para conocer mejor el estado que guarda este nivel educativo, al igual que la educación inicial (SEP, 2001, p.117).

Hay dos puntos rescatables en esta declaración. En primer lugar, el reconocimiento de una falta en la educación preescolar: el reconocimiento de “los avances que sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños ha alcanzado la investigación en el mundo.” Este punto es particularmente importante, en términos del análisis del campo formativo del lenguaje y comunicación del programa nuevo, porque como lo mostraré más adelante, la versión final no refleja este reconocimiento. En segundo lugar, el ProNaE 2001-2006 identifica, en las prácticas más comunes del jardín de niños, “un escaso efecto formativo, especialmente en el campo cognitivo”. Esta es una crítica muy fuerte del trabajo cotidiano de las educadoras y también merece un análisis detallado de la reforma. Por el momento, cabe destacar que estas dos características de la educación preescolar, identificadas por el Programa Nacional de la Educación, son unas de las críticas más fuertes que obtuve del campo formativo del lenguaje y comunicación del PEP 2004.

El ProNaE continúa, “el 12 de noviembre de 2002, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto de reforma a los artículos 3 y 31 de la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos por la cual se establece la obligatoriedad de la educación preescolar.” Así, con la obligatoriedad⁴⁸ y una reforma curricular, el gobierno parece intentar dar importancia un tanto más oficial a la educación preescolar y ligarla a la educación básica al nivel nacional. Aunque este trabajo no pretende analizar específicamente las ramificaciones de la obligatoriedad, el hecho de que la SEP haya decidido implantarla al mismo tiempo que reformar la propuesta curricular, presenta un fuerte desafío para los planteles de nivel preescolar, complicando el trabajo de muchos de ellos.

Mediante este mandato del gobierno federal, la SEP comenzó el proceso de reformar la propuesta curricular de la educación preescolar. De acuerdo con el documento emitido por la SEP, titulado *Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para educación preescolar (Documento de discusión nacional)* (SEP, 2003b) dicha reforma era necesaria debido a:

Los cambios sociales acumulados durante las tres últimas décadas del siglo XX, el establecimiento de la obligatoriedad de la educación preescolar, la diversidad de la población atendida y los avances del conocimiento científico respecto a los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, plantean a la educación preescolar retos pedagógicos muy importantes que implican el fortalecimiento de sus rasgos positivos, pero también la revisión de algunas de sus características vigentes—tanto en su operación como en sus contenidos y prácticas educativas—que actualmente no responden a la diversidad de necesidades y potenciales de los niños (p.6).

Entonces, la SEP identifica los cambios de la sociedad, como la diversificación de la población y los avances científicos sobre el desarrollo cognitivo como metas a alcanzarse a través de esta reforma. Además admite que el PEP 92 siempre fue una reforma “casi completa”, debido a la falta de organización administrativa durante su implementación (SEP, 2003b, p.10). Por eso,

⁴⁸ La inclusión de la educación dentro del sistema de la educación básica obligatoria en México le da un validez oficial que antes estaba ausente. Sin embargo, en septiembre de 2007 se pospuso la obligatoriedad del primer año de preescolar hasta el año 2011 “por falta de infraestructura, espacios y recursos financieros de parte del sistema educativo nacional” (Sánchez Limón, M., 2007).

diseñaron un proceso dividido en fases para formular e implantar la nueva propuesta pedagógica. Las fases propuestas eran:

a) Información y *sensibilización*⁴⁹, b) diagnóstico, c) diseño curricular, d) fase de prueba, e) implantación general y d) seguimiento y evaluación. Esta última y la fase de información y *sensibilización* habrían de sostenerse a lo largo del proceso (SEP, 2003b, p. 18).

El documento explica el uso de estas fases porque:

Las características enunciadas anteriormente coinciden con las recomendaciones derivadas de diversas investigaciones sobre el cambio educativo. Muchos de estos estudios coinciden en señalar que para que una reforma educativa sea efectiva —es decir, se exprese en las prácticas escolares y docentes cotidianas— se requiere que sea pertinente para resolver problemas reales y “sentidos” por los protagonistas del hecho educativo, que éstos se involucren en el proceso de cambio desde la identificación de la problemática y el diseño de soluciones hasta las formas de implementación. Además, es indispensable que la implementación —o puesta en marcha— de las reformas sean acompañadas del establecimiento de condiciones materiales, institucionales y académicas oportunas, suficientes y sostenidas a mediano y largo plazo. Así, un rasgo distintivo del proceso de reforma de la educación preescolar — desde el diseño mismo de la estrategia para tal fin— ha sido la construcción colectiva de las decisiones y la corresponsabilidades de ello se deriva (SEP, 2003b, p.18).

Lo que se puede observar en este documento es la comprensión por parte de la SEP sobre la dificultad de reformar o cambiar la educación. Los autores del programa nuevo de nivel preescolar tenían la intención de tomar en cuenta y evaluar las necesidades de los docentes. Identifican “un rasgo distintivo” en el proceso de reformar la intención de involucrar a los protagonistas (las educadoras). Los autores, por medio de este documento, muestran su intención de que la construcción fuera colectiva, tomando en cuenta las necesidades de los actores educativos en todos los niveles del “sistema escolar.”

⁴⁹ Itálica en el documento

De acuerdo con los documentos proporcionados por la SEP, un aspecto importante de la planeación del programa era la participación de varios de los actores en el proceso, a partir de los diálogos llevados a cabo en varios estados de la nación⁵⁰. Por medio de estos diagnósticos internos, los autores del programa identificaron algunos rasgos de la educación preescolar en México, describiendo:

Actualmente, en la educación preescolar –como en cualquier otro nivel educativo—se observa una amplia variedad de prácticas educativas. Hay muchos casos en los que la educadora (o el educador) pone en práctica estrategias innovadoras de intervención educativa...En otros casos, a lo largo de un ciclo escolar se mantienen inalteradas ciertas secuencias de trabajo, independientes de los intereses de los niños o de los sucesos ocurridos en el contexto, donde una gran parte de la corta jornada escolar se destina a la ejecución rutinaria de prácticas –no siempre funcionales—de cortesía, orden y aseo, a la ejercitación manual o, en el extremo, a actividades sin intención educativa alguna, cuyo único sentido es mantener ocupado y en orden al grupo escolar... estas prácticas son producto de la combinación de las concepciones acerca de los niños, de cómo son y cómo aprenden, de la importancia que se atribuye a tal o cual meta educativa, del estilo y las habilidades docentes, de la experiencia y las tradiciones pedagógicas construidas a lo largo de la historia de la educación preescolar (SEP 2003b, p. 25).

Este análisis de la educación preescolar apoya la formulación de un currículo más desafiante para los niños y también exige una formación integral para las educadoras. Como vimos anteriormente, cambiar la cultura escolar implica un entendimiento de la incrustación de la escuela dentro de la sociedad. Pero la repetición de prácticas sin valor educativo en el jardín de niños también es un fenómeno bien documentado en muchos niveles educativos. Aunque, el enfoque en “la ejecución rutinaria de prácticas –no siempre funcionales—de cortesía, orden y aseo, a la ejercitación manual” es particular del nivel preescolar, por tradición también es un espacio de socialización hacia la cultura dominante para los niños. El deseo de criticar y cambiar prácticas educativas es loable, pero no se llevó a cabo una formación explícita de cómo y qué cambiar y un cuestionamiento de por qué el cambio es tan difícil. Así el proceso de reformar la propuesta educativa se volvió complicado.

⁵⁰ Este primer encuentro se realizó en noviembre y diciembre de 2002, registrando una participación de 1,303 profesores en 8 entidades (SEP, 2004a)

La primera fase de la construcción de la reforma curricular consistió en Diálogos de Planeación 1. Los primeros diálogos⁵¹ identifican “problemas sentidos” en la educación preescolar, de los cuales quiero enfatizar algunos. Un problema “cultural” articulado para poder fomentar el cambio era el “carácter de nivel vertical y autoritario de la estructura y toma de decisiones, fomentado por un “matriarcado” o visión estereotipada de las distintas funciones que conforman la estructura” (SEP, 2004a, p.4). Hay dos puntos rescatables en este enunciado. El primero es el sentido del carácter vertical de la organización de la estructura administrativa de la educación preescolar, y el segundo es el uso del término “matriarcado.”

Estos diálogos identificaron el problema de un sistema educativo organizado “de arriba hacia abajo.” De acuerdo con documento proporcionado por la SEP, los autores del programa nuevo tenían la intención de enfrentar este aspecto y difundir la reforma de una manera más equitativa. El uso del término “matriarcado” también es importante, porque implica el reconocimiento del género en la estructura y tal vez hasta el estatus de las educadoras y administradores del nivel preescolar. Sin embargo, el sentido negativo del término “matriarcado” también se enseña algo sobre la cultura y el lugar de las mujeres en la SEP. La educación preescolar sigue siendo un mundo femenino, en este caso se le denomina un “matriarcado” un sistema que en otros entornos se le llamaría “patriarcado.” El hecho de que esta término esté utilizado en una manera peyorativa para referirse a las autoridades de la educación preescolar es evidencia de la poca estima hacia las educadoras en particular y a los sistemas autoritarios en general están valorados.

Otros problemas pertinentes, destacados en los Diálogos de Planeación 1, sobre el diseño de una nueva propuesta curricular son, “apatía al cambio, diversas interpretaciones del programa educativo, imprecisiones en los propósitos, los

⁵¹ “Durante los meses de noviembre y diciembre de 2002, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, en coordinación con las autoridades educativas estatales, convocó a participar en ocho encuentros regionales a personal docente y directivo de educación preescolar general, indígena y de instituciones de seguridad social (IMSS, ISSSTE y otros), y personal académico de educación primaria y de las instituciones formadoras de profesores (Escuelas Normales y Universidad Pedagógica Nacional) de todas las entidades federativas. La participación sumó 1 303 profesionales en la siguiente proporción: 490 educadoras, 226 directoras de centros escolares, 135 supervisoras de zonas, 109 jefas de sector, 163 profesoras(es) de CAPEP y otros servicios de apoyo, 87 profesoras(es) de educación primaria, 51 profesores(as) de educación normal y 42 profesores(as) de la UPN” (SEP, 2004a P.1).

contenidos y la evaluación, inadecuada aplicación de la metodología de enseñanza, inexistencia de propósitos y contenidos por grado, indefinición del perfil de egreso.” Una sección especialmente pertinente para los fines de este trabajo especifica:

Actitudes docentes que dificultan la creación de un clima de trabajo adecuado.

- Resistencia al cambio
- Falta de compromiso
- Visión estereotipada del trabajo y de la función docente.
- Falta de reconocimiento de la función profesional (SEP, 2004a, p.11).

Hasta ahora, en el análisis de los reportes de los diálogos de trabajo, los involucrados mencionaron el problema de género y la falta de la profesionalización en relación con la reforma en dos ocasiones. La primera vez al llamar la estructura administrativa un “matriarcado” y la segunda al mencionar *la visión estereotipada del trabajo, de su función docente y la falta de reconocimiento de la función profesional*. Aunque la inclusión del “género” no está explícito en este enunciado, no se puede separar el género de la visión estereotipada del trabajo de las maestras de preescolar, misma que llega al rol histórico de las educadoras analizado en el capítulo anterior. Las educadoras mismas mismas reproducen esta visión. La presencia de estos dos puntos es evidencia adicional, identificada por Sarason, del *incrustamiento* del sistema escolar en la sociedad. Esta visión estereotipada proviene de la cultura y de la visión de cómo es y cómo debe comportarse una educadora y que debe de enseñar. El enfoque hacia trabajos manuales y la socialización se le resta importancia al trabajo profesional de las educadoras. Es evidencia de que aunque en los documentos de la SEP se puede encontrar un conocimiento de una visión estereotipada del trabajo, no se enfocó en esta debilidad durante la planeación del programa.

3.3.1. Análisis de cuatro documentos preliminares del programa

Durante la planeación del PEP 2004, se discutieron cuatro versiones del programa nuevo a nivel nacional. Para entender mejor los cambios a la propuesta inicial, presento un análisis del campo formativo del lenguaje y

comunicación dentro de las distintas versiones del programa y un comparativo de la versión final.

El documento inicial, *Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para educación preescolar (Documento para la discusión nacional)* (SEP, 2003b), ofrece un resumen de la historia del nivel preescolar en México, los cambios curriculares más recientes y una justificación de la reforma curricular. Este documento, más que ofrecer un nuevo currículo, explica las razones de la reforma y recomienda contenidos basándose en investigaciones educativas actuales. Además incluye una sección (ausente en la versión final del PEP 2004) denominada “metodología y estrategias didácticas básicas para la intervención educativa.” También incluye una bibliografía de los referentes teóricos. Este documento no es un currículo en sí mismo, pero ofrece la base para desarrollarlo.

En términos del campo formativo del lenguaje y comunicación, este documento ofrece una descripción general de los cambios recientes sobre la teoría del aprendizaje y enseñanza del lenguaje. El documento presenta al lenguaje como “herramienta para pensar” (SEP, 2003b, p. 54) y también como herramienta para el aprendizaje. Presenta la noción de que la familia es el lugar inicial para el aprendizaje del lenguaje y que los niños entran a la escuela con niveles diversos de lenguaje, debido al ambiente social en el que se desenvuelven. También, en términos de lenguaje escrito, habla del peligro del nivel preescolar sobre “la tendencia a apresurar su aprendizaje a través de prácticas formalistas que no tienen sentido para las niñas y los niños y que obedecen en muchas ocasiones a las demandas de las familias o la inquietud por prepararlos mejor para la educación primaria” (p. 56). Los autores de este documento toman en cuenta la tendencia de muchas maestras, de ver la enseñanza de la lecto-escritura como propósito de enseñarla de manera funcional (con planas, letras aisladas, etc.) o de no enseñarla en lo absoluto. Este propósito no toma en cuenta los años de investigación y desarrollo de actividades de aprendizaje, mismos que lo acentúan mediante la interacción con sus pares, adultos y textos reales.

El documento justifica la inclusión del lenguaje escrito en el programa a través de citas (muchas enlistadas en esta tesis) de Emilia Ferreiro, que cuestionan si debe o no enseñarse a leer y a escribir en el nivel preescolar. Finalmente, presenta una lista de competencias para el campo del lenguaje. Algunas de las que son importantes enfatizar son:

- Produce escritura empleando marcas gráficas y secuencias de marcas, tanto propias como convencionales
- Elabora textos con distintos propósito (listas, historias, mensajes, instrucciones), usando los conocimientos que va adquiriendo sobre el sistema de escritura
- Comprende que para que los textos producidos por él mismo y por otros sujetos sean comprendidos por otros, deben realizarse de acuerdo con un sistema convencional (SEP, 2003b, p. 59).

La inclusión de la recomendación que los niños intentan producir signos gráficos “tanto propias como convencionales” está de acuerdo con las recomendaciones de Emilia Ferreiro, IRA y NAEYC⁵² como actividades apropiadas para el desarrollo del lenguaje escrito. Además, esta versión del programa sugiere que los niños elaboren textos con distintos propósitos. Si las maestras conocen las etapas de aprendizaje de los niños, sabrán que dicha elaboración de textos utilizará letras convencionales con algunos alumnos y graficas con otros, dependiendo de su nivel de desarrollo. La última competencia, que también incluye conocimiento del alfabeto, aunque no es explícita, pero idea que los niños comprendan poco a poco que existe un sistema simbólico convencional que representa palabras gráficamente. En general, el documento presenta una justificación para reformar el Programa de Nivel Preescolar, al igual que recomendaciones pedagógicas bien sustentadas por la información actual.

El segundo documento de discusión nacional se presentó el 25 y 26 de marzo de 2004 (SEP, 2004e). Dicho documento tomó en cuenta “un conjunto de observaciones, sugerencias y preguntas de autoridades, equipos de apoyo técnico y personal docente de educación preescolar de 22 entidades federativas”⁵³. Contiene una sección titulada “Propósitos Fundamentales de la Educación Preescolar” y una explicación de la estructura del programa nuevo. En términos del campo formativo de lenguaje y comunicación, presenta una reestructuración de la justificación y organiza las competencias de una manera distinta. En la introducción del campo se incluyen algunos cambios. Por ejemplo, explica que en la educación preescolar “se pretende favorecer la familiarización con los usos de la lengua escrita a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de textos” (SEP, 2004e, p. 29). Al igual que en el documento anterior, también menciona la importancia del

⁵² *International Reading Council and National Association for the Education of Young Children.*

⁵³ Otra nota importante es que a partir de esta versión no aparecen los referentes ni la bibliografía.

conocimiento previo de los niños. Presenta un desarrollo más extenso de las manifestaciones de lectura y escritura en niños muy jóvenes. Por ejemplo, explica que algunos niños ya “saben que las marcas gráficas dicen algo, que tienen un significado y son capaces de interpretar las imágenes que ven en un texto, lo que se considera un acto de lectura” (p.29). Describe los intentos de los niños por escribir como puedan o sepan, con dibujos o marcas, explicando que estos actos son pasos fundamentales para la apropiación de la escritura (p.30). Adicionalmente, esta versión del programa incluye una advertencia más específica contra el uso de ejercicios previos a la escritura:

Por las características de los procesos cognitivos que implica la escritura, el uso de la plana para repetir letras o palabras y de ejercicios musculares o caligráficos, bajo la idea de preparar para la escritura carece de sentido, pues son actividades en las que no se involucra el uso comunicativo del lenguaje (SEP, 2004e, p.31).

El cambio más evidente entre la primera y la segunda versión del programa (SEP, 2004e) radica en la estructuración de las competencias. En esta versión sólo hay cuatro competencias propuestas para el lenguaje escrito, cada una cuenta con varios ejemplos de “cómo se manifiestan.”

Las cuatro competencias del lenguaje escrito son:

- Conoce y explora diversos tipos de texto y explica para qué sirven.
- Interpreta el contenido de un texto a partir de sus conocimientos previos, de las imágenes, del diseño gráfico y de la distribución del texto.
- Expresa sus ideas utilizando distintas formas gráficas e identifica algunas convencionalidades del lenguaje escrito.
- Reconoce y usa expresiones propias de textos literarios programa (SEP, 2004e, p.32).

Una de las maneras de manifestar la tercera competencia (expresar ideas...) es: “Utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones (expresar lo que siente, informar acerca de algo o alguien) y explica ‘qué dice el texto’”.

En la competencia “*reconoce y usa expresiones propias de textos literarios*”, una de las maneras de manifestarse es: “Escribe con ayuda de la educadora y con otros niños – usando sus propias formas de representaciones- cuentos, adivinanzas, versos rimados y cuentos.” Aquí es la primera vez que aparece la idea de trabajar con otros para construir el conocimiento del lenguaje escrito. La

idea de pedirle ayuda a la maestra o a los compañeros para este contexto no parece tener la intención de restarle la oportunidad de aprender al sujeto, sino de construir colectivamente junto con otros; un claro ejemplo de enseñanza en la Zona de Desarrollo próximo de Vygotsky. Me enfoco en este aspecto de esta versión porque puedo contrastarlo con cambios de las siguientes versiones del programa. Curiosamente, en el tercer documento de mayo de 2004 (SEP, 2004f), no hay cambios al campo formativo de Lenguaje y Comunicación.

El cuarto documento de discusión nacional se presentó en junio de 2004, mismo que se examinó durante los Diálogos de Planeación 2. En general, la introducción al campo formativo de Lenguaje y Comunicación es casi igual a las últimas dos versiones, pero ha sido reorganizado párrafo por párrafo. Es decir, tan sólo cambiaron el orden. Las competencias incluidas son muy parecidas a las de las versiones 2 y 3, con cambios mínimos de las palabras. Por ejemplo, en la versión anterior una competencia se escribe: “*Interpreta el contenido de un texto a partir de sus conocimientos previos, de las imágenes, del diseño gráfico y de la distribución del texto*”, mientras la cuarta versión dice, “*Interpreta el contenido de un texto a partir de sus conocimiento previos y de sus competencias lingüísticas*” (SEP, 2004g, p.57). Esta versión parece ser un poco más generalizada.

La SEP presentó la cuarta versión del programa nuevo a la comunidad durante los Diálogos de Planeación 2⁵⁴, después de que las educadoras y los demás involucrados del nivel preescolar evaluaran y ofrecieran sugerencias. La propuesta curricular el Documento No. 4 (SEP, 2004g) era la base de la versión final, misma que se publicó para el año escolar 2004-2005. Sin embargo, como lo demostraré más adelante, hay cambios notables y preocupantes entre estas dos versiones. En la nota informativa emitida por la SEP, acerca de los Diálogos de Planeación 2 de la reforma curricular del programa de nivel preescolar, los involucrados expresaron algunos aspectos positivos y negativos sobre esta versión del programa. Respondieron a las siguientes preguntas: “¿Qué opiniones, inquietudes y necesidades manifestaron tener los participantes en relación con sus formas de trabajo? ¿Qué retos identifican para aplicar el nuevo programa?” (SEP, 2004b, p.57). Las participantes, en general, opinaron que el

⁵⁴ “Como parte del proceso continuo del Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, de acuerdo y en coordinación con las entidades federativas del país, llevó a cabo 8 reuniones regionales denominadas “Diálogos sobre la educación preescolar II” en los estados de Morelos, Aguascalientes, Hidalgo, Baja California, Veracruz, Michoacán, Chihuahua y Tabasco, durante el periodo comprendido entre el 14 y 30 de junio de 2004 (SEP, 2004b, p.1).

nuevo programa es un cambio positivo. Sin embargo, expresaron la necesidad de formar competencias propias para poder desarrollarlo en el aula. Adicionalmente, hablaron de la necesidad de trabajar en equipo durante la implementación del programa para poder lograr sus metas. Admitieron que “el cambio implica una reflexión a fondo sobre la profesión docente,” y para lograr un cambio verdadero solicitaron el apoyo de la SEP mediante acompañantes y asesorías.

En resumen, de acuerdo con este documento, las opiniones del programa eran principalmente favorables, por lo que hasta ahora no he encontrado ninguna explicación de los cambios realizados al programa entre la cuarta versión y el programa publicado en agosto de 2004.

3.3.2. Cambios a la versión final del PEP 2004 (Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación)

La introducción a las competencias del Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación parece ser muy similar a la versión anterior. Hay varios cambios de orden y de frases específicas, pero continua apoyando la idea de proporcionarles un ámbito alfabetizador a los niños de nivel preescolar y de valorar sus conocimientos previos del lenguaje. La primera diferencia explícita que encontré aparece en la página 61 del PEP 2004. Los autores añadieron un párrafo:

De acuerdo con los planteamientos anteriores, es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a sus alumnos de manera convencional; por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñar a leer y a escribir. Se trata de que la educación preescolar constituya un espacio en el que los niños tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito. Aunque es posible que, a través del trabajo que se desarrolle con base en las orientaciones de este campo formativo, algunos niños empiecen a leer, lo cual representa un logro importante, ello no significa que éste debe ser exigencia para todos en esta etapa de su escolaridad (SEP 2004c, p. 61).

Hay algunos puntos esenciales en este párrafo. Primero, los autores del programa, después de elaborarlo durante años con la ayuda de muchas personas integradas al sistema educativo de nivel preescolar, decidieron que era necesario enfatizar que no es responsabilidad de la educadora enseñarles a los niños a leer y a escribir de *manera convencional*. La elección de decir convencional en lugar de “formalista” o “por medio de planas” es evidencia de la influencia de la cultura para la creación del currículo. ¿Quién decide qué método es “convencional?” Obviamente, los autores están en contra de la enseñanza formalista de la lectura y escritura, el uso de planas, enseñanza de sílabas aisladas, etc., y han proporcionado una amplia justificación de prácticas que favorecen el aprendizaje del lenguaje escrito y que no tienen nada que ver con las prácticas anticuadas que muchas educadoras asocian con la enseñanza de la lecto-escritura. Entonces, ¿por qué la necesidad de insertar, en el último momento, una frase que, sin analizarse explícitamente, nuevamente le resta responsabilidades a la educadora? El programa dice explícitamente que el aprendizaje del lenguaje escrito no es una actividad motriz y también explica por qué estas actividades no contribuyen al desarrollo cognitivo. También proporciona una variedad de actividades que las educadoras podrían llevar a cabo en los salones para apoyar el aprendizaje de los niños. Me parece que incluir esta declaración es útil para cambiar la práctica de los que siguen insistiendo que el uso de planas ayuda preparar a los niños a la escritura. Sin embargo, la presencia de la frase podría ser malinterpretada por la gente, básicamente las directoras y supervisoras, que continúan oponiéndose a cualquier tipo de enseñanza o acercamiento al lenguaje escrito en el nivel preescolar. Hablar de una manera *convencional* de desarrollar el lenguaje escrito señala que no hay que incluir actividades anticuadas, pero la presencia de sugerencias útiles para que el lenguaje sea desarrollado por las maestras es evidencia que los autores del programa siguieron apoyando la presencia de prácticas alfabetizadoras en el nivel preescolar⁵⁵.

El segundo punto tiene que ver con la declaración de que en el Programa “*no se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñar a leer y escribir.*” Frank Smith, en su trabajo “*Learning to Read, the never ending debate*” (1992) habla del peligro de enfocarse demasiado en un “método” para la enseñanza de la lectura, debido al hecho de que esta capacidad se desarrolla de manera individual. Ningún método funciona para todos los niños, pero en el caso del

⁵⁵ La pregunta de que significa “una manera convencional” de enseñar la lecto-escritura y la supuesta prohibición histórica forma una gran parte del capítulo 4.

PEP 2004, no está claro la decisión de añadir esta declaración, en vez de dejar el programa como se redactó anteriormente. Es posible interpretar este cambio, nuevamente, como una clara intención de restarle legitimidad a la propuesta de realizar actividades alfabetizadoras, mismas que se manifestaron en la introducción.

Hay otros cambios en la lista de las competencias incluidas el PEP 2004. Algunas de las competencias contienen una frase que no estaba presente en las versiones anteriores, dos ejemplos de ello son:

- Produce textos de manera individual o colectiva, *mediante el dictado a la maestra*, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios.
- Escribe *–dictando a la educadora–* cuentos, adivinanzas, versos rimados y canciones (SEP, 2004c, pp. 68 y 70).

Las versiones anteriores del programa incluían la frase “con ayuda de la educadora” y “con otros niños” – “usando sus propias formas de representaciones”. En el PEP 2004, esta sugerencia ha sido reemplazada por el dictado. No me opongo al uso del dictado para desarrollar el lenguaje escrito en niños muy jóvenes (además el IRC y NAEYC apoyan fuertemente el uso del modelo de la maestra para la escritura, desarrollando la capacidad de simbolizar el lenguaje oral gráficamente.) Lo que se parece preocupante es que en esta versión del programa los autores omitieron casi todas las oportunidades en que los niños puedan experimentar con formas de escritura propias. Hay una confusión amplia de cómo acercarse a los niños al lenguaje escrito presente en todos los sectores de la educación preescolar, y la presencia de aspectos contradictorios en la reforma va en contra de su propio propósito, que es una aclaración de metas para las educadoras. Esta ambigüedad puede contribuir al uso continuo de una serie de prácticas confusas en las aulas.

3.3.3. Las competencias dentro de la reforma

Durante el año escolar 2004-2005, el Programa de Educación Preescolar 2004 se encontraba en la fase “piloto.” De acuerdo con la SEP, sólo 5 por ciento de los planteles del país participaron en esta etapa de implementación de la reforma. En el periodo 2005-2006, todas las escuelas del país estaban obligadas a aplicar el programa nuevo, con la idea de que las experiencias de las maestras involucradas en la fase piloto servirían para apoyar a las demás durante la

implementación general. Tal y como lo presenté anteriormente, el programa está organizado en campos formativos divididos en *competencias*.

Primero, se analiza las raíces del enfoque de las competencias del nuevo programa de nivel preescolar. Después se analiza el campo formativo de lenguaje y comunicación detalladamente. Cuestiono de dónde proviene esta concepción de competencias. De acuerdo con el artículo denominado, “*Reforma en Preescolar, ¿Hacia dónde?*” de Margarita Arroyo Acevedo, “Las decisiones que se están tomando son señales evidentes del impacto que las políticas económicas de las agencias internacionales como la UNESCO⁵⁶, el BID y el Banco Mundial, principalmente, ejercen sobre las decisiones en materia de política social” (Arroyo Acevedo, 2003, p. 24.) Tomando en cuenta este planteamiento, encontré información diversa sobre políticas internacionales y reportes de organizaciones económicas y políticas, incluyendo al Banco Mundial, OECD y UNESCO. Esta investigación pretenda analizar la influencia de la Conferencia Mundial “Educación para todos” llevada a cabo en Jomtien, Tailandia en 1990, al igual que otros reportes de organizaciones internacionales sobre el programa nuevo. Además, explora otras definiciones de educación por medio de competencias encontradas en documentos escritos por la OECD y la Unión Europea, intentando entender el concepto general de la educación básica enfocada en competencias, para ubicar la definición utilizada por la SEP en el contexto global.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (*Por una educación de calidad para todos, Un enfoque educativo para el siglo XXI*) establece los propósitos para el mejoramiento de la educación en México. El Programa menciona la necesidad de que, “(L)a educación básica –preescolar, educación primaria y secundaria- es la etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normaran su vida” (SEP, 2001, p. 107). Después menciona que, “es necesario reconocer que la adquisición insuficiente de competencias básicas (en comprensión lectora y matemática), cuyo desarrollo es prioridad de la educación básica y fundamento de otros logros educativos, es un problema generalizado: se manifiesta en todos los tipos de escuelas.” Lo más cercano a una definición de competencias aparece en un recuadro de la página 123, mismo que describe la calidad de la

⁵⁶ La UNESCO no es una agencia económica y tampoco tiene políticas económicas, sin embargo, Margarita Arroyo Acevedo la incluyó como una organización mundial que tiene poder sobre las políticas educativas, igual cómo señalada en el resto del capítulo.

educación básica. Menciona, “Una educación básica de buena calidad está orientada al desarrollo de las competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar.” Sigue, “en una educación básica de buena calidad el desarrollo de las competencias básicas y el logro de los aprendizajes de los alumnos son los propósitos centrales, son las metas a las cuales los profesores, la escuela y el sistema dirigen sus esfuerzos” (SEP, 2001, p. 123).

El Programa de Educación Preescolar 2004 retoma este desafío y propone fortalecer las competencias en niños de entre 3 y 5 años de edad. El PEP 2004 define el concepto de competencia como, “un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (SEP, 2004, p. 22) Comenta que el hecho de centrar el trabajo en competencias:

...implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distinguan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia etcétera) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas (SEP, 2004, p.22).

El programa delimita 6 campos formativos, cada uno dividido en competencias a desarrollarse en los niños.

Sin embargo, es notable que en la búsqueda de una definición general de lo que significa *competencia* para la SEP, haya encontrado otras explicaciones. Primero, un documento titulado, “Renovación Curricular y Pedagogía de la Educación Preescolar” emitido para promover la reforma curricular del nivel preescolar dice, “competencias, entendidas sintéticamente como la capacidad de utilizar el saber adquirido para aprender, actuar y relacionarse con los demás. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño y cada niña poseen” (SEP, 2004???, p 7). Un artículo publicado en la página de Internet de la Presidencia de la República explica, “(S)e entiende por competencia aquellas capacidades

del ser humano para actuar eficazmente en un contexto, las cuales pueden ir desde el nivel intelectual, cognitivo, de razonamiento, comunicación, asociación y otros” (Servín Magaña, 2005).

En el mismo artículo, Rosalía Servín Magaña, escribe acerca de la decisión de integrar el concepto de competencias en la educación preescolar, mencionando que, “(D)urante su participación en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar, Moreno⁵⁷ y otros expositores nacionales e internacionales reconocieron que esta fórmula curricular (basada en competencias) ha sido adoptada en países como Canadá, Portugal y España, al considerarla como la más viable para el mundo globalizado” (2005). Resulta preocupante constatar que se ofrezca como argumento la adopción de esta fórmula curricular por el hecho de que otras naciones (desarrolladas) la hayan adoptado previamente.

La declaración mundial sobre la educación para todos destaca que cada persona “deberá poder aprovechar las oportunidades educativas destinadas a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.” Estas necesidades se definen como:

Las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como la alfabetización, la expresión oral, el cálculo, y la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos, habilidades, valores y actitudes) que requieren los seres humanos para sobrevivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de sus vidas, tomar decisiones informadas, o continuar aprendiendo (Comisión Interagencial De La Conferencia Mundial Sobre Educación Para Todos, citado en Torres, p.31).

Este documento no habla de *competencias* en particular, pero su definición de necesidades básicas de aprendizaje tiene mucho en común con la definición de competencias proveniente del PEP 2004. Habla de habilidades en vez de capacidades, pero también habla de la necesidad de utilizar y aplicar estas “herramientas” en la vida diaria.

⁵⁷ Eva Moreno, directora de Desarrollo Curricular de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP)

Un documento escrito por DeSeCo, (Definition and Selection of Competencies de la OECD) denominado *Key Competencies for a successful life and well functioning society* (2003), define la competencia como:

La habilidad de alcanzar metas complejas en un contexto particular. Realización competente o acción efectiva implica la movilización de conocimiento, herramientas cognitivas y prácticas, además de componentes sociales y de comportamiento como actitudes, emociones, valores y motivaciones. Por lo tanto, una competencia – una noción holística- no es reducible a su dimensión cognitiva, así los términos competencia y herramienta no son sinónimos (DeSeCo, 2003, p.2).

El documento de EURYDICE, the information network on education in Europe, *Key Competencies: A developing concept in general and adult education*, explica que aunque existe una diversidad de definiciones del término competencia en la educación general, lo que todas tienen en común es que las competencias claves son necesarias para que los individuos puedan tener vidas independientes, determinadas, responsables y exitosas⁵⁸ (Eurydice, 2002, p. 14).

Hay rasgos de estas definiciones en lo que nos proporciona la SEP. La idea de promover “habilidades” o “conjuntos de habilidades” para “actuar eficazmente” en una situación / contexto particular está presente en todos los discursos sobre las competencias. Sin decir definitivamente de dónde proviene el concepto de competencias del PEP 2004, se puede ligar el concepto al discurso educativo internacional.

En el artículo “*Early Childhood Education and Care Country Note for México*” emitido por la OECD *Directorate for Education*, aparece una crítica de las competencias delimitadas por el PEP 2004. Explica que hay 178 competencias y cuestiona si estas herramientas y competencias son demasiado complejas y numerosas. Cuestiona si una maestra “normal” tiene la capacidad de integrarlas todas a su trabajo cotidiano y compara las 178 competencias del PEP 2004 con el currículo de Suecia, mismo que sólo delimita 5 metas concretas y básicas⁵⁹.

³⁸ “lead independent, purposeful, responsible and successful lives”

⁵⁸ Eurydice, 2002, p. 14.

⁵⁹ “Compare for example, the 178 competencies proposed by the SEP curriculum with the simplicity and concreteness of the *Swedish Curriculum for the Pre-school*. In Sweden, each pre-school centre should aim to achieve five goals: a) Norms and values; b) Development and

Me parece pertinente y sensato profundizar el estudio de esta crítica. ¿Por qué no se delimitan menos competencias generales a cambio de más *competencias claves*? ¿Si hay tantas competencias que lograr, realmente pueden concebirse como *claves*, con la idea de que cada una le ayude al niño a vivir plenamente? Sin hablar con los autores del programa, es difícil contestar esta pregunta, pero se puede interpretar la inclusión de tantas competencias como una manera de hacer más que lo necesario para cumplir con las especificaciones del discurso educativo internacional.

Aunque el PEP 2004 se enfoca en la enseñanza por medio de competencias, no hay una respuesta definitiva de dónde proviene este cambio. Hay algunas influencias concretas provenientes de organizaciones internacionales y de la moda educativa actual, pero falta una razón o necesidad de utilizar competencias en lugar de contenidos u objetivos. En todos los documentos examinados nunca se encontró una base sólida para el cambio de la organización, a una de competencias en lugar de otro sistema. La inclusión de competencias no era imprescindible para poder cambiar el currículo, y la inclusión de competencias dentro de un programa supuestamente planeado por y para las maestras es contradictoria y parece venir de la tradición de organización vertical de la SEP y lo que “entiende” de las tendencias internacionales.

3.4. Relación entre la maestra y el programa

El sistema educativo mexicano tiene una larga historia de organización vertical, no solo matriarcal, sino también patriarcal, con una serie de reformas provenientes de la SEP que poco a poco han sido comunicadas a las maestras por medio de entrenamientos estatales, regionales, etc. Algo novedoso propuesto por esta reforma es el planteamiento durante la planeación del programa, en el que los encargados hablaron con maestras de nivel preescolar, tomando nota de sus sugerencias, para cumplir sus necesidades de mejor forma. Sin embargo, durante las entrevistas que lleve a cabo con maestras, encontré poca evidencia de esta declaración. Aunque informes oficiales de la SEP documentan la participación de muchos de los involucrados, las maestras y directoras de la escuela objetivo no participaron, ni recibieron los resultados. Las maestras de la escuela objetivo me comentaron que no habían participado en “los diálogos” de planeación, tan sólo asistieron a una reunión estatal donde el

Learning; c) Influence of the child; d) Strong pre-school and home links; e) Co-operation between the pre-school class, the school and the leisure centre” (OECD, 2004, p.30)

programa se presentó de forma general, tiempo después del período de planeación.

Por ejemplo, la directora de la escuela objetivo me explicó cómo fue elegida la escuela piloto:

Me comentaron que esta escuela había sido seleccionada para participar como escuela piloto el día que el departamento estatal nos convocó a una reunión. Ahí dijeron que se escogió a las escuelas basándose en la ubicación (urbanas, semi-urbanas) y la población atendida (para poder implantar el programa entre la diversidad del país). ¿Qué quisieron decir con esto? Que escuelas comunitarias, grandes o como ésta, estaban ubicadas en zonas semi-rurales o semi-urbanas y que contaban con una población muy específica. También nos comentaron que era para ellos muy importante la situación de que la gente que estuviese inmersa en estas escuelas, estuviese a la disposición para dar un poco de su tiempo para análisis de documentos, que a lo mejor pudieses asistir algunas asesorías a otros lugares, esas cosas (D111004, p. 11).

La escuela objetivo cumplió con los requisitos: era semi-urbana y tenía un equipo docente dispuesto a dedicar un poco más de su tiempo para aplicar el programa nuevo. La directora no estuvo presente en la toma de decisiones, tan sólo le informaron que la escuela “ya había sido seleccionada”, por lo que fue obligada a tomar parte del programa piloto y enfrentó el desafío gustosamente. Hasta ahora no existe evidencia alguna de que las maestras de esta escuela hayan participado activamente en la planeación del programa. No niego que se hayan llevado a cabo diálogos y que sí hayan participado muchos docentes; tan sólo proporciono el punto de vista de la escuela objetivo, misma que no participó en la planeación ni en la elección para dicho pilotaje.

Después, la directora platicó acerca de cómo le presentaron el programa nuevo y la asesoría recibida por parte de la SEP:

El programa se empieza a trabajar este año, en agosto... en el mes de julio recibimos una asesoría que simplemente fue la presentación del programa, donde de forma colectiva, integraron a todas las escuelas de la región. Es decir, no pudimos opinar, el estado nos dió el programa para analizarlo, interpretarlo, entenderlo y aplicarlo.... Sólo se se hizo una reunión a la que no pude asistir porque no fui invitada... en Cuernavaca,

creo que fueron 18 ó 19 maestros de cada estado y ahí estuvo la que directamente elaboró este programa.... la persona que fue nunca nos dijo que pasó ahí. Entonces, ella recibió esta información, nada más fue una persona de la zona, recibió una información y nos dijo, “pos, es lo mismo.” Eso es todo lo que ella nos contó” (D111004, p.13).

Después de la presentación y sin recibir más información al respecto, las maestras tuvieron la responsabilidad de aplicar el programa. La directora, también comenta que no asistió a la reunión sostenida en Cuernavaca (posiblemente esta reunión pertenecía a los diálogos 2) porque “no fue invitada.” Mediante esta frase, la directora expresa su falta de integración al proceso de reforma. Sólo una maestra de la zona asistió a dicha reunión, opinando que el nuevo programa era lo mismo. Estas reacciones son típicas de muchos maestros al enfrentarse a cambios educativos. Stritikus y García, en un estudio sobre la implementación de una política educativa de California, identificaron tres tipos de respuestas sobre el cambio: resistencia directa, aclaración de metas educativas y, finalmente, ansiedad (2000). Se encontró, durante el proceso de entrevistar a las maestras, características de estas tres categorías, pero adicionalmente se notó miedo de enfrentar el programa nuevo, un sentido de impotencia, una falta de lectura del programa y evidencia de agotamiento⁶⁰. Además, también se puede percibir indiferencia en algunas maestras de nivel preescolar. Se escuchó muchas veces decir “otra vez, otro programa, es lo mismo...” Es importante notar que los autores del PEP 2004 no tenían la intención de presentarlo así, ya que la intención de basarlo en necesidades de las maestras está muy bien documentado. Desafortunadamente, aunque la intención de los autores era cambiar la manera de difundirlo, la comunicación de la reforma otra vez se hizo de forma vertical y con poca participación de los docentes involucrados en la fase piloto. De acuerdo con Stritikus y García, estas reformas de tipo “vertical” y “uni-talla” han tenido poco éxito, porque ignoran realidades importantes sobre la estructura de las escuelas (Stritikus y García, 2000).

3.4.1. Opiniones de las maestras sobre el PEP 2004

Una de las preguntas de la entrevista estructurada tenía que ver exactamente con la relación entre la maestra y el programa. Se les preguntó sobre si habían notado diferencias entre el PEP 2004 y el PEP 1992. Las respuestas fueron muy

⁶⁰ “teacher burn-out”

diversas. Hablaron mucho sobre la planeación del programa nuevo. Parece que en el programa anterior, organizado por proyectos, las maestras dejaban que los niños planearan todo y ellas trabajaban más como coordinadoras de los deseos de los niños. En pocas palabras, los proyectos eran más sencillos. Ahora, con el programa nuevo, son responsables de la planeación; ésto las reta y algunas demostraban ansiedad.

Aquí, se presenta las opiniones de las tres informantes claves de la investigación. Carmen, maestra con muchos años de experiencia, explicó que no notaba muchas diferencias entre ambos programas:

Es muy poca la diferencia, bueno, al menos en el campo del lenguaje, se intenta más a través de la seguridad... ir apoyando a los niños para que desarrollen, que adquieran ese conocimiento de lenguaje convencional pero también de que vayan identificando otros tipos de lenguaje. Sobre todo aquí, en la zona en la que nos encontramos ubicados, es muy pertinente, porque como te comenté en otra ocasión, provienen de muchos estados, y en casa algunos de sus padres hablan otros dialectos o lenguajes, ahora se intenta en primer lugar reconocerse a si mismo, identificar el lenguaje que estamos utilizando en nuestro medio, pero también reconocer de los demás... acercándose hacia cultura. En cuestión de adquisición de lenguaje oral es más o menos la misma... concepción del lenguaje anterior, de poder integrar a los niños a través de la comunicación con los demás. También que sea un medio de aprendizaje entre sus compañeros y con el maestro o la maestra (E102504, p. 7).

Carmen analiza el programa desde el punto de vista de la enseñanza del lenguaje. Ubica el cambio en la integración de campos formativos y el apoyo que el lenguaje recibe de los demás campos. También habla del campo formativo de lenguaje y comunicación, donde sugiere un reconocimiento de los idiomas indígenas. Este reconocimiento viene de un proceso nacional de aceptación de lenguajes indígenas, y la inclusión de contenidos interculturales en las materias de la SEP. La inclusión de este reconocimiento en el PEP 2004 se puede relacionar con el *incrustamiento* del sistema educativo dentro de la cultura. La inclusión del interculturalismo y de las competencias en el PEP 2004 no es independiente de los cambios sociales que están afectando al país. Aunque las culturas indígenas existieron desde antes, su aceptación como parte de la interculturalidad de la sociedad mexicana es algo nuevo. En este caso la

educadora reconoce que en la zona donde se ubica la escuela, los niños provienen de otras partes del país y algunos de ellos hablan otros idiomas. El programa nuevo refleja un cambio sociocultural, reconociendo a los idiomas indígenas como lenguajes e incluyéndolos en el currículo nacional. Aunque Carmen no nota un gran cambio en la reforma, ve reflejada la concepción cultural y la necesidad de tomar en cuenta los idiomas de los niños que provienen de otros grupos lingüísticos. Carmen también habla de la inclusión del lenguaje como un medio de aprendizaje entre sus compañeras, en el caso de la escuela objetivo las maestras trabajan en su colectivo para planear y evaluar el nuevo programa. En esta manera el PEP 2004 también es diferente del programa anterior. En general, aprueba el programa, aunque no parece cambiar mucho su forma de enseñanza excepto en lo del trabajo colectivo.

Norma, otra maestra de la escuela objetivo, identifica a la planeación como la diferencia más importante entre ambos programas:

Bueno, es un poco diferente porque el anterior ya teníamos una planeación general, misma que íbamos siguiendo diariamente. Este no tiene planeación y yo voy planteándola... Por ejemplo, con esta nueva forma de trabajo se puede planear hasta un mes o semana por adelantado. Yo lo he hecho nada más una semana por adelantado porque ya tenemos la noción de que es lo que queremos alcanzar con los niños ... en la otra, por ejemplo, se planeaba diariamente, tenías que hacer tu plan diario con los niños... en el anterior, los niños eran los que iban diciendo lo que iban a hacer y, en éste nosotras somos las que ahora decidimos (E101504, p. 8).

Para Norma los cambios se ubican en la forma de planear. Con en el PEP anterior tenía que crear un plan diario, pero de esta otra manera, las maestras tienen la responsabilidad de identificar las necesidades de los estudiantes y planear las actividades. Ahora, con el programa nuevo, Norma siente más libertad y control en la planeación. Tiene libertad de planear una semana o hasta un mes. (Posteriormente, las maestras de la escuela objetivo, guiadas por la directora, decidieron crear un plan general semestral.)

Para ella, existía una especie de falta de control al trabajar con proyectos sugeridos por los niños. Esta suposición llama la atención: ¿por qué le resta responsabilidades a la maestra el hecho de que los niños sugirieran las actividades? El trabajo de la maestra incluye crear actividades pedagógicamente

basadas para el desarrollo de conocimiento en sus alumnos, basadas en sus intereses y sugerencias. ¿Por qué las maestras no utilizaban dichas sugerencias para adaptarlas a las necesidades de los niños? Ésta es evidencia de la aplicación “casi completa”, mencionada por el documento “Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para la educación preescolar” (SEP 2003b). Las maestras, cuando dejaron la planeación de actividades a los alumnos malentendieron el propósito de los proyectos. Esta falla en el planteamiento del programa anterior es importante para la implementación del nuevo. Un factor importante en el éxito de los cambios curriculares es un seguimiento por parte de los supervisores educativos. Por ejemplo, de acuerdo con un estudio de Berman y McLaughlin⁶¹, analizado por Sarason, las implementaciones de reforma efectivas tienden a exhibir características semejantes. Contienen estrategias como: cursos de formación extensos, asistencia de expertos dentro del salón, observaciones hechos por los maestros y juntas de trabajo enfocadas en problemas prácticos (1996, p. 77).

Sí, durante 12 años las maestras operaron bajo la presunción de que su trabajo no era planear y diseñar actividades pedagógicas para niños, entonces sus reacciones de miedo por el programa nuevo y su carácter “abierto” son comprensibles. Cambiar, de un modelo pedagógico de muy poca planeación a otro que tenga como propósito que la educadora evalúe, planee y desarrolle todas las actividades mediante una lista de metas (las competencias), sería muy atemorizante si no contara con la formación necesaria o le faltara apoyo y asesoría durante la fase de implementación.

Este programa curricular implica un cambio radical en las rutinas cotidianas y acciones de las maestras llevadas a cabo desde 1992. Implica un cambio en la cultura escolar y en el trabajo de las maestras. El programa nuevo no incluye muchas sugerencias de actividades que desarrollen competencias, pero sí sugiere realizar un diagnóstico inicial del grupo para identificar necesidades. Pero, aunque un diagnóstico puede ser útil para entender el conocimiento previo de los niños, no ayuda a planear actividades curriculares cotidianas. Lo que les hacía falta a las maestras del nuevo programa, son actividades y estrategias.

⁶¹ Berman, P. Y McLaughlin, M.W. (1978). Federal Programs Supporting Educational Change Vol. VIII: Implementing and Sustaining innovations. Santa Monica: Rand Corporation.

Otra maestra, Verónica, habla de las diversas diferencias entre este programa y el anterior, también reconoce las dificultades de implementar un programa nuevo con un equipo docente no dispuesto a cambiar:

El nuevo programa trae muchas cosas muy, muy ambiciosas para los niños, pero si uno como maestro sigue con la misma postura, que vengan programas y programas, no importará cuantos programas vengan. En este momento papá gobierno nos está dando una oportunidad, de poder hacer lo que nosotras queramos, porque (el programa) tiene mucha hincapié a la intervención docente, pero si yo sigo con una apatía de 'todo sigue igual', y que 'sigo con mi lema, hago mi trabajo, mientras me paguen' vamos a seguir en lo mismo" (E112404, p.12).

Verónica considera al programa nuevo un reto para su práctica. Reflexiona sobre el lugar de la intervención docente, viéndolo como una oportunidad para desarrollar más capacidades en los niños. También sabe que muchas maestras evitarán cambiar sus prácticas declarando que "es lo mismo," como reacción al programa, como si fuera una reforma "vertical", otra reforma instituida por la SEP y sin aporte de los maestros. Invita a los otros docentes a tomar en cuenta lo que les ofrece "papá gobierno" para cambiar sus prácticas.

Verónica continúa:

Este programa contiene muchas cosas ambiciosas para desarrollar en los niños ya no tiene esa actitud de niños modositos, de hacer de manualidades, de trabajitos sino, ya hay una cuestión cognitiva, o sea, desde aquí, de preescolar los niños los enseñamos a pensar. Ya no más en el sentido de 'vamos a salir a jugar', sino yo voy a salir a jugar pero, ¿por qué? El niño no lo va a entender, pero la maestra sí. Yo quiero desarrollar ahora que salga a patio que mis niños se ubiquen espacialmente, que el niño logre un ritmo, en su cuerpo, que el niño logre un control, muchas cosas el hecho de salir al patio. Pero si tu te vas a algunas escuelas, hay muchas maestras que están jugando y dices, ¿Qué estás favoreciendo en los niños y dicen, "Salir a educación física, ¿no? Pero, son muchas cosas que estoy haciendo con los niños. Estoy trabajando con la plastilina, no es para que se entretengan. No. Todo tiene un sentido... cada día, cada minuto, cada hora que están aquí, es parte de su vida, lo que aprendiste en ese momento... Entonces yo digo que es muy ambicioso, el programa esta muy interesante, pero también

muy comprometedor para quien así lo deseé, porque de lo contrario seguirán haciendo lo mismo, o sea “un programa más un programa menos...” (E112404, p, 13).

Identifica una diferencia en la perspectiva del programa, sobre las capacidades de los niños, al decir que no sólo es para hacer “*manualidades*.” Considera que la nueva propuesta les exige más a niños y a maestras, haciéndolos pensar en el “por qué” de las actividades. También que todas las actividades desarrolladas en el salón o en el patio tienen propósitos pedagógicos. Opina que el programa es muy ambicioso “*pero también muy comprometedor para quien así lo deseé, porque de lo contrario seguirán haciendo lo mismo, o sea “un programa más un programa menos...”*” Cree que las maestras no se comprometen muchas veces con los cambios curriculares y siguen haciendo lo mismo. Como lo planteado por muchos investigadores, como Sarason, y Stritikus y Garcia, está consciente de la tendencia de las maestras a resistirse o ignorar los cambios. Para ella este programa es un desafío. Identifica la resistencia al cambio curricular en sus compañeros, diciendo que de continuar así, la reforma sólo será un programa más, es decir, no tendrá ningún sentido educativo. Para Verónica, el reto de este programa es comprometerse y tratar de aplicarlo y realmente llevarlo a la práctica cotidiana, incluyendo los contenidos identificados como ambiciosos.

Es posible identificar rasgos de cambios sociales y culturales en las respuestas de las tres maestras, mismos que influyeron sobre la reforma curricular, al igual que los cambios de la sociedad sobre los que el programa buscar influir. En este caso se incluye el reconocimiento de idiomas indígenas, de las habilidades de los niños y una visión creciente de la importancia de la maestra en la planeación y desarrollo de actividades pedagógicas.

La noción de que una propuesta pedagógica pueda cambiar a la sociedad no es nada nuevo y ha estado presente en la historia de la educación de muchos países. El nivel preescolar de México derivó de la misma raíz que la de los jardines de niños de Estados Unidos y Alemania y es obvio que acarrea un peso de transformación cultural. Al decir, “La educación preescolar cumple así una función democratizadora como espacio educativo en el que todos los niños y todas las niñas, independiente de su origen y condiciones sociales y culturales tienen oportunidades de aprendizaje que les permiten desarrollar su potencial y favorecer las capacidades que poseen” (SEP, 2004c, p.15), se está hablando de un cambio cultural que busca fomentarse en la sociedad y no sólo en los estudiantes.

Durante el proceso de implementación del programa, la mayoría de las maestras de la escuela objetivo se esforzaron en entenderlo y aplicarlo. Algunas de ellas sólo identificaron un cambio de estructura en la reforma y otras, como Verónica, identificaron un cambio de paradigma. Otras como Carmen y Verónica entendieron la presencia de un mandato para desarrollar la democraritzación en sus estudiantes. Las maestras, en equipo con la directora, trabajaron para planear actividades nuevas, entender los propósitos de la reforma y aplicarlos a sus prácticas cotidianas.

3.5. Relaciones socio-culturales del equipo docente durante la aplicación del programa

Se conversó detalladamente con la directora de la escuela objetivo acerca del proceso de aplicación del programa y las fases de implementación. Comentó que el equipo docente participó en un proceso de auto-evaluación después de haber sido seleccionada como escuela piloto⁶²:

Hace un año, a principios del periodo 2003-2004, en el principio del año se nos convocó, se nos invitó a participar, aunque pudimos negarnos, aceptamos y empezamos el proceso de evaluación interna para conocer la condición actual de las instituciones. Fue muy interesante trabajar en la evaluación interna, ya que proponía todo a partir de la situación verídica de las aulas y de lo que estaba sucediendo, hacer análisis al interior del colectivo y ver en este primer momento nada más diagnóstico, sacar todo lo que tuviéremos como problema. Después surgieron muchas cosas interesantes, tanto del aspecto del aprendizaje de los niños, como de los procesos de enseñanza de las educadoras, organización del tiempo y de los grupos, relación de la escuela con la familia y la comunidad; considero que fue un proceso muy valioso, en el que rescatamos todos estos elementos y nos pudimos percatar de situaciones muy completas en donde tenemos mucho problema. Se suponía que habría un acompañante, un asesor técnico del departamento de nivel preescolar, quien debería apoyarnos, pero sólo vino una vez, presentó el programa nuevo y ya... (risa), por lo que tuvimos que sacar el proyecto adelante solos... y ese primer momento de evaluación nos permitió encontrar más,

⁶² Los resultados estatales de la evaluación interna están disponibles en la pagina de internet: www.reformapreescolar.sep.gob.mx.

en forma más real, más concreta las situaciones problemáticas de la escuela... (D111004, p. 12).

Las maestras empezaron a analizar prácticas propias para aplicar la reforma, siendo éste el momento en que el equipo docente de la escuela objetivo se responsabilizó de su aplicación, y más que lo que esperaban porque la persona que tenía que ayudarles nunca llegó. La forma en que el equipo docente trabajó de forma “colectiva” corresponde a esta escuela en particular y creo que es uno de los aspectos culturales más representativos de la escuela objetivo. Al preguntarle a la directora si participar en estos procesos ayudó a aplicar el programa, contestó:

...considero que depende mucho de la actitud. nosotros en la escuela ya tenemos integrado un colectivo desde antes del programa. ¿Qué quiere decir eso? Es decir, ya trabajamos con el colegiado, integrando y transformando situaciones sin necesidad que alguien nos venga a decir como hacerlas. Al llegar el programa nuevo ya estábamos preparados, teníamos muchos antecedentes, nos llega y nos metemos al análisis y poco a poco reconocimos, la información, complementando lo que ya hacíamos desde antes... (D111004, p.14)

Las maestras acreditan la existencia del “colectivo” a que el equipo docente pudiese trabajar e interpretar el programa nuevo. Para la directora el nuevo programa nada más era un complemento de lo que ya hacían en la escuela. Ya contaban con la capacidad de “*reconocer la información poco a poco*” en equipo. Aunque no recibieron la asesoría esperada, tuvieron la iniciativa de seguir con la implementación, trabajando de forma colectiva, cambiando por sí mismos.

3.5.1. Planeación semestral: Campos formativos de desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación.

Aquí se presentan las observaciones de un día de planeación semestral de esta escuela con el fin de mostrar de mejor forma la manera en que el equipo docente trabajó de manera colectiva. La maestra Pilar organizó reuniones a principios del segundo semestre⁶³ del año escolar 2004-2005, dejando a los niños con asistentes, para que las maestras pudieran planear las actividades del resto del año. Asistí a la reunión para ver cómo planeaban las actividades de los

⁶³ el 6 de enero 2005

campos formativos de Desarrollo Personal y Social y Lenguaje y Comunicación a realizarse con los niños. Se pasaron la mayor parte de la semana planeando los diversos campos del conocimiento y asistí a la mitad de las reuniones aproximadamente (con excepción de los días en que me pidieron cubrir las clases de alguna de las maestras.) Se seleccionó este día porque representó la manera en que las maestras trabajaron con el programa nuevo durante el transcurso del año y también porque la mayor parte de la reunión fué acerca del campo formativo del Lenguaje y Comunicación. Antes de asistir a las sesiones, Norma explicó que decidieron planear así porque el semestre anterior les faltó hacerlo de forma concreta. Debido al PEP 2004 y a su apertura a varias formas de planeación ellas tenían la oportunidad de planear actividades generales para seguir durante todo el semestre. Al parecer, identificaban e intentaban cumplir necesidades mediante el sistema colectivo.

Gordon Wells, al escribir acerca de la indagación dialógica, explica que la meta no es aprender es hacer (Wells, 1999, p. 190). De esta manera las maestras de la escuela objetivo intentaban, por medio de una situación real, generar respuestas y echar a andar su comprensión (p. 190). Las intenciones, de este equipo docente en particular, les ayudaban a construir conocimientos sobre el programa nuevo mientras lo interpretaban. Sin embargo, llegaron a algunas conclusiones que parecen reflejar más los conocimientos previos y prácticas incrustadas, que los contenidos del programa nuevo, por ejemplo, el uso del saludo.

En esta reunión Pilar se sentó detrás de su escritorio y las demás maestras alrededor de una mesa situada de forma perpendicular al escritorio de Pilar. Yo me senté junto con las maestras. Para entonces, tanto las maestras como la directora ya se habían acostumbrado a mi presencia. Sólo asistieron cuatro maestras, dos de segundo grado (Eva y María) y dos de tercero, Carmen y Verónica. Era su responsabilidad comunicarles a las demás las actividades desarrolladas en dicha reunión. Pilar empezó por abrir el programa y un cuaderno con notas; habló utilizando preguntas, solicitándoles ideas a las otras maestras. Noté que en las reuniones Verónica, Carmen y Norma casi siempre hablaban más que las demás, proporcionaban más ideas y a veces confrontaban las sugerencias de Pilar con ideas propias.

Ese día, el colectivo empezó a trabajar en el campo formativo de desarrollo personal y social, luego continuaron con el lenguaje y comunicación. Se incluye

algunas observaciones de la manera en que llevaron a cabo la planeación semestral del lenguaje oral.

Pilar inició la discusión del campo formativo de Lenguaje y Comunicación hablando sobre la primera competencia. El programa planteaba, “Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.” Para cumplir con esta competencia, Pilar explicó que la relación de los niños con sus compañeros y la actitud corporal son igualmente importantes que la expresión oral para su desarrollo. Opinaba que la comunicación de gustos y preferencias, que el niño haga recuento del día y la formalización de expresiones cada vez más completas, ayudan a desarrollar la competencia. Les presentó sugerencias a las maestras sobre la enseñanza de ideas presentes, futuras y pasadas. También les sugirió que los niños tienen que escuchar, seguir y formular diálogos entre pares, primero con las maestras y luego con sus amigos. Básicamente explicó las maneras en que la competencia “se favorece y manifiesta” de acuerdo con el programa, resumiendo los contenidos oralmente.

Pilar tuvo que salir un momento del salón y la discusión se detuvo, como suele pasar en muchas de estas situaciones. Sin embargo, Verónica y Carmen la reanudaron de inmediato. En general, Eva tendió a estar de acuerdo, ofreciendo algunas ideas, mientras que María se quedó más o menos callada.

Las maestras continuaron hablando de “buscar situaciones, parejas y tríos” para desarrollar la primera competencia. Verónica propuso que los niños fueran capaces de formular instrucciones y preguntas, por ejemplo, el inicio o final de una conversación. Sugirió trabajar con los niños en una variedad de actividades, tales como, acuerdos del grupo, hábitos de cortesía, saludo, despedida y refrigerio. Opinaba que debían, desde el día siguiente, llegar y saludar, para luego hacer algo más formal.

Carmen tomaba notas. Las maestras empezaron a generar el enunciado, “se expresa de maneras diferentes, se dirige a un adulto...” Debatieron la elección de palabras para llegar a un acuerdo. Este proceso es indicativo del nivel de comodidad para trabajar en equipo. También es ejemplo de la generación de conocimiento por medio de la colaboración y del lenguaje mencionado por Wells (2001, p. 179). Trabajaban en grupo, para que juntas crearan una interpretación de las metas del programa y el plan semestral de trabajo.

Después de ponerse de acuerdo, Verónica leyó la siguiente competencia, “escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.” Carmen interrumpió para preguntarle, “No entiendo, ¿estado de ánimo relacionado con cuentos?”

Verónica le contestó, “el niño expresa estados de ánimo relacionados con cuentos.”

Carmen continuó, “Si lo que haces con los cuentos es nada más ampliar...”

Verónica, rápidamente, continuó diciendo “el niño expresa estados de ánimo a partir de cuentos...”

Carmen añadió, “que reconozca estados de ánimo a partir de la lectura de diversos textos literarios y que sea capaz de comunicarlos...”

Dicha conversación es curiosa porque al principio parecían hablar de la competencia, “comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral”, la misma competencia en la que trabajaban con Pilar. Pero, el concepto “cuentos” aparentemente las hacía hablar de la competencia, “escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.” Esta competencia “se favorece y manifiesta cuando” el niño “escucha la narración de anécdotas, leyendas y fábulas, y expresa que sucesos o pasajes de los textos que escuchó le provocan alegría, miedo o tristeza, entre otros.” Entonces, la competencia se refiere a la comprensión de cuándo un cuento provoca miedo, felicidad, etc. Sin embargo, las maestras comprendían que los niños debían expresar sus estados de ánimo por medio de cuentos. Se enfatiza esta conversación porque es un ejemplo concreto de las maneras en que las maestras interpretaron y alteraron el programa de formas inesperadas, de acuerdo con conocimientos y expectativas previos. Su énfasis sobre la comunicación y expresión de los “estados de ánimo” de los niños es casi constante en las actividades desarrolladas en el salón de clases. Durante el proceso de apropiación del programa nuevo, se apoyaron en actividades que les eran familiares y conocidas.

Continuaron discutiendo los demás aspectos de la misma competencia, saltándose el siguiente ejemplo del programa, mismo que habla de “entender la secuencia y orden de las ideas.” Verónica habló de la necesidad de crear e inventar cuentos en pares y equipos. Eva propuso usar una lámina con la que, “vamos a describir y luego crear una rima o canción...”

Verónica habló de la importancia de preguntarles a los niños, “¿por qué esa rima y por qué esa canción?” Carmen sugirió que podrían “identificar estas formas literarias y el sentido de cada una... rima, canción, adivinanza (no había que

decir la respuesta)... características de cada una...” Nuevamente construyeron el sentido del programa mediante el lenguaje.

Pilar regresó, dirigiendo la planeación hacia actividades que desarrollarían mensualmente con los grupos, enfocando así la discusión en planear actividades específicas con el fin de llevar a cabo cada competencia en los tiempos acordados. Parecía que comprendía la tarea de las maestras, de introducir cada competencia durante el año escolar y en un tiempo predeterminado. Pilar planteó que durante marzo y abril los niños deberían exponer y narrar un tema, preguntando ¿cuántas de éstas no has utilizado... anécdota, fábula, etc.? con el fin de diferenciar textos, periódicos y narraciones... Explicaba que se trataba de que ellos narraran, utilizando tono e intención, creando, ubicándose en la realidad y fantasía.” Al regresar Pilar sucedieron dos cosas, el liderazgo de la reunión procedió más rápidamente, pero también se hizo claro que Pilar estaba al mando y las otras maestras, incluyendo a Verónica y Carmen, dejaron de discutir tanto como lo hicieron durante su ausencia. Discutieron sobre la necesidad de crear un espacio cómodo en el salón nuevo para leerles cuentos a los niños. Pilar sugirió que, en mayo, los niños se aprendieran un poema para las madres, y que también trabajaran con cuentos y chistes, juegos y construcción de palabras, la invención de palabras y para que fueran encontrando simbolismos en las palabras.

Al final de la reunión, posiblemente por falta de tiempo, Pilar les dictó actividades para desarrollarse cada mes. El intercambio de ideas se terminó y la actividad se redujo a la toma del dictado. Aunque la visión de Pilar era de un colectivo, debido a la falta de tiempo tuvo que terminar la reunión mediante la enseñanza directa.

Al final de esta sesión escribí lo siguiente en el diario de campo:

Ayer hablamos del trabajo que las maestras llevan a cabo solas en esta escuela. Pilar me contó que va a organizar una visita a otra escuela piloto para intercambiar ideas. Carmen me explicó que muchas de las escuelas que no están implementando el programa al verlo dicen que es lo mismo, aunque no lo es. En las otras escuelas la directora o supervisora simplemente les dice a las maestras lo que tienen que hacer, sin cuestionar o confrontar al programa. Me interesa mucho observar otra escuela. También he pensando mucho en la idea de “la competencia” en

términos de competir entre escuelas. ¿Qué pueden hacer las escuelas exitosas para ser vistas como guías o ejemplos, en vez de amenazas?

Nunca se fueron a visitar otras escuelas. Pilar intentó coordinar una junta varias veces, pero las otras escuelas se negaron. Buscaba más oportunidades de intercambio, enfrentar al programa nuevo y aprender de las experiencias de otras maestras. Sin embargo, la cultura institucional de la SEP parece limitar las posibilidades de intercambio, apoyando la competitividad y falta de confianza entre escuelas.

Pueden hacerse varias observaciones sobre esta reunión y las acciones de aplicación del programa en la escuela objetivo. El equipo docente de la escuela objetivo trabajó durante todo el año escolar para aplicar el currículo basado en competencias a su práctica, aunque, a veces interpretaron el programa de manera distinta a lo supuesto por los autores. Al no contar con asesoría, construyeron una comprensión propia del propósito pedagógico. Al igual que como con muchas otras reformas verticales, las maestras terminaron aplicando la reforma a su manera, en vez de como la SEP lo había planteado. Se puede destacar que las maestras de esta escuela no vieron la reforma como “un programa más” y no se resistieron a él argumentando que “es lo mismo.” Sin embargo, debido a sus conocimientos previos y acciones típicos de la escuela, por ejemplo el uso del saludo, interpretaron algunas de las competencias de una manera distinta a la que estaban propuestos en el documento. No rechazan el programa nuevo, pero tampoco lo implementan como esta escrito. La falta de estrategias para desarrollar las competencias hace que las maestras tengan que trabajar en conjunto, aprendiendo mediante su experiencia.

3.6. Conclusión

Este capítulo intenta presentar una gran variedad de aspectos del proceso de desarrollo e implementación de la reforma educativa del PEP 2004, desde el análisis de la historia de la reforma, procesos de formulación y análisis de documentos, hasta aspectos de la implementación de la reforma a nivel local.

Reitero la importancia del concepto de *incrustamiento* para una mejor comprensión de la relación entre la cultura y la reforma. En particular, el PEP 2004 refleja el deseo de cambiar a la sociedad por medio de una reforma educativa. La propuesta de educación de dicha reforma contiene elementos que vienen de organizaciones mundiales que promueven currículos basados en

competencias. Además, el programa sostiene la intención de fortalecer el papel de las maestras mediante una apertura metodológica.

Durante la planeación del PEP 2004, la SEP emitió cuatro versiones del programa para ser discutidos a nivel nacional. Durante la revisión, parecía existir una actitud por parte de la SEP de escuchar y responder a las necesidades de las maestras. Sin embargo, la versión oficial del programa salió con algunos cambios inesperados en el campo formativo del lenguaje y comunicación, por ejemplo, reemplacé la sugerencia de que los niños experimenten con su propia escritura por el uso del dictado a la maestra. Estos cambios parecen disminuir el nivel pedagógico del programa mediante la negación de la enseñanza de la lecto-escritura a niños de nivel preescolar. Las razones de estos cambios no son claras, pero son preocupantes porque parecen reflejar una tendencia histórica de evitar enseñar el lenguaje escrito en el nivel preescolar.

Otro aspecto preocupante de la implementación del PEP 2004 es la participación de las maestras durante el año piloto. Tanto la directora como las maestras reaccionaron positivamente a su involucramiento en el proceso, pero no recibieron la asesoría prometida previamente. Entonces, aunque el proceso de los diálogos de planeación parecía tomar en cuenta las necesidades de las maestras, encontré rasgos de ansiedad y resistencia hacia el programa en sus reacciones. Desafortunadamente, sin un apoyo sólido por parte de la SEP, el proceso de implementación del año piloto pareció ser típicamente vertical, o por lo menos las maestras así lo percibieron.

Las opiniones de las maestras acerca del PEP variaron dependiendo de experiencias y expectativas propias. De las tres informantes claves, una identificó muy poca diferencia entre los programas, con excepción de un enfoque más obvio sobre los idiomas indígenas de los estudiantes. Otra identificó apertura en la planeación, misma que permite planear a futuro, por lo que sentía mayor libertad y control en su práctica. Finalmente, la otra informante clave identificó situaciones muy ambiciosas, también aceptando que los cambios propuestos requieren de compromiso y desafío por parte de los docentes.

Adicionalmente, el equipo docente de la escuela objetivo creó un sistema colectivo que les ayudó a enfrentar la reforma mediante diálogos y construcción de conocimientos. Aunque durante las reuniones de planeación del segundo semestre a veces se atoraron con la ambigüedad o estructura institucionalizada del nivel preescolar (por ejemplo, el uso del saludo para enseñar todo, o

actividades tales como canto, ritmo y juego) también construyeron actividades novedosas. Sin embargo, había confusión sobre la manera de desarrollar las competencias y algunas de las actividades no parecían congruentes con éstas.

Las maestras de la escuela objetivo sintieron la necesidad de intercambiar experiencias con otras escuelas, pero nunca lograron convencerlas. Entonces a pesar de sus buenas intenciones de luchar con el programa e intercambiar sus experiencias, había poca apertura para compartir experiencias y evitar caer en una aplicación de arriba hacia abajo, como siempre.

El último aspecto pertinente en la literatura sobre la reforma y cultura proviene de Seymore Sarason nuevamente. En el análisis 'la nueva matemática' identifica algunas dificultades para la implementación de programas "verticales". Al implementar este nuevo currículo en Estados Unidos, el cambio no provino del aula, sino de "la sociedad." Surgió en la universidad, cuando los académicos reconocieron que los niños no disfrutaban las matemáticas; dando como resultado estudiantes que no optaban por carreras vinculadas a éstas. Paralelamente, el miedo de que Estados Unidos perdiera "la guerra fría". Por ello y sin consultar a los maestros, implementaron un nuevo currículo de matemáticas en las escuelas públicas de Estados Unidos. Se pensó que, en pocas semanas, sería posible desarticular todas las prácticas docentes previas relacionadas a la enseñanza de las matemáticas, entrenando a los maestros con una nueva manera de enseñarlas. Lo ocurrido fue un fracaso. Los maestros terminaron intentando enseñar "la nueva matemática" misma que ellos tampoco comprendían (Sarason, 1996, pp.47-58).

Existen semejanzas entre el proceso de cambio por "la nueva matemática" de Estados Unidos y la implementación del programa nuevo de nivel preescolar. La primera mención de la documentación oficial, sobre la necesidad de un programa nuevo de nivel preescolar, proviene del Programa Nacional de Educación 2001-2006, donde ya se hablaba de la necesidad de formar competencias en los niños. La palabra "competencias" y su uso en el plan nuevo puede o no ser un buen objetivo, pero no provino de las aulas. Aunque, de acuerdo con las maestras entrevistadas, había "clamor" por un cambio, y una necesidad de reformar el currículo, la respuesta a esta necesidad vino disfrazada en ropa del Banco Mundial. Algunos aspectos del PEP 1993 ya eran anticuados (enseñanza de la lecto-escritura) o malentendidos (planeación de proyectos). El inicio de la planeación del programa nuevo, auto-evaluando a las escuelas piloto e informes estatales, parecía apoyarse en la documentación de

la reforma y en las buenas prácticas de implementación del cambio. Pero al final, desde las observaciones que realicé, a las opiniones de las maestras de la escuela objetivo, el programa se dictó por un mandato mundial de formación de competencias y se difundió de forma de cascada como en el pasado. Las ventajas que identifican las maestras de la escuela objetivo no son las virtudes de contar con un programa nuevo bien diseñado; ellas identifican las ventajas en su propio colectivo y en la posibilidad de tener mayor libertad de planear actividades de acuerdo con las necesidades de los niños. Así, aunque el programa no fue implementado exactamente como fue propuesto y las maestras lo cambiaron a sus necesidades, también encontraron el espacio para la construcción colectiva y local de conocimiento. La falta de seguimiento por parte de la SEP, en este caso ayudó a la escuela objetivo a formar sus propias actividades y sistemas de planeación. En esta manera el programa cambió su práctica en una manera inesperada.

Mediante la investigación etnográfica, este capítulo pretende enseñar cómo se puede acercarse a las experiencias directas de las maestras en lo que respecta a la implementación de programas nuevos y también identificar algunos de los motivos de por qué las políticas educativas nuevas casi nunca se aplican como fueron propuestas. En este caso se encontró una falla por la SEP de un seguimiento del programa y la presencia de fuerzas culturales que afectaron la escritura del programa. Estos factores influyeron en la manera en que las maestras interpretaron y aplicaron el programa.

Capítulo 4: El lenguaje, la reforma y la cultura escolar

4.1. Introducción al capítulo

Hasta ahora este trabajo ha analizado el rol⁶⁴ de las maestras de nivel preescolar como mujeres y dentro de la cultura escolar y examinado en detalle el Programa de Educación Preescolar 2004 antes de su implementación en la escuela objetivo. También se acerco a las opiniones e interpretaciones de las maestras durante la primera fase de la aplicación. El capítulo empieza con una introducción a la enseñanza de la lecto-escritura a niños muy jóvenes. Continúa con un análisis del campo formativo del lenguaje y comunicación de PEP 2004, Este capítulo presenta las observaciones en campo de las acciones de las maestras mientras aplicaban el programa mediante de sus prácticas cotidianas. Los apartados presentan las opiniones de las maestras sobre el PEP 2004 y las maneras en que éstas influyeron sobre la implementación. Asimismo, amplía el análisis de la reforma y la manera en que las maestras la interpretaron, utilizaron y cambiaron. Al final se presenta otro “mito” encontrado durante la estancia en el campo. Las maestras y directoras entrevistadas para esta investigación hablaron de una “prohibición” en contra de la enseñanza de la lecto-escritura en este nivel. Este capítulo ofrece una posible interpretación de las razones por este mito. Finalmente, ofrece una exposición de las conclusiones de las maestras acerca de los éxitos y retos de implementación después de haber trabajado un año con el programa.

4.1.1. Contexto de la enseñanza de la lecto-escritura a niños muy jóvenes.

Hay varios planteamientos teóricos acerca de la manera en que desarrollamos nuestra “lengua materna.” Este trabajo está alineado con la posición “interaccionista” propuesta por Vygotsky entre otros, apoyando el desarrollo del lenguaje por medio de la interacción social (Lightbrown y Spada, 1999, p.141). Un autor importante que proviene del campo de los constructivistas es Gordon Wells. Plantea que los niños, por medio del habla, llegan a la alfabetización⁶⁵

⁶⁴ Utilizo el concepto del rol como Berger y Luckman, en término de la institucionalización del comportamiento. Lo describen como: “Al desempeñar “roles” los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos “roles”, ese mismo mundo cobra realidad subjetivamente para ellos” (1968, p. 98).

⁶⁵ “*Children talk their way into literacy*” (Wells, 2003).

(Wells, 2003, p. 3). Wells explica que es por medio de conversaciones de textos con otros, que los niños logran relacionarse con el lenguaje escrito; empiezan hablando con adultos y haciendo conexiones, interrelacionando los textos con sus vidas. Luego, cuando maduran, al hablar del texto empiezan a incluir conversaciones sobre la forma escrita y relación entre las letras, palabras y sonidos, mejor conocido como conocimiento fonético. Los niños que no tienen estas experiencias en familia necesitan acercarse a los textos de esta manera en la escuela, dentro de un ambiente relajado.

Si bien, aceptamos que la realidad está construida socialmente, es necesario también darse cuenta que el lenguaje es la base de nuestra construcción de la realidad. La escritura es el lenguaje oral simbolizado⁶⁶, sin embargo, esto no significa que una persona que sepa hablar bien pueda leer y escribir. Sólo al estar expuestos a los sistemas de significados del lenguaje escrito podemos empezar a construir conocimientos relacionados a los textos y desarrollar las habilidades de lectura y escritura. Además, como sostiene Gordon Wells, los niños necesitan oportunidades múltiples de hablar del texto para poder apropiarse de los enlaces entre las representaciones del significado, tanto habladas como escritas (Wells, 2003).

El lenguaje escrito es un proceso de simbolización que empieza desde el nacimiento. Los niños, desde los primeros meses de vida, empiezan a experimentar con el lenguaje. Para ganar facilidad con este sistema simbólico, los niños adquieren, a través de la interacción con otros, la percepción de que alguna marca - la impresa - también puede tener un significado (IRC y NAYC, p.3). Emilia Ferreiro sostiene que para muchas personas podría ser difícil aceptar que “el desarrollo de la lecto-escritura comienza mucho antes de la instrucción escolar” (1997, p.123) “porque la escritura forma parte del paisaje urbano, y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura” (1997, p.118). En este sentido, el lenguaje escrito se introduce al conocimiento del niño como algo funcional. El lingüista, M.A.K. Halliday plantea que, “El impulso para la lectura y la escritura es funcional, como lo fue al inicio el impulso de aprender

⁶⁶ Gordon Wells argumenta que la escritura es una manera de construir sentido, al igual que el habla, y tiene dos ventajas; por medio de la escritura se puede conservar el sentido de forma permanente. Además, los géneros que se han desarrollado en algunos campos especializados se articulan con mayor precisión que por medio de la conversación. Por ejemplo, este trabajo no hubiera podido desarrollarse tan sólo por medio del lenguaje oral. Entonces, las maneras en que el lenguaje y el habla interna se han desarrollado por medio de la escritura son diferentes partes de la misma meta; crear sentido y, en el caso de la escritura, guardarlo permanentemente (2003, p. 2).

a hablar y a escuchar. Aprendemos a hablar porque queremos hacer cosas que no se pueden hacer de otro modo, y aprendemos a leer y a escribir por la misma razón...” (p.268). Cuando un niño empieza a hablar es porque quiere intercambiar significados con la gente que lo rodea, y después llega un momento en que, “lo que desea poder hacer con el lenguaje, los actos significativos que quiere realizar, ya no pueden ejecutarse sólo hablando y escuchando, y a partir de entonces, la lectura y la escritura cobran sentido para él” (Halliday, 1982, p.268).

Esta investigación enseña algunas de las maneras en que la cultura⁶⁷ ha influido sobre la enseñanza de la lecto-escritura y la aplicación de la reforma del PEP 2004. En particular, sobre el desarrollo del campo formativo de *lenguaje y comunicación*. En el capítulo tres se examinaron las diversas versiones del programa que fueron publicadas mientras que la reforma se encontraba en la etapa de planeación. La planeación de este programa, el PEP 2004, fue influida por la cultura – por la inclusión de las competencias y la exclusión de algunas recomendaciones acerca de la forma en que los niños deben experimentar con el lenguaje escrito. Este capítulo cuestiona cómo la cultura, tanto de la escuela como del sistema escolar, influyó en la implementación del programa dentro del aula.

4.1.2. El campo formativo del lenguaje y comunicación

En la introducción del campo formativo del Lenguaje y Comunicación, los autores hablan de la importancia del lenguaje para “integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido, para aprender” (SEP, 2004c, p.57). Se describe al lenguaje como algo integral para que los niños puedan construir conocimientos y representar al mundo. En general, el campo formativo plantea que los niños empiezan a aprender el lenguaje por medio de las primeras interacciones con la madre y “con quienes los rodean” y describe al lenguaje oral como la “construcción de significados.” La introducción expone que hay pautas generales en los procesos de adquisición del lenguaje, pero la familia y “el tipo de participación que tienen y los roles que juegan en ella, las oportunidades para

⁶⁷ En este caso hablo de la cultura institucionalizada de la SEP como si estuviese incrustada en las redes de la sociedad que la encapsula. La forma en que las educadoras conciben y se relacionan con el programa nuevo y sus prácticas de enseñanza está incrustada en el sistema social y en las maneras de simbolizar este sentido. Véase Sarason, 1996, para una exploración más detallada del concepto *embeddedness*.

hablar con los adultos y con otros niños, varían entre culturas y grupos sociales y son factores de gran influencia en el desarrollo de la expresión oral.” Así, el programa define a la familia y al grupo social como factores sumamente importantes para la adquisición del lenguaje antes del proceso escolar. Los propósitos del programa están completamente de acuerdo con las teorías propuestas por Wells y Vygotsky, y el conocimiento actual de los procesos de adquisición del lenguaje escrito.

Posteriormente, el programa ofrece capacidades generales del desempeño esperado durante la educación preescolar, por ejemplo del habla y escucha, incluyendo las capacidades de narrar, conversar, dialogar, explicar y escuchar. También espera que los niños se familiaricen con el lenguaje escrito (SEP, 2004c, p.59). Cabe destacar que el programa plantea explícitamente que:

Por las características de los procesos cognitivos que implica la escritura y por la naturaleza social del lenguaje, el uso de las planas de letras o palabras, y los ejercicios musculares o caligráficos, que muchas veces se hacen con la idea de preparar a los niños para la escritura, carece de sentido, pues se trata de actividades en las que no se involucra el uso comunicativo del lenguaje, además de que no plantean ningún reto conceptual para los niños. El aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz (SEP, 2004c, P.62).

El programa habla del lenguaje escrito como un trabajo intelectual, relacionándolo directamente con las ideas de Wells y Vygotsky acerca del propósito de construir sentido y comunicación. Plantea explícitamente que el uso de planas, como lo señalé anteriormente, no ayuda al aprendizaje de la escritura y lectura porque son actividades musculares que no involucran el uso comunicativo del lenguaje, ni la construcción del conocimiento. Sin embargo, en la actualidad muchas de las maestras entrevistadas siguen utilizando planas para ayudar a los niños a llegar a una “madurez motriz.” Por medio del análisis, este capítulo proporciona algunas de las posibles razones de la presencia continua de esta práctica.

El programa habla de la importancia del lenguaje en el nivel preescolar. Explica, “Por las razones expuestas, el uso del lenguaje, particularmente el lenguaje oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar” (p.58). Sin embargo, de acuerdo con Wells, citado anteriormente, para impulsar la adquisición de la lecto-escritura, es imprescindible que los niños hablen sobre textos y

experimentan con el lenguaje escrito. No obstante, como lo expuse en el capítulo anterior, el programa plantea que:

...es necesario destacar que la educación preescolar no intenta hacer que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñarles a leer y a escribir a los alumnos de manera convencional; por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñarles a leer y a escribir. Intenta que la educación preescolar constituya un espacio en el que los niños tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito (SEP, 2004c, p. 61).

El programa mantiene la importancia de que los niños se familiarizan con diversos materiales impresos, pero a la vez las educadoras no son responsables a enseñarles la lecto-escritura de “manera convencional” y por eso la SEP decidió no proporcionar ningún método de enseñanza. Sin embargo, es posible cuestionar lo que significa exactamente la palabra “convencional” en este caso. Se puede interpretar la falta de un método como el del trabajo de Frank Smith, *“Learning to read: the never ending debate”*, donde cuestiona la necesidad de utilizar un “método” en la enseñanza de la lecto-escritura. Smith comenta que, “Los métodos nunca pueden asegurar que los niños aprendan a leer. Los niños tienen que aprender de las personas: de los maestros (formales e informales) que los llevan al club de lectores y de los autores cuyos escritos leen⁶⁸.” Parece que los autores del programa tuvieron la intención de abrir la posibilidad de que las maestras experimentaran con el lenguaje escrito, y apoyar la importancia del “juego” y el lenguaje oral a este nivel. El problema reside en la inclusión de la frase *“es necesario destacar que la educación preescolar no intente hacer que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñarles a leer y a escribir a los alumnos de manera convencional”*. Debido a las creencias de muchas de las maestras en el mito de que existe una prohibición contra la enseñanza de la lecto-escritura en el nivel preescolar, la inclusión de esta frase deja abierta la posibilidad de una mala interpretación por parte de ellas y de las demás personas involucradas en la implementación.

Actualmente, la manera más “convencional” de la enseñanza de la lecto-escritura a este nivel es la construcción de un ambiente alfabetizador y el uso de un programa balanceado de actividades fonéticas, fonemáticas y del lenguaje

⁶⁸ traducción de la autora

integral. En el libro, *Classrooms that work: They can all read and write* por Cunningham y Allington, un ambiente familiar que favorece la adquisición de lenguaje en el nivel de preescolar incluye:

La presencia de entre 30 y 50 libros, acceso a una biblioteca de la comunidad, adultos con quienes se pueda leer y platicar de los libros, la presencia de muchos portadores de escritura, tales como recetas, listas de compras, y la oportunidad de experimentar con el dibujo y la escritura por medio de lápices, bolígrafos, crayolas, marcadores, gises, etc. y 'escriben' las cosas que han visto a los adultos escribir (p.4-5).

El trabajo del nivel preescolar es recrear este ambiente en el entorno escolar.

Cuando llegan al nivel preescolar, los niños que provienen de casas alfabetizadas ya entienden lo que significa poder leer y escribir y tienen deseos de hacerlo por sí mismos. Si los niños no tienen este ambiente en casa es recomendable que tanto el nivel preescolar como el kindergarten les proporcionen estas mismas experiencias. Los autores denominan a los niveles preescolares que ofrecen estas actividades "Building Blocks Kindertgartens", donde existe una presencia constante del uso de la lectura y la escritura que no sólo es leer cotidianamente un cuento después de la hora del almuerzo. Los niños también deben tener muchas oportunidades de aprenderse las letras del alfabeto, al igual que como se escriben y leen las palabras (p.7). Estos jardines de niños no son lugares diseñados sólo para desarrollar la socialización y el juego, ni deben parecer un primer grado relajado. Al contrario, son espacios que simulan las actividades naturales de la lecto-escritura que están presentes en los hogares de los niños más afortunados y que son críticas para el éxito de la escritura y lectura básica, proporcionándoles al mismo tiempo apoyo pedagógico.

De acuerdo con la teoría actual (IRA y NAEYC, 1998) sobre la enseñanza de una alfabetización balanceada, misma que incluye el estudio de palabras, fonética y textos auténticos, la ausencia de un método anticuado de enseñanza es válido, porque no todos los niños aprenden igual y hay que proporcionar una enseñanza personalizada de acuerdo con las necesidades de cada individuo. Pero la ausencia de una formación teórica que apoye el desarrollo del lenguaje escrito sin utilizar algún método es muy cuestionable. Esta ausencia también ignora las necesidades de las educadoras que ya enseñan la lecto-escritura utilizando diversas estrategias aprendidas durante su formación profesional,

porque de acuerdo con sus experiencias, ven que los niños, en muchos casos, ya están listos para aprender. La falta de orientación hacia actividades de desarrollo del lenguaje escrito en currículo deja un vacío en el que les es muy fácil a las educadoras seguir utilizando métodos anticuados y no proporcionar ambientes suficientemente alfabetizadores.

La ausencia de un currículo específicamente alfabetizador podría ser una manera de quitarles esta responsabilidad a las educadoras, evitando con ello que fueren un aprendizaje demasiado temprano a niños que aun no cuenten con un nivel de desarrollo adecuado debido a que les hagan falta experiencias alfabetizadoras en sus hogares. Asimismo, puede ser que los autores simplemente no quieran presionarlas para que enseñen lecto-escritura de una manera anticuada. Es posible que esta exclusión del PEP 2004 sea interpretado como algo que apoye la “prohibición” implícita de los jardines de niños del pasado. Sin embargo, como se demostrará en este capítulo, es más probable que dicha exclusión se deba a una creencia de que los niños tienen que contar con una madurez necesaria para lograr el aprendizaje. Esta exclusión se deba también al rol socializador de las educadoras, reforzada por las prácticas y acciones culturales. El lenguaje utilizado en el PEP 2004 es bastante ambiguo como para que las maestras que quieran interpretar la existencia de una prohibición puedan hacerlo, y aquéllas que deseen enseñar “elementos” de lenguaje escrito también lo interpreten como una forma de apoyar ideologías propias.

4.2. Alfabetización temprana en México – contexto histórico – socio-cultural

Aunque existen argumentos a favor de una alfabetización balanceada en México, sin embargo, todavía se debate el lugar de la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel preescolar. Como lo demostré anteriormente, estudios desarrollados aquí (Ferreiro, 1985) y en el extranjero han demostrado que los niños empiezan a construir conocimientos sobre los símbolos, lenguaje y textos desde el nacimiento (IRA y NAYEC, 1998). De acuerdo con la *International Reading Association* y la *Nacional Association for Early Childhood Education*, el aprendizaje de la lectura y la escritura es crítico para el éxito del niño en la escuela y durante toda la vida... aunque las habilidades de leer y escribir continúen durante el resto de su desarrollo, los años de la niñez temprana - desde el nacimiento hasta los ocho años de edad – son los más importantes

para el desarrollo de la alfabetización (IRA y NAEYC, 1998, p. 1)⁶⁹. Sin embargo, en muchas escuelas mexicanas, prevalece la visión de lograr una “maduración⁷⁰” muscular necesaria para acercarse a la lecto-escritura, a pesar de la gran evidencia de lo contrario. Este capítulo continúa con una exploración de la evidencia encontrada en el estudio de campo sobre las creencias culturales del lugar que ocupa la enseñanza del lenguaje escrito en el nivel preescolar. Luego proporcionará una explicación de algunas de ellas y de las implicaciones de la influencia de la cultura durante de la aplicación del campo formativo del lenguaje y comunicación del programa actual dentro de la escuela objetivo.

Las educadoras involucradas en la aplicación de la reforma del PEP 2004 ofrecen diversas opiniones acerca de la enseñanza del lenguaje. Su experiencia previa y actual forma gran parte de la manera en que interpretan y aplican la reforma. Como se ha visto antes, la cultura que las rodea influye sobre su manera de interpretar la política y práctica de la enseñanza del lenguaje en el nivel preescolar. Aquí se explora y se interpreta sus propias palabras, ubicándolas dentro del contexto socio-histórico del lugar de la enseñanza del lenguaje en el nivel preescolar.

4.2.1. “Estaba prohibido enseñar a leer y a escribir en nivel preescolar”

Algunas maestras entrevistadas afirmaron que estaba prohibido enseñar a leer y a escribir en el nivel preescolar. De acuerdo con sus explicaciones, la razón de dicha prohibición se debía a la falta de madurez de los niños de esta edad. Hay otras probables explicaciones para esta prohibición⁷¹ que parecen provenir de la forma en que los programas anteriores se implementaban e interpretaban. Las maestras los aplicaban de formas en que, para ellas, fueran comprensibles, de acuerdo con sus conocimientos previos y la ideología transmitida por la SEP. Esta “prohibición” es un aspecto del andamiaje de ideas que rodea a las educadoras, dándole inteligibilidad a sus acciones pedagógicas (Popkewitz, 1998, p.9). Aquí se presentan, por medio de comentarios de las maestras y de

⁶⁹ “Learning to read and write is critical to a child’s success and school and later in life... Although reading and writing abilities continue to develop throughout the life span, the early childhood years – from birth to age eight- are the most important period for literacy development.” (IRA and NAEYC, 1998, p. 1).

⁷⁰ En inglés, utilizan la palabra ‘*readiness*’ cuando hablan de la necesidad de una maduración para acercarse a la lectura.

⁷¹ Prohibición era la palabra que utilizaron, sin embargo falta explorar si realmente era prohibición o una costumbre no cuestionada, transmitida a través de la cultura.

la evidencia empírica, sus interpretaciones de la ubicación de la enseñanza de la lecto-escritura en el nivel preescolar. La noción de que existía una prohibición estaba presente en las explicaciones de muchas de las maestras entrevistadas y es indicativo de la presencia del andamiaje cultural que influyó en sus prácticas.

La directora de la escuela objetivo presentó una interpretación de la historia de la enseñanza de la lecto-escritura en México durante su entrevista. Primero habló de cómo había cambiado la práctica de la enseñanza de la lecto-escritura durante de su carrera, explicando, que para ella, esta enseñanza había experimentado un cambio total, porque *antes estaba prohibida*. Comenta:

Sí, estaba prohibido, recuerdo bien que el primer año de trabajar con los niños les enseñé a escribir sus nombres, pero la supervisora me regañó, llamándome la atención porque 'eso no estaba permitido'... ¿Pero, qué crees? Los niños aprendieron a escribir. A lo mejor con una serie de elementos que tal vez copiaron. Anteriormente se pensaba que los niños no tenían que aprender a leer y escribir en el nivel preescolar; que no se les debía enseñar. Pero desde que egresé de la escuela Normal me percaté que los niños sí lo hacían, por lo que siempre incluí ejercicios de lectura y escritura, basándome en este método onomatopéyico. Así, utilizando el "bú" y los demás sonidos, trataba de enseñarles a los niños. Pero cuando empezamos a aplicar el PEP 92, la lectura y la escritura quedaron fuera. Nos decían que no habría escritura ni lectura porque los niños aun no estaban listos (D111004, p,9).

Los comentarios de la directora muestran la creencia de esta prohibición. Cuando Pilar empezó a trabajar la regañaron por intentar enseñarles a los niños a escribir sus nombres. Las supervisoras tenían la percepción de que los niños no podían aprender a leer y escribir a su edad y por eso obligaban a las maestras a no enseñarles. Pero Pilar, al observar a los niños de su salón, notó que aprendían sin intervención pedagógica e intentó enseñarles utilizando un método onomatopéyico; el método con el que ella aprendió. Después de trabajar unos cuantos años como supervisora y de no involucrarse en el uso de los programas de los salones de clases, explica que inició el PEP 92 y, *"la lectura y la escritura se quedaron fuera. Nos decían que no habría escritura ni lectura porque los niños aun no están listos."* Se puede interpretar que lo que quiere decir es que la lecto-escritura se quedó fuera del programa porque los autores creían que los niños de nivel preescolar aun no estaban listos para aprender. De acuerdo con su interpretación, antes del PEP 1992, enseñar lecto-escritura en el

nivel preescolar era una práctica que si se implementaba, pero que no tenía una base curricular. Pilar observó que los niños aprendían fácilmente elementos del sistema del lenguaje escrito mientras que los supervisores les recordaban constantemente que no debían ni podían enseñarlo; por el bien de los niños y porque aun eran incapaces.

De acuerdo con C. Martínez Díaz, el PEP 1992 “intenta rescatar la importancia del uso del lenguaje oral y escrito como medio de comunicación, es como llamarle escritura y lectura (aunque entrecomillada) a los diversos intentos realizados por el niño” (p. 21). Sin embargo, la idea de un ambiente alfabetizador se quedó fuera del PEP 1992 (p.22). No recomendar mantener un ambiente alfabetizador tal vez se interpretó como apoyo a la supuesta prohibición. Finalmente, dicha ausencia reforzó la prohibición. Entonces, la directora de la escuela objetivo creyó que el lenguaje se había quedado fuera del PEP 1992, aunque no existe evidencia de dicha ausencia. La percepción de las educadoras y de los supervisores era de que “no debía enseñarse la escritura”, aunque no era precisamente cierto y no hay evidencia que apoye esta idea, aparte de los relatos de las educadoras y de la ausencia del ambiente alfabetizador.

Durante la época de su formación había conflictos entre las políticas de la SEP y las prácticas de la maestra. Existía la presencia de la madurez “psicomotriz”, necesaria para aprender a leer y escribir, proveniente de la SEP, misma que se reproducía mediante las supervisoras. Sin embargo, al ver que los niños querían aprender, Pilar intentó enseñarles mediante el método que entendía, y los niños aprendieron. Después, al hablar de la actualidad, continuó diciendo:

Creo que hace dos años Carmen y yo fuimos a ver a la jefa del departamento de nuestro estado. Nos decía: ‘¡no quiero nada de escritura en los salones!’ Pero Carmen le contestó: ‘¿cómo se atreve a decir esto si existen elementos que comprueban que los niños sí aprenden? A lo que la jefa contestó ‘ay bueno, si en su escuela les resultó, pues síganle’ (D111004, p.9)

Entonces, hace tan sólo unos años, alguien que formaba parte de la administración de la SEP continuaba apoyando la ausencia de un ambiente alfabetizador dentro de los salones del preescolar porque la sugerencia de este ambiente no estuvo explícita en el programa del PEP 1992. Sin embargo, la directora y las demás maestras de la escuela objetivo contradijeron a la supervisora porque los niños de la escuela objetivo sí aprendían elementos del

sistema escrito. La “prohibición” de la enseñanza de la lecto-escritura reaparece bajo el pretexto de que los niños no están listos, pero las maestras notan que si existen “elementos.” ¿Por qué existe esta contradicción entre lo que experimentan las maestras y lo que dicen las supervisoras? Son sistemas de valores y creencias reproducidas por medio del lenguaje. La tradición de prohibir la enseñanza es transmitida por las supervisoras en su trabajo cotidiano con las maestras. Las maestras también comunican lo observado en sus propios salones, que muchas veces, los niños de la edad escolar están listos para exponerse al lenguaje escrito. ¿Por qué sigue vigente la percepción de que existe una prohibición? Porque no ha sido cuestionado o examinado por las personas encargadas de la reforma. Tampoco se ha difundido información sobre las investigaciones recientes, relacionadas al aprendizaje temprano de la lecto-escritura. ¿Por qué parece que ocupa un lugar cultural sin estar apoyada en la práctica o la teoría? ¿Por qué dicha prohibición se resiste al cambio al enfrentarla contra una base teórica que la contradice? Creo que es porque en este caso la supuesta prohibición se ha convertido en un “mito”, tal como lo plantea Barthes, y este mito está reproduciendo la ideología dominante y el “status quo.”

Liliana, es una maestra recién egresada de una escuela Normal del estado de México, pero de una escuela Normal de educación primaria. Su percepción del lugar de la lecto-escritura en el nivel preescolar tiene algunas características en común con las del comentario de Pilar. Liliana explica que:

...Cuando iba a la escuela Normal, las maestras me decían que en nivel preescolar ‘no se podía enseñar nada de letras,’ y al llegar aquí (a la escuela objetivo) comienzan los campos semánticos, aquí no evitan enseñarles palabras, ni el abecedario y sin embargo allá nos decían que ‘estaba prohibido explícitamente enseñarles palabras a los niños’. Les preguntaba a las maestras (sus compañeras) que tenía que hacer, pero no sabían que decirme, así es que tuve que inventar clases porque los programas tampoco me decían qué hacer, ni lo que los niños debían aprender. Tampoco me enseñaron cómo... (E12005, p. 5)

Liliana habla del hecho de que en la escuela Normal les decían que no se podía enseñar “nada de letras.” Esta prohibición va explícitamente en contra de las investigaciones recientes que incluyen el conocimiento del alfabeto como factor esencial para el aprendizaje futuro de la lecto-escritura (Cunnigham y Allington, 2002). De hecho el nivel preescolar es precisamente el lugar correcto para que

los niños empiecen a explorar el alfabeto y los sonidos que corresponden a las letras. La experiencia de Liliana en la escuela Normal apoya la idea de que esta prohibición no sólo proviene de las escuelas Normales para Educadoras, sino también de las escuelas Normales para maestros de educación primaria. Parece que una creencia social se ha vuelto parte de una política implícita de la SEP. Cuando Liliana llegó a la escuela objetivo se dio cuenta que las maestras enseñaban el lenguaje escrito mediante “campos semánticos⁷².” Esta experiencia le hizo cuestionarse acerca de lo que le habían dicho sus maestros. Liliana creía que no tenía mucha formación sobre la enseñanza de la lecto-escritura. Después se dio cuenta que el nivel preescolar era el momento correcto para empezar a desarrollar el lenguaje escrito en los niños, y lo hacía fácilmente y sin una formación institucional. Sus experiencias propias la hacen cuestionar su formación académica.

Liliana tuvo que aprender de sus colegas porque los programas no le ofrecían actividades de lecto-escritura. Explica que el nuevo programa tan sólo incluía metas; es decir, competencias que los niños debían adquirir en el nivel preescolar, pero no la forma de guiarlos hacia ellas. Estas críticas del programa nuevo están presentes en los comentarios de muchas de las maestras y pueden ser una de las razones por las que no cambiaron realmente sus prácticas cuando comenzó dicho programa. Para poder desarrollar las competencias de sus estudiantes, necesitaban tener una idea clara sobre cómo conducir dichas actividades, mismas que no estaban presentes en el programa. Como lo vimos en el capítulo tres, en el caso de la escuela objetivo, las maestras trabajaban de forma colectiva para desarrollar las actividades, pero dichas actividades surgieron de sus conocimientos previos y no de la reforma.

Se encontraron evidencias semejantes en las respuestas de maestras de otras escuelas. Por ejemplo, una maestra de una comunidad rural cerca de Toluca se explicó por qué cambió su práctica docente en términos de la enseñanza de la lectura y escritura, diciendo:

Sí, ha sido un cambio fuerte. Me gradué de la Normal, nos decían que teníamos estrictamente prohibido meter a los niños en ubicación

⁷² Una de las actividades más comunes que observe en la escuela objetivo era la enseñanza de palabras mediante “campos semánticos”, tal como lo mencionó la directora. De acuerdo con la percepción de la directora, las maestras extraían 5 ó 10 palabras del tema con el que estaban trabajando y se las enseñaban a los niños como palabras completas en vez de utilizar el sistema fonético. Por ejemplo, cuando estudiaban el cuerpo humano, aprendían las palabras “mano y ojo,” etc.

(enseñarles a escribir)... y aquellos tiempos utilizaban un cuaderno cuadriculado. Nos decían que no debíamos enseñarles porque no favorecía para nada a los niños y porque alteraba su proceso de maduración psicomotora. Tuve que enfrentarme a situaciones diferentes, porque en la escuela Normal te decían una cosa, pero llegando a la escuelita los padres te pedían que orientaras a sus hijos en ese sentido. ¿Por qué? Porque la mayor preocupación de los padres es que sus hijos puedan leer y escribir al iniciar la primaria. Entonces terminabas realmente conflictuada, por no saber qué hacer o cómo trabajar (E041505, p. 6).

Al ingresar a la escuela Normal les enseñaban que a la lecto-escritura se le denominaba “ubicación” y que estaba prohibida. De esa forma es posible interpretar que dicha prohibición surgió de un mal entendido tanto de parte de los profesores de la escuela Normal, como de las educadoras. Es probable que la prohibición surgiera por oponerse a realizar actividades que carecían de sentido, tales como usar cuadernos de ejercicios. Es más evidente que dicha prohibición tal vez provino de diversos procesos malentendidos. Sin embargo, la educadora se conflictuaba porque usar un cuaderno era la única orientación con la que contaba para enseñar la lecto-escritura y no sabía lo que debía hacer cuando los padres de familia le solicitaban preparar a sus hijos para la primaria. Se sentía fuertemente presionada por preparar a los alumnos para la primaria. Pero realmente comenzó a notar mayor apertura de cómo enseñar la lecto-escritura hasta que inicio el programa PRONALEES, y explica:

...como que ahora se ha dado una apertura más amplia ¿por qué? Por PRONALEES, el programa con que trabajamos actualmente y que surgió en el nivel preescolar⁷³. Tiene que ver con el ambiente alfabetizador, con empezar a iniciarlos en las letras, y eso nos ha permitido buscar estrategias para poder orientar a los niños. De hecho, los cursos que hemos tomado ahora nos dan más libertad para encaminar a los niños. Hemos aprendido muchas técnicas y como trabajarlas, mediante juegos y situaciones divertidas para que los niños desarrollen su creatividad e interés (E041505, p. 6).

⁷³ PRONALEES surgió de una investigación sobre la necesidad de la enseñanza de la lectura y escritura durante los primeros dos años de primaria y debido al fracaso de muchos niños de este nivel, extracto del 23 septiembre de 2008 <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/8entre.html> (entrevista con Margarita Gómez Palacio Muñoz)

La presencia del mito de la prohibición parece provenir de varias ideas propuestas en diversos programas de estudio y con diversas intenciones. No sólo proviene de una idea errónea sobre la madurez. También surge de la mala interpretación, y de la ausencia de actividades y prácticas alfabetizadoras de algunos programas. Sin embargo, la prohibición del uso de planes y cuadernos de ejercicios previos a la escritura apoya a las prácticas que dan sentido comunicativo al lenguaje escrito. Lo que parece haber sucedido es que cuando sustituyeron los planes y la enseñanza motriz de la escritura por un énfasis en la función comunicativa del lenguaje, las maestras y supervisoras interpretaron esto como si fuera una prohibición. Hay muchas contradicciones en las interpretaciones de las maestras. La falta de coherencia de los programas y las maneras en que se interpretaban abrió un espacio en el que se volvió fácil creer que no se podía enseñar el lenguaje escrito por ningún motivo.

Al enfrentarse a las nuevas propuestas curriculares de la reforma, la ausencia dentro del programa de experiencia propia de las maestras generó escepticismo. Estaban acostumbradas a trabajar de cierta manera y de acuerdo a su experiencia, misma que iba en contra de los programas curriculares. De esta manera cuestionaron o derribaron el currículo nuevo, de acuerdo con la evidencia de Tyack y Cuban sobre estudios previos de reformas escolares. Tyack y Cuban (1995) dicen que los políticos que escriben las reformas raramente conocen las necesidades reales de los maestros y no entienden que dichas reformas no podrán funcionar como las planean. Así, los maestros empiezan a creer que las reformas nunca fueron planeadas para que funcionen (p. 60-61). Aunque la intención del PEP 2004 era tomar en cuenta las opiniones y experiencias de las maestras, al final terminó siendo otro programa vertical más, sin sentido real de lo que viven las maestras en su trabajo cotidiano.

Además, la presencia continua de una prohibición, aunque hubiese sido construida socialmente, en combinación con la ausencia de reconocimiento de la experiencia y conocimientos de las maestras, apoyó a que las maestras interpretaran el programa a su antojo, pues no reflejaba sus realidades ni sus necesidades. Este ambiente facilita rechazar o enajenar al programa nuevo (Shannon, 1989, pp. 58-59).

4.2.2. La opinión de las educadoras sobre la importancia de la enseñanza de la lecto-escritura en el nivel preescolar

Tal y como recién lo exploramos, existen contradicciones y diferencias entre lo que dicen los programas y las autoridades y lo que hacen las maestras. También hay ambigüedad en el lenguaje utilizado en el programa nuevo y los programas anteriores. Estos dos fenómenos apoyan la creencia de que existe una prohibición histórica de enseñar la lecto-escritura en el nivel preescolar.

Durante las entrevistas estructuradas se les preguntó a las maestras sobre la incorporación de la enseñanza de la lecto-escritura en el nivel preescolar para entender mejor las percepciones sobre su importancia y cómo pudo esto influir en la implementación del PEP 2004.

Verónica, una de las informantes clave, contestó que no era posible esperar a enseñar lecto-escritura hasta la primaria porque los niños ya estaban expuestos al sistema de escritura y eran curiosos. Dijo:

En el nivel escolar es muy importante que se haga este acercamiento porque el ambiente alfabetizado a favor del niño no únicamente está dentro de la escuela, sino está en toda su comunidad. El niño ve letreros de tiendas, centros comerciales, etiquetas de medicamentos y de todo lo demás y no se le puede decir 'espérate a que llegues al nivel preescolar o a la primaria para que aprendas.' Y desde antes de entrar a nivel preescolar muchos niños ya preguntan, 'mamá ¿qué dice aquí? O, mamá quiero que me leas un cuento.' No podemos negarle al niño la posibilidad de ese acercamiento hasta que ingrese a un sistema escolarizado (E112404, p. 6).

Verónica entiende que el nivel preescolar es la edad apropiada para empezar a enseñar la lecto-escritura de una manera formal y reconoce que los niños empiezan a simbolizar el lenguaje hablado antes de llegar a la escuela. Sus opiniones reflejan las ideas de Emilia Ferreiro y muchos de los autores antes citados. Verónica exhibe un conocimiento muy bien fundamentado sobre los procesos de adquisición del lenguaje oral y escrito de los niños pequeños y el lugar que ocupa dicho acercamiento dentro y fuera del aula. Continúa planteando:

Es importante que haya y se le dé importancia en el nivel preescolar porque como maestros sabemos más o menos llevar un seguimiento y analizar las cualidades del niño, para proporcionarle lo que busca de acuerdo con sus necesidades (E112404, p. 6).

Verónica percibe a la escuela de nivel preescolar como el lugar para reforzar los conocimientos previos de los niños y el rol de la maestra como identificadora de las necesidades de cada niño para brindarle una enseñanza basada en lo que les haga falta mediante la utilización de sus conocimientos y formación. También acepta que algunos niños aún no necesitan esta enseñanza, diciendo:

Que aprenda a leer y escribir no es necesidad... no es un interés general de todos los niños, porque hay niños que prefieren jugar con plastilina, otros leer cuentos y otros salir a correr al patio. Son las mamás quienes quieren que los niños ya sepan leer y comúnmente comentan... 'mi hijo no sabe leer, mi hijo no sabe escribir.' Pero conocemos y respetamos el nivel de desarrollo del niño. Las mamás quieren que tratemos a todos los niños por igual (E112404, p. 7).

Verónica manifiesta un conocimiento fundamentado en experiencias propias. Utiliza fácilmente el lenguaje pedagógico de la enseñanza de los niños muy pequeños y de las prácticas apropiadas para el desarrollo de los mismos. También explica que muchas veces, la presión de enseñarles a los niños a leer y a escribir en el nivel preescolar proviene de los padres de familia, quienes quieren que entren a la primaria sabiendo leer. Reconoce que no todos los niños son iguales y el nivel preescolar es el momento apropiado para que experimenten y crezcan a base de conocimientos previos. Dicha presión de parte de los padres forma parte del debate del cómo y cuándo enseñar la lecto-escritura. Las maestras se sienten presionadas por preparar a los niños para la primaria, pero también se sienten presionadas por no enseñar la lecto-escritura en una manera convencional. También trabajan en un vacío de cómo deben enseñarla y si es ese el objetivo. Todas esas presiones van en contra de su formación y conocimiento propio.

Norma contesta la pregunta con más contradicciones y dudas sobre su rol y el desarrollo de esta parte de su profesión:

...Está muy bien que se le de peso a la escritura y al lenguaje, porque siento que es una edad propia para moldearlos... están en el momento

preciso en el que se les facilita adquirir muchas cosas... tu has visto como trabajamos aquí (E101504, p.3)

Norma opina que los niños tienen la edad correcta para trabajar en el lenguaje escrito y para “moldearlos”, porque les es fácil adquirir conocimientos. Apoya la enseñanza del lenguaje escrito en nivel preescolar, pero también tiene dudas sobre sus capacidades como maestra como se verá más adelante. Dice que todavía no sabe como enseñar la lecto-escritura, pero aunque continúa en un estado de desarrollo personal, percibe el éxito de dicha enseñanza en la escuela objetivo. Continúa comentando:

Me he dado cuenta que aun cuando todavía no sé mucho sobre esto de la escritura, el lenguaje y cómo trabajarlos, siento que ha habido avances en el grupo... han insistido constantemente en eso y no nada más aquí, también en casa. Les comenté a las muchachas que siento un poco de contradicción en cuanto a mi trabajo porque si trato de favorecer al lenguaje, a veces los callo mucho. Entonces me doy cuenta que a veces los reprimo mucho porque ‘guardan silencio’... (E101504, p.3)

Norma se conflictúa porque quiere promover el lenguaje, pero al mismo tiempo les pide a los estudiantes que se callen. Entiende que el lenguaje oral es una manera de acceder al lenguaje escrito, pero también entiende que su deseo de tener orden limita la libre expresión de sus estudiantes. Sin embargo, también confunde algunos conceptos del lenguaje. Por ejemplo, cuando les pide a los niños que no la interrumpen, ¿verdaderamente los limita, o tal vez les esté enseñando a hablar y escuchar (conversar) con otros? Tiene 35 estudiantes en el grupo y es imposible enseñar o promover el lenguaje cuando todos hablan al mismo tiempo. Estas dudas son muy comunes entre los maestros y más cuando existe una creencia sobre la construcción social del conocimiento y que también aprendemos por medio del habla. La pregunta se transforma en, ¿cuánto tenemos que sacrificar para tener orden en el salón? ¿cómo podemos apoyar el lenguaje oral y al mismo tiempo enseñar a conversar? Las respuestas son diversas, pero lo que a Norma le hace falta es formación en actividades que apoyan el lenguaje y el habla de los niños. Norma continúa:

Eso precisamente les comento a las demás, creo que me hace falta aprender a llegar a acuerdos y trabajar con ellos para que los niños escuchen y opinen. Pero hacerlo con 35 niños al mismo tiempo me cuesta bastante trabajo, aunque la escritura me ha sido un poco más fácil porque

es ahí donde pueden darse cuenta que expresan lo que piensan (E101504, p. 3).

Norma habla sobre su conflicto con sus compañeras, quienes le han aconsejado trabajar en más acuerdos para que los niños aprendan a escuchar y hablar en grupo. Es una solución que favorece al lenguaje y también al aprendizaje de la conversación adulta. Pero aunque el conflicto de Norma es real, ¿cómo se puede proporcionar educación democrática, constructiva y fundamentada pedagógicamente en un salón de clases con tan sólo una maestra y 35 estudiantes? ¿cómo puede construirse conocimiento juntos? Siente que enseñar el lenguaje escrito es un poco más fácil porque no todos hablan a la misma vez, pero la tendencia de separar el lenguaje escrito del lenguaje oral le resta importancia al lenguaje oral para la adquisición del lenguaje escrito. Entonces, ¿qué debe hacer? Norma resume sus conflictos internos:

La respuesta es que es muy importante y que es el momento preciso para trabajarlo, pero me cuesta mucho trabajo. Mi meta es aprender a enseñarle a leer, escribir y hablar a los niños, pero quisiera saber y tener bien claro cómo hacerlo para no hacer retroceder a los que ya han avanzado (E101504, p. 3).

A Norma le falta formación específica para que pueda aprender a desarrollar el lenguaje de sus estudiantes de una manera coherente y basándose en la realidad de tener 35 niños en el salón. Tampoco cita ninguna parte del PEP 2004 en su análisis, pues en realidad trabaja con el “método de los campos semánticos” que utilizan en la escuela objetivo. Tiene muchas dudas sobre sus habilidades y conocimiento propio. Quiere crecer, pero no tiene acceso adecuado a la formación necesaria que la haga sentir totalmente cómoda con la enseñanza del lenguaje.

María es una maestra que cuenta con un año de experiencia en la escuela objetivo. También expresa dos preocupaciones. La primera, que los niños aprendan equívocamente; y la segunda, que no hay suficiente comunicación entre el nivel preescolar y la primaria. Al preguntarle sobre el nivel de madurez de los niños de nivel preescolar comenta:

Yo lo considero que es bueno pero también hay que ver que hay que tener una relación con lo que es primaria, conocer el plan que ellos llevan porque a lo mejor nosotras enseñamos de una forma y ellos de otra, a lo

mejor nosotras estamos mal. Entonces yo considero debe existir una relación de preescolar y la primaria y también ver si el niño está adecuado a la maduración. En las escuelas donde he trabajado, de cierta manera se rompe esa comunicación. Tal vez porque algunos niños ya sepan leer y escribir al salir del jardín de niños. Pero muchas veces somos nosotras quienes no queremos enseñarles a leer y escribir hasta que lleguen a la primaria, argumentando que 'en ese jardín de niños no le enseñaron a leer ni a escribir'. Debido a esto creo que debe mantenerse dicha comunicación, para conocer los requerimientos de la primaria y lograrlos, evitando con ello esta fractura (E120804, p. 2).

María todavía apoya la idea de la importancia de la "madurez" para que se logre el aprendizaje de la lectura y escritura. Además cuestiona si las estrategias utilizadas en el jardín de niños están mal. Podemos interpretar que María cree que tal vez sea posible dañar a los niños por exponerlos a dicho conocimiento antes de ser lo suficientemente maduros o enseñarlo en una manera equivocada. Como se ha visto anteriormente, las investigaciones muestran que es indispensable que los niños se expongan al lenguaje escrito desde los primeros años de vida, y de hecho, en la sociedad actual es inevitable. El hecho de que María siga apoyando la idea de madurez apoya la interpretación cultural de la reproducción de ideas sobre la enseñanza y se deriva de la falta de acceso a estudios recientes sobre el desarrollo del lenguaje y a una formación apoyada en creencias cementadas en la cultura y reproducidas por las acciones de maestras y supervisoras sobre cómo adquieren el lenguaje los niños.

Además, María se preocupa por el vínculo entre el nivel preescolar y la primaria; no quiere enseñarles demasiado, pero tampoco de menos. Su entendimiento de la necesidad de una conexión entre el nivel preescolar y la primaria está bien planteado y su respuesta lo justifica. No percibe al nivel preescolar como un lugar específicamente propedéutico, pero quiere establecer un vínculo más sólido entre ambos sistemas para poder apoyar el aprendizaje de los niños.

Carmen es otra maestra de la escuela objetivo que ha aprovechado varios cursos formativos de nivel local y estatal. También funge como mentora de las demás maestras en lo que respecta al desarrollo de competencias para la enseñanza de la lecto-escritura. Comenta:

Creo que es algo que en primer lugar no depende... de una edad y haber incorporado más actividades de lectura y escritura al nivel preescolar me

parece muy acertado, porque no todos los niños tienen el mismo nivel de desarrollo, por lo que no podemos determinar a qué edad tienen que aprender esas convencionalidades de la lectura y escritura, o del lenguaje. Este es precisamente el momento ideal para que puedan adquirir tanto el lenguaje oral, como el lenguaje escrito; a través de juegos y actividades con sus compañeros. Hemos analizado algunas cuestiones en el consejo técnico durante varios años. El año pasado nos dimos cuenta que a veces no aprenden tanto de nosotras y de lo que les decimos, sino más de la convivencia con sus compañeros, así van corrigiendo y adquiriendo su propia forma de expresarse... (E102504, p. 3).

Carmen cree que es el momento apropiado para enseñar la lecto-escritura. También es obvio que su actitud sobre la adquisición del lenguaje está bien respaldada en investigaciones actuales, estudios propios e información. Por ejemplo, hablar de las maneras en que los estudiantes aprenden y construyen conocimiento con sus pares, muestra sus conocimientos del constructivismo e investigaciones propias y también una base de información más amplia que la que tienen algunas de las demás maestras de la escuela objetivo. Contesta las preguntas sin titubear y completamente segura de su rol y profesionalismo. Continúa:

En cuanto al lenguaje escrito, la relación y convivencia que tienen con el abecedario en sí, les permite interesarse, saber qué dicen los cuentos y el periódico, cómo hacer un pastel, qué dice aquí y qué dice allá. Sobre todo creo que los niños de cinco años cuentan con un poco más de elementos, aunque los niños de cuatro tampoco se quedan atrás. Es decir, también depende mucho del ambiente que tengan en casa, porque basándome en un ejemplo de hace un año de una niña de padres analfabetas, dicha niña ya sabía leer en abril, a pesar de vivir en una situación contraria. Nunca le dijimos “esta letra es la A, esta otra la B”, sino que los juegos que implementamos le empezaron a generar mucho interés y empezó a relacionarlas y ubicarlas a través de las palabras que empleamos mediante PRONALEES. Entonces, ¿cómo aprendió a leer? Sola fue estructurando sus propios esquemas. Por eso digo que no depende de la edad, sino que depende mucho del ambiente. Tal vez no tuvo dicho ambiente en casa, pero lo encontró aquí y para algunos otros niños esto les es totalmente favorable. A veces le digo a Pilar que son como botones

de flores a punto de abrirse. Ya están formados, nada más falta que se abran y nosotras los vamos detectando (E102504, p. 3).

Es muy importante notar el conocimiento académico de Carmen sobre la adquisición del lenguaje escrito y no sólo depende de su experiencia en el aula para apoyar sus prácticas. Por ejemplo, comprende que, aunque su alumna provenía de un hogar de padres analfabetas, por medio de situaciones alfabetizadoras encontradas en la escuela, la niña empezó a leer por interés propio y mediante oportunidades planeadas y facilitadas por la maestra. Carmen comenta que no hay una edad específica para aprender a leer y escribir, enfatizando que depende del desarrollo personal de cada niño. Diseña oportunidades para que los niños crezcan y habla de ellos como si fueran flores, diciendo que es el trabajo de las maestras ayudarlos a crear conocimientos propios y florecer.

En general, las maestras de la escuela objetivo comparten las mismas ideas sobre cómo promover la lecto-escritura en los niños. La semejanza en sus percepciones y opiniones se debe a su dedicación (y la de la directora) de trabajar en equipo y compartir sus conocimientos. Los conocimientos de Carmen y Verónica sobre el programa PRONALEES ha permitido que las demás maestras lo apliquen en sus prácticas. Han construido una cultura alfabetizadora en su escuela, basándose en los estudios de Carmen y Verónica. El sistema colectivo tal vez sea el factor más indicativo de la cultura particular de esta escuela y la manera en que aplicaron el PEP 2004. El hecho de que trabajen en colectivo ha reproducido algunas prácticas que no provienen precisamente de la reforma. A fin de cuentas, su sistema colectivo ayudó a no implementar el programa tal y como se definió.

4.2.3. Otra opinión

Se tuvo la oportunidad de entrevistar a la directora de otra escuela piloto de la misma zona que la de la escuela objetivo. Su comunidad es más pequeña y está aun más alejada de la ciudad. Sin embargo, dice que la mayoría de los estudiantes provienen de otras comunidades cercanas porque los padres quieren que estudien ahí. Es la encargada de una escuela que tan sólo tiene dos salones de clases. Se comentó que la SEP planeaba añadir otro salón el año entrante debido a la demanda. Dicha maestra, Ana, externó sus preocupaciones sobre el programa y del lugar de la lecto-escritura en su escuela. Mantenía una

actitud distinta a la de las maestras de la escuela objetivo. Por ejemplo, comenta esto sobre la importancia de la lecto-escritura:

Creo que actualmente es una necesidad primordial de nuestra sociedad. Quizás ahora la matrícula de esta escuela haya aumentado demasiado. Pero se debe al interés de los padres en que los niños sepan leer y escribir. Claro, no es la única responsabilidad de las educadoras responder a estas expectativas, sino también tomar en cuenta las necesidades de los niños. Sé que los padres quieren que los niños aprendan a leer y escribir, pero los niños también necesitan aprender a socializar y a adaptarse al grupo, tenemos que favorecer su coordinación motriz antes de llegar a la lectura y escritura para que puedan identificarse como miembros de la sociedad. Por ello creo que primero van las necesidades de los niños, pero al mismo tiempo tomamos en cuenta las de los padres, porque son ellos quienes eligen la escuela y quienes de cierta manera nos evaluarán. Así podrán decir ‘ah, sí, ella es buena maestra.’ Sin embargo, si no respondemos a estas expectativas, nuestra profesión se demeritaría porque parecería que ‘nada más se dedican a jugar con los niños.’ Escuchamos mucho estos comentarios: ‘Es que no les enseñan más que a jugar y realmente no le dan importancia pedagógica hasta ver que los niños empiezan a leer o escribir’ (D042705, p. 1).

La maestra toma en cuenta y da gran importancia a los deseos de los padres a la hora de planear su currículo, pero también la importancia de enseñar lecto-escritura como una necesidad de los niños. Percibe que su escuela está creciendo y cree que se debe al hecho de tomar en cuenta todos estos deseos. Sin embargo, también reconoce la necesidad de desarrollar las habilidades sociales de sus estudiantes, sintiéndose un poco conflictuada al manejar ambas situaciones; tanto de formar a los niños como seres humanos, como alcanzar las metas impuestas por la sociedad. Además de sentirse evaluada por la sociedad, tampoco quiere que la gente perciba su escuela como un lugar donde los niños sólo juegan y no aprenden. Sus opiniones muestran evidencias de un “andamiaje⁷⁴” de ideas y concepciones, o un ensamblaje de normas y prácticas creadas en la educadora, “un traslape de conjuntos de ideas diferentes” (Popkewitz, 1998, p. 30, 31). Popkewitz dice que las distintas explicaciones de

⁷⁴ Véase Popkewitz para una definición del concepto de “scaffolding” como “an assemblage of norms and practices” que crea en la educadora, “an overlapping of different sets of ideas” (Popkewitz, 1998, p. 30, 31).

cómo “manejar”, “aprender”, “cuidar” y “tener éxito” del mundo de los maestros resultan ser parte de sus prácticas cotidianas y la razón tanto de sus acciones como las de los niños en el aula (p.31). Así, Ana se siente obligada a tener éxito con los niños en las diversas categorías de la enseñanza y su trabajo cotidiano refleja su conjunto de ideas variadas. Socializar, educar, enseñar, cumplir con las necesidades de los padres de familia y las de los niños. Todos estos requisitos se ven reflejados en su práctica. Está orgullosa de tener una escuela exitosa, a la cual los padres de familia quieren enviar a sus hijos, pero también cuestiona la forma en que desarrollará otras características en ellos y que han sido solicitadas por los padres, mismas que son necesarias para el desarrollo integral de los niños.

Al preguntarle a Ana sobre sus prácticas cotidianas de enseñanza de lecto-escritura se describió una amplia variedad. Algunas de las actividades incluyen: formar enunciados, jugar con los sonidos de las palabras, acercarse a las palabras, iniciando por las vocales y después las consonantes, hablar del significado de las palabras, utilizar dibujos junto a palabras (la figura de un gato y luego las letras), trabajar a partir de sus nombres para escuchar el sonido de las letras, escribir gráficas propias con el apoyo de sus padres, trazar palabras, hacer crucigramas utilizando el inicio y el final de palabras, jugar con tarjetas con del abecedario, jugar en el patio en busca de la ‘t’ de tigre y la ‘t’ de taco, trabajar con el alfabeto móvil, los niños de tercer grado separan las palabras de un enunciado. Todas estas prácticas, con excepción de la de trazar palabras, son componentes de un “Building Blocks Kindergarten”, como el descrito anteriormente. La maestra diseña prácticas de alfabetización bien apoyadas en las investigaciones más recientes de cómo enseñárseles a los niños la lecto-escritura en kindergarten. Integra la enseñanza de la fonética (la t de tigre, las vocales después de las consonantes) con experiencias propias de los niños con el fin de desarrollar el uso del lenguaje escrito en la comunicación. En esencia, sigue las “mejores prácticas” y la mayoría de los estudiantes salen de la escuela leyendo y escribiendo. No me sorprendió el hecho de que sus estudiantes salieran con conocimiento básicos del sistema de escritura. Sin embargo ella lo hace, por una parte, porque los padres de familia se lo piden.

Sus experiencias hacen que sea dudable la creencia de gran parte de la sociedad, misma que indica que los niños no están listos para adquirir este conocimiento y que los niños de nivel preescolar carecen de madurez para aprender lecto-escritura. La opinión final de la maestra sobre el PEP 2004

cuestiona el programa porque no cree que les pida lo suficiente a los niños
Comenta:

Lo que el programa marca - que el niño exprese libremente sus ideas - ¿es suficiente? ¿Es suficiente que el niño distinga entre la lectura y la escritura? Me atrevo a pensar que dice que el niño empiece utilizar el lenguaje creativo... a formular sus propias adivinanzas. Por lo que les pido que escriban sus propias adivinanzas y las lean frente al resto del grupo para que desarrollen un poco más el lenguaje escrito y al mismo tiempo comuniquen sus ideas, amplíen su vocabulario y obtengan más conocimientos generales... (D042705, p.3)

La experiencia de la maestra hace que desafíe más a los estudiantes. No aplica el programa, sino que lo percibe e intenta llevarlos "más allá." Aunque también se formó por medio de PRONALEES, sus experiencias propias la hacen cuestionar las características del programa nuevo. Es importante ubicar sus opiniones para contrastarlas con las de la escuela objetivo. Las maestras de la escuela objetivo también perciben al nivel preescolar como el lugar indicado ideal para desarrollar elementos de lecto-escritura en los niños, pero no cuestionan con tanta agudeza las implicaciones de un programa empobrecido en términos de las expectativas de los niños.

Todas perciben que la enseñanza de la lecto-escritura es una necesidad y que está ligada a la comunicación. Sin embargo, no todas aplican el programa de la misma manera, o con los mismos fines. Ahora, se examina detalladamente las prácticas cotidianas de las tres informantes claves de la escuela objetivo.

4.3. Prácticas cotidianas de la enseñanza de la lecto-escritura durante la implementación del PEP 2004 en la escuela objetivo

Durante el año de observación de los salones de clases de Verónica, Carmen y Norma, se observó muchas prácticas que fueron diseñadas para acercar a los niños a la lecto-escritura. Este apartado presenta las diversas acciones de las maestras y compara lo que hicieron con los requerimientos del programa. La intención es interpretar qué adaptaron, se apropiaron o cambiaron de las recomendaciones del PEP 2004. Hay algunas prácticas comunes de todos los salones, particulares a la escuela objetivo, que son evidencias de una cultura propia de la alfabetización dentro de esta escuela. También hay otras particulares de cada informante clave de la investigación. Se identifican algunas

categorías de prácticas de promoción de la alfabetización, observadas durante el trabajo de campo. Sobre todo, las educadoras desarrollaron actividades relacionadas con el saludo y la despedida, campos semánticos, lectura y contar historias. Algunas veces se observó el uso del dictado y a los niños experimentando con la escritura de sus propias cartas. Obviamente, no se pudo estar en cada salón todo el año y es probable que las maestras desarrollaran otras actividades, pero hay una variedad bastante amplia como para ser representativa de las prácticas más comunes y cotidianas. Se puede analizar si sus prácticas provenían del programa nuevo o si seguían haciendo lo de siempre, acomodando sus prácticas a las recomendaciones del programa. De acuerdo con ellas, la planeación fue el cambio más fuerte experimentado por las maestras. Anteriormente, planeaban “proyectos” y con el programa nuevo tenían la obligación de planear para promover la adquisición de competencias en los niños.

Lo que a continuación presenta, detalla las prácticas de cada una de las informantes claves en comparación con el PEP 2004. El PEP 2004 incluye 5 competencias en el campo formativo de lenguaje escrito:

- Conocer diversos portadores de texto e identificar para qué sirven
- Interpretar o inferir el contenido de textos a partir del conocimiento que tienen de los diversos portadores y del sistema de escritura.
- Expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y verbalizarlas para construir textos escritos con ayuda de alguien.
- Identificar algunas características del sistema de escritura.
- Conocer algunas características y funciones propias de los textos literarios.

Cada una de estas competencias está dividida en categorías que “se favorecen y manifiestan cuando...” Por ejemplo, “identificar algunas características del sistema de escritura” se manifiesta cuando (SEP, 2004c, p.69):

- Reconoce su nombre escrito y el de algunos de sus compañeros
- Escribe su nombre y el de otros compañeros con diversos propósitos (Identificar sus trabajos y pertenencias, registrar su participación en algunas tareas, para el préstamo de libros de la biblioteca de aula
- Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y el sonido inicial correspondiente; paulatinamente establece relaciones

- similares con otros nombres y otras palabras al participar en juegos orales (palabras que empiezan o terminan con... trabalenguas, rimas, rondas).
- Establece comparaciones entre las características graficas de su nombre, los de sus compañeros y otras palabras.
 - Utiliza el conocimiento que tiene de las grafías de su nombre y de otros nombres y palabras para escribir otras palabras que quiere expresar.
 - Identifica palabras que se reiteran en textos rimados como poemas, canciones y rondas, y descubre que se escriben siempre de la misma manera
 - Se inicia en el proceso de reconocer características de las palabras (si es mas o menos larga, si tiene mas o menos letras) y cuáles son esas letras (con cuál empieza, con cuál termina, tiene la de..., empieza con la de...)
 - Intercambia sus ideas acerca de la escritura de una palabra (da o recibe información acerca del nombre de una letra, de la forma grafica de una letra, del orden de las letras, del valor sonoro de algunas letras)
 - Identifica la escritura convencional de los números y la función que tienen en los textos escritos
 - Conoce el formato del calendario e identifica la escritura convencional de los números y de los nombres de los días de la semana al registrar, *con ayuda de la maestra* eventos personales y colectivos. (SEP, 2004c, pp. 63-70).

Entonces, cada competencia tiene varios aspectos que las maestras deben fomentar en los niños para desarrollarla. Este estudio se enfoca específicamente en las prácticas alfabetizadoras de las maestras, quienes generalmente se relacionan con los ejemplos de cómo *se favorecen y manifiestan* las competencias. En general, estas categorías son más entendibles para las maestras, o más específicas para su planeación. A continuación hay una presentación de las prácticas de las maestras en comparación con las sugerencias del PEP 2004.

Norma

Norma es una maestra del tercer nivel de preescolar, el año que cursan los niños antes de entrar a la primaria. Como lo vimos anteriormente, Norma expresó dudas sobre sus competencias propias para la enseñanza de la lecto-escritura, experimentando conflictos en su práctica por querer favorecer el lenguaje de los niños, pero le falta orientación. Se realizó observaciones en el

salón de Norma desde septiembre de 2004 hasta enero de 2005, tomando notas de campo los martes, miércoles y jueves de cada semana.

El día de trabajo empezaba a las 9:00 de la mañana, pero muchos de los estudiantes entraban antes al salón. Típicamente, Norma comenzaba la clase con preguntas sobre los días de la semana; pidiéndoles a los niños que le dictaran la fecha. Algunas veces escribía de derecha a izquierda para que la corrigieran. Después convertía el saludo en una actividad y empezaba el trabajo del día. Los ejercicios y actividades de lenguaje escrito, durante el etapa de la investigación, consistían en el saludo, identificación de letras de los nombres de los estudiantes, correspondencia de escritura izquierda-derecha, campos semánticos (con relación a los estudios del tema – antes llamados proyectos), escritura de la carta del día (escrita por la maestra o dictada por los estudiantes) y la lectura de cuentos y comprensión de lectura oral. Los niños a veces también leían las tareas frente al grupo.

De entre todas estas actividades, Norma se pasaba la mayor parte del tiempo en trabajar el lenguaje escrito mediante palabras seleccionadas, mejor conocido como “campos semánticos.” Se refería a los campos semánticos como “las palabras mágicas”. Les explicaba a los estudiantes que, “un campo semántico eran varias palabras que hablaban del mismo tema.” Por ejemplo, las prácticas relacionadas con el trabajo de los campos semánticos consistían en:

- Identificación de letras – la ‘F’ de familia, la ‘M’ de mamá, la ‘P’ de papá, etc. (a través del pizarrón)
- Identificación de palabras (en textos tales como cartas, cuentos o escribiendo en el pizarrón. Juegos de palabras, por ejemplo, tocando las que pudieran leer con “la escoba mágica.”)
- Cartas de las madres y que trataban el tema a estudiar. (Les preguntaba a los estudiantes ¿para qué nos sirven las cartas?)
- Utilización de recetas (campo semántico – comida: manzana, pescado, zanahoria, arroz, leche)
- Juegos: tarjetas de dibujos a un lado y palabras del otro
- Identificación de letras y correspondencia entre letras y sonidos (inició al final de 2004 con la palabra “juguetería” durante el tema de los juguetes.)
- Identificación oral de sílabas (también inició en diciembre.)
- Los niños aplaudían con cada sílaba para reforzar el conocimiento fonemático

Carmen

Carmen daba clases a un grupo de niños de segundo año de nivel preescolar (4 a 5 años de edad). Tomó un curso de actualización de PRONALEES y también cursos del Programa Nacional de Lectura. En general, su día de trabajo comenzaba como el de Norma, con la fecha y el saludo, pero invertía mucho más tiempo en el lenguaje oral, específicamente en el uso del saludo. Trabajó mucho con los nombres de los niños, los días de la semana y las palabras del saludo. También pasó mucho tiempo explorando libros con los niños. Por lo menos una vez al día, les leía un libro a los niños, pero algo que me parecía curioso era que después de cada página recontaba y actuaba la historia de forma dramática, con movimientos y voces. También trabajó con libros para orientación de la escritura, pidiendo que los niños ‘leyeran’ – jugando a leer, utilizando dibujos, en silencio, varias veces cada semana. También les pedía a los estudiantes escribirles cartas a los reyes magos y a los niños del salón de Liliana (sin dictarles.) Cuatro de los niños estaban en la etapa alfabética o pre-alfabética). Su trabajo con palabras del campo semántico consistía en:

- El juego del matamoscas - con las palabras: manos, cabeza, dedos, hombros, codos (parecida a la actividad de la escoba mágica de Norma)
- Trabajar con el alfabeto móvil - los niños jugaban con letras, formando palabras del campo semántico.
- Guiar a los niños mediante aplausos para separar sílabas (conocimiento fonemático, igual que Norma)
- Trabajar con letras de los nombres de los niños y de los colores (otro campo semántico) Les preguntaba: ¿Quién viene vestido de color gris y su nombre empieza con la letra A?

No es sorprendente que Norma y Carmen utilizaran muchas de las mismas prácticas debido a la experiencia de Carmen y su rol como guía de lecto-escritura en la escuela. Sin embargo, Carmen parecía utilizar muchos más libros en su trabajo cotidiano. Trabajar con textos era más obvio en su salón, aunque educaba a niños más jóvenes.

Verónica

Se empezó a observar el salón de Verónica en enero de 2005. Verónica se encargaba de un grupo de 25 niños del tercer nivel de preescolar. Su grupo era único porque, debido a la maestría en educación especial que había iniciado con

anterioridad, la directora le asignó niños con necesidades especiales. La práctica de Verónica también tenía mucho en común con la de sus compañeras. Por ejemplo, empezaba la clase escribiendo la fecha en el pizarrón. Los niños copiaban el saludo y las palabras *hola* y *buenos días*. Utilizaba letreros, tanto para el saludo, como para la despedida. También les pedía a los niños copiar la fecha. Igual como Carmen, involucraba trabajar mucho con libros. Por ejemplo, en una ocasión les leyó en voz alta el libro “Vamos a Cazar un Oso”, pero no les mostró los dibujos a los niños para que pudieran imaginarse la historia. Al final, los niños recontaron la historia y ella seleccionó algunas palabras del texto para escribirlas en el pizarrón. Esta práctica era común en su salón y se la observó varias veces. Asimismo, les pidió a los niños escoger un cuento, lo leyeron y lo recontaron utilizando dibujos. Trabajando con los campos semánticos:

- Identificó letras de las palabras de los nombres de animales y las comparó (por ejemplo, las semejanzas y diferencias entre las palabras caballo y cerdo)
- Trabajó con el alfabeto móvil, haciendo las palabras del campo semántico
- Identificó – con los nombres las letras – la correspondencia entre el nombre de la letra y su sonido
- Corrigió a los niños en el uso de los nombres de las letras. Por ejemplo, les decía que la ‘S se llamaba ‘S’ y que no era ‘la viborita’
- Aplicó el dictado, escribiendo enunciados contruidos por los niños sobre palabras del campo semántico para que luego los copiaran. Por ejemplo: “el gallo pica”

Una práctica que se observó en el salón de Verónica y que no se observó en los de las demás maestras era la aplicación de pruebas y exámenes para determinar el nivel de los estudiantes. Dictaba una serie de palabras que los niños escribían. Por medio de estas pruebas determinaba si todos entendían la correspondencia del español, de izquierda a derecha, e identificaba a los niños que ya utilizaban letras mediante la correspondencia a sus sonidos.

Estaba en el salón de clases de Verónica cuando las tres maestras del tercer nivel de preescolar introdujeron “trazos previos a la escritura” como tarea. Se explicó que quería que el trabajo de los niños fuera “claro”, diciendo que aunque les iba a costar mucho trabajo, estos ejercicios eran importantes para su desarrollo. Después de estar en la escuela tanto tiempo, conocer bien a las maestras y su enfoque en el lenguaje comunicativo, me sorprendió que siguieran utilizando planas para lograr la maduración muscular. La presencia de esta

práctica volvió a encabezar una contradicción importante en su práctica y la implementación del programa nuevo.

4.4. Diferencias y semejanzas entre el PEP 2004 y la práctica de las maestras

Todas las maestras de la escuela objetivo trabajan con “campos semánticos” de palabras relacionadas con proyectos o temas. En términos de las competencias, las maestras cumplían con muchas actividades diseñadas para favorecer el lenguaje escrito. Por ejemplo, Norma favoreció la competencia, *Conocer diversos portadores de textos e identificar para qué sirven*, al impartir lecciones para leer instructivos de juguetes y recetas. Carmen y Verónica trabajaron mucho la competencia *Interpretar o inferir el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura* al utilizar libros de la biblioteca del salón para estudiar los contenidos, predecir el final de los cuentos y relatar las historias. Las tres trabajaron mucho con el lenguaje escrito, mediante la escritura de cuentos, dictados por parte de los niños, y cartas, escritas tanto por ellas, como por los niños; cumpliendo así con la competencia *Expresar gráficamente las ideas que quiere comunicar y verbalizarlas para construir textos escritos con ayuda de alguien*. Al trabajar con la identificación de letras y comparación de palabras, promovieron la competencia *Identificar algunas características del sistema de escritura*. Finalmente, su trabajo apoyó la competencia, *Conocer algunas características y funciones propias de los textos literarios*, mediante la recreación de cuentos, durante sus pláticas después de escuchar una historia. En resumen, las maestras, por medio de su trabajo diario, ayudaron a sus niños a adquirir dichas competencias.

Sin embargo, lo más interesante de trabajar cotidianamente con el programa no eran las maneras como cumplían las intenciones del PEP 2004, sino las prácticas que utilizaron que no eran parte del programa. Todas las maestras enseñaron la lecto-escritura por medio de “campos semánticos.” Pilar, Verónica y Carmen me explicaron que sus métodos de enseñanza de lecto-escritura provenían del programa PRONALEES. Carmen y Verónica asistieron a un curso y luego aplicaron lo que aprendieron en el nivel preescolar. Pilar, la directora, se explicó que trabajaban los campos semánticos por medio de proyectos:

Creamos el proyecto, los niños eligen 5 palabras que quieren conocer y las trabajábamos durante todo el proyecto. ¿Cómo? mediante oraciones,

dictándolas en relación a sus nombres, en relación a lo que significan, conceptualizando y dibujando... (D111004, p.10).

Verónica explica el uso de los campos semánticos:

Es trabajar con algo que los niños ya conozcan y actualmente trabajo con la casa. Copian y pronuncian las palabras, saben dónde dice casa, dónde dice ventana y dónde dice puerta. Se trata de establecer diferencias y semejanzas, pero partiendo de lo que ellos ya saben... (E112404, p.7)

Enseñan la lecto-escritura por medio de palabras completas. Esta práctica proviene del movimiento de lenguaje integral y del PRONALEES, mismo que es un programa basado en el lenguaje integral. Sin embargo, las prácticas de Carmen y Verónica muestran evidencias de que también entienden la importancia de la enseñanza de los sonidos y su relación con los nombres de las letras. Se concentran más en identificar las primeras letras de las palabras, pero también trabajan con el alfabeto móvil con el fin de desarrollar la correspondencia de las letras con sus sonidos. Sin embargo, las maestras creen que es mejor enseñar la lectura por medio de palabras enteras, en vez de usar letras y fonética para que los niños no lean letra por letra o sílaba por sílaba. Por ejemplo, Pilar comenta:

Los niños que saben leer no leen así: “ta, ti, to” como se hace con el método fonético, mismo que se separa las palabras en sílabas y no permite que muchos niños las entiendan (D111004, p. 10).

El programa no abarca el debate de la diferencia entre el lenguaje integral y la fonética para la enseñanza de la lecto-escritura porque no pretende que las educadoras la enseñen. Sin embargo, las maestras siguen enseñando de acuerdo a su experiencia y las actividades desarrolladas en su colectivo. Las actividades utilizadas de los campos semánticos vienen de sugerencias del PRONALEES, adaptadas a las necesidades de esta escuela, por las maestras mismas. Aquí, es importante regresar a las ideas de Sarason acerca del problema del cambio dentro la cultura de la escuela (1996). El equipo docente de la escuela objetivo se concibe como un colectivo y por medio de sus experiencias ellas han desarrollado un “currículo” no escrito para fomentar la lecto-escritura en sus alumnos, particular a la escuela que no cabe dentro de los dos programas oficiales vigentes, de proyectos de 1992 o del PEP 2004. Sarason, cita un estudio llevado a cabo por Berman y McLaughlin que identifica

varios factores que contribuyen al éxito de programas de reforma escolar, incluyendo la manera en que están implementados. Se puede relacionar este estudio con los campos semánticos y las maestras, plantea que hay tres atributos de los docentes que afectan la aplicación de programas nuevos: la antigüedad y experiencia de los docentes, su sentido de eficacia, y sus competencias verbales (1996, p.77). El número de años de experiencia afectó en una manera negativa la implementación planeada de las reformas. Se volvió menos probable que los docentes con muchos años de experiencia se llevaron a cabo los programas nuevos, o continuaron de realizarlos después de que el financiamiento federal se acabó.

Las maestras de la escuela objetivo con mayor experiencia son las que funcionan como mentores para sus compañeras. También son las que asistieron a los cursos de formación de PRONALEES. La reforma del PEP 2004, que pide menos de lo que ya estaban haciendo en sus aulas para desarrollar la lecto-escritura, fue rechazada o ignorada por ellas, aunque ellas desarrollaron competencias lingüísticas en sus alumnos. Sin embargo, la presencia de un colectivo, que tiene un sentido de eficacia y competencias verbales podría tener éxito con un programa mejor fomentado. Por ejemplo si contaran con los conocimientos sobre los beneficios de la fonética en combinación con la enseñanza de algunas palabras enteras, podrían trabajar con más eficacia en el desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito.

Otra evidencia de la falta de coherencia entre las prácticas de las maestras y el programa, es el uso de la “libreta” de ejercicios previos a la escritura que utilizan en la escuela objetivo (y varias de las demás escuelas observadas.) Me sorprendí mucho la primera vez que Pilar habló de dicha libreta. El trabajo cotidiano de las maestras está íntimamente ligado a la ideología del lenguaje integral. Aunque siguen creyendo que tienen necesidad de “soltarle la mano” a los niños para prepararlos para la escritura, también continúan relacionando las habilidades motrices finas con la escritura, creyendo que la escritura es una habilidad completamente comunicativa. Es una contradicción de sus creencias y creo que proviene de una práctica cultural no cuestionada y del andamiaje de ideas definido por Popkewitz. Por ejemplo, Pilar comenta:

Manejamos un cuaderno de ejercicios previos, para que suelten la mano y porque nos inclinamos más por la lectura que por la escritura. Consideramos que si los niños ya leen, entonces también saben escribir ... Comenzamos a usar el cuaderno de ejercicios desde enero de este

año con el que jugábamos a los “soldaditos”. De esa forma irían soltando la mano... (D111004, p. 11).

Igualmente, Verónica dice:

Más o menos, por febrero nosotras llevamos un cuaderno con los niños con ejercicios previos a la escritura que son bolitos, palitos, gusanitos, casitas. Pero no hacemos planas, porque todos los niños lo van aprendiendo a partir de los campos semánticos que nosotros estamos trabajando... (E112404, p. 8).

En el Anexo B hay una copia del instructivo de “Trazos Previos para La Escritura Script” utilizado en el jardín de niños. Utilizan cuadernos cuadriculados en los que los niños empiezan, a partir del ejercicio 1, en un punto de cada cuadrícula; después de 23 ejercicios terminan dibujando animalitos en el interior de los cuadros.

Parece contradictorio que aunque las maestras conciben el propósito comunicativo del lenguaje escrito de forma muy compleja y siguen las recomendaciones de PRONALEES, no cuestionan el uso de dicho cuaderno. La filosofía de la enseñanza de la lecto-escritura de la escuela objetivo no concuerda con esta práctica en particular. El desarrollo del control de la motricidad fina es importante para los niños, pero utilizar ejercicios como éstos carece de sentido cuando se relacionan con la escritura. Además, es posible que la separación de la razón comunicativa de la escritura en sí, pueda ser dañina porque aíslan las letras de su función comunicativa. Se pregunta de dónde proviene esta práctica en la escuela objetivo y por qué no se cuestiona. Es una práctica que siempre han hecho y no parece existir ninguna crítica activa hacia ella. Se pueden identificar dos posibilidades por la omisión de la crítica. Primero, es posible que las maestras sepan bien lo que están haciendo y utilizan el cuaderno porque los padres de familia así lo desean. De esta forma, la práctica apoya la suposición de que es difícil cambiar la escuela sin tomar en cuenta su incrustamiento en la sociedad que la rodea. Tal vez simplemente le hagan caso a las planas porque la comunidad lo pide. Puede ser una expectativa de la comunidad el que los niños hagan esto durante el tercer grado del nivel preescolar. Segundo, es simplemente posible que no relacionen estos ejercicios con las “planas” de letras descritas en el PEP 2004 y que literalmente “carecen de sentido.” Anteriormente se planteó la posibilidad de que esta práctica era una acción simbólica y típica de las maestras y reforzada por la cultura. La presencia

de esta práctica es evidencia de la institucionalización de algunas prácticas del nivel preescolar, porque a pesar del programa nuevo, que literalmente les pide a las maestras no usar “planas”, lo siguen haciendo. Tienen muchas opiniones distintas y se enfrentan a muchos comentarios contradictorios sobre la manera en que deben o no enseñar la lecto-escritura. De acuerdo con Popkewitz, es necesario reconocer que el mundo generado por el andamiaje de ideas puede parecer ilógico. Menciona que las cosas que no parecen tener concordancia en la realidad pueden conjuntarse en la práctica. El uso del lenguaje integral en combinación con las planas parece ser un ejemplo de este fenómeno. Hay dos prácticas contradictorias desarrolladas por las maestras, provenientes de dos filosofías distintas, pero dentro del contexto no hay espacio para reconocer la diferencia (Popkewitz, 1998, p. 123). La razón de dichas prácticas es el resultado de este traslape de ideas; para cada una de ellas, su práctica es la adecuada.

En conclusión, se observó que las maestras aplicaban el programa nuevo en su mayoría, pero no parecía que estas prácticas surgieran del programa mismo, sino que ya estaban presentes en la escuela, a partir de que dos de ellas asistieron a los talleres de PRONALEES. La concepción de las maestras está bien apoyada en experiencias propias y en parte por información actualizada sobre la enseñanza de la lecto-escritura. Por lo tanto cumplen con los objetivos del programa nuevo, pero no porque lo apliquen. Las maestras solo rechazan las partes del programa que piden menos de lo que ya están desarrollando en sus aulas. Asimismo, buscan maneras de que el programa apoye su trabajo. Sin embargo, cabe mencionar los comentarios de Ana, la maestra de otra escuela, quien dice que el programa es muy pobre y no parece exigirles mucho a los niños. Para ella, no es caso de ajustar el programa a sus prácticas previas, sino continuar haciendo más de lo que pide el programa.

El programa no cubre las necesidades de las maestras entrevistadas. A pesar de que lo aplican, trabajan y discuten, siguen basando la mayor parte de su práctica en experiencias propias y previas, algunas sin apoyo pedagógico. Además, tienen mucha experiencia, y conocimiento previo que les dificulta seguir el programa tal y como está escrito. Observan el desarrollo de los niños y sus capacidades lingüísticas, aunque dichas capacidades no están reflejadas en el programa.

4.5 Opiniones de las maestras sobre la reforma al final del ciclo escolar

El 3 de junio de 2005 regresé a la escuela objetivo para llevar a cabo una mesa redonda donde pudiéramos hablar de sus experiencias durante la implementación del programa y también conocer sus opiniones finales acerca de los cambios en sus prácticas. Todas las maestras, menos una, participaron en la plática, misma que se grabó para llevar a cabo el análisis y transcripción. El equipo docente se separó en dos grupos y se les proporcionó preguntas distintas a cada uno. Las maestras tuvieron tiempo para dar su opinión sobre las preguntas y sobre el trabajo realizado durante el año.

La primera pregunta cuestionaba cómo habían cambiado sus prácticas durante el año piloto. El grupo integrado por Verónica y Liliana contestó que la implementación había sido todo un reto debido a los cambios en la planeación. Por ejemplo, Verónica comentó:

A partir de este año enfrentamos muchos retos y dificultades con los niños porque el desarrollo del programa nuevo nos ha permitido comprometernos más, reflexionar sobre lo que hacemos con las actividades y cómo lograremos desarrollarlas en los niños (Mesa Redonda, p. 1).

Liliana añadió su opinión diciendo,

Anteriormente, trabajábamos prácticamente con proyectos y los niños eran quienes nos decían con qué querían trabajar, por lo tanto creábamos actividades basándonos en sus deseos. Pero ahora, con el programa nuevo, tenemos que planear lo que vamos a enseñarles desde el principio. Antes no era así y ahora se nos dificulta un poco más (Mesa Redonda, p. 1).

Verónica asintió,

Ahora este programa nos ayuda a reflexionar sobre lo que hacemos en nuestros salones. Creemos que somos una pieza clave del salón de clases y con la que podemos desarrollar muchas cosas de los niños (Mesa Redonda, p. 1).

Las primeras opiniones presentadas por las maestras apoyaron la idea que los niños planeaban todo cuando trabajaban con proyectos durante el PEP 92. Apoyan el programa nuevo porque les proporciona mayor flexibilidad para seguir objetivos propios y de acuerdo con las necesidades de los niños. Sin embargo, después de tocar este punto, iniciamos una ronda de comentarios generales y Pilar mostró su desacuerdo comentando:

Estoy un poco en desacuerdo con lo que comentan, porque mentiríamos al decir, 'hoy tomé el programa y cambie.' Los cambios que hemos experimentado se han dado con el paso del tiempo y la experiencia obtenida a través del PEP 92. Creo que el cambio no ha sido en la metodología o en los contenidos.... por que intencionábamos las actividades desde antes. Considero que el cambio radical se presenta en cómo percibimos la forma en que el niño construye sus conocimientos. Creemos que él los construirá, pero ¿cómo hacemos para que los construya? Anteriormente, durante el PEP 1992, intencionábamos la forma de hacerlo. El problema era que dicha intención no estaba fundamentada en la construcción de las nociones del espacio del niño... Hemos cambiado desde hace mucho tiempo y tenido una actitud distinta, pero esas experiencias nos han servido para poder aprender más (Mesa Redonda, p. 1-2).

Pilar menciona que es *mentira* decir que este programa ha cambiado la práctica de las maestras de la forma que lo plantean. Cree que el cambio en sus prácticas proviene del PEP 92, porque desde entonces se concentraban en proporcionarles experiencias a los niños con el fin de que crearan conocimientos. También niega que las maestras no intencionaban las actividades antes de llegar el programa nuevo. Declara que las experiencias anteriores eran útiles porque les proporcionaron las herramientas para entender el programa nuevo. Pilar defiende el trabajo intelectual de las maestras en lo que respecta a la planeación, tanto antes, como después del PEP 2004.

Cree que sus prácticas cambiaron, porque al llegar el PEP 2004 ya contaban con los elementos necesarios y la visión de construir el conocimiento en los niños. Continúa:

Sí, cambió la práctica, pero no porque ya tuviéramos el programa, sino porque a partir de lo que ya habíamos construido, reaccionamos de forma distinta e intentamos transformarlo... (Mesa Redonda, p. 2).

Cree entonces, que el programa no llegó en un momento de vacío, donde las maestras ya trabajaban de forma muy distinta a lo que la reforma proponía. De acuerdo con Pilar el reto era hacer suyo el programa y “comprender, de forma más amplia, lo que significaba construir el aprendizaje de los niños.”

Carmen estaba de acuerdo con esta idea y comentó:

También creo que debemos ‘hacer nuestros’ todos los conceptos implícitos del programa, porque de lo contrario, no podremos transmitirlos a los niños. Tal vez no lo hayamos comprendido totalmente... (Mesa Redonda, p. 2).

Carmen identifica algunas partes específicas de su práctica que ya han sido influenciadas por el programa, diciendo que ahora las maestras planean a partir del diagnóstico y de acuerdo con necesidades que han detectado, haciendo que su trabajo muestre un carácter integral.

Las maestras de la escuela objetivo le deben al consejo técnico la apertura hacia el programa. Dicen que desde hace 5 ó 6 años, todos los Talleres Generales de Actualización⁷⁵ han sido relacionados con las habilidades comunicativas y reflexivas, por lo que se han convertido en el conducto hacia esta reforma. También creen que debido a la importancia que le ha dado el consejo técnico, de analizar lo que sucede en las aulas, las maestras adoptaron el programa con mayor apertura. Pilar comenta:

Le hemos dado importancia al consejo técnico, a diferencia de otras escuelas, donde sólo organiza festivales y cumpleaños pero no analiza lo que se trabaja en las aulas y tampoco la documentación. Por eso creo que aquí este paso ha dado muy buenos resultados y nos ha proporcionado un marco de referencia mayor para comprender el programa... (Mesa Redonda, p. 3).

⁷⁵ En 1998, durante un taller general de actualización llamado: “Ambientes alfabetizadores” de la SEP-PRONAP del Estado de México, se presentó una serie, conformada por audio-cintas, llamada “*El conocimiento en la Escuela* (sustraídas de la guía *El desarrollo de habilidades comunicativas en la Educación Preescolar, Talleres Generales de Actualización.*) En 1999, a través de la SEP, se presentó un taller general de actualización denominado “Cómo Impartir un Taller de Lectura en el Nivel Preescolar.” Además, PRONALEES inició en 1995. Por lo tanto existen evidencias que apoyan la memoria de las maestras.

Ubican la habilidad de encarar el programa nuevo con el trabajo colectivo del consejo técnico. Se reunían un día de cada mes con el consejo técnico para participar en la planeación. Asistí a cinco de estas reuniones y noté cómo planeaban y discutían tanto el programa, así como un plan anual de desarrollo para la escuela. La presencia de un fuerte nivel de comunicación entre el equipo docente era obvio. Un ejemplo de ello en sus prácticas cotidianas era la compartición de ideas y la planeación. Afirman que aplicaron el programa, particularmente el sentido pedagógico, pero porque *ya estaban haciéndolo*. Reconocen su sistema colectivo y conocimientos previos como habilidades para aplicar el programa.

Al preguntarles que cambiarían del programa, contestaron que la metodología porque, “el programa anterior (PEP 92) manejaba mucho los métodos, pero descuidaba la situación” de los niños. Hablaban del método de utilizar proyectos. Decían que el PEP 2004 “nos permitía dar mucho seguimiento al aprendizaje del niño, pero descuidaba la metodología.” Creen que el programa nuevo le proporciona mucho apoyo al desarrollo de las competencias, pero le faltan actividades y estrategias para desarrollarlas. Esta falta también deja un vacío, permitiendo que las maestras puedan o no aplicarlo. De cierta forma, el programa parece contradictorio, los autores dejaron escoger la formación de actividades a las maestras, tal vez debido a su experiencia y conocimientos profesionales, pero al mismo tiempo no confiaron suficientemente en ellas como para dejar que enseñaran lecto-escritura.

Al preguntarles sobre sus experiencias en el campo formativo del lenguaje y comunicación, y si la implementación del programa cambió sus prácticas, contestaron de la misma forma que en las entrevistas:

Teníamos aproximadamente 4 años trabajándolo y manejándolo, lo implantamos un año antes de que llegaran las asesorías de PROANLEES, pero aunque era más para primaria, empezamos a implementar actividades tales como el letrero. Ya fomentábamos un ambiente para juegos o lectura desde antes, tal vez ahora buscamos estrategias nuevas para trabajar en el aprendizaje. Aunque no en el lenguaje, en los otros campos sí, permitiendo que el niño construya (Mesa Redonda, p. 4).

Continúan desarrollando competencias lingüísticas en los niños, mediante campos semánticos y sugerencias del PRONALEES, y tan sólo buscan estrategias nuevas para desarrollar las competencias de los demás campos. Debido a la experiencia con PRONALEES, se sienten bien ubicadas en la estructura del PEP 2004 en términos de enseñar lecto-escritura. Realmente hacen mucho más con la lecto-escritura que lo que el programa especifica. Esta tendencia también es evidencia de que no implementan realmente el programa como está escrito. Sin embargo, puede cuestionarse si el problema de la implementación reside en ellas o en el programa mismo. Al final de la mesa de comentarios, Carmen nos platicó:

Creo que sólo quien trabaja en esto puede darse cuenta de la magnitud de lo que significa trabajar con niños. Las personas pertenecientes a otros campos creían que nuestro trabajo no involucraba hacer mucho, pero después llegaron a la conclusión de lo que realmente involucraba (Mesa Redonda, p. 4).

Finalmente, reflexiona sobre la magnitud de su trabajo y el lugar que ocupa en la conciencia de los demás. Se perciben como profesionales de la educación y por eso desarrollan un trabajo sumamente crítico en relación con dicho currículo. Confían más en su experiencia que en los dictámenes de la SEP, tal y como lo comentaron Verónica y Pilar al principio:

Nosotras tenemos que hacer los cambios y las reformas... muchas políticas y planes vendrán y se irán, pero de nada servirán si no nos reformamos...(Mesa Redonda, p. 4).

Nosotros somos educadoras y sabemos hacia dónde vamos y qué queremos lograr.... (Mesa Redonda, p. 4).

Las maestras de la escuela objetivo aceptan el programa pero confían más en su colectivo que en los dictámenes de la SEP. Si la intención de los autores del PEP 2004 era realmente cambiar la práctica de la enseñanza de la lecto-escritura, en esta escuela, no cumplió con sus metas. Sin embargo, el proceso de la implementación del programa nuevo desafió el equipo docente a criticarlo y criticar su propia práctica.

4.6. Conclusión

Durante la investigación y con base en las entrevistas realizadas a las maestras, se encontró evidencia de un mito de una prohibición que iba en contra de la enseñanza de la lecto-escritura en el nivel preescolar. Aunque no se halló evidencias de dicha prohibición en los programas ni en la información de la SEP, se encontró mucha evidencia de su reproducción por medio de los discursos de las supervisoras y las maestras mismas. Además, había confusión acerca de las intenciones de la lecto-escritura en los comentarios y acciones de las maestras. Hay percepciones conflictivas – un rechazo del uso de planas para enseñar la escritura junto con una concepción comunicativa del lenguaje. También, hay la sugerencia de la creación de ambiente alfabetizador junto con la idea de una madurez necesaria para adquirir este conocimiento. Debido a la ausencia de una percepción clara de las intenciones de enseñar la lecto-escritura, nació la creencia de la prohibición. Dicha creencia ha llevado a la enseñanza del lenguaje escrito a un lugar aún más ambiguo. El PEP 2004 tampoco aclaró el asunto. En la escuela objetivo se encontró a un equipo docente interesado en implementar el programa, pero a su manera, y reconociendo su experiencia y conocimientos previos. El equipo docente de la escuela trabaja en colectivo y están dispuestas a aprender juntas y construir conocimiento por medio de su experiencia. En este caso, las maestras apoyan el planteamiento constructivo del PEP 2004, pero siguen apoyando sus prácticas con base a PRONALEES y experiencias propias. Una directora de otra escuela cuestionó si el programa les exigía lo suficiente a los niños y cree que los programas empobrecidos los afectan negativamente. Puede encontrarse una respuesta en las prácticas de las maestras de la escuela objetivo porque ellas también hacen más de lo requerido por el programa. Entonces, el programa no les exige lo suficiente y si este es el caso en la escuela objetivo, seguramente en algunas otras escuelas están haciendo menos.

Al final del año escolar las maestras reflexionaron sobre sus experiencias, hablando positivamente del programa en general, pero solicitando más actividades y estrategias para desarrollar las competencias. Notaron el cambio en la libertad de planeación que el programa nuevo les daba. También apoyan la manera en que el programa plantea la construcción de conocimiento en sus alumnos. La directora concordaba en esto, pero cuestionaba el comentario de que anteriormente los niños llevaban a cabo dicha planeación. Percibía a su equipo docente como profesional y lo retaba, afirmando que siempre intencionaban las actividades.

Las maestras de la escuela objetivo también mostraron contradicciones en sus prácticas. Afirmaron la eficacia de la enseñanza del lenguaje integral para la adquisición del lenguaje escrito y su importancia en la comunicación. Sin embargo, aún utilizaban trazos previos a la escritura para desarrollar la madurez motriz fina. Esta contradicción parece provenir del andamiaje, un traslape de ideas, mismas que muestran que, lo que para muchos podía ser ilógico, parecía ser cierto en la práctica (Popkewitz, 1998).

Lo encontrado en este estudio no contradice los estudios anteriores sobre reformas curriculares. Nuevamente, debido a que esta escuela se ubica dentro de una compleja red cultural, el programa no se implementó como se planteó. Las maestras lo cambiaron y aplicaron de acuerdo a sus necesidades.

Capítulo 5: Notas finales

5.1. Introducción y metas de la investigación

El trabajo de campo de esta investigación se concluyó en mayo de 2005. Desde entonces el proceso ha sido trabajar con los datos y desarrollar un análisis e interpretación de lo encontrado durante el año de estancia en la escuela objetivo. Esta investigación fue diseñada con la intención de descubrir lo que realmente pasa en el aula durante la implementación de una reforma educativa desde la perspectiva de las personas involucradas en la reforma, en este caso las educadoras de preescolar. Este nivel fue seleccionado porque en 2004 hubo un cambio radical de la política educativa de la enseñanza de la lecto-escritura en preescolar. Al entrar en la escuela objetivo la idea fue hacer un estudio de una reforma escrita con la ayuda del equipo docente y con un seguimiento detallado por parte de los oficiales de la SEP. La posibilidad de describir un fenómeno casi nuevo, una política educativa no implementada verticalmente y con el apoyo necesario para las maestras, fue lo que impulsó esta investigación.

Otra intención del estudio fue comprender e interpretar las experiencias de las maestras de preescolar durante el proceso de implementación con la intención de describir e interpretar sus acciones, apropiaciones y metas durante la puesta en funcionamiento del programa. Se optó por la investigación etnográfica para poder acercarse a los procesos cotidianos de un equipo de trabajo durante un cambio. Esta decisión fue basada en los trabajos de Levinson y Cade (2002, pp.ix-xx) en los que llamaron a otros investigadores a empezar a estudiar la política educativa desde dentro de *la caja negra* del aula.

El objeto fue descubrir las experiencias de las maestras durante su proceso de aplicación del programa, pero primero era necesario ubicarlas dentro de la red compleja de su cultura. Al principio del trabajo de campo no se formuló una concepción exacta del lugar dentro de la cultura de preescolar. Mientras las observaciones se realizaron, se volvió obvio que el nivel preescolar tiene un lugar aparte dentro del sistema de la SEP y dentro de la sociedad. La escuela preescolar, históricamente, ha sido una entidad separada de la escuela primaria, y por eso tiene su propia historia. Se descubrió que, al igual que en muchos países, el nivel preescolar tiene un equipo docente feminizado. Se empezó a explorar las ramificaciones de desarrollar una profesión feminizada, y por eso

percibida con menos estatus, en las vidas de las maestras y en su manera de ejecutar su profesión. Esta orientación no cambió el tema de la tesis, sino que ayudó a ubicar a las maestras dentro del *incrustamiento* de su sociedad (Sarason, 1996, p.11) para entender mejor sus procesos mientras se llevaron a cabo su trabajo cotidiano.

Era imprescindible llegar a un entendimiento del lugar de las maestras de preescolar dentro de la sociedad y la cultura escolar para poder analizar su proceso de apropiación y aplicación de la política nueva. El capítulo dos de este trabajo, *Las maestras dentro de la cultura escolar*, le da una perspectiva al documento que no hubiera estado sin la reexaminación detallada de sus experiencias, conflictos e historias de vida en relación con su género. Además estas experiencias influyen en la manera en que perciben a su profesión y su rol como maestras, por posición como un puente entre el hogar y la escuela. Sin embargo, el trabajo formal era una indagación de sus procesos mientras implementaron la nueva política educativa y los capítulos tres y cuatro entraron al análisis detallado de la escritura del programa, su historia, y su implementación durante el año piloto.

5.2. Resumen de hallazgos con relación a las preguntas de investigación

Es posible alcanzar un entendimiento del proceso de la investigación por medio de una exploración de las preguntas iniciales de investigación para ver lo que fue encontrado en relación con ellas y lo que emergió inesperadamente durante el estudio de campo. La primera pregunta de investigación era:

¿Cómo se refleja la reforma educativa de la enseñanza de la lecto-escritura en los sistemas de prácticas y percepciones de las maestras de preescolar?

Lo que se encontró en relación con las prácticas y percepciones de las maestras es muy complejo. Por ejemplo, el equipo docente tenía toda la intención de trabajar con el programa y aplicarlo como pudieran con los recursos a su alcance. Las maestras de la escuela objetivo asistieron a entrenamientos, talleres de actualización generales y dedicaron mucho tiempo a analizar el programa dentro de su cooperativa. No obstante, en su práctica las maestras experimentaron un cambio más que todo sobre la manera en que concibieron el aprendizaje de los estudiantes. Disfrutaron de la oportunidad de planear para desarrollar la construcción de conocimientos y desplegar competencias en sus estudiantes. Sin embargo, en términos del campo de conocimiento de la lecto-

escritura, ajustaron el programa a sus propias prácticas y no cambiaron sus prácticas del desarrollo de la lecto-escritura de acuerdo con la reforma. Lo que se observó era una apertura hacia la reforma, junto con la continuación de la enseñanza de la lecto-escritura por medio de estrategias que aprendieron de las experiencias de algunas maestras con el programa PRONALEES. El PEP 2004 realmente no tomó en cuenta las experiencias previas de las maestras en servicio, de modo que ellas no tomaron las sugerencias limitadas como válidas.

¿Cómo impactan las perspectivas de las maestras con respeto a esta reforma educativa, a sus prácticas y pedagogías?

Como se puede notar en los capítulos tres y cuatro, las maestras percibieron el programa como desafiante para su propia práctica. Algunas de ellas sólo identificaron un cambio de estructura en la reforma y otras, como Verónica, identificaron un cambio de paradigma. La reforma les pedía que cambiaran el modelo pedagógico de proyectos en el que no sentían la responsabilidad de planear a un modelo en el que se requiere que la educadora evalúe, planee y desarrolle todas las actividades mediante una lista de metas (las competencias). A partir de esto, la percepción de su rol como docentes dentro del aula experimentó un cambio radical. La evidencia obtenida en esta investigación apoya la conclusión de que la presencia de un énfasis en enseñar para desarrollar competencias y por medio de la construcción de conocimiento realmente causó una transformación en las metas de trabajo de las maestras que fueron parte de la investigación. Más evidencia sobre esta conclusión se encuentra en el análisis de la reunión de maestras del capítulo tres. Por medio de su colectivo, las maestras (guiadas por la directora) desarrollaron un plan semestral, algo que no pudieron hacer mientras trabajaron con el programa de proyectos.

En el caso concreto de la lecto-escritura, los hallazgos son distintos. En la escuela objetivo el equipo docente tenía conocimientos previos sobre “campos semánticos” adaptados de cursos del PRONALEES al que asistieron dos de las maestras. Sin embargo, aparte de sus prácticas que provienen de PRONALEES, también siguen utilizando un cuaderno de “ejercicios previos a la escritura.” Las maestras profesan una creencia de que los niños aprenden a leer por medio de palabras completas en lugar de sílabas. Aceptaron las sugerencias del programa – de desarrollar las competencias del lenguaje oral y escrito en sus estudiantes – pero al mismo tiempo siguieron sus propios métodos de la enseñanza de la lecto-escritura. Aunque el programa no abarca el

debate de la diferencia entre el lenguaje integral y la fonética, las maestras siguen enseñando de acuerdo a su experiencia con PRONALEES que se ubica directamente dentro del campo del lenguaje integral. Una diferencia importante en lo que hacen las maestras y las sugerencias de PRONALEES, es que siguen utilizando planas para desarrollar el control muscular, algo que carece de sentido para la adquisición del lenguaje escrito.

En general se observó un cambio en la práctica de la planeación, y una apertura hacia la enseñanza para desarrollar competencias. Sin embargo, las maestras continuaron utilizando prácticas previas al PEP 2004 para desarrollar las competencias y acercar a sus estudiantes hacia la lecto-escritura. En esencia, la reforma no se reflejó como lo habían anticipado las autoridades a causa de las experiencias previas y las percepciones de las maestras. Finalmente, las prácticas de las maestras se ajustaron y coexistieron con las sugerencias del PEP 2004.

¿Cómo afecta la reforma política a las percepciones de las maestras en relación con el aprendizaje de sus estudiantes y sus habilidades de aprender?

Las maestras de la escuela objetivo hablan y manifiestan una apertura hacia sus estudiantes en términos de sus habilidades de construir el conocimiento. Con el uso del diagnóstico al principio del año ellas identificaron las fortalezas y necesidades de sus estudiantes. Al principio del año tendieron a ver las necesidades de los estudiantes en lugar de sus conocimientos previos, tal vez debido a la diferencia en clase social de las maestras y las familias de la comunidad. Durante el año escolar siguieron planeando actividades a partir de los diagnósticos iniciales. Las evidencias encontradas en las entrevistas y en las observaciones muestran un cambio en las percepciones de las docentes sobre las habilidades de aprendizaje de sus alumnos. Empezaron a tomar en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes como punto de partida para su planeación. Así, el PEP 2004 influyó en las prácticas de las maestras de una manera favorable para el aprendizaje de los niños.

En contraste, se observó que las maestras están influidas por presiones y expectativas de los padres de familia, de lo que deben o no enseñar en el preescolar. Algunos padres de familia exigen que los niños salgan leyendo del preescolar, mientras otros conciben al preescolar como un lugar primariamente para el juego. De tal manera las presiones de la comunidad entran en conflicto con el conocimiento de las maestras, sus percepciones de cómo aprenden los

niños y los contenidos de la reforma. La mayoría de las maestras profesan una creencia en la habilidad de sus estudiantes para adquirir elementos del lenguaje escrito, aunque no creen que es necesario presionar a los niños para que salgan leyendo del jardín de niños, mientras muchos padres de familia exigen la adquisición de la lecto-escritura antes de la primaria. Sin embargo, El PEP 2004 no exige esta enseñanza de las maestras, aunque no la prohíbe específicamente. En este ambiente, las maestras de la escuela objetivo continuaron desarrollando aspectos del lenguaje escrito en sus estudiantes. El PEP 2004 ayudó a las maestras cambiar sus percepciones de los estudiantes, debido a la inclusión de la sugerencia de que apliquen un diagnóstico inicial a sus alumnos. Sin embargo, el programa solo cambio algunos aspectos de la manera en que ellas concibieron el aprendizaje de la lecto-escritura en sus estudiantes.

¿Cómo afecta la enseñanza de la lecto-escritura la identidad femenina de las educadoras de preescolar?

Las respuestas encontradas a esta pregunta son muy intrincadas. En general, las maestras perciben que el género influye en diversos aspectos que aparecen en la en la práctica. Muchas de ellas identifican problemas del rol típico de las mujeres, algunas también perciben ventajas para su trabajo profesional que se basan en el género y los roles que juegan en casa. Por ejemplo, la maestra Carmen, de la escuela objetivo, planteó que por ser mujer, la relación entre su trabajo y su vida familiar es recíproca, puede aplicar lo que aprende en la escuela en su vida personal y viceversa porque aprende en la escuela algunas lecciones que se puede aplicar en el hogar. Otra maestra, Verónica, no lo percibió igual. Decía, que ser mujer y ser maestra son cosas totalmente diferentes, sin embargo, continuo, “creo que desde el momento en que entras a esta carrera ya no puedes decir aquí y ahora soy maestra y allá afuera soy ser humano y ya” (E112404, p.16). Para ellas, su rol como mujer no se separa de su rol como educadora, pero no lo conciben como tipificado, lo conciben como parte de su ser.

Por otro lado se encontró la presencia de un “mito de la educadora”, se definió como “mito” de acuerdo a la idea de Barthes que dice que un “mito” da forma a las acciones culturales y que estas acciones pueden llegar a ser incuestionables y una forma de control social. Este “mito” define lo que debe de significar el concepto de educadora dentro de los parámetros definidos por la cultura dominante, en este caso una cultura patriarcal. Se encontró mucha evidencia de

las ramificaciones de la imagen social de la educadora, por ejemplo, están percibidas como el puente entre el hogar y la escuela. Además, todavía hay un concepto de la maestra como una niñera bonita o de docentes menos formados que los de otros niveles escolares. Existen también formas en que las mismas maestras reproducen esta imagen. Por ejemplo, su enseñanza diaria del saludo es parte del rol socializador de mujer. Además, como se ha explicado en el capítulo dos, los trabajos feminizados tienden a ser menos apreciados y menos pagados que otras profesiones. En este caso, históricamente el trabajo de educadora ha sido y sigue siendo feminizado. Por eso, dentro de la cultura de la SEP, las educadoras están consideradas como algo distinto al resto de la docencia.

Lo anterior se refiere al aspecto social, en cuanto al aspecto pedagógico, como se ha explicado en el capítulo tres de esta tesis, cuando el análisis de las versiones anteriores del PEP 2004 comenzó, se descubrió evidencias de un cambio radical de una versión a otra. La primera versión del nuevo programa exigió a las maestras proporcionar una variedad de oportunidades para que los niños experimenten con sus propias grafías y la escritura. No obstante, la versión que salió al público no incluye esta recomendación, sino que fue reemplazada por la idea de que los niños utilizaran el dictado a la maestra para hacer cuentos. De versión a versión las recomendaciones sobre la enseñanza de lecto-escritura en el campo de conocimiento del lenguaje y comunicación se diluyeron hasta que la versión final fue emitida con la sugerencia que “no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a sus alumnos de manera convencional...” (SEP 2004c, p. 61). Asimismo, los contenidos se empobrecieron y el programa final dejó a un lado la enseñanza formal de la lecto-escritura en preescolar. Desde el punto de vista de esta investigadora, esta omisión es indicativa de la presencia del “mito” de la educadora y otro mito identificado en el capítulo cuatro, de un mito de la “prohibición” de la enseñanza de la lecto-escritura en el preescolar. Es posible que el programa se diluyera debido a la poca estima con que son concebidas las educadoras pedagógicamente. Aunque no se halló una conexión firme e indudable entre los cambios que empobrecieron el programa y el género, este cuestionamiento puede ser un comienzo de otro estudio.

5.3. Otros hallazgos no relacionados con las preguntas de investigación

Al igual que en otros trabajos etnográficos, las conclusiones basadas en las observaciones no siempre contestaron las preguntas de investigación. Varios

temas distintos se observaron durante la estancia en el campo. En un inicio, el PEP 2004 fue planteado con la intención de no ser un programa implementado verticalmente como muchas reformas anteriores. Sin embargo, con la excepción de los talleres generales de actualización y dos conferencias sobre la reforma, no hubo un seguimiento de asesoría proporcionado por la SEP. Las maestras de la escuela objetivo esperaron asesoría en sus aulas y consejo por parte de la coordinación mientras implementaron el programa, y no lo recibieron. Conjuntamente, esperaron que sus sugerencias, basadas en sus experiencias como escuela piloto, fueran tomadas en cuenta al final del año escolar, pero esto tampoco ocurrió. La versión del PEP 2004 aplicada después del año piloto no experimentó cambios ni revisiones cuando se implementó en todos los jardines de niños de la nación en 2005. Queda el cuestionamiento del propósito de tener un año piloto, si finalmente el programa se implementó sin cambio alguno. Las maestras de la escuela objetivo en particular tomaron en serio su trabajo de ser “escuela piloto.” Dedicaron mucho tiempo al estudio y aplicación del programa nuevo y desarrollaron muchas sugerencias para mejorarlo. Si su trabajo no fue tomado en cuenta para el año siguiente, y sus experiencias no fueron integradas a una evaluación interna, entonces no hay evidencia para apoyar la suposición de que esta reforma fue aplicada de una manera distinta a las reformas anteriores.

Otros datos encontrados durante el estudio de campo tienen que ver con una supuesta prohibición de la enseñanza de la lecto escritura en el nivel preescolar. Al principio de la investigación se esperó observar varias formas en que las maestras aplicaron el programa de acuerdo con las sugerencias del PEP 2004 de la enseñanza de la lecto-escritura. Sin embargo, la mayoría de las maestras entrevistadas hablaron de una “prohibición” de la enseñanza de la lecto-escritura en este nivel. Ellas, en contravención de la SEP, siguieron sugerencias de un programa anterior diseñado para la educación primaria, el PRONALEES, con las que enseñaron elementos del lenguaje escrito en sus aulas. Se encontró mucha evidencia de una supuesta prohibición de la enseñanza del lenguaje escrito en las entrevistas de las maestras, y las prácticas de las educadoras y las supervisoras. Sin embargo, no se encontró ninguna evidencia de esta prohibición en los documentos emitidos por la SEP. Así no ha sido posible formular una conclusión sobre las razones para que existiera, o hubiera una creencia de la prohibición. La presencia de otro “mito”, como plantea Barthes, de la prohibición parece provenir de varias ideas propuestas en diversos programas de estudio y con diversas intenciones. Parece que una creencia social se ha vuelto parte de una política implícita de la SEP debido a una reproducción por

medio de las educadoras mismas y sus supervisoras. Este mito no sólo proviene de una idea errónea sobre la madurez necesaria para aprender a leer y a escribir. También surge de la mala interpretación de los programas curriculares por parte de las maestras y la supervisión y una ausencia notable de actividades y prácticas alfabetizadoras en los programas curriculares. No obstante, la sugerencia de evitar el uso de planas y cuadernos de ejercicios previos a la escritura apoya las prácticas que dan sentido comunicativo al lenguaje escrito.

Como se ha explicado en el capítulo cuatro, lo que parece haber sucedido es que cuando, en 1992, sustituyeron las planas y la enseñanza motriz de la escritura por un énfasis en la función comunicativa del lenguaje, las maestras y supervisoras interpretaron esto como si fuera una prohibición hacia toda práctica alfabetizadora. Es posible que la falta de coherencia de los programas y la falta de un seguimiento por parte de la SEP abriera un espacio en el que se volvió fácil creer que no se podía enseñar el lenguaje escrito por ningún motivo. Cuando se implementó el PEP 1992, el uso de los ejercicios previos a la escritura como los que siguen utilizando en la escuela focal era desanimado pero no fue substituido por otras prácticas que enfatizaran el uso comunicativo del lenguaje. La supuesta prohibición de la enseñanza de la lecto-escritura en el preescolar motiva a las maestras a desafiar o ignorar las sugerencias de la SEP, debido a su propia experiencia y práctica. En medio de un ambiente de rebeldía en contra de la supuesta prohibición, es casi imposible para las educadoras el tomar en cuenta o respetar las sugerencias de la SEP en cuanto a la manera en los alumnos deben acercarse a la lecto-escritura.

5.4. Implicaciones y significado del estudio

Las conclusiones sobre las implicaciones pedagógicas de esta investigación son las siguientes:

Hay una necesidad de una reexaminación por parte de las autoridades de la SEP sobre el lugar de la lecto-escritura en el preescolar y una formación más extensa de las maestras sobre la mejor manera de desarrollar el conocimiento del lenguaje escrito en sus alumnos. Sólo por medio de una investigación detallada de estudios actuales y un programa educacional de seminarios, cursos y formación por parte de la SEP se puede esperar un mejoramiento en las prácticas alfabetizadores existentes en el preescolar.

Es necesario aclarar la cuestión de la “prohibición” y sus varias interpretaciones, de tal manera que todo el cuerpo docente parta de la misma idea al comenzar a planear la manera en que acercará a sus alumnos a la lecto-escritura, reexaminándose su lugar en el salón de clases. Por otro lado una indagación sobre las razones de la ambigüedad existente en que se debe o no integrar la enseñanza de la lecto-escritura en el nivel preescolar, ayudaría a determinar cómo incluir esta enseñanza de manera más eficiente en programas futuros.

Hay una necesidad primordial de mejorar los conocimientos sobre las prácticas más idóneas y actuales para el desarrollo de competencias lingüísticas en los niños de preescolar. Las maestras de la escuela objetivo y de otros planteles, siguen desarrollando actividades alfabetizadoras con base en sus conocimientos previos. No obstante, sin una actualización de sus conocimientos no habrá crecimiento o mejoramiento en sus prácticas. La confusión de creencias sobre el lugar del lenguaje escrito en preescolar lleva la práctica a un vacío en donde cualquier práctica es posible y las sugerencias de los planes y programas de estudio son rechazadas.

Es importante que la SEP tome en cuenta las experiencias de las maestras y las razones por las cuales rechazan o implementan las reformas; el PEP 2004 fue formulado con esta meta pero al final no lo logró. Si realmente no hay una apertura hacia el trabajo cotidiano de las maestras de preescolar cuando los programas nuevos son planeados y escritos, las maestras van a continuar haciendo lo que creen que es mejor, tal vez ignorando prácticas, estrategias y programas que les podrían servir y enriquecer. Además, aunque el PEP 2004 tiene las sugerencias de qué competencias deben desarrollarse en los estudiantes, las maestras expresaron la necesidad de tener más ejemplos de actividades para poder desarrollar dichas competencias en los niños.

El equipo docente de la escuela objetivo trabajó en colectivo para hacer su planeación anual de tal manera que pudieran compartir actividades. Su equipo docente exhibe las características necesarias para poder llevar a cabo una reforma con un apoyo fundamental de expertos. Sería importante investigar escuelas como ésta para entender mejor los aspectos presentes en un equipo docente que sabe cómo trabajar en conjunto y compartir conocimiento. Ellas, aunque sólo aplicaron parte del programa, estuvieron dispuestas a trabajar en conjunto para entenderlo y evaluarlo. Si hubiera una apertura al intercambio entre escuelas, tal vez habría más oportunidades para el cambio y la implementación de nuevas propuestas curriculares.

Finalmente, las maestras no trabajaron en un vacío; ellas desarrollan su profesión expuestas a un andamiaje cultural que hace que a veces, por ejemplo en su manera de enseñar la lecto-escritura por medio de los campos semánticos y a la misma vez utilizar los ejercicios previos a la escritura, sus prácticas no parecen tener una lógica. Sin embargo, ellas son profesionales e intentan hacer su mejor esfuerzo para incrementar el conocimiento en sus estudiantes. Para poder realmente cambiar la práctica por medio de una reforma curricular, hay que tomar en cuenta el lugar de la escuela dentro de la sociedad.

5.5. Limitaciones

Una limitación importante de este estudio fue el tiempo de estancia en el campo. Solamente se tuvo un año para desarrollar la investigación de campo. Sería muy interesante regresar a la escuela objetivo y observar los cambios implementados desde 2004. Por otro lado, ésta es una investigación limitada a una escuela y a un área geográfica; se puede ampliar o contrastar con otros estudios de la implementación del PEP 2004. Además, es una investigación etnográfica, planeada para dar un conocimiento íntimo de un evento y los actores involucrados, ubicados en un solo lugar. Sin embargo, una investigación más amplia de las prácticas alfabetizadoras en las escuelas preescolares puede aclarar las necesidades y fortalezas de las experiencias de las maestras. Un estudio de la eficacia de sus prácticas puede ampliar el conocimiento de cómo enseñar la lecto-escritura en el preescolar.

La perspectiva personal de cada etnógrafo siempre está presente en las observaciones de campo. Contrastar las observaciones de esta investigadora con otras solo puede mejorar la comprensión de las acciones de las educadoras y sus cambios al programa curricular mientras lo implementaron.

5.6. Conclusión

Esta investigación explora la relación estrecha entre la reforma del PEP 2004, el uso del lenguaje para desarrollar conocimiento, simbolizar acciones y significaciones, y de enseñar el lenguaje escrito y la cultura escolar, en todos sus aspectos, de la escuela objetivo, de la SEP y de su lugar incrustado dentro de la sociedad. El ímpetu de esta investigación fue un deseo de entender mejor las maneras en que los maestros cambian las reformas curriculares cuando llegan al aula. La importancia de estudiar una escuela y su equipo docente en

particular creció de la aspiración de contribuir en algo al campo de conocimiento de la política educativa y la etnografía para mejorar la educación para todos. La investigación se enfocó en las experiencias y apropiaciones de las maestras de preescolar basada en la suposición que no hay nadie con mayor influencia dentro del aula que la maestra; sus decisiones y opiniones influyen en el aprendizaje de los estudiantes más que cualquier otro factor. La manera en que ellas aceptan o rechazan las reformas educativas influye de una manera primordial en la puesta en práctica de los programas curriculares a reformar la educación. En el caso de esta investigación, las observaciones apoyan investigaciones anteriores sobre las reformas curriculares. El PEP 2004 fue planeado con la intención de mejorar la enseñanza en el nivel preescolar de acuerdo con las necesidades de las maestras. Sin embargo, lo que pasó en realidad fue distinto a esta intención. La reforma fue implementada verticalmente como los programas anteriores. Las maestras de la escuela objetivo expresaron una apertura a la nueva manera de enseñar, por medio de las competencias, pero no cambiaron sus prácticas alfabetizadoras. La ambigüedad del propósito del nivel preescolar, un malentendido de las estrategias apropiadas para el desarrollo del lenguaje escrito durante esta edad y una sobredeterminación del rol de la educadora, han contribuido a crear confusión sobre la enseñanza de la lectura y la escritura dentro de este nivel. En este caso, las maestras siguieron utilizando las mismas prácticas que habían desarrollado en su colectivo, basadas en los conocimientos previos de PRONALEES. El programa, por no tomar en cuenta las experiencias de las maestras, y por la cultura escolar en que están incrustadas, no fue implementado como propuesto.

Una impresión de cómo el propósito del nivel preescolar está concebido, un malentendido de las prácticas apropiadas para el desarrollo del lenguaje escrito en este nivel, por medio de las maestras y la SEP y una sobredeterminación del rol de la educadora, han contribuido a una confusión sobre la enseñanza de la lectura y la escritura y una proliferación de prácticas y creencias contradictorias. Las educadoras son profesionales y, cuando se enfrentan con programas de estudio inadecuados van a continuar utilizando prácticas anteriores y ajenas a las reformas. Sin un seguimiento dedicado por los agentes involucrados en la planeación de una reforma, no habrá éxito. Esta investigación ofrece una manera de comprender las experiencias de un equipo docente y sus prácticas durante la reforma curricular del PEP 2004. Sin embargo, la respuesta de cómo podemos reformar la educación sigue siendo elusiva.

Anexo A : El poema “sembradora” que encapsula los estereotipos míticos de la educadora.

Sembradora

Ideal hecho mujer ¡Educadora
Fuente de luz, de amor, de nobleza!...
La vida quiso hacerte sembradora
¡Dios riega la semilla redentora
y el porvenir recoge la cosecha!...

No sólo el corazón: tu vida misma
Entregas con cariño, jardinera,
Y aceptas las espinas del camino
Porque tu gran misión rodear al niño
De una vida feliz y placentera

Ofrendas tu frescura y tu belleza
Dejando atrás tus ilusiones rosas...
Y das tu voz, tus risas, tus ternezas...
Y como el árbol vives dando sombra
Sin confesar fatigas ni tristezas

Los conoces a todos, son tu credo
Has sellado sus rostros con tu amor,
Y crees así feliz mi sembradora,
Porque esta gran misión de educadora
Buscaste al niño y encontraste a Dios

Si la maternidad es don divino,
Tu tienes ese don, Dios lo ha querido
Porque siendo mujer, madre en potencia
Tu ternura presiente la existencia
De ese niño que en ti llevas dormido...

Por eso eres amor y das a todos
Tu corazón en maternal dulzura
Y si en la vida tienes un calvario
Cada niño es la cuenta de un rosario

Que reanima la fe de tu alma pura

¡Sembradora del bien!...¡Mi sembradora!
¡Que en el futuro recoja la cosecha!
El presente, es lo tuyo luchadora
De la verdad que vez en cada aurora
Florecitas humanas en tu celda ...

Y cuando al fin de haber cumplido
La sagrada misión de tu destino
Cuando dices adiós a los jardines
Alfombra tus senderos con jazmines
Y adornan con guirnaldas tu camino

Nos dejas todo, no te llevas nada,
Sólo tu alforja llena de recuerdos
De la cruz que aceptaste por cariño,
Y un rosario de tiernos corazones
Que formaron tu amor, con cada niño...

Anexo B: Los "Trazos previos a la escritura script" utilizados por las maestras de la escuela objetivo para "soltar la mano" y preparar a los niños para la

| | | | |
|-------|--|--------|---|
| j. 1 | | Ej. 8 | TRES SOLDADITOS BIEN PARADITOS |
| j. 2 | | Ej. 9 | 7.- ASI CAE LLUVIA MÍRALA CAER - FORMARA UN ARROYITO QUE VERAS CORRER. |
| j. 3 | | Ej. 10 | 8.- CORRE CORRE QUE VUELVE A LLOVER. VE POR EL CAMINO NO TE VAYAS -- A PERDER. |
| j. 4 | | Ej. 11 | 9.- PINITO PINITO ESTA MUY CHIQUITO, QUIERO VERTE Y MUY GRANDE. |
| Ej. 5 | | Ej. 12 | 10.- PINITO PINITO TAN FRESCO Y BONITO, SIEMPRE CRECE MUY DERECHITO. |
| Ej. 6 | | Ej. 13 | 11.- PINITO DEL BOSQUE QUE TIENES - NIDITOS DIME CUANTOS PAJARITOS TIENES ESCONDITOS. |
| Ej. 7 | | Ej. 14 | |
| | | | P-46 |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | 12.- PINITO DEL BOSQUE QUE -- FRESCO Y OLOROSO YA PASO NAVIDAD Y SIGUES MUY -- HERMOSO. | | 19.- UN BASTONCITO DE ARRIBA HACIA ABAJO VOY A FORMAR PARA MI ABUELITO QUE VA A CAMINAR. |
| | 13.- PINITO DEL BOSQUE QUE -- FRESCO Y OLOROSO YA PASO NAVIDAD Y SIGUES MUY -- HERMOSO. | | 20.- TENGO UNA MANZANA DE ROJO COLOR, ME LA TRAJO JUANA, PRUEBA SU SABOR. |
| | 14.- ARCO DEL BOSQUE QUE TAN LEJOS TIRA YO TE ASEGURO QUE MAÑANA TIRO. | | 21.- ESTE LIMONCITO QUE MEDIO PAPA, ES MUY ACIDITO QUE SABRISO ESTA. |
| | 15.- LUNITA LUNITA TAN ALTA - Y TAN BONITA, NO TE VEZ TAN RENDONDITA, PORQUE - TE TAPA UNA NUBECITA. | | 22.- CORRE CORRE PELOTITA CORRE CORRE SIN CESAR QUE EL NE-NITO VA CORRIENDO Y PRONTO TE VA A ALCANZAR. |
| | 16.- SALTA LA CUERDA SALTA OTRA VEZ NO PIERDAS LA CUENTA - QUE VAS AL REVES. | | 23.- DE RUEDITA EN RUEDITA FORMA UN ORUGUITA. |
| | 17.- SALTA LA CUERDA SALTA - OTRA VEZ NO PIERDAS LA CUENTA QUE VAS A PERDER. | | |
| | 18.- UN GANCHITO PARA PESCAR DE ARRIBA HACIA ABAJO - VAY A FORMAR. | | |

Anexo C: Guión de la entrevista estructurada

Historia

1. ¿Cuál fue su trayecto de formación como educadora?
 - ¿Dónde estudio... UPN, la escuela nacional de maestras de preescolar, etc?
 - ¿Cuántos años de experiencia profesional tiene usted?
 - ¿Ha participado en programas de formación en servicio durante su carrera?
2. ¿Por qué seleccionó usted la carrera/directora de educadora de preescolar?

Didáctica

3. ¿Qué opina usted de la incorporación de la enseñanza de la lectura y la escritura al nivel preescolar? Por ejemplo, con respecto a la madurez de los niños, los contenidos académicos, la incorporación del lenguaje a las otras materias escolares, etc.
4. ¿Cómo se concibe usted como educadora en términos de su enseñanza de la lectura y de la escritura?
5. ¿Cuáles elementos didácticos deben poseer los docentes para poder enseñar a leer y a escribir efectivamente? Técnicas, métodos, etc. ¿Por qué?
Un día de trabajo...
6. ¿Cómo han cambiado, durante su carrera, sus percepciones de la enseñanza de la lectura y la escritura y las técnicas y actividades que deben ser utilizados?

Reforma

- 6.5. ¿Cómo fue seleccionado este jardín de niños para ser parte del programa piloto?
7. ¿Participó usted en los diálogos de planeación del nuevo programa?
 - Si....¿En qué consistieron los diálogos? ¿Cómo afecta su aplicación y concepción del nuevo programa el hecho de haber participado en la planeación?
 - No... ¿Qué puede reflexionar u opinar sobre el nuevo programa de preescolar?
- 7.5. ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre este programa y el programa anterior?

8. ¿Está usted de acuerdo con la aplicación del nuevo programa de enseñanza del lenguaje en todas las escuelas y a todos los niños de preescolar? ¿Por qué sí / por qué no?

Género

9. ¿Por qué cree usted que más mujeres que hombres eligen ser educadores de preescolar?

10. ¿Qué relación encontraría entre la docencia en el nivel preescolar y el género?

11. ¿Qué implica ser mujer con relación a la enseñanza de la lengua? Por ejemplo en su relación con los estudiantes y con el currículo?

Bibliografía

- Acker, S. (1983). Women and teaching: a semi-detached sociology of a semi-profession. En Walker S. Y Barton, L. (Eds.), *Gender, class and education*. (pp. 123-140). Sussex: Falmer Press.
- Arroyo Acevedo, M. (2003). Reforma en preescolar, ¿Hacia dónde? *Educación 2001*, 92, 23-28.
- Apple, M.W. (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. México: Ediciones Paidós.
- Cunningham, P. y Allington, R. (2002). *Classrooms that work: they can all read and write*. Boston: Allyn and Bacon.
- Barcena, A. (1988). Ideología y pedagogía en el jardín de niños. Océano: México.
- Barcena, M. (1982) *La educación preescolar como instancia socializadora: institución y práctica pedagógica*. Tesis de maestría. Mexico D.F.: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politecnico Nacional.
- Barthes, R. (1972). *Mythologies*. (A. Lavers, Trans.). New York: Hill and Wang. (Originally published in 1957)
- Berger, P.L. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Berteley Busquets, M. (2003). Paradojas de la reforma al estatuto jurídico de la educación preescolar. *2001 educación*, 92, 10-17.
- Bignall, J. (2002) *Media semiotics: an introduction*. Manchester and New York: Manchester University Press.
- Bleger, J. (1985). *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Butler, J. (2001). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Camarena Ocampo, E. (2002). *Investigación y pedagogía*. México: Gernika.
- Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, inc.
- Comisión Interagencial De La Conferencia Mundial Sobre Educación Para Todos (1990) *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*. Documento de referencia. Nueva York: PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial.
- Contreras Domingo, J., (1990) Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica. Madrid: Ediciones Akal.
- Cruz, R.M., (1997). Las maestras en la lucha por la educación preescolar. *Revista Trabajo y Democracia Hoy: Las luchas de la mujer trabajadora*. 7(41).

- DeSeCo. (2003) *Summary of final report: key competencies for a successful life and well functioning society*. Paris: OECD.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dossier Educativo. (2003). Educadoras demandan la reincorporación del preescolar a la Secretaría de Educación Pública. *Dossier Educativo*: 16, 20-25.
- Edwards, J.H.Y. y Liang, X. (1998). *Mexico's Preschools: Coverage, equity and impact*. The World Bank, Latin American and Caribbean Regional Office. México.
- EURYDICE. (2002). Key Competencies: A developing concept in general and adult education. Belgium. <http://www.Eurydice.org>
- Ferreiro E. (1985). *Alfabetización, teoría y práctica*. Mexico: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1994) *Alfabetización de niños y fracaso escolar. Problemas teóricos y exigencias sociales*. Documento DIE 37 México.
- Geertz, C. (1973). Thick description: toward an interpretive theory of culture. En *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Goetz, J.P. y LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hall, S. (1997). "Introduction: Who needs 'identity'?" (pp.1-17). En: Hall S. y P. du Gay (eds.) *Questions of cultural identity*. North Yorkshire, Gran Bretaña: Sage Publications. Trad. Inedita de Alexis Lopez. Mexico: Seminario de Profundización en Analisis Politico de Discurso.
- Halliday M.A.K. (1994). On language in relation to the evolution of human consciousness. Nobel Symposium 92 The relation between language and mind. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R., Windler, R. (1999). *Nivel inicial: aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- IRA & NAEYC (1998). *Learning to read and write: developmentally appropriate practices for young children*. International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children.
- Irigaray, L. (1985). *This Sex Which Is Not One*. Ithaca: Cornell University Press.
- Lightbrown P.M. y Spada, N. (1999). Chapter 1: Learning a first language. En *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lankshear, C. y McLaren, P. (1993). Critical Literacy and the postmodern turn. En Lankshear C. y McLaren, P. (Eds.), *Critical literacies: Politics, Praxis and the postmodern*. (pp.379-419). New York: State University of New York Press.
- Laclau, E. (1995) Discourse. En Goodin, R.E. y Pettit, P. (Eds.), *A companion to contemporary political philosophy*. (pp 431-436). Oxford: Blackwell Publishers.
- Levinson, B.A.U. (2002) *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Editorial Santillana.

- Levinson, B.A.U. y Cade S.L. (2002). Introduction. En Levinson, B.A.U., Cade, S.L., Padawer A., Elvir P. (Eds.), *Ethnography and Education Policy Across the Americas*. (pp.ix-xx.). Westport, CT: Praeger.
- Levinson, B.A.U., Cade, S.L., Padawer A., Elvir P. (Eds.), (2002) *Ethnography and Education Policy Across the Americas*. (pp.23-38). Westport, CT: Praeger.
- Levinson, B.A.U. (2001). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. Mexico: Aula XXI/Santillana
- Martínez Díaz, Cecilia. (1999) *La enseñanza de la escritura en educación preescolar*. Tesis de maestría. Mexico D.F.: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politecnico Nacional.
- Medina Melgarejo, P. (2002). Education Policy and Ethnography: Problems, Prospects and New Directions. En Levinson, B.A.U., Cade, S.L., Padawer A., Elvir P. (Eds.), *Ethnography and Education Policy Across the Americas*. (pp.137-146). Westport, CT: Praeger.
- Miedema, S. Y Wardekker, W.L. (1999) "Emergent identity versus consistent identity: possibilities for a postmodern repolitization of critical pedagogy" En Popkewitz, T y Fender, L. (Eds.) *Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics*. (pp. 77-83). New York: Routledge.
- Morales, Sofialecía Garza. (2000). La Mujer como educadora: análisis comparado de los países del grupo E-9. Mexico City: Secretaría de Educación Pública.
- Muñoz-Izquierdo, C. y Schmelkes, S. (1992). Mexico: Modernization of education and the problems and challenges of basic education. En Morales-Gomez, D. A. y C. A. Torres (Eds.), *Education, policy and social change: Experiences from Latin America*. (pp 57-68). Westport, CT: Praeger.
- OECD (2004). Early Childhood Education and Care Country Note for México. OECD Directorate for Education.
- Ogawa, R. T., Haymore Sandholtz, J., Martinez-Flores, M. y Paredes Scribner, S. (2003). The Substantive and Symbolic Consequences of a District's Standards-Based Curriculum. Unpublished Manuscript. University of California at Santa Cruz & University of California at Riverside.
- Popkewitz, T. (1991). *A political sociology of education reform*. New York: Teacher's college, Columbia University.
- Reimers, F. (2000). *Unequal Schools, Unequal Chances*. Boston, MA: The David Rockefeller Center for Latin American Studies.
- Sánchez Limón, M. (2007). La SEP pide a la Cámara posponer la obligatoriedad de 3 años de preescolar. *La Cronica del Hoy*. Extraído el 23 de marzo, 2009 de http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_notas=324978
- San Román Gago, Sonsoles. (1998). *Las primeras maestras*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Sarason, S. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change."* New York: Teachers College Press.
- Secretaría de Educación Pública. (1923). *Boletín*. Tomo 1, primer semestre de 1923, #4. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2001) *Programa nacional de educación 2001 - 2006*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2003a). *Boletín 166.-Festeja su centésimo aniversario el primer centro de educación preescolar de México*. Extraído 17 de mayo, 2004 de http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol1660603.
- Secretaría de Educación Pública. (2003b). *Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para la educación preescolar*. México D.F. Secretaría de Educación Pública. Extraído el 25/1/06 de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/>.
- Secretaría de Educación Pública. (2004a). *Diálogos sobre la educación preescolar: conclusiones generales (Documento de trabajo)*. México D.F. Secretaría de Educación Pública. Extraído el 25/1/06 de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/>.
- Secretaría de Educación Pública. (2004b). *Diálogos sobre la educación preescolar II. (Nota Informativa)*. México D.F. Secretaría de Educación Pública. Extraído el 25/1/06 de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/>.
- Secretaría de Educación Pública. (2004c). *Programa de educación preescolar*. México D.F. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2004d). *Programa de renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar*. México D.F. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2004e). *Versión preliminar del programa de educación preescolar (avances). Propósitos fundamentales y campos formativos (Documento 2 para discusión)*. México D.F. Secretaría de Educación Pública. Extraído el 25/1/06 de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/>.
- Secretaría de Educación Pública (2004f). *Versión preliminar del programa de educación preescolar (Documento 3 para discusión)*. México D.F. Secretaría de Educación Pública. Extraído el 25/1/06 de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/>.
- Secretaría de Educación Pública (2004g). *Versión preliminar del programa de educación preescolar (Documento 4 para discusión)*. México D.F. Secretaría de Educación Pública. Extraído el 25/1/06 de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/>.
- Servín Magaña, R. (2005). *Educación preescolar, renovada*. El Financiero. Retirado 15 de junio 2005 de: <http://presidencia.gob.mx/buenasnoticias/index.php?contenido=16521&pagina=50>

- Shannon, P. (1989). *Broken Promises: Reading instruction in twentieth-century America*. New York: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Stewart, J. (1996). The Blackboard Bungle. *LA Weekly*, 1 a 7 de marzo de 1996.
- Smith, F. (1992, February) Learning to read: The never ending debate. *Phi Delta Kappan*, 432-441.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stitikus, T. y Garcia, E. (2000). Education of limited English Proficient Students in California Schools: An Assessment of the Influence of Proposition 227 on Selected Teachers and Classrooms. *Bilingual Research Journal*. 24 (1 & 2). <http://brj.asu.edu/v2412/abstractt.html>
- Torres, Rosa M. (2000). *Una década de educación para todos: La tarea pendiente*. Caracas, Venezuela: UNESCO.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valencia, S. W. y Wixson, K. K., (2001). Literacy Policy and Policy Research that make a difference. En Hoffman, J. V., Schallert, D. L., Fairbanks, C. M. Worthy, J., Maloch, B. (Eds.) 50th yearbook of the national reading conference. Chicago: National Reading Conference.
- Walford, G. (2002) When policy moves fast, how long can ethnography take? En Levinson, B.A.U., Cade, S.L., Padawer A., Elvir P. (Eds.), *Ethnography and Education Policy Across the Americas*. (pp.23-38). Westport, CT: Praeger.
- Wells, G. (1999) Language and education: reconceptualizing education as dialogue. *Annual Review of Applied Linguistics*. 19, 135-155
- Wells, G. (2001). The case for dialogic inquiry. En Wells, G. (Ed.) *Action talk and text: learning and teaching through inquiry*. New York: Columbia University.