



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y
SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**

***CULTURA INSTITUCIONAL Y PRODUCCIÓN ACADÉMICA
EN LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE
JARDINES DE NIÑOS.***

**TESIS
QUE PARA OPTAR EL POR GRADO DE
MAESTRA EN SOCIOLOGÍA
P R E S E N T A
BLANCA ESTELA ISABEL CALZADA UGALDE**

**DIRECTOR DE TESIS
DR. MAURICIO ANDIÓN GAMBOA
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**

CIUDAD UNIVERSITARIA D.F. NOVIEMBRE 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
-------------------	---

CAPÍTULO I

LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.

a) El terreno de la investigación: contexto.....	12
b) La ENMJN como campo social.....	13
c) La ENMJN y las demandas actuales.....	15
d) La perspectiva teórico metodológica.....	17
e) Preguntas de investigación y propósitos.....	20
f) Proceso metodológico.....	21

CAPÍTULO II

LOS INICIOS DEL NORMALISMO Y SU IMPACTO EN EL NORMALISMO PREESCOLAR.

a) La irrupción de una nueva profesión.....	23
b) La función de las normales <i>versus</i> la función de la universidad.....	26
c) Proceso histórico de constitución del campo de formación de las docentes preescolares.....	30
d) Rasgos significativos de la cultura institucional.....	38

CAPÍTULO III

LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS DE 1984 A 2010.

a) El decreto por el cual se transforma la ENMJN de escuela de nivel medio superior a escuela de educación superior	44
b) Las condiciones institucionales en 1984.....	46
c) La reestructuración institucional.....	48

d) Las nuevas demandas institucionales.....	49
e) Condiciones académico-administrativas actuales de la ENMJN, y su influencia en la posibilidad de que los docentes produzcan textos académico.....	57
f) Características de los docentes.....	58
g) Los espacios físicos.....	68
h) Los horarios.....	71
i) Lo que expresan los profesores.....	78
j) La producción académica en la ENMJN.....	80

CAPÍTULO IV

EL ESTADO DE CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS .

a) Elementos de interpretación de la producción académica.....	85
b) Proceso metodológico.....	87
c) Textos analizados.....	93
d) Los objetos de estudio.....	118
e) Las perspectivas teóricas desde las que fueron escritos.....	120
f) Las miradas y posturas sobre la investigación.....	121

CAPÍTULO V

LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS.

a) La investigación educativa en las escuelas normales....	127
b) La investigación educativa en la ENMJN.....	134
c) Los agentes de la investigación educativa y la gestión de la investigación educativa en la ENMJN	138
d) Habitus magisterial.....	143
e) Habitus investigativo.....	148

REFLEXIONES FINALES.....	156
--------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA.....163

ANEXO 1: Cuestionario a docentes.

ANEXO II. Ejemplo de un horario.

ÍNDICE DE GRÁFICAS.

Gráfica #1 Descripción de la ENMJN.....39

Gráfica #2 Características que los maestros atribuyen a la ENMJN.....40

Gráfica #3 Descripción de la función de la ENMJN.....41

Gráfica # 4 Papel que cumple la ENMJN en la sociedad.....42

Gráfica # 5 Maestros que contestaron la encuesta.....59

Gráfica # 6 Edad de los docentes.59

Gráfica# 7 Experiencia como maestro del nivel básico.....61

Gráfica #8 Años de experiencia en el nivel básico y medio superior de los docentes, previo al ingreso a la ENMJN.63

Gráfica #9 Estudios de especialización con los que cuentan los maestros de la ENMJN.....66

Gráfica #10 Estudios de maestría de los maestros de la ENMJN.....67

Gráfica #11 Describe un día de trabajo dentro de la ENMJN.....70

Gráfica #12 Áreas en las que se concentran el trabajo de los maestros.....74

Gráfica #13 Horas que cada docente tiene destinadas para investigar.....77

Gráfica #14 Docentes de la ENMJN que mencionan haber elaborado textos académicos.79

Gráfica #15 Temas que se abordan en los textos académicos.....81

Gráfica #16 Tipo de documento elaborado durante el año sabático de 1995 A 1999.....	93
Gráfica #17 Ámbitos de investigación que abordan los textos que se analizaron.....	120

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro #1 Estudios de licenciatura de los docentes de la ENMJN.....	65
Cuadro #2 Análisis de las actividades que realizan los docentes de acuerdo a sus horarios	73
Cuadro # 3 . Género de los docentes que encuestados que han escrito o no textos académicos.....	79
Cuadro #4 Instituciones que presentaron ponencias en el VII Congreso mexicano de investigación educativa, Manzanillo, Colima, México.....	132
Cuadro # 5 Instituciones que presentaron ponencia en el X Congreso mexicano de investigación educativa 2009 en Veracruz, México.....	133
Cuadro #6: Jefes del Área de investigación de la ENMJN de 1984 a 2010.....	140
Cuadro #7 Aspectos que conforman el habitus investigativo.....	148

INTRODUCCIÓN

El siglo XX en nuestro país vio consolidarse el Sistema Educativo Mexicano en lo relativo a educación básica gracias a las transformaciones surgidas después de la guerra revolucionaria, los gobiernos que emanaron de este proceso se dieron a la tarea de impulsar la creación de escuelas y para ello la formación de maestros. Las escuelas normales cumplieron con su papel y dotaron de docentes a casi todo el territorio nacional, sin embargo las instituciones formadoras de docentes se encuentran en estos momentos en crisis. En los últimos años han sido cuestionadas y amenazadas, incluso por personajes públicos que nada tienen que ver con la educación y ponen en entredicho tanto a los maestros que se formaron como tales en la escuela normal como la labor de la escuela pública.¹

Son muchas las voces que dicen cómo debería ser la educación en México, que dictan el camino a seguir con argumentos de todo tipo. Sin embargo las voces que menos presencia tienen son las de los maestros normalistas ¿acaso ellos no tienen nada que decir?

La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) es una institución de educación superior, encargada de formar docentes para el nivel preescolar. En sus primeros años de existencia a finales del siglo XIX y principios del XX ser educadora requería dos años de estudio posteriores a la primaria, en la actualidad ofrece el grado académico de licenciatura.

Lo que en 1984 se estimó como un impulso decidido a enriquecer el nivel académico de las normales, al elevar los estudios a nivel de licenciatura al parecer no ha dado los frutos que se pensaba, pues el cambio ha requerido de una serie de esfuerzos para los que ni la ENMJN ni las otras normales estaban preparadas.

En principio hubo que aplicar un nuevo plan de estudios que requería elevar el nivel de formación e información, además lograr que todos los maestros de las normales tuvieran el grado de licenciatura, luego *y mucho*

¹ Un claro ejemplo de esto es el documental “De panzazo” dirigido por Juan Carlos Rulfo y codirigido por Carlos Loret de Mola, a solicitud de la organización privada “Mexicanos primero”.

más difícil empezar a participar de la vida académica de las instituciones de educación superior.

Si ya de por sí era complejo lograr esos propósitos, se suma que en los últimos 30 años los procesos de globalización se han acelerado, la irrupción de las Tic's ha generado una serie de instancias como son las comunidades virtuales de aprendizaje, los procesos de evaluación y de índices de calidad han complejizado la situación de las normales frente a las instituciones de educación superior.

A pesar de que a partir de 1984 se impulsaron una serie de cambios en la ENMJN, la posibilidad de que la escuela participe plenamente de la vida académica de las instituciones de educación superior ha sido cuesta arriba, para empezar, porque no hay una producción académica que avale dicha concurrencia.

Al darnos cuenta de que la producción académica de la ENMJN es limitada y con niveles académicos muy irregulares, volteamos la mirada hacia las razones que llevan a este estado de cosas y nos encontramos con que las escuelas normales elevaron su ámbito de acción de nivel básico a nivel superior hace más de 28 años, hace más de 10 años cuentan con áreas de posgrado y están siendo evaluadas a partir de los mismos procesos con los que se evalúa a las universidades públicas del país (CIEES, PROMEP, ISO90001), en donde a la producción académica y al desarrollo de la investigación se les confiere mucha importancia para alcanzar buenos resultados en estos procesos evaluativos. A pesar de ello, la tarea investigativa y la producción académica es casi nula en las normales.

Al enfocar la mirada en la ENMJN nos percatamos de que estamos inmersos en un espacio social que tiene reglas propias, que en su proceso de constitución como campo social, incorporó características que ahora resultan una pesada carga que le impide avanzar en el proceso de constitución como institución de educación superior. Esta idea resultó ser un detonante que impulsó la realización de la presente investigación, tomando en cuenta que en mi calidad de docente de la propia institución y a la vez como socióloga, este espacio social me resulta sumamente

atractivo por su propia complejidad, por lo tanto estoy vinculada profesional y emocionalmente.

Por mi historia personal, ligada al normalismo, a la educación preescolar y a la formación docente, reconozco que requiero poner distancia frente a mi objeto de estudio para alcanzar mayores niveles de análisis y comprensión, por lo que en el ejercicio del año sabático 2010 – 2011, me di a la tarea de realizar la mayor parte de este trabajo ya que me encontraba un tanto ausente de la dinámica institucional cotidiana.

Pude aprovechar la ventaja del conocimiento que tengo sobre la institución, a fin de responder a las interrogantes que fueron tomando forma: ¿Por qué los maestros no producen textos académicos que den cuenta de su quehacer? ¿Cuáles son las razones objetivas y subjetivas que impactan en la posibilidad de que los maestros investiguen, escriban ensayos, publiquen en revistas arbitradas, observen, sistematicen, analicen, sus experiencias y den cuenta de su quehacer?

A partir de lo expuesto, empecé por ubicar a la ENMJN como un campo social en donde se han constituido una serie de prácticas consideradas como válidas, en donde hay condiciones que ejercen una presión sobre el actuar de los agentes involucrados y constituyen las propiedades de este campo.

Recuperando la teoría de Pierre Bourdieu,(1988, 1990, 1991, 1995, 2009) como una guía teórica y metodológica, pude partir de conceptos básicos que orientaron los pasos a seguir en el proceso de investigación reconociendo que, ante circunstancias institucionales similares, en donde se comprten visiones, valores y formas de organización análogas, el hábitus de los agentes que participan del mismo campo social tiende a una homogenización que a su vez conduce a prácticas similares. Estas se dan sin cálculo estratégico alguno, ni referencia consciente a una norma y mutuamente ajustables sin interacción directa, por lo que se genera regularidad y sistematicidad en las prácticas, sin que se haga consciente el mecanismo que llevó a dicha organización.

Los conceptos que se han retomado de la teoría de Bourdieu sirven como enunciados de trabajo pues justamente lo que pensamos es que el habitus institucional impacta en todos los niveles de la vida cotidiana de la escuela y para dar cuenta de la dimensión que está dentro del objeto de estudio retomamos dos: las condiciones académico-administrativas y la cultura institucional que genera cierto tipo de prácticas de los agentes.

De acuerdo con el reto planteando, se buscó ubicar el proceso histórico en que se construyó este campo social, las situaciones y hechos significativos, la acción de los agentes que participaron en la construcción del mismo y así recuperar los eventos que fueron dando rumbo y sentido, impregnando de significados a esta práctica social, lo cual permitió dar cuenta de algunos de los elementos que configuran el hábitus que prevalece en los agentes que participan del campo.

Se entiende el habitus como el sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas y estructurantes predisuestas para actuar como principios generadores que funcionan como organizadores de prácticas, sin suponer la búsqueda consciente de fines (Bourdieu, 1991).

Por lo mismo, al incorporar una práctica social, como lo es la investigación educativa, en un campo que ha sido conformado y constituido para una práctica específica, que se enfoca a dar clases con el fin de formar docentes, implica integrar un valor diferente a un habitus ya construido. Flavia Terigi lo plantea de la siguiente manera:

“Como las ciudades, las escuelas son sistemas preparados para funcionar en ciertas condiciones; alteradas esas condiciones, existen posibilidades de adaptación, pero ningún sistema (incluyendo a la escuela) puede responder adecuadamente a una completa alteración de sus condiciones usuales de funcionamiento.

Los análisis sobre los cambios sociales sugieren que la alteración en las condiciones de funcionamiento de las escuelas podría haber llegado ya a ese punto en el que los desajustes se hacen

irremontables. Los cambios en las expectativas con respecto a las finalidades de la escuela” Terigi (2011:4).

Como bien sabemos, las escuelas normales han sido cuestionadas por personajes públicos no siempre académicamente calificados para hacerlo, pero las normales a través de sus maestros y autoridades que participan en ellas, no han sabido dar respuesta de manera contundente y clara a esos cuestionamientos, es decir, demostrando el valor de lo que día a día se realiza en estas instituciones, la importancia de la formación de docentes en instituciones especializadas, tanto con el trabajo de sus egresadas y egresados, como con la sistematización de estas experiencias.

Por eso consideramos pertinente analizar ¿por qué los maestros de la escuela no escriben? ¿por qué no publican textos? ¿qué les impide asumir ese nuevo rol que desde hace 28 años les fue conferido?

Dado que éste es un trabajo de investigación, el primer capítulo está dedicado a la construcción del objeto de estudio explicando la perspectiva sociológica desde la cual se desarrolla el documento, misma que ya se ha perfilado en esta introducción.

En el capítulo II se hace una revisión de la sociogénesis del campo de la formación de docentes preescolares, que a su vez forma parte del momento en que se constituye el sistema normalista y donde se define el papel que se le confiere a las escuelas normales, en contraste con las universidades, en las que se distinguen los rasgos de la cultura institucional, como producto de los agentes que participaron en impulsar la constitución del campo y que prevalecen hasta la fecha.

En el capítulo III se revisan y analizan las condiciones contextuales en las que está inmersa la ENMJN en estos momentos, se hace una revisión de la escalada de exigencias que se le demandan a la escuela a partir de su constitución como institución de educación superior y se contrasta con algunas de las características de la planta docente sujeta a las condiciones académico-administrativas que rigen la vida cotidiana de la escuela, bajo las cuales los maestros tienen que responder a dichas demandas.

Se analiza el impacto que estas condiciones han tenido como posibilitadoras de la producción académica. Para conocer el punto de vista de los maestros, se aplicaron 34 cuestionarios a los docentes de la institución con preguntas abiertas y cerradas, se analizaron 23 horarios de trabajo de maestros que aceptaron entregar una copia del mismo.

En el capítulo IV se describe el estado de conocimiento en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Se analizan los reportes de investigación de 1995 a 2010, elaborados por docentes de la escuela, y aquí demostramos la escasez de trabajos de investigación, a la vez que se da un panorama de los objetos de estudio que se abordan, las tendencias teóricas así como las miradas y posturas frente a la investigación.

En el capítulo V se incursiona en el tema relacionado con la investigación educativa en la escuela, desde las perspectiva de los agentes que han participado como líderes del área, tema que se abordó a partir de entrevistas profundas y en donde reconocemos elementos que conforman su habitus como docentes y como investigadores.

Finalmente en las conclusiones se hace un balance de lo que implica la cultura institucional y la producción académica en la escuela para puntualizar la importancia de que el grupo académico que conforma la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, tome postura sobre las demandas que se le están haciendo y promueva acciones concretas que permitan enriquecer su mirada sobre el papel que se le confiere en la actualidad a las escuelas normales y pueda reposicionarse en el campo de la educación.

CAPÍTULO I

LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.

a) El terreno de la investigación: Contexto.

En 2008, en las escuelas normales del Distrito Federal se promovió la apertura de Cuerpos Académicos, entendidos éstos como una forma de organización de grupos colegiados para potenciar la vida académica de las instituciones formadoras de docentes. Se reconocieron los lineamientos del Acuerdo 453 emitidos por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) los cuales aparecieron publicados en el Diario Oficial de la Federación el 30 de diciembre del 2008. En este se precisa en qué consisten estos equipos de trabajo y los requerimientos para acceder a los apoyos del Programa de Mejoramiento de la Educación Pública (PROMEP). Cabe aclarar que la forma de organización denominada Cuerpos Académicos ya había sido implementada en las universidades públicas del país desde 1996.

La Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el D.F. (DGENAMDF) solicita a los directivos de las cinco escuelas normales públicas del D.F., promover la creación de dos Cuerpos Académicos en cada una de las escuelas. A raíz de esa iniciativa en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) se organizó el Cuerpo Académico Estudios Sobre Formación Docente en el Nivel Preescolar y se integró a una Red de Cuerpos Académicos con las otras cuatro instituciones de la Ciudad de México. Para iniciar las actividades como red, se planteó la necesidad de explorar el terreno al cual se estaba accediendo, por lo que el primer paso fue construir el Estado del Conocimiento sobre la Formación de Docentes Preescolares en la ENMJN.

La finalidad era identificar la producción académica de los docentes tanto de la institución que aquí nos ocupa, como de cada escuela normal, cuyos resultados llevaron a reconocer un panorama apenas incipiente en la producción académica, los hallazgos de cada una de las normales se presentaron en el X Congreso de Investigación Educativa en 2009.

Como antecedentes a lo que se ha expuesto en los párrafos anteriores, vale la pena recordar que las escuelas normales funcionaron hasta 1984 como instituciones de nivel medio superior, elevaron su ámbito de acción a nivel superior hace más de 28 años, hace más de 10 años cuentan con áreas de posgrado y están siendo evaluadas a partir de los mismos procesos con los que se evalúan las universidades públicas del país (CIEES, PROMEP, ISO90001 etc.). En este tipo de certificaciones la producción académica y el desarrollo de la investigación, son factores a los que se les confiere una importancia fundamental para alcanzar resultados que acrediten la calidad de los servicios que ofrece la institución. Pese a todo lo descrito, la tarea investigativa y la producción académica son incipientes.

b) La ENMJN como campo social.

Las primeras experiencias en la formación de docentes preescolares en nuestro país datan de finales del siglo XIX si partimos de las primeras experiencias relacionadas con la formación de docentes para este nivel. De esos años a la fecha han transcurrido más de 100 años, lapso en el que se generó un proceso de constitución de un campo social, entendiendo por esto el conjunto de iniciativas, situaciones, decisiones así como acciones que se han venido dando a lo largo de los años, en donde se generó un espacio social.

En un espacio social participan agentes que reconocen que hay algo que está en juego y que todos convalidan como un valor incuestionable, en este caso, la formación de docentes para el nivel preescolar.

Las prácticas sociales que hasta el momento se han legitimado, dan sentido y significado a la existencia misma de la institución. Así, los maestros, alumnos, personal de apoyo, autoridades reconocen reglas que escritas o no, mantienen y dan cohesión al grupo social que participa de este campo, pero que también actúan como una presión para que dichas reglas sean respetadas por quienes ingresan al mismo, conformando de esta manera, un habitus, es decir; un sistema de disposiciones, que propician esquemas de percepción, pensamiento y acción.

Quienes actúan dentro de este espacio social, también participan de las luchas internas por asumir posiciones de poder que les permitan acceder a los privilegios ya sean materiales o simbólicos, y a su vez influir en el devenir histórico de la propia institución (Bourdieu, 1990).

Siguiendo a Bourdieu (1990) entendemos al mundo social como un espacio de relaciones objetivas entre agentes, pero que a su vez es irreductible a las interacciones entre individuos, ya que toda interacción conlleva una parte social.

Podemos apreciar que en la ENMJN, la cultura como sistema de valores genera procesos de reproducción de prácticas convalidadas, más por formar parte del habitus de los agentes, que por una convicción reflexionada de la validez de dichas prácticas. Por lo mismo, la cultura institucional ocupa un lugar preponderante para comprender los elementos que posibilitan el juego y que subyacen a las formas de interacción entre los agentes que actúan dentro de la ENMJN. Pero además de lo anterior, el análisis del papel que la cultura institucional juega en un campo como la EJMNN, cobra especial relevancia frente a la presión que se está ejerciendo para que transforme sus prácticas, ya que desde su origen hasta 1984, no se ponía en duda que la única labor de los docentes de esta institución era la de dar clases para formar docentes de nivel preescolar, esta última considerada como una actividad eminentemente práctica.

Los valores entendidos, convalidados y refrendados durante décadas se han puesto en cuestión, pues al transformarse en institución de educación superior y participar de un campo social más amplio, en donde hay otras reglas, la escuela está sumida en la tensión que le genera las presiones para integrarse con reglas diferentes a las que ya dominaba o bien el de seguir actuando como lo ha venido haciendo frente a una realidad que la ha rebasado en muchos ámbitos.

c) La ENMJN y las demandas actuales.

La institución preescolar y la formación de docentes para este nivel son ideas que se generan a principios del siglo XIX, se sustentan en los valores del humanismo positivista del contexto en que vivió Federico Froebel. Esta propuesta llega a nuestro país en medio del positivismo porfiriano a finales del mismo siglo, pero logra consolidarse hasta la etapa pos revolucionaria, en donde el liberalismo social hace su aparición en los círculos del poder.

El proceso de desarrollo como institución preescolar se da inmerso en un contexto de capitalismo dependiente y trasladarlo a los momentos actuales, en que los procesos económico – políticos de los gobiernos de derecha que aplican a modo el neoliberalismo como opción económica y han llevado al país al desgaste de crisis económicas cíclicas, con un altísimo costo social, ha generando en las escuelas una serie de demandas que hace cien años no se tenían.

Todo lo anterior permite ir dibujando la diacronía entre los procesos sociales externos y los procesos institucionales internos, que parecería que pese a ser una institución formadora de docentes, que sirve a la sociedad vía la atención de los jóvenes que buscan lograr una posición dentro del magisterio y por lo mismo una posibilidad profesional y de vida, que en última instancia, impactará a los niños preescolares del país, que crecen y se desarrollan abrevando de una realidad social desigual con altísimos niveles de inequidad, en donde los agentes que participan de la ENMJN no parecería responder a las condiciones contextuales en las cuales está actuando.

A lo anterior hay que agregar las transformaciones sociales a nivel global, que van dando paso a la era posmoderna y su caudal de miradas nuevas sobre la realidad, que van desde la convicción de que no hay valores absolutos, por lo tanto no hay certezas a las cuales atenerse, hasta la incursión vertiginosa de los medios masivos de comunicación.

Paralelamente el reconocimiento de la diversidad de grupos étnicos, religiosos o de cualquier filiación, las condiciones culturales, económicas y

sociales así como la necesidad de aprender a vivir con la incertidumbre como única realidad tangible, van dejando atrás de manera acelerada los valores propios de la modernidad, situación que impactan de manera cada vez más contundente a los niños y jóvenes del mundo y sin lugar a dudas también a las de nuestro país.

Follari (2007) señala: “si la escuela se muestra incapaz de hacer un puente entre sus exigencias y valores, con aquellos que predominan en la sociedad global, estará condenada a la irrelevancia y al olvido, y su ocaso se irá produciendo, porque si bien es difícil que se le abandone del todo, es evidente que cada vez se le atiende menos.” Estos señalamientos de Follari (2007:17) nos llevan a cuestionarnos por qué la ENMJN no se ha dado a la tarea de debatir sobre alguna de las dimensiones que la condicionan, maestras, alumnas, currículum, gestión, posicionamiento ideológico, instituciones preescolares, en fin, hay múltiples temas que tendrían que ser objeto de análisis y de toma de posición, más allá de la descripción a través del dato estadístico o del sentir de los docentes respecto de las situaciones que se están presentando.

El autor antes citado señala que “la escuela se renueva, o irá lentamente perdiendo vigencia para apagarse sin pena ni gloria” (Follari, 2007:14). Esta situación, que pudiera sonar radical, no es ajena a las amenazas contra las escuelas normales del país, dentro de la cual se encuentra la ENMJN, varias han sido las voces que han cuestionado la existencia de las normales en México, en un contexto global en donde la formación de los docentes del nivel básico se da en las universidades. (Follari, 2007: 47).

Paradójicamente el llamado a terminar con las escuelas normales, fue ni más ni menos de quien debería de defender estas instituciones, dado que constituyen un sector importante del gremio magisterial, en agosto de 2008 Elba Esther Gordillo, líder impuesta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) solicitó al presidente Felipe Calderón “terminar con el desempleo que generan las escuelas normales”, por lo que propuso: “transformarlas en escuelas para técnicos en turismo y otras actividades productivas”(La Jornada,2008:1).

Más allá de las reacciones de indignación que esta declaración provocó, está el análisis -sin la más mínima filiación a la dirigencia de esta institución sindical-, de si al interior de cada una de estas escuelas y en específico de la ENMJN se han preocupado por demostrar que sí cumplen con la demanda social de formar maestros para la realidad actual. Darse a la tarea de demostrar de manera contundente en todos los frentes que se le exija, incluso, analizar si ha tenido la capacidad de contrarrestar dichos llamados con argumentos emergidos de la investigación y el análisis y no sólo con discursos de carácter político ideológico, que si bien son importantes, éstos son emitidos por pequeños grupos de maestros, que no rescatan la fundamentación académica, sociológica y filosófica así como dando prueba de los resultados que obtiene, defendiendo en su caso la existencia de las normales, entre muchos otros temas que podrían abarcar.

Justamente el motivo de esta investigación surge, al preguntarnos por qué la escuela produce, de manera por demás escasa, textos académicos que permitan dar cuenta del conocimiento que se construye al interior de la misma. Por qué no se sistematizan los análisis que sin duda alguna son capaces de realizar sus docentes, de sus miradas sobre el normalismo y la educación preescolar. Por qué no justifican académicamente la pertinencias de que los maestros para la educación básica del país se sigan formando en las escuelas normales, de la definición de sus posturas y funciones, de la realidad social a la cual se atiende, del seguimiento de sus egresadas, de las posturas teóricas que sustentan la formación de docentes, de las formas de gestión, de los logros institucionales.

Insistimos en preguntarnos ¿por qué los maestros no escriben?

d) La perspectiva teórico- metodológica.

Lo anterior nos impulsó a analizar este espacio social con el propósito de reconocer los aspectos relacionados con la cultura institucional y las condiciones académicas administrativas que favorecen u obstaculizan la producción académica de los docentes de la ENMJN.

Nos propusimos ver este espacio social en términos relacionales, reconocer que el fenómeno que nos ocupa se tiene que estudiar de manera articulada con las circunstancias que lo determinan, por lo tanto; se hizo un recorte de la realidad examinando a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) como el espacio social donde los maestros que participan como agentes sociales actúan y reproducen o bien transforman dicha realidad.

Nuestro terreno de investigación estuvo centrado en reconocer los procesos y fenómenos que dieron paso a la cultura institucional, entendiendo que una institución no está completa ni es lo suficientemente viable, a menos que se objective duraderamente. Es decir, que haya construido una serie de principios generadores de prácticas, que la hacen singular y que se manifiestan no sólo en las cosas sino además en los cuerpos, lo que implica posiciones duraderas para reconocer y efectuar las exigencias reconocidas y validadas como propias del campo (Bourdieu, 1991,1995, 2009,).

Asumimos el reto de mostrar de acuerdo con las postura teórica que plantean; que en todo espacio social se han constituido una serie de prácticas consideradas como válidas y en donde hay condiciones académico administrativas que ejercen una presión y el conjunto interactuante de estos elementos constituyen propiedades del campo, orientando el actuar de sus agentes, así como el significado simbólico que se da a dichas prácticas.

La homogenización objetiva de los habitus del grupo o de clase que resulta de la uniformidad de las condiciones de existencia, hace que las prácticas puedan ser objetivamente concertadas sin cálculo estratégico alguno, ni referencia consciente a una norma y mutuamente ajustables sin interacción directa, por lo que se genera regularidad y sistematicidad a las prácticas, sin que se haga consciente el mecanismo que llevó a dicha organización.

Para poder recuperar y sacar a la luz las razones que subyacen a la forma de actuar del personal docente de la escuela, necesitamos recurrir al

proceso socio – histórico en el que se determinó cuál debía de ser el ámbito de acción de los docentes normalistas. Dado que la determinación, _voluntad de los agentes que en esos momentos ocupaban los espacios de poder y que sentaron las bases de los que ahora es el Sistema Educativo Nacional_, se consolidó y ahora se expresa como “algo del sentido común”, es decir se ha naturalizado como algo consensado y objetivo. Por lo tanto la sociogénesis del campo de los formadores de docentes preescolares forma parte del objeto de estudio.

El recorte del objeto de estudio de esta investigación está delimitado por las circunstancias académico-administrativas y las condiciones subjetivas que enmarcan la producción académico en la ENMJN, pero estas situaciones tienen que verse de manera relacional (Popkewitz, 1991) con aquellas circunstancias o elementos que ejercen un mecanismo de presión para mantener la forma en que estas estructuras se están dando. Esto nos remite a recuperar por un lado, los aspectos más significativos en la constitución de este campo social y que a su vez nos lleva a perfilar los rasgos relevantes de la cultura institucional, que se manifiestan como un habitus que genera prácticas.

Los maestros comparten ese habitus en su manera de percibir, pensar y actuar en la escuela, por lo tanto, se pone atención a aquellas características de la planta docente que den cuenta de la manifestación de dicho habitus como valores entendidos y construidos a lo largo de la historia del normalismo preescolar y que siguen actuando en función de una práctica cotidiana, que refrenda los valores y costumbres del normalismo previo a la licenciatura en educación preescolar.

Precisamente porque reconocemos el potencial que la vida cotidiana que una escuela formadora de docentes puede ofrecer para la producción de textos académicos por parte de los docentes y porque sabemos que dicha posibilidad está condicionada por diversos factores, se hace un acercamiento a la dimensión institucional analizando cuáles son las condiciones dentro de la ENMJN para responder a las demandas que se le hacen en el terreno específico de la producción académica.

De manera sintética puntualizamos que nuestro objeto de estudio son *las condiciones objetivas y subjetivas que propician o limitan la producción académica en la ENMJN.*

e) Preguntas de investigación y propósitos.

1.- ¿Qué aspectos de la cultura institucional incorporados en el habitus de los docentes de la ENMJN favorece u obstaculiza la generación de producciones académicas?

1.1- ¿Cuál ha sido el proceso de constitución del campo de la docencia preescolar y de qué manera se relaciona con la historia del normalismo en México?

1.2 ¿Qué elementos conforman el habitus de los docentes de la ENMJN y cómo impacta esto en el interés de producir textos académicos?

1.3 ¿Qué tipo de textos académicos se producen en la ENMJN?

2.- ¿De qué manera las condiciones académico - administrativas influyen en la posibilidad de que los docentes de la ENMJN produzcan textos académicos?

2.1.- ¿Cuáles son las condiciones académico – administrativas de los docentes de la ENMJN?

2.2.- ¿Qué incentivos encuentran los docentes de la ENMJN para producir textos académicos?

2.3 ¿Qué tipo de formación y condiciones laborales de los docentes de la ENMJN influyen en los tipos de producciones académicas que construyen?

3.- ¿Cuál ha sido el impulso del área de investigación en la generación de conocimiento?

3.1 ¿Quiénes son los agentes que participan en el área de investigación?

3.2 ¿Qué elementos del habitus de los agentes que coordinan el área de investigación están presentes?

Sintetizamos que este trabajo de investigación tiene como propósito:

Dar cuenta de las circunstancias relacionadas con la cultura institucional y las condiciones académico-administrativas que favorecen u obstaculizan la producción académica de los docentes de la ENMJN.

f) Proceso metodológico.

Se buscó hacer una investigación de corte principalmente cualitativo, pero sin dejar de lado los datos cuantitativos de algunos aspectos que puedan sustentar el análisis cualitativo, tomando en cuenta que se entiende la opción metodológica como un proceso que entreteje principios epistemológicos, teóricos y técnicos. Estos a su vez orientan la construcción, recolección de información y análisis del objeto de estudio, asumiendo lo que señala Bourdieu (1991:47) cuando expresa:

“De todas las oposiciones que dividen artificialmente la ciencia social, la más fundamental y ruinoso es la que se establece entre el subjetivismo y el objetivismo. El hecho mismo de que esta división renazca sin cesar bajo formas apenas renovadas, bastaría para atestiguar que los modos de conocimiento que distingue le son igualmente indispensables a una ciencia del mundo social que no puede reducirse ni a una fenomenología social ni a una física social”.

Por lo anterior, fue fundamental la investigación bibliográfica de los documentos normativos respecto de la función y mandato conferido a la ENMJN. Desde 1984 a 2010, se rescataron aspectos que permitieron reconocer si dicho mandato se ha modificado, hacia dónde se ha orientado y cuál puede ser el devenir.

Otro momento del proceso investigativo fue el reconocer que sí hay investigaciones y textos académicos que se han producido en la ENMJN. Para acceder a ellos tuvimos de recurrir a los diferentes espacios

académicos, en ocasiones a los propios autores así como al archivo muerto de la institución para acceder a los documentos.

Paralelamente se realizó un análisis de las condiciones académico-administrativas de la ENMJN :

- Horas destinadas a docencia, investigación y difusión (planeación institucional), proyectos de cada área (Aspecto estadístico cuantitativo).
- Análisis de los horarios de los docentes: funciones que realizan, distribución de las cargas académicas, horas frente a grupo, tiempo que se puede destinar a la producción académica.
- Análisis de los espacios físicos.

Un aspecto muy valioso fue la colaboración y disposición de las y los 34 compañeras y compañeros docentes que accedieron a contestar los cuestionarios, pues esto permitió reunir una muestra muy significativa para sustentar las afirmaciones que aquí se vierten (anexo 1).

Se realizaron cuatro entrevistas a profundidad a docentes involucrados en el área de investigación, hecho que definitivamente constituye información sumamente valiosa si tomamos en cuenta que la investigación busca reconocer no únicamente las condiciones objetivas en que se trabaja dentro de la ENMJN “objetividad de primer orden”, también quisimos explorar el terreno subjetivo que se manifiesta como sistemas de clasificación de estructuras mentales y corporales que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas, en otras palabras y de acuerdo a Bourdieu y Wacquant (1995: 18) adentrarnos en la objetividad de segundo orden.

CAPÍTULO II

LOS INICIOS DEL NORMALISMO Y SU IMPACTO EN EL NORMALISMO PREESCOLAR.

a) La irrupción de una nueva profesión.

Como todo espacio social estructurado, el campo de la formación de docentes preescolares, se constituyó a partir de un proceso sociohistórico, que de acuerdo a las circunstancias en que estuvo inmerso fue configurando las características propias que constituyen su identidad.

El análisis de los hechos por los cuales se constituye este campo, identificados a partir del contexto en que se dan, permiten reconocer las propiedades de los agentes sociales que participaron y pugnarón por impulsar la implementación y consolidación de la educación preescolar en México y por ende, la constitución de la formación de docentes preescolares.

En el presente capítulo se hace una revisión panorámica de los momentos significativos que dieron paso a la constitución del campo de formación de docentes preescolares, reconociendo que este espacio social tiene su propia especificidad y características que lo distinguen de otros campos sociales, pero que a su vez, constituye un subcampo de otros campos más amplios como son el normalismo mexicano y su estrecha relación con la educación preescolar y a su vez del esquema de educación básica.

Ubicamos el inicio del normalismo en México en el siglo XIX, cuando los esfuerzos de los grupos liberales por hacer de la educación pública la vía para la construcción de la nación que emergía, el incipiente sistema de formación de maestros va a perfilar las características que tendría desde esa época. Como señala Arnaut (1998) en el proceso de constitución del sistema educativo nacional se va a definir el carácter, sentido y significado que las escuelas normales adquieren y que se consolida lentamente después del desgaste generado por las guerras, primero de Independencia, después de la Revolución.

Por un lado, la práctica del magisterio pasó de ser una profesión libre en donde los particulares contrataban a un maestro como mentor de sus hijos a ser una profesión de Estado. Esto significa que es el Estado quien los contrata para conducir la educación de los futuros ciudadanos. Este proceso que se vislumbra a partir del gobierno de Juárez, que es cuando se empieza a discutir de manera intermitente la forma en que la educación tendría que sentar las bases del desarrollo del país.

Las iniciativas en relación al terreno de la educación, ideas que quedaron plasmadas en los diferentes fracciones legislativas, en donde se reiteraba la necesidad de impulsar, organizar y estabilizar la enseñanza en sus diferentes modalidades y absorber la educación que hasta entonces había estado en manos del clero y de los particulares (Ducoing,1990).

Tendría que pasar por un largo período para que el proyecto educativo se pudiera consolidar, ya que los múltiples altibajos políticos y económicos que vivió el país durante todo el siglo XIX y los inicios del XX no permitieron que se avanzara casi nada. No obstante la tendencia fue creciendo y acentuándose, pues de manera reiterada había voces que manifestaban su preocupación por la situación educativa.

En la época del porfiriato, se busca unificar la instrucción primaria por lo que se avanza en la exigencia de una formación específica para el ejercicio de la docencia, se fundaron la Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal y la Escuela Normal Veracruzana, se abren distintas normales al interior de la República. Es así como la formación de los maestros y por lo tanto la expansión del sistema educativo empieza a formar parte de las acciones que se implementaron, aunque antes de la revolución no se le asignaron los recursos suficientes para su expansión, hecho que se da hasta la etapa posrevolucionaria.

El primer paso que se tuvo que dar para impulsar el desarrollo de la educación, fue el de hacer énfasis en la formación que tenían los maestros que de manera cotidiana atendían a los niños en las pocas escuelas que existían en el país, razón por la cual se veía como una prioridad impulsar la apertura de escuelas normales. Si bien es cierto que habría de pasar

muchos años antes de que se le pudiera exigir el título de maestro a todos aquellos que eran contratados para dar clases en el nivel básico, e incluso en las normales, sí hubo una tendencia cada vez mayor a normar la vida de las instituciones de educación básica y la vida de las propias normales.

Durante el porfiriato se pueden resaltar aspectos fundamentales que innegablemente implican un avance en materia educativa. Para empezar la aportación de pedagogos de los siglos XIX y principios del XX Personajes como Enrique Rebsamen, Ignacio Manuel Altamirano y Luis Cabrera tuvieron una intensa actividad al sustentar las bases del sistema educativo. En segundo lugar la preocupación del Estado Mexicano por enfrentar el problema educativo que nuestro país arrastraba como herencia de los siglos de colonización y del inestable siglo XIX, así como la tendencia a profesionalizar el magisterio.

Impregnado de una postura positivista, Justo Sierra se dio a la tarea de organizar el sistema educativo y por ende de la pedagogía a través a decretos planes programas y acciones que sistematizaron la práctica educativa, pues se tenía la firme convicción de que la educación era alternativa para impulsar el progreso del país, por lo que querían hacer realidad La Ley Orgánica de Instrucción Pública en el DF que desde 1867 planteaba el establecimiento de la obligatoriedad de la educación elemental.

El 24 febrero 1887, se inaugura la Escuela Normal de Profesores y un año después la Escuela Normal de Profesoras, ambos proyectos diseñados por Ignacio M. Altamirano. Vale la pena resaltar que éste fue sólo el inicio de un largo proceso de institucionalización de la escuela pública, y de la construcción del magisterio como profesión de Estado que en el siglo anterior había estado en manos de particulares y del clero y la formación de docentes se daba principalmente bajo el sistema Lancasteriano.

b) La función de las Normales *versus* la función de la Universidad.

Paralelamente al proyecto de creación de las escuelas normales se vislumbra el proyecto de creación de la Universidad. Se empieza a discutir cuáles serían los ámbitos de competencia de cada institución educativa. Justo Sierra planteaba que el objeto supremo de la Universidad era formar hombres instruidos. Pero a la instrucción primaria le competía dar paso a la formación del futuro ciudadano y consideraba esto como uno de los objetos capitales del Estado. Justamente lo que estaba en juego en esos momentos era la relación entre el Estado y cada una de las instancias educativas, es decir, la injerencia directa que se buscaba ejercer en materia de formación básica, y la autonomía académica en materia de formación universitaria.

Para Justo Sierra era claro que el maestro de educación básica era un hombre que aparte de tener un conocimiento y una cultura amplias sabía enseñar. Se requería que el maestro dominara los métodos propios de la enseñanza, pero sabía que en esos momentos el país carecía de profesores por lo tanto no era suficiente con tener los hombres de ciencia, resultaba imprescindible tener y dominar los instrumentos propios para comunicar el conocimiento.

Justo Sierra impulsó la creación de escuelas normales y de manera paralela, impulsó la organización y estructuración de la Universidad de México, en donde también reconocía la necesidad de que los profesores universitarios no sólo conociera su disciplina, sino también los métodos y técnicas de la educación. Esta preocupación se reflejó en la creación de la Escuela de Altos Estudios que tenía como objetivo entre otros “Formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales” (Ducoing, 1990:87), que a la larga derivaría en la Escuela Normal Superior que inicialmente sería parte de la Universidad de México.

Como producto de 50 años de discusiones en relación a quién le competía la formación de los docentes para los cursos universitarios y los maestros de secundaria, la Escuela de Altos Estudios se divide en dos instituciones,

por un lado se transforma en la Escuela Normal Superior de México dependiente de la SEP y dentro de la Universidad derivó en lo que es en la actualidad la Facultad de Filosofía y Letras, quedó así definido cuáles eran los ámbitos de competencia de cada una de las instituciones, sobre todo en lo relacionado a la educación media (Ducoing, 1990).

Lo anterior acrecentó los señalamientos sobre las diferencias entre el maestro normalista y el maestro universitario, dilucidando de manera cada vez más explícita y radical tanto funciones como estatus dentro del mundo académico y sobre la imagen social que proyectaría el agente que participa de cada uno de estos ámbitos.

Es así como la constitución del campo de la formación de docentes se va definiendo a lo largo de la primera mitad del siglo XX, cuando empieza a emerger una clase social conformada por maestros que a través de su propia actividad y de los objetivos que fueron planteándose para la apertura y consolidación de las normales, definieron el sentido y significado que tendrían los agentes que participaron y participan de este campo frente a la sociedad.

Arnaut (1995) señala que los principales objetivos para los que se crearon las normales era, en primer lugar el de formar maestros y estar en condición de autorizar el ejercicio de la docencia. En segundo lugar, la intención de formar un grupo con un alto nivel profesional pero con distinto carácter al de las profesiones libres. El tercer propósito era el de imprimir unidad y uniformidad étnica o científica a la enseñanza primaria, mediante la liberación de la profesión docente y de las escuelas de la guerra, de los ayuntamientos y de la influencia de agentes extraños que pudieran ejercer alguna influencia en la profesión. Esto en sentido estricto significaba que la federación buscaba el control de la educación básica.

La participación de los maestros egresados de las escuelas normales dentro de la sociedad fue definiendo muchos de los rasgos de la cultura que convalidan y con la que conviven quienes participan de este espacio profesional. Por un lado, el mandato que ya desde la época de Justo Sierra

se hacía respecto del profesional de la enseñanza, quien como el propio Sierra mencionaba conocía el “arte de enseñar”.

Todo lo anterior generó que la relación contractual directa entre maestros y padres de familia paulatinamente se va sustituyendo por otra de tipo laboral entre los maestros y las autoridades municipales, estatales y federales, ya que el incipiente sistema escolar precisaba que la obligación de los padres era mandar a sus hijos a la escuela y la del Estado la de ofrecer el servicio. Así, a las escuelas normales se les confirió también la autoridad para establecer los criterios de autorización para el ejercicio de la docencia, porque en ese momento no se contaba con suficientes maestros para cubrir la demanda.

La federalización de los servicios educativos se transformó en un sistema centralizado de educación. Con la apertura de la Secretaría de Educación Pública en 1921, en donde José Vasconcelos fungió como el primer Secretario de Educación de la época posrevolucionaria, se promovió la educación en una búsqueda de impulsar un proceso “civilizatorio” con un espíritu misionero, que se reflejó en las grandes campañas de alfabetización y generó la apertura de la Escuela Rural Mexicana.

La nueva Secretaría promovió también la apertura de escuelas en todas las entidades del federativas, pero Vasconcelos pensaba que la ampliación del servicio no era suficiente, pues se requería que los mexicanos pudieran tener un conjunto de verdades comunes que les dieran un sentido de unidad y pertenencia, por lo que desarrolló una amplia labor con los gobiernos de los estados y municipios para convencerlos de la pertinencia de que fuera el gobierno federal quien diseñara los planes y programas de estudios para todo el país.

En un principio la nueva política educativa no consideró ninguna reforma del sistema de formación de maestros, sin embargo, algunos de sus principales aspectos, como la difusión de la escuela rural, se realizaron a contrapelo del normalismo heredado del antiguo régimen. En 1925 se reorganiza la Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal: que

ahora se llamaría Escuela Nacional de Maestros (ENM) en donde se integraron las tres normales federales de la capital.

El proyecto impulsado por Vasconcelos llevó a los estados y municipios a disciplinarse principalmente en función de los planes y programas que se aplicaban para la educación primaria. Poco a poco todas las instituciones pertenecientes a los ámbitos no sólo federal sino también estatal, adoptaron la normatividad curricular, pero además con la reforma al artículo 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1934, en donde se atribuye al Congreso de la Unión la facultad de distribuir la función educativa en los tres niveles de gobierno, cambio que significó en los hechos que el Poder Ejecutivo Federal tuviera la facultad de manejar a su arbitrio el sistema educativo, lo que se confirmó y acentuó con las posteriores leyes reglamentarias. Ese mismo año se firmó un convenio con el estado de Querétaro para ceder el manejo de su sistema educativo.

Paulatinamente los estados entregaron los sistemas educativos respectivos a través de convenios, concluyéndose este proceso en 1940 con la firma de un convenio similar entre la Secretaría de Educación Pública del estado de Aguascalientes. A partir de ese momento las escuelas de la República Mexicana funcionaron con el subsistema federal y unos cuantos sistemas estatales, en donde todas las escuelas estaban obligadas a seguir los planes y programas establecidos por la SEP, y a cumplir con todas las normas definidas centralmente, mismo que a finales de los años sesentas y principios de los setentas del siglo XX se empezaría a revertir en el aspecto administrativo, no así académico.

El trabajo que Vasconcelos realizó de buscar la unidad nacional a través de la educación, generó que gran parte de la autonomía que tenían los estados y municipios de construir sus sistemas educativos y de decidir el tipo de educación que impartirían, se viera subordinada a la centralización de la educación, desde que se le confiere al Estado la autoridad diseñar los planes y programas de estudio de las escuelas normales, determinar su estructura orgánica y controlar los presupuestos que se le asignan (Duconig,1990).

c) Proceso histórico de constitución del campo de formación de docentes preescolares.

Pocos son los trabajos que se han dado a la tarea de investigar o reconstruir la historia de la formación docente para el nivel preescolar, algo se ha escrito pero los textos están dirigidos a dar cuenta de la formación del maestro de primaria, abarcando únicamente esta dimensión del normalismo mexicano. (Arnaut,1996. Guardado y Villatoro,1988).

Cuando se buscan textos sobre la historia de las normales para el nivel preescolar a nivel nacional, los pocos escritos que se encuentran, se acercan apenas a algunos aspectos de la constitución de esta profesión en nuestro país y han sido elaborados principalmente por maestras que se han interesado por explorar los orígenes de la profesión (Pérez, 2001, De la Cruz, 2004, Calzada,1999). Cuando se busca información sobre alguna normal, es común encontrar algunos datos sobre la fecha en que se abre, las maestras que la fundaron, el líder político que la inauguró, pero el análisis de los procesos que se han dado en estas instituciones es casi inexistente.

Hasta la fecha, la formación docente para el nivel preescolar poco o nada ha sido un objeto de estudio, pese a que en nuestro país la formación docente para el nivel data de 100 años atrás, por lo que los procesos que han llevado a que este espacio social tenga una configuración singular, son desconocidos porque no están sistematizados y mucho menos estudiados con rigor histórico o sociológico.

En el subtema anterior se hizo una revisión panorámica de cómo surge el sistema normalista en nuestro país y cómo adquiere sus principales rasgos característicos a nivel estructural. En este apartado haremos una revisión de la conformación del campo de la docencia preescolar, haciendo énfasis sobre su incursión como parte del esquema normalista, que nace a la sombra de la formación del maestro de primaria, hablamos de las normales preescolares.

Nos interesa recuperar los rasgos constitutivos de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños como institución formadora de docentes preescolares para dar paso a examinar la cultura institucional que se reconoce como válida partiendo de su origen, pero refrendada y consolidada por los miembros que participan en esta institución. Pero es necesario reiterar, que la propia institución es heredera del mandato, la cultura y las prácticas que se generaron en el origen de la educación básica misma y en el normalismo de primaria.

La primera escuela formadora de educadoras se fundó en 1873 en Dresden, Alemania a partir del sistema creado por Federico Froebel² para la educación de los niños pequeños. En nuestro país la formación de docentes para el nivel preescolar surge de manera paralela a la apertura de las primeras salas de párvulos a finales del siglo XIX, se impulsa la creación de departamentos educación preescolar en las escasas normales del país, avalada por Justo Sierra quien en 1902 es nombrado Ministro de Justicia e Instrucción Pública. La preparación de las educadoras se comenzó a sistematizar cuando las maestras Bertha Vön Glummer, Rosaura Zapata y Estefanía Castañeda viajaron a los Estados Unidos para estudiar en el Instituto Fröebel.

En México las primeras educadoras fueron formadas con el sentido místico que el mismo Froebel había concedido la educación para párvulos, se inculcaba la idea de que la maestra, tenía que poseer características de moral y recato, pues si ya de por sí el maestro de primaria tenía que ser un ejemplo a seguir, el significado simbólico que la imagen de la docente preescolar se le dio desde un principio, fue el de una segunda madre por lo que la exigencia en su actitud moral era aún mayor. Lo anterior generó un control profundo no sólo sobre el quehacer docente de una educadora, sino también sobre su vida personal, por lo que se le veía como una profesión de tipo “técnico espiritual”.

² Federico Froebel nace en Alemania, discípulo de Pestalozzi crea un sistema para trabajar con niños menores de 6 años y funda escuela para niños pequeños a las que denomina Kindergarten. Su propuesta se difundió rápidamente en Europa y Estados Unidos y es traída a México por los pedagogos E. Laubsher y E. Rebsamen.

Las fundadoras de educación preescolar en México relacionaban este trabajo a la maternidad que asociaban al instinto maternal, que daba por “naturaleza” a la mujer la posibilidad de educar correctamente a los niños, por esa razón el trabajo con los preescolares estuvo enfocado el sector femenino, pues desde el mismo Federico Froebel consideraba que este trabajo le correspondía como algo innato al sector femenino.

En 1910 se abre en la Escuela Normal para Maestras el curso para educadora de párvulos, para ingresar se exigía haber terminado la instrucción primaria, el curso era de dos años y estaba enfocado a conocer las ideas positivistas de la época, basados principalmente en Spencer y Locke. Sin embargo, fue muy poco el personal docente que se formó, debido al inicio de la guerra de revolución que habría de trastocar todos los ámbitos de la vida nacional.

La educación preescolar irrumpe en la vida social de nuestro país como un fenómeno principalmente urbano, de igual manera la formación educadoras surge en las ciudades con un mínimo reconocimiento social, principalmente porque se consideraba que el lugar de un niño pequeño estaba al lado de su madre. A esta figura se le confirió el derecho y la obligación de ser el sosten y la fuerza moral de una familia y por lo tanto la principal responsable de la educación de los hijos, cuestión que se antepone a la idea de que los niños asistieran a la escuela y a la sombra del normalismo de primaria. (Calzada,1987)

La institucionalización de este nivel educativo se va dando de manera progresiva a lo largo de todo el siglo XX, aunque en la primera mitad el avance es lento. Es a partir de los años setentas del mismo siglo, que se da un franco avance en la cobertura, hasta que en 2003 se decreta la obligatoriedad del nivel preescolar para todos los niños del país, hecho que consolida la necesidad de la formación de docentes para este nivel.

En 1940 se inició la fase de reconstrucción de la economía del país, la educación preescolar había tenido un crecimiento lento pero ya se atendían 33,838 niños en todo el territorio nacional. Ese mismo año se organizó el primer Congreso de Escuelas Normales que demandaba la

profesionalización de la labor docente, sin embargo dentro del mismo sector educativo había pugnas y divisiones respecto de lo que tenía que ser un maestro, los representantes de las normales rurales visualizaban al maestro de primaria como un líder social, mientras que los profesores de las normales urbanas consideraban que había que pugnar por un profesional de la educación, esto es; un instructor profesional, pues como mencionamos en el capítulo anterior ya se había determinado cuál era la labor del maestro; enseñar y la labor del la normal era enseñar a enseñar, visión que se convalidaba en el normalismo preescolar.

Una de las acciones que la Secretaría de Educación Pública llevó a cabo fue la creación de la Dirección General de Educación Normal con el Maestro Francisco Larroyo al frente y posteriormente la creación de la Escuela Normal de Educadoras, que hasta ese momento había funcionado como Departamento de Educadoras de Párvulos dentro de la Normal de Maestros.

Las maestras que impulsaron la educación preescolar en México actuaron en los dos espacios de acción específicos de este nivel, organizaron la apertura de jardines de niños y a su vez promovieron la formación de las docentes preescolares. Las prácticas que se fueron considerando como válidas dentro del ámbito de la educación preescolar y de la formación de docentes para el mismo, tuvieron que ver con este origen. Con la mirada tradicional de que a los niños los debe educar la mamá, el hecho mismo de ser madre confiere “por naturaleza” cualidades relacionadas con el mundo de lo bello, lo estético y los valores, para lo cual debían tener características consideradas inherentes, por lo que se habló de la vocación de educadora como un don innato que la normal de educadoras sólo encauzaba, privilegiando la idea de la vocación y contraponiéndose al concepto de desarrollo profesional.

Las maestras precursoras que representan un pilar a lo largo de este proceso de legitimación de la educación preescolar, pertenecían a grupos sociales con niveles educativos y económicos relativamente altos. Damos como ejemplo el caso de Josefina Ramos del Río, nieta de José María del Río, miembro destacado de la compañía Lancasteriana, hija de

Julia del Río de Ramos, poetisa y traductora entre otros textos de la obra pedagógica de Pape-Carpentier (SEP, 1967). Por lo mismo veían como un valor importante que quienes se integraran como maestras del nivel preescolar pertenecieran a grupos sociales portadores de la cultura burguesa de la época.

Desde 1916 hasta 1947 la carrera de educadora estuvo ligada a la del maestro de primaria, incluso los cursos para el nivel educativo se tomaban en el propio edificio de la Normal de Maestros. En 1947, junto con la creación de la dirección General de Educación Normal, se decreta la creación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. El decreto fue redactado principalmente por el grupo educadoras que se había caracterizado por su liderazgo, tanto en la formación de educadoras, como influyendo directamente en la definición de las formas de trabajo válidas en los jardines de niños. También habían sido activas impulsoras de la creación de la escuela normal dedicada a la formación de las educadoras. Entre ellas se encontraba Rosaura Zapata, Luz María Serradel, Guadalupe Gómez Márquez, Josefina Ramos del Río y María Eulalia Benavides de Dávila³.

La idea que estas maestras promovían respecto al papel que tenía que jugar la mujer como la única posibilitada para la tarea educativa preescolar, queda plasmada desde el mismo nombre de la escuela redactada en términos femeninos, en esos momentos ni siquiera se planteaban la posibilidad de que un varón pudiese ingresar a estudiar la carrera.

Se puede afirmar que en el proceso histórico en que este nivel educativo se consolida, también se arraigó como un espacio social con sus propias reglas su cultura y sus imaginarios, pero que no deja de ser una institución controlada por el Estado. Además para apuntalarse como un nivel educativo reconocido por la sociedad y por las autoridades educativas del país, tuvo como consecuencia la pérdida gradual de su autonomía relativa.

³ Las maestras que pugnaron por la consolidación de la educación preescolar en el país, actuaron como educadoras, directoras de jardines de niños, formadoras de docentes y también se dieron a la tarea de adaptar los planes de estudio para la formación de educadoras que existían en el extranjero, para aplicarlos en la recién creada Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, nombre que ellas mismas redactaron.

Esto se manifiesta en que a partir de 1947, año en que se inaugura el edificio ex profeso, los planes de estudio para la formación de docentes preescolares fueron diseñados específicamente para este nivel educativo con autonomía a nivel curricular en relación a la formación de docentes de primaria.

Una rápida revisión de las transformaciones curriculares que ha tenido la formación de docentes para el nivel preescolar a partir de que se crea de manera formal la ENMJN se inicia precisamente ese año con un plan de estudios enfocado a la formación de docentes desde la mirada froebeliana, el siguiente plan de estudios 1964 contenía la mayoría de materias enfocadas a la educación preescolar. Pero de 1972 cuando se decide que los maestros de preescolar y primaria estudiarían el bachillerato junto con la carrera de maestros, se acoge a la tecnología educativa como sustento teórico de los planes y programas y sus posteriores reestructuraciones. Es en 1975 y 1977 cuando los diseños curriculares de preescolar y primaria se empatan, modificando únicamente ciertos contenidos al interior de cada materia y agregando algunas específicas para el nivel, sobre todo aquellas relacionadas con la educación artística.

En 1984, cuando la formación de docentes para el nivel básico se eleva al grado académico de licenciatura, el diseño curricular para la formación de educadoras es muy similar al diseño curricular para la formación de maestros de primaria. Se sabe que muy pocas especialistas en educación preescolar participaron de dicho diseño, el cual propone la formación de un docente investigador. Curricularmente se hicieron a un lado muchos de los contenidos que hasta el momento se consideraban básicos para la formación de docentes preescolares, por lo que las instituciones se dieron a la tarea de suplir esas carencias con actividades cocurriculares y extracurriculares, pues el plan de estudios 1984 pretendía dar una formación científica y disciplinar.

Asimismo en el plan de estudios 1999, se pierden los pocos rasgos que tenían una relación directa con el trabajo de los jardines de niños, que se habían rescatado en el plan de estudios anterior. La postura pedagógica se fundamenta en la docencia reflexiva como sustento teórico, poniendo al

centro de la propuesta a la práctica docente como objeto de estudio, elementos que aportaron la posibilidad de reflexionar sobre la práctica. Pero por otro lado descuidaban el desarrollo de muchas habilidades que los docentes preescolares requieren para el trabajo cotidiano en las aulas.

Además, resulta pertinente agregar que este plan de estudios se aplica a las cinco licenciaturas que maneja el normalismo a nivel básico, como son, preescolar, primaria, secundaria, educación especial y educación física, perdiendo características que tenía la formación de cada tipo de docente, y se agregan únicamente ciertos contenidos indispensables a cada una de las licenciaturas.

Como se puede apreciar, la conformación del campo de los formadores de docentes preescolares, ha sufrido transformaciones ligadas en un principio a la necesidad de consolidar un sistema educativo producto del proceso revolucionario de 1910 y gracias a la influencia de pedagogos como Enrique Laubscher y Enrique Rebsamen. Pero que a nivel político fue impulsado por las primeras educadoras que hubo en el país y que en un principio lograron influir de manera intensa sobre el tipo de docente que se buscaba formar y participando en la elaboración de los planes y programas que se requería para ello.

A partir de los años 70's del siglo pasado, las educadoras fueron perdiendo autonomía, pese a que ganaron reconocimiento dentro de la Secretaría de Educación Pública y con grandes esfuerzos se les permitió la participación política dentro del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Entre más se ha reconocido la importancia de la educación preescolar, más se controló la formación de docentes para este nivel, pues del tipo de prácticas que se dan en el campo de los formadores de docentes, está implícita la definición del tipo de ciudadano que el Estado pretende formar, centro de muchas de las discusiones de los congresos educativos y por lo tanto con un énfasis cada vez mayor de la intervención del Estado.

Este proceso de consolidación del sistema educativo nacional, iniciado antes del proceso del revolucionario, pero que logra establecer su

presencia a lo largo de todo el territorio nacional, sólo a partir de los gobiernos posrevolucionarios en el caso de la educación preescolar y por lo tanto en la formación de docentes preescolares, adquiere características similares a la formación de docentes de primaria en términos de la relación de esta profesión con el Estado para ambos niveles.

En la estructura de poder, la ENMJN depende de la SEP a través de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) en lo que respecta a la estructura organizativa y paralelamente de la Dirección General Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), en lo relacionado a la normatividad curricular. Ambas direcciones se desprenden de la Subsecretaría de Educación Superior, pero como todo espacio social, mantiene una autonomía relativa que le permite tomar decisiones al interior y que determinan ciertas condiciones de la forma en que los agentes actúan dentro del ámbito laboral, pedagógico y social.

En términos de la cultura institucional, reconocemos que existen algunos rasgos similares entre los docentes de preescolar y primaria dada su filiación al normalismo a partir del mandato designado para este nivel y que se abordó en el apartado anterior. Pero por otro lado, el campo de la formación de docentes preescolares tiene ciertas características propias que lo distingue de otros niveles educativos y que se sintetizan en tres aspectos específicos:

- 1) Su función como instancia formadora de docentes dedicadas a atención pedagógica de los niños preescolares.
- 2) La condición de género que desde su origen está conformado casi en su totalidad por mujeres.
- 3) La especificidad de su quehacer, en donde se pondera el trabajo práctico y que genera muchos imaginarios respecto de lo que le compete y es propio del género femenino.

Se distingue del resto del magisterio tanto por su ámbito de trabajo y por su imagen asociada a la creatividad, a la disciplina, a la emotividad, al juego y al saber hacer además del cultivo de las actividades atribuidas al género femenino.(Calzada,1997)

Reconocemos la ENMJN como un espacio social, relativamente autónomo, en donde existe una estructura que genera luchas por ocupar los espacios de mayor influencia y determinar el devenir institucional, pero que también está cargada de la cultura de género, misma que favoreció en sus inicios la consolidación del campo, pues justamente la relación mujer, maternidad, educación de los hijos fue la que influyó para que esta tarea fuera conferida a las mujeres, cuestión que reitera la situación de dependencia del gremio.

d) Rasgos significativos de la cultura institucional.

La escuela goza de fama entre las normales como una escuela donde se trabaja mucho, las educadoras son disciplinadas, se menciona así como si fuera un jardín de niños en donde las maestras desarrollan el trabajo propio de una educadora, son “modositas” en fin, la escuela es vista desde afuera como un jardín de niños grandote.

Como se mencionó en el apartado f) del Capítulo I, se aplicaron 34 cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, mismas que se empizan a recuperar en este apartado, en donde buscamos reconocer qué tanto de la cultura construida a lo largo de la historia de la ENMJN aún prevalece en las ideas que los maestros tienen de la escuela.

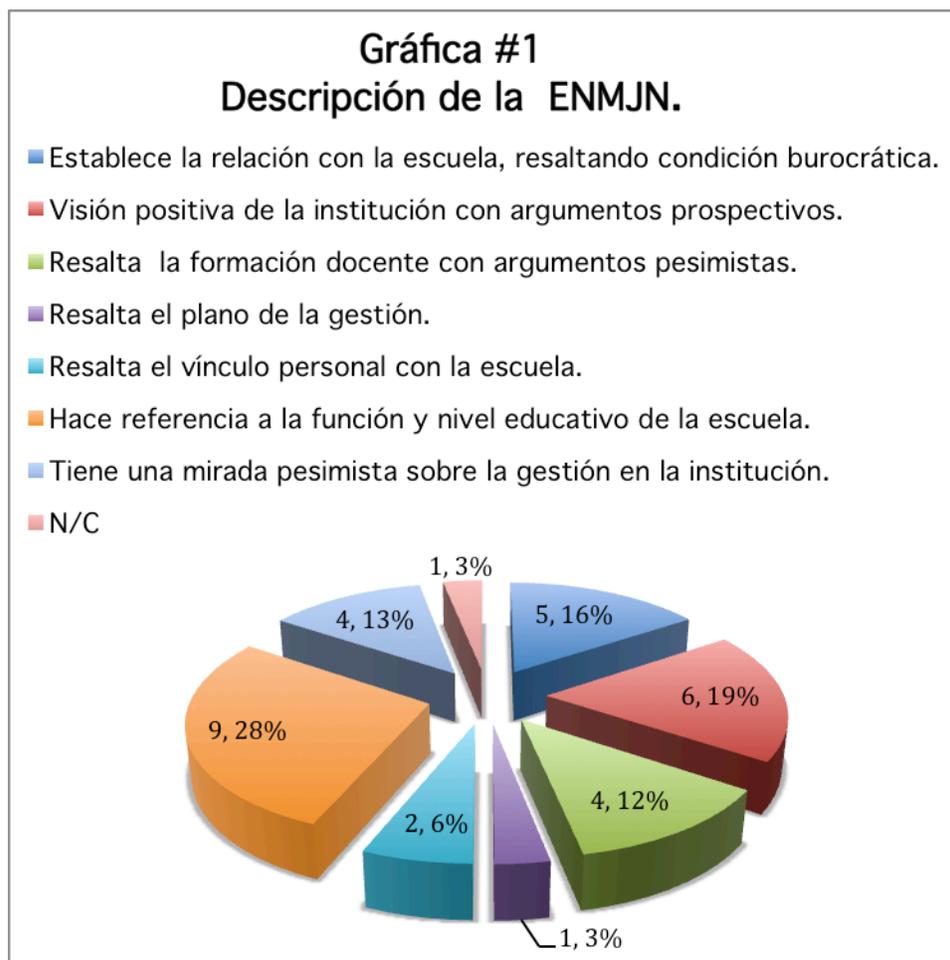
Así al pedirles a los docentes de la ENMJN que describan la escuela señalan:

“Es una institución formadora con una tradición y una cultura establecida”⁴.

⁴ Cuestionario no.8.

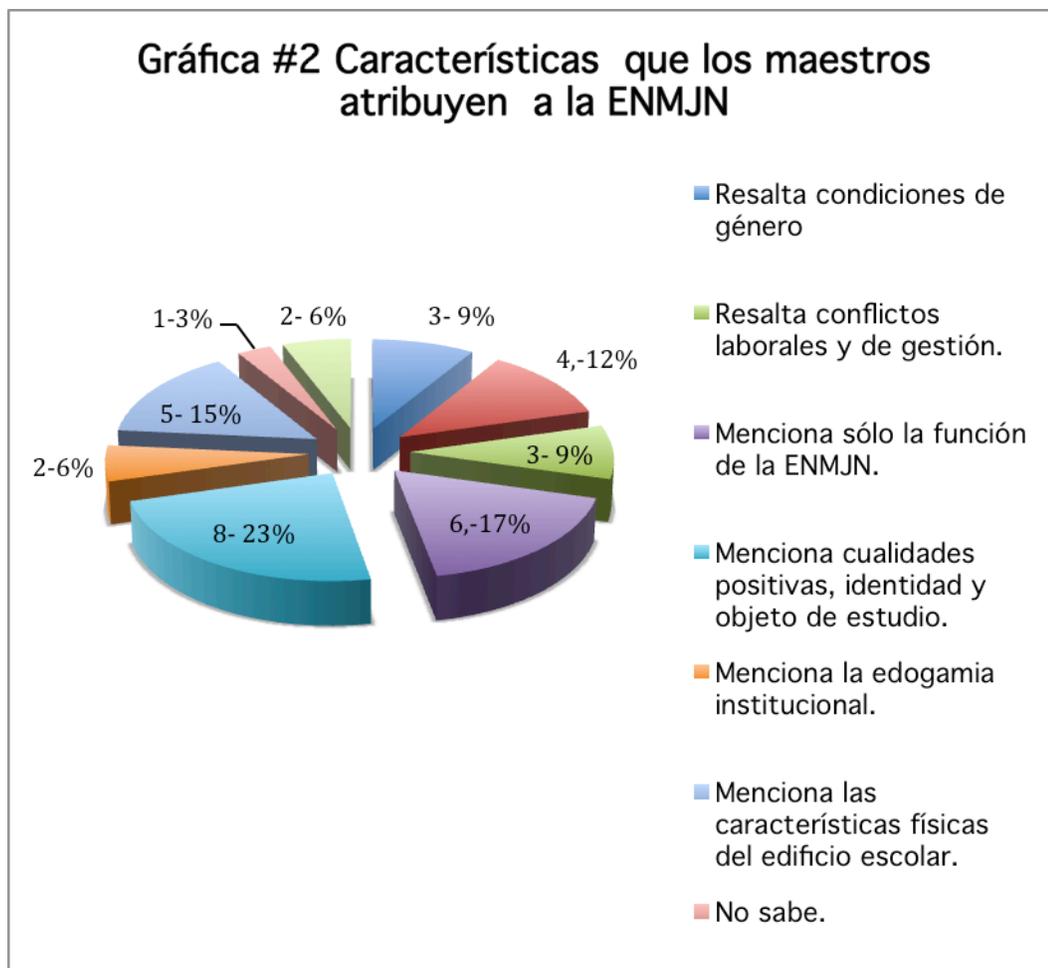
“Como el Alma Mater en que aprendí a querer la docencia y el trabajo para mi país por los niños”⁵.

En la siguiente gráfica encontramos la descripción que hacen los maestros de la escuela agrupadas por tipo de opinión:



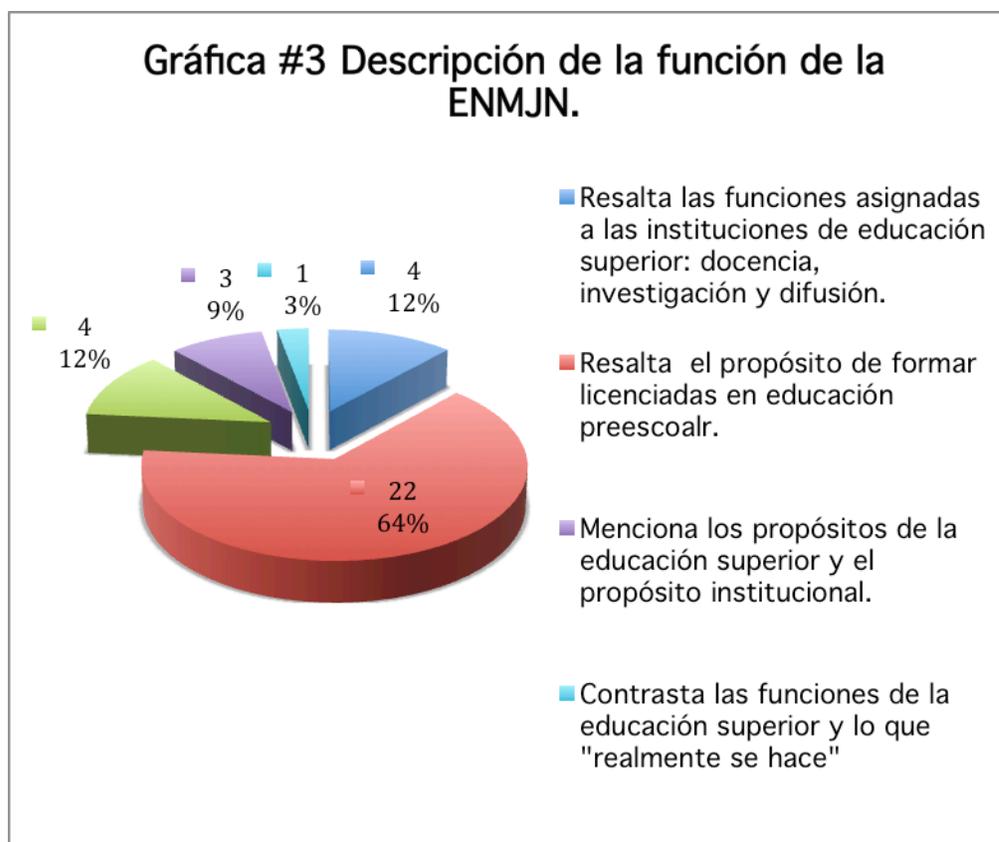
Fuente: Cuestionario a docentes, pregunta 1 (anexo 1).

⁵ Cuestionario no. 15.



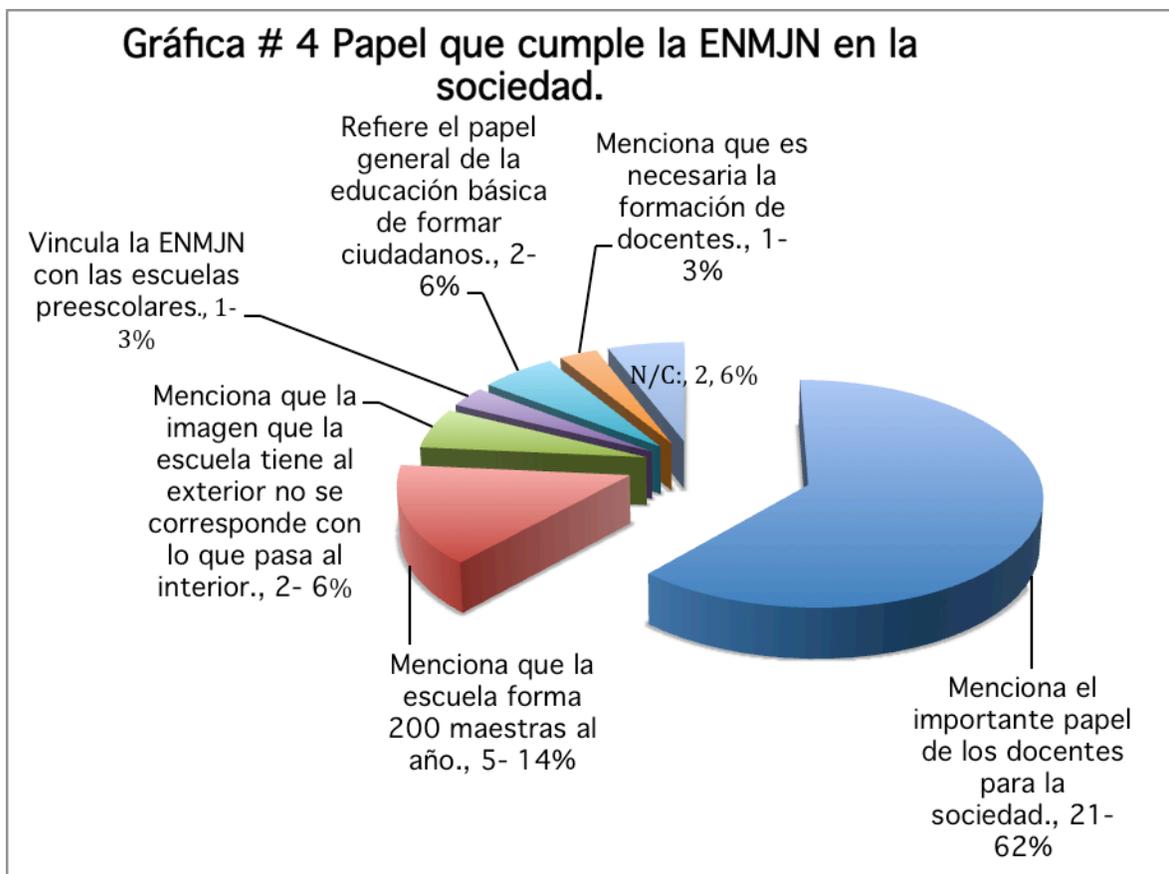
Fuente: Cuestionario a docentes, pregunta 2 (anexo 1).

Las dos gráficas anteriores permiten apreciar cuál es la concepción explícita que los docentes encuestados tienen sobre lo que es la escuela, agrupados en temas, las y los docentes tienen conciencia de la condición de género que impera, de algunas de las actitudes que identifican como recurrentes, como es la actitud sumisa, así como su función formadora de docentes. Estas gráficas permiten vislumbrar que la cultura heredada sigue siendo parte de la vida cotidiana, poco cuestionada y que más bien se vive como un valor.



Fuente: Cuestionario para docentes pregunta 3 (Anexo1).

Las respuestas dejan ver que hay un consenso de que en la escuela se está para formar docentes en educación preescolar, aunque algunos agregan las funciones sustantivas. Aún así, esta respuesta en sí misma, condiciona la labor de los docentes, pues al manifestar que su labor es "formar docentes" no integran la reflexión, análisis e /o investigación de este proceso formativo. Ninguno de los docentes que repondieron el cuestionario, menciona como parte de sus funciones la producción académica, el diseño curricular, la difusión cultural ni la investigación.



Fuente: Cuestionario a profesores pregunta 4 (Anexo1).

Las gráficas 3 y 4, muestran que los docentes no incorporan como parte de su discurso el decidir sobre lo que es la formación de docentes ni vislumbran que ellos también pueden producir conocimiento, es decir asumen claramente como su función, el mandato que les fue conferido a las normales y que ahora actualizan con su actuar cotidiano. El pasado sobrevive en la actualidad y tiende a actualizarse en el porvenir. Se manifiesta en las prácticas estructuradas según sus principios, ley interior a través de la cual se ejerce continuamente la ley de necesidades externas irreductibles a las constricciones inmediatas de la coyuntura. El sistema de disposiciones está en el principio de la continuidad y de la regularidad.

Los maestros siguen vislumbrando que su labor es enseñar a enseñar, difícilmente cuestionan los planes y programas que manda la SEP, vía la Dirección General de Normatividad antes y ahora la Dirección General de Educación Superación para Profesionales de la Educación. Pese a que los

planes y programas de estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar han desterrado los contenidos que en su origen habían caracterizado a este nivel, por ejemplo el acercamiento a la música y a las actividades artísticas, en la práctica se siguen procurando pues es una realidad que en los jardines de niños se demanda a las alumnas que tengan la posibilidad de seguirlas aplicando aunque ya no reciben esa preparación.

CAPÍTULO III

LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS DE 1984 A 2010.

- a) El decreto por el cual se transforma la ENMJN de escuela de nivel medio superior a escuela de educación superior.

En medio de una de las tantas crisis económicas que vivió el país en el recién concluido siglo XX, en 1984 la formación de docentes para el nivel básico se eleva a nivel de licenciatura, como culminación de un proceso que se inicia en la época posrevolucionaria, cuando el Estado había asumido de manera creciente la responsabilidad de ampliar la cobertura de los servicios educativos a un mayor número de población.

Lo anterior se acentúa a partir del sexenio de López Mateos (1958–1964) en el que amplían los servicios de primaria y secundaria. En el periodo 1970 - 1982 se generalizó la expansión de todos los niveles incluyendo la oferta de educación preescolar que llegó a ser una posibilidad real para el 50% de la población infantil con un impulso tanto en las ciudades como en poblaciones medianas en todo el país.

La crisis de los años ochentas plantea una serie de condiciones poco favorables para el desarrollo del sistema educativo, ya que la opción que asume el Estado es la de continuar con el pago de la deuda externa a costa de una fuerte reducción del gasto. El ejecutivo presentó el Plan Nacional de Desarrollo 1982–1988. En el terreno educativo se menciona que los cambios reestructuración que demanda la crisis van a ser racionales y objetivos, las carreras técnicas y científicas se van estimular y la educación es responsabilidad de todos (SEP,1984).

En la búsqueda de racionalizar los recursos la Secretaría de Educación Pública, plantea la necesidad de: “hacer más y mejor con menos”(Reyes Heróles,1983). Es en este marco en que se da respuesta a la anhelada profesionalización del magisterio, en la lógica racionalista del régimen se

tradijo en una contracci3n dr1stica de la matr3cula, y en el caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Ni1os, de un promedio anual de ingresos de 250 estudiantes hasta 1983, en 1984 fue de s3lo 54 solicitudes para ingresar y ninguna aspirante fue rechazada.

El decreto por el que la formaci3n de docentes para el nivel b1sico se eleva al grado acad3mico de licenciatura genera una serie de cambios tanto al interior de cada una de las escuelas normales, como de las propias instituciones encargadas de coordinar la formaci3n docente, en este caso la Direcci3n General de Educaci3n Normal y Actualizaci3n del Magisterio. El cambio se implement3 por principio a partir de la transformaci3n del dise1o curricular para cada uno de los niveles de formaci3n b1sica.

En el caso del plan de estudios para la Licenciatura en Educaci3n Preescolar, fue dise1ado por una comisi3n formada por personal de la Direcci3n General de Educaci3n Normal, la Universidad Pedag3gica Nacional, el Consejo Nacional T3cnico de la Educaci3n, la Direcci3n General de Capacitaci3n y Mejoramiento Profesional del Magisterio, el Consejo Nacional Consultivo de Educaci3n Normal y la Direcci3n General de Educaci3n Preescolar. Todo el equipo estaba coordinado por la asesor3a pedag3gica del Secretario de Educaci3n P1blica (SEP, 1989).

Este nuevo dise1o curricular plantea como sustento te3rico dejar de lado la teor3a conductista que caracteriz3 a los anteriores programas, para asumir la did1ctica cr3tica en donde se concibe el conocimiento como proceso de construcci3n, se reconoce la experiencia vivida de los sujetos estudiantes de magisterio durante sus a1os escolares como las primeras construcciones respecto al sentido y significado de la pr1ctica docente. Se plantea como prop3sito general formar docentes-investigadores.

Como es de esperar, las caracter3sticas generales para ingresar como estudiante del magisterio, tuvieron como primer requisito haber concluido los estudios de bachillerato. Para los docentes de las distintas instituciones normalistas, el cambio de nivel educativo de la misma, signific3 un reto personal e institucional, porque la mayor3a de los docentes ostentaba el t3tulo de maestros y algunos grados de estudios de licenciatura, por lo que

un sector importante no contaba con el nivel de licenciatura ya que antes de 1984 éste no era un requisito para ingresar como docente en una escuela normal. Por lo mismo, uno de los retos que se impusieron en esos momentos a las escuelas normales fue el de profesionalizar a sus docentes, presionando para que todos accedieran al título de licenciatura.

b) Las condiciones institucionales en 1984.

Es justamente esta transformación la que genera una gran cantidad de demandas a las instituciones formadoras de docentes; la primera fue la transformación académico administrativa de la propia institución, pues a partir de ese momento las escuelas normales asumieron las tres áreas sustantivas del nivel superior. Tuvieron que integrar a la docencia, la investigación y la extensión educativa y difusión cultural, además de la planeación institucional como un organismo de apoyo a la dirección, lo que llevó a una estructura orgánica diferente al cambiar los departamentos que antes existían por las jefaturas de área.

A pesar de que requería de un crecimiento institucional acorde a las nuevas funciones que se demandaban, la crisis económica por la que atravesaba el país generó que a nivel gubernamental las plazas que por diversas razones dejaban los docentes se congelaron sin contratar maestros que los sustituyeran (Calzada, 1997). Así fue que el cambio se dio más a nivel de organigrama que de las acciones concretas al interior, pues hay que recuperar lo que se mencionó al principio; los docentes no fueron capacitados, no contaban con grados académicos ni siquiera de licenciatura y los directivos fueron los mismos.

Los cambios operaron más en el papel que en términos del funcionamiento cotidiano de la escuela, la transformación curricular, como se comentó al inicio, requería de un cambio de posición frente a la formación, pero como no hubo capacitación para que el nuevo diseño curricular se aplicara como se planteaba en los textos normativos, salvo a un porcentaje muy reducido de docentes de la escuela, los maestros aplicaron el nuevo diseño a partir de recuperar su propia experiencia y conocimientos previos (Calzada, 1997).

A nivel laboral se implementó la homologación de los maestros de las escuelas normales al tipo de plazas y categorías del Instituto Politécnico Nacional, designando la plaza que ostentaría cada docente de acuerdo a la formación que en ese momento podían acreditar.

Aunque el proceso de homologación exigía a los maestros el grado académico de licenciatura como mínimo para poder incorporarse al nuevo modelo de contratación y desempeñar un tipo de funciones diferentes como son la investigación y extensión educativa y la difusión cultural, todos los maestros que estaban contratados en la escuela fueron integrados al nuevo esquema. Sin embargo, se les asignó un tiempo determinado para obtener el grado, de no hacerlo se incorporarían al esquema superior cuando lograran tener los requisitos establecidos.

Laboralmente se sustituyó el tipo de plazas docentes para homologarlos al tipo de nombramientos que se manejan en el esquema de educación superior, lo que impactó de manera profunda a la planta docente, debido a que el monto salarial por hora aumentó entre un 60 a 80%. Sin embargo, para los maestros no quedó claro cuáles fueron los criterios que surgieron al establecer la categoría que se les asignó a cada uno de ellos.

Los beneficios que los docentes de educación superior tenían en ese momento se referían principalmente a la posibilidad de un año sabático, pero para acceder a dicha prestación era necesario obtener una plaza de 40 horas compactadas. Finalmente al tener como base la incorporación al modelo las condiciones individuales de cada profesor, su preparación académica y su experiencia profesional fueron pocos los que tuvieron este tipo de posibilidades y que a su vez obtuvieron un beneficio real, ya que muchos maestros que cubrían interinatos tenían pocas horas dentro de la escuela o estaban comisionados de otras dependencias.

Como se ha dicho anteriormente, la organización académica administrativa tuvo que asumir la docencia e investigación y extensión educativa y difusión de la cultura como parte de sus tareas sustantivas, transformando la planeación institucional que se daba antes. Todo esto con los mismos

recursos tanto a nivel de cantidad como por la formación de los docentes de la escuela.

La situación en la que se encontraba la escuela propició que el personal que laboraba en la misma asumiera tareas propias de cada una de las nuevas áreas sustantivas, generando que el horario personal de cada docente estuviera saturado de una diversidad de tareas que iban desde las horas dedicadas al trabajo frente a grupo, como comisiones de alguna de las áreas sustantivas y además el apoyo a algunas instancias de la escuela producto de la necesidad de atender el currículum formal de la licenciatura. Como ya se mencionó, entre 1980 y 1989 el ingreso de docentes a la institución fue muy bajo y de hecho en ese periodo no ingresó ningún docente a la academia de pedagogía, porque si algún maestro dejaba de trabajar las plazas se congelaban y no se contrataban nuevos maestros (Calzada, 1997: 91).

c) La reestructuración institucional.

Las propias condiciones por las que estaba atravesando el país en las que la escuela tuvo que transformarse propició que en la institución se siguiera dando prioridad al trabajo frente a grupo y el apoyo a las áreas sustantivas de investigación y difusión cultural y extensión educativa fue escaso. Los maestros que operaron el nuevo programa de formación de educadoras, recibieron cursos para iniciarse en el proceso de investigación, para que estas instancias se constituyeran en espacio de desarrollo institucional así como un apoyo a la formación de sus estudiantes, pues las condiciones en que se encontraba la escuela en cuanto a recursos humanos y materiales no permitieron la construcción de proyectos que generaran conocimiento respecto al quehacer de la institución.

A partir de esa situación la reestructuración académico administrativa de la escuela se diluyó en una imagen de que “es lo mismo pero con otro nombre”. Además de lo anterior en la dirección de la escuela con apoyo del área de planeación se elaboran los horarios en donde desde una lógica racionalista se organizan los tiempos de los docentes, delimitando las horas y momentos que tiene que dedicar a cada una de sus responsabilidades.

d) Las nuevas demandas institucionales.

Los primeros años en el proceso institucional de la ENMJN como escuela de educación superior, implicaron un esfuerzo constante por aplicar de manera adecuada el plan de estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar, transformar las formas de titulación, crear instancias al interior de la misma para ir resolviendo los retos que esta nueva condición le generaba.

En 1990 se empiezan a activar las plazas que habían estado congeladas durante la crisis de los años ochentas en el país, así este año ingresan 17 nuevos maestros, los cuales no sustituían del todo la pérdida de la planta docente de la década anterior, pero de alguna manera era un respiro institucional, pues permitía una menor carga frente a grupo para los docentes, aún así se integraron algunos maestros que no estaban titulados, aunque sí se les exigió que tuvieran estudios de licenciatura y se priorizó la inserción de docentes que tuvieran como antecedente la formación de maestros de nivel preescolar o de básica. Al año siguiente ingresaron nueve maestros más y a partir de ese año hubo un mayor equilibrio entre los maestros que por diversas razones se retiraban de la escuela y los que ingresaban.

Esta nueva condición no duró muchos años, pues en la primera década del siglo se inicia el proceso de retiro voluntario para todos los niveles de la estructura del Sistema Educativo Nacional, con miras a transformar la planta docente, en este caso el problema fue que nuevamente las plazas que los maestros dejaban a partir del proceso de retiro voluntario eran congeladas por lo que en las últimas fechas nuevamente se ha reducido la planta docente.

Esta inserción de la escuela al campo de las instituciones de educación superior, constituye un reto que tanto la ENMJN como las otras normales de la Ciudad de México y del país han buscado superar con diferentes niveles de éxito, pues en términos de demandas y exigencias se han visto envueltas en la vorágine cotidiana de las instituciones de educación superior pero con carencias similares a las de hace 27 años, expliquemos el por qué:

Dentro de la ENMJN se inicia un proceso de trabajo colegiado impulsado por la propia dirección de la escuela, con una iniciativa incluyente que deriva en un Proyecto Académico (Tamayo y López, 1986) que contenía una mirada que rompía con la gestión vertical, su implementación implicaba la transformación de la institución hacia la participación de los docentes en todos los niveles institucionales.

Si bien la construcción del documento implicó una etapa de búsqueda y participación colectiva, en la práctica no impactó dado que los resultados no fueron del agrado de las autoridades de ese momento, ya que planteaba formas de organización más participativas y horizontales en la toma de decisiones y no se implementaron políticas que favorecieron su puesta en marcha, tal es el caso del Programa de Formación Inicial de Docentes de Educación Preescolar que justifica su existencia a partir del Proyecto Académico arriba mencionado y que culminó con la construcción de un plan de estudios pero que no se aplicó debido a que en la práctica la autoridad buscó la manera de encontrar estrategias para implementar el Plan de Estudios 1999 enviado por la SEP (Martínez,2001).

El 9 octubre 1989 el gobierno federal aprueba el Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994 (PME), a partir de un diagnóstico del sistema de formación de profesores y en particular de la Universidad Pedagógica Nacional. Pocos años después, en 1992, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, (ANMEB) en donde se plantea la necesidad de renovar el modelo de formación docente. Este hecho es producto de una crítica a la forma de trabajo que se estaba realizando en las normales, en donde la diversidad de prácticas se apegaba más a los modelos de formación docente anteriores que a un modelo de formación de tipo superior.

Este proceso ha sido muy poco estudiado por lo que los investigadores dedicados a la educación, apenas han escrito unos cuantos textos sobre la situación de la formación de docentes de primaria y un primer esfuerzo por sistematizar la aplicación del PELEP 84 al interior de la EMMJN en un proyecto denominado “La evaluación de la aplicación del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Nacional para

Maestras de Jardines de Niños. La operación de laboratorio docencia de cuarto grado. Estudio preliminar” (López, Enriquez y Calzada, 1996). En este texto se busca analizar la aplicación del plan de estudios dentro de la institución, así como de la educación superior, menciona entre otras cosas la dificultad que manifiestan los docentes a aplicar fielmente el modelo curricular, pues el peso de la tradición institucional y los valores construidos a lo largo de la historia personal en el ámbito de las instituciones preescolares y normalistas tradicionales no se pueden transformar de la noche a la mañana por un decreto presidencial, ni por la vuelta de tuerca de un nuevo currículum.

Dentro del ANMEB se establece de manera oficial la Carrera Magisterial, lo que lleva a que en 1993 la SEP y el SNTE acuerden los lineamientos generales para que los profesores tuvieran acceso a estímulos económicos a través de la Carrera Magisterial. En el caso de las escuelas normales se incrementa el salario a los docentes a partir de un modelo competitivo denominado “Estímulo al desempeño docente” que en sus inicios se accedía por dos años consecutivos a un sobresueldo de acuerdo a los lineamientos que dicho proceso contenía. Esto generó en un sentido inmediato desacuerdos y contradicciones entre los docentes ya que el primer requisito para acceder al mismo se requería contar con una plaza de 40 horas con carácter de definitivo, condición laboral que en el caso de la ENMJN muy pocos docentes tenían en ese momento.

Para 1995 apenas el 20% de los docentes podía concursar para este estímulo porque los reglamentos normativos que lo sustentan y que lo operan están diseñados para favorecer a los maestros asignados a las áreas centrales. Es decir, dentro de las oficinas de la DGENAM, dejando fuera a la mayoría de los docentes que están frente a grupo en cada una de las normales. Dicho reglamento que regula el proceso se elabora por una comisión presidida por personal de la DGENAM y favorece más el trabajo administrativo que la actividad frente a grupo o que la producción académica misma. Por ejemplo, una ponencia presentada en un evento internacional tiene un valor máximo de 10 puntos, en cambio, un

coordinador de área dentro de la DGENAM, por el hecho mismo del nombramiento obtiene 35 puntos(SEP, 2010).

Si se sigue el curso de los acontecimientos, en 1996 se incrementa el Programa Para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), recuperando cuatro líneas: renovación curricular, actualización y superación académica de los formadores, regulación y gestión institucional e infraestructura. A partir de esto, las escuelas se dan a la tarea de buscar estrategias de formación y actualización, así como de construir proyectos de reestructuración institucional que permitieran definir el rumbo a seguir por la propia institución.

Una de las primeras acciones que se impulsan desde la DGENAM fue la creación de programas de posgrado dentro de las escuelas normales del D.F. pues únicamente la Escuela Normal Superior ofrecía a los maestros normalistas que ya habían accedido al grado de licenciatura este tipo de estudios. Nuevamente, la escuela se ve presionada para abrir un área de posgrado sin apoyos académicos ni económicos para tal fin, por lo que se improvisa un espacio como oficina de posgrado y se inicia con programas de especialización y al año se diseña la primera maestría que se imparte dentro de la ENMJN.

Posteriores evaluaciones dan paso a un nuevo modelo curricular que se implementa primero para la formación docente de educación primaria en 1997 y en 1999 para la formación de docentes de educación preescolar. Un nuevo cambio justificado de manera oficial por los “malos resultados” en la aplicación del plan de estudios 1984. Sin embargo, las evaluaciones hechas al respecto nunca se dan a conocer de manera clara, únicamente se menciona en los diversos momentos y documentos que da paso al nuevo plan de estudios, en donde se explicita que no se puede ser docente e investigador a la vez.

De hecho, el informe más sistematizado respecto a la formación de docentes con el Plan de Estudios 1984 es el publicado por la Dra. Ruth Mercado, quien por cierto realizó la investigación en relación con la

formación de docentes de primaria. Ella señala que “es una la formación que se requiere para ser docente y otra la que se necesita para ser investigador o para ejercer cualquier otra profesión” (Mercado, 1997). Es decir, ella no considera viable la postura del Plan de estudios 1984.

En 1999 surge el cambio de enfoques y contenidos del currículo para la formación de docentes del nivel preescolar, con el mismo enfoque y tendencias del nuevo modelo curricular para la formación de docentes de educación primaria que se pone en práctica en 1997. Nuevamente la capacitación para acceder a este cambio curricular se da a unos cuantos maestros que tienen la misión de reproducir los cursos, mismos que a cada nueva versión se les reducen los materiales, tiempos y recursos, aunque hay que aclarar que se fue dotando paulatinamente a los docentes de textos fundamentales para atender la propuesta del nuevo plan, a través de la colección Biblioteca para la Actualización del Maestro.

Una característica de la nueva propuesta curricular es que acentuó la mirada del docente como mero aplicador de programas, pues para cada curso hay una antología de textos y actividades que el docente debe de seguir al pie de la letra. En este caso el sentido que se le da a la formación de docentes está fundamentada en autores que desarrollan la docencia reflexiva, así como la formación basada en competencias, por lo que la posibilidad de hacer de la práctica docente el objeto de estudio, con miras a transformar la cotidianidad del aula para responder al grupo específico con el cual se trabaja, como lo plantea esta propuesta es sólo para el estudiante de magisterio, pues los maestros formadores de docentes no deben de salirse de los textos y actividades indicadas en las antologías.

De acuerdo al enfoque de la propuesta curricular, la educación normal es ubicada estructuralmente dentro de la Subsecretaría de Educación Básica pero sólo por un lapso, ya que en 2004 se presenta el Programa de Educación Preescolar con una perspectiva de formación por competencias, mismo año en que se publica el documento llamado: “Política Nacional para la Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica”. Fue implementado a finales de 2004 y en 2005 las escuelas normales entre ellas la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños se incorpora

como parte de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Esto genera una nueva perspectiva respecto de la política educativa hacia las normales.

A partir de que las escuelas formadoras de docentes son parte del esquema de educación superior, tanto la ENMJN como las demás normales se les presiona para que se evalúen con los mismos esquemas de evaluación con los que se evalúan instituciones de educación superior. Si bien es cierto que ya desde antes al iniciarse la licenciatura se hacían comparaciones constantes entre las instituciones universitarias y el tipo de docencia que éstas ejercían, a partir de la incorporación de las normales a la DGESPE dicha comparación fue mayor.

Un ejemplo de lo anterior es que en 2008 la SEP emite el acuerdo 453 por el que se explicitan las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) para que se organicen Cuerpos Académicos, ofreciendo financiamiento bajo ciertos requisitos para la implementación de estos espacios de construcción académica. Incluso se evalúan con un nivel de exigencia menor que los que se plantean para las universidades e institutos, pero es hasta 2010 en donde la Escuela Normal Superior en el D.F. y la Normal de Jalapa Veracruz reciben un pequeño financiamiento, es decir, sólo dos normales de todo el país, cuyos proyectos fueron presentados por maestros que cuentan mínimamente con el grado de Doctor.

Aunque la construcción de los Cuerpos Académicos se inicia, la desorientación y ambigüedad generada por la falta de información que se tuvo y la decisión del director de cada una de las escuelas normales de apoyar o no la conformación de los Cuerpos Académicos de manera discrecional, con una diversidad de condiciones según los criterios de los diferentes directivos. Estos no tenían claridad sobre las funciones que tendrían estos equipos de trabajo, así que cada uno otorgó espacios de tiempo a los docentes de acuerdo a sus respectivas plantas docentes y las necesidades que priorizaron en su escuela, pues ya desde años antes, pocos apoyos se habían dado a las áreas de investigación, como se verá más adelante.

Si bien la regulación de estas instancias partía de la SEP, dado que esta última otorga el financiamiento, incluso en instituciones como la Universidad Autónoma Metropolitana, con una tradición de investigación desde su fundación, la generación de Cuerpos Académicos causó desconcierto, ya que las áreas de investigación funcionan desde el origen de las mismas, y existe cierta sensación de que hay dos instancias para una misma función (De Garay, 2009).

En otras instituciones, como la propia Universidad Pedagógica Nacional, se implementó la construcción de Cuerpos Académicos de la noche a la mañana. En las escuelas normales se designó a unos cuantos docentes y se les encomendó la coordinación de estos equipos, lo que hasta el momento ha dado resultados muy dispares, pues nuevamente las condiciones para la realización de esta tarea consistió en otorgar algunas horas para resolver las tareas propias de los Cuerpos Académicos.

En un inicio, hubo presupuesto para que los Docentes que formaban parte de los Cuerpos Académicos asistieran a cursos y a algunos intercambios académicos. Los presupuestos se autorizaban a criterio del director de cada normal, lo que se vio reflejado a partir de que las escuelas normales en su mayoría no obtuvieron financiamiento específico vía PROMEP para la estructuración de los Cuerpos Académicos. En la Ciudad de México, únicamente la Escuela Normal Superior lo obtuvo, y hay que recordar que dicha escuela tiene una tradición académica como escuela de educación superior mucho más arraigada que las otras normales de la Ciudad, y cuenta con área de posgrado desde su creación, pues justamente su origen estuvo enfocado a la formación y perfeccionamiento docente (Ducoing, 1990).

Paralelo a los procesos y demanda anteriores, las instituciones dependientes de la DGENAM han impulsado validar sus procesos académicos administrativos a partir de la norma ISO 9001, para demostrar que sus procesos de gestión son de calidad. Así, en 2010 se publica en el Diario Oficial los apoyos para el fortalecimiento de los Cuerpos Académicos, la integración de redes temáticas de colaboración de cuerpos o gastos de publicación y registro de patentes y becas posdoctoral. En el rubro relacionado con las escuelas normales públicas se mencionó que los Cuerpos

Académicos son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento, en temas disciplinares multidisciplinares del ámbito educativo con énfasis especial en la formación de docentes así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Adicionalmente atienden programas educativos en uno o varios niveles, situación que para lograrse requiere de una organización académico administrativa flexible.

Pero la vorágine de demandas no acaba; en 2008 se implementa el Examen Nacional de Ingreso al Servicio Docente para la asignación de plazas para el nivel preescolar y primaria, que abre la participación a egresados de diversas disciplinas que tienen relación con la educación, no únicamente a normalistas, poniendo en entredicho que el docente de educación básica se debe de formar exclusivamente en una normal. Ese mismo año se presiona a las escuelas normales para incorporarse a procesos de evaluación propios de la educación superior, como son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de Educación Superior, A.C. Estos comités se implementan a partir de un acuerdo de colaboración entre las instituciones de educación superior y el gobierno federal, en el seno de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES).

Al respecto de este proceso, Andi3n (2011) señala que se esperaba que las escuela normales se transformaran en instituciones de educaci3n superior, pero en lugar de apoyarlas en su proceso de cambio organizacional se les margina y se les “deja a su suerte” . De esta manera se les exige que planeen sus acciones, evalúen y certifiquen sus programas, pero al mismo tiempo no se les dan las condiciones necesarias para desarrollarse como auténticas instituciones de educaci3n superior, tales como la autonomía, la libertad académica y la flexibilidad en sus formas de organizaci3n.

El recorrido que se hace en los párrafos anteriores es una muestra clara de la exigencia de un trabajo académico más apegado a la forma de trabajo en las universidades, pero la realidad es que la escuela normal es vista desde el exterior como una instituci3n de educaci3n sin punto de comparaci3n con una universidad, donde se evidencia que las instancias que la regulan y la norman no le proporcionan las condiciones para poder acceder a un trabajo

más apegado a las prácticas académicas. La pregunta sigue presente ¿Cuál es entonces el papel de las normales? ¿qué es lo que realmente les compete? ¿Cuál sería el trabajo académico que deben desarrollar? El mismo autor hace énfasis de que “ante la crisis de identidad y ante el imperativo de cambiar o morir, las escuelas normales públicas se encuentran postradas, paralizadas, atadas de pies y manos, confundidas respecto a su identidad y su futuro”(Andión, 2011:42).

La respuesta a las preguntas anteriores implicaría una redefinición no sólo del oficio de docente dentro de una normal, más bien una redefinición del trabajo académico dentro de una institución formadora de docentes, que incluiría -claro está- el oficio de enseñar a enseñar, pues como señalaron Tedesco y Tenti (1999) hace más de una década, las crisis en las representaciones siempre tienen algún fundamento en el plano de las realidades objetivas que en cierta medida trascienden la conciencia, la voluntad y la intencionalidad humanas. Por lo tanto, es necesario redefinir qué sentido y significado le estamos dando al agente que se dedica a formar maestros para el nivel básico ¿apóstol? ¿maestro militante? ¿profesional de la educación? ¿burócrata? ¿académico?

Veamos ahora algunas de las condiciones objetivas que se dan en la ENMJN, pues resulta necesario reconocer si estos 27 años de vida como institución de educación superior le ha permitido y orientado en la transformación de sus prácticas en todos los niveles.

e) Condiciones académico administrativas actuales de ENMJN, y su influencia en la posibilidad de que los docentes produzcan textos académicos.

Este apartado busca responder a la pregunta ¿de qué manera las condiciones académico administrativas en las que los docentes realizan su labor favorecen u obstaculizan la posibilidad de construir textos académicos?

Como ya se ha demostrado el contexto en el que está inmersa la ENMJN se está transformando aceleradamente, Tedesco (1999:85) señala que estos

cambios tienen efectos significativos en la definición del rol docente. Los viejos sistemas centralizados, cerrados, jerárquicos, caracterizados por una rígida división funcional del trabajo, extremadamente regulados están dando paso a sistemas más autónomos, así al generar nuevas demandas a los agentes escolares, se tiene que transitar, de la escuela altamente burocrática a la escuela posburocrática, generando que el trabajo docente cambie de contenido, donde la actividad es cada día más relacional y polivalente. Pero por otro lado, el mismo autor señala “es bastante conocido el carácter estructuralmente conservador de las instituciones escolares. Esta característica deriva de las funciones que se les asignó en las primeras etapas del desarrollo de las sociedades capitalistas. Hoy los docentes al igual que otros agentes profesionales, están sometidos a una exigencia de cambio rápido”(Tedesco, 1999:77).

Para poder acercarnos a reconocer qué tanto estos cambios contextuales se enfrentan a lo que Bourdieu (1991:92) denomina habitus, como el “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin.” Esto implica, qué tanto los valores compartidos por los agentes que participan de este espacio social actúan como elementos de contención entre las demandas externas hacia la escuela y la reproducción de la vida cotidiana.

f) Características de los Docentes.

Para ubicar las características de la planta docente iniciaremos por mencionar algunos datos curriculares de los maestros de la ENMJN, que se obtuvieron con la aplicación de un cuestionario y que forman parte esencial de su habitus como agentes que participan de este espacio social.

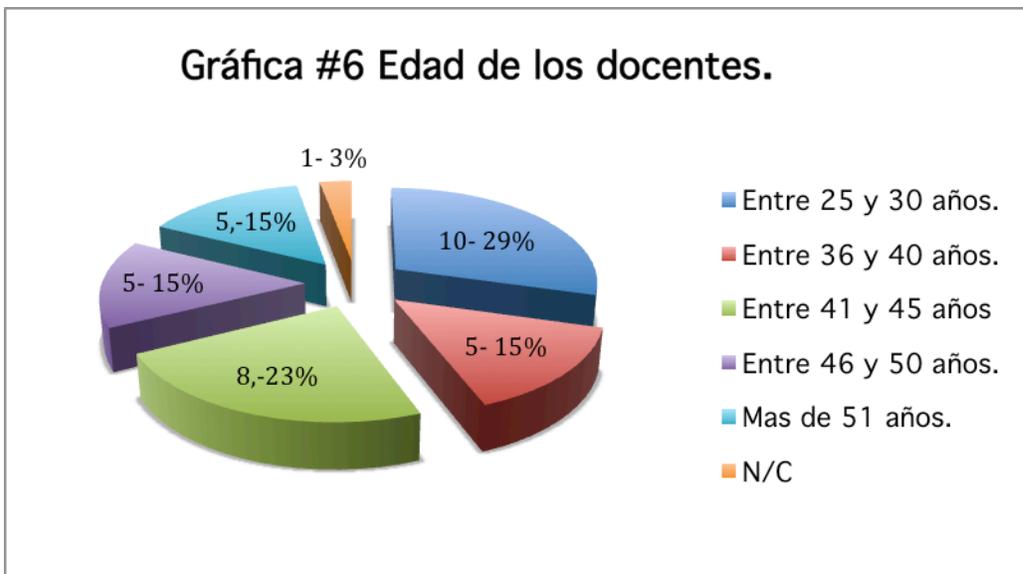
Durante el ciclo escolar 2009 – 2010 había 91⁶ docentes de los cuales 34 contestaron el cuestionario, lo que corresponde a un 37.36% y con base en esos datos presentamos la siguiente panorámica.

⁶ Datos proporcionados por el Área de Recursos Humanos de la ENMJN.



Fuente: Cuestionario a docentes.

De los maestros que constataron el cuestionario el 73% (24) son mujeres y el 26% (10) son varones.



Fuente: Cuestionario a docentes.

De ese universo encontramos que el 15% tiene entre 36 y 40 años, el 23% de los docentes tiene entre 41 y 45 años de edad, categoría intermedia, que denota una planta docente formada aproximadamente 20 años antes,

un 15% de los docentes tienen entre 46 y 50 años y un 15% tiene más de 51 años de edad.

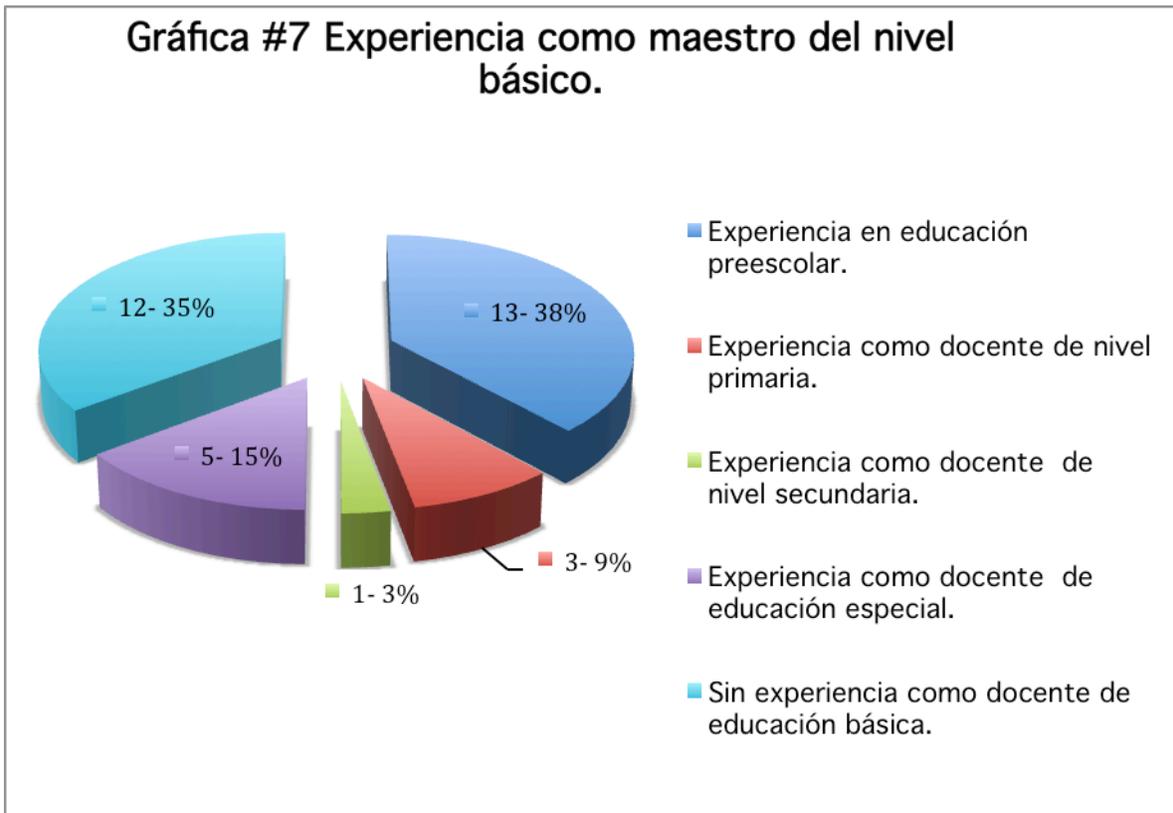
Al menos el 30% de esos docentes se formaron como maestros de educación básica en planes de estudios correspondientes a los años 70's, esto es, con planes de estudio dentro de la corriente de la tecnología educativa, sustentados en propuesta emanada del conductismo y a su vez, con metodologías tradicionales.

Una porción de docentes tiene entre 25 y 40 años, lo que corresponde a un 44%, aunque no todos fueron formados como maestros para el nivel básico, los que sí tienen dicha formación ya ingresaron a la normal después de cursar el bachillerato, y fueron formados a partir del diseño curricular que planteaba la formación de un docente investigador dentro de la corriente de la didáctica crítica.

Si bien es cierto que este dato en sí mismo no da cuenta del tipo de práctica docente que realiza cada uno de los académicos encuestados, pues los años transcurridos en la formación como docentes sólo representa una parte de la constitución de sus saberes acerca de esta profesión, resulta necesario establecer esta relación para ir identificando los rasgos distintivos de los diferentes agentes que participan del campo.

Hacemos referencia al habitus, historia incorporada, naturalizada y por ello olvidada- que se conforma de un sinfín de experiencias, pero aquí lo que buscamos es reconocer algunas regularidades que den cuenta de cómo las prácticas no se pueden deducir de las condiciones presentes que pueden parecer haberlas suscitado, ni de las condiciones pasadas que han producido el habitus, (como presencia activa de lo pasado) principio duradero de su producción. Sólo es posible explicarlas, si se relacionan las condiciones sociales en las que se ha constituido el habitus, que las ha engendrado, y las condiciones sociales en las cuales se manifiestan (Bourdieu, 1991).

A continuación presentamos dos gráficas con el propósito de esclarecer, hasta qué punto los docentes de la ENMJN han abrevado la cultura propia del maestro normalista:



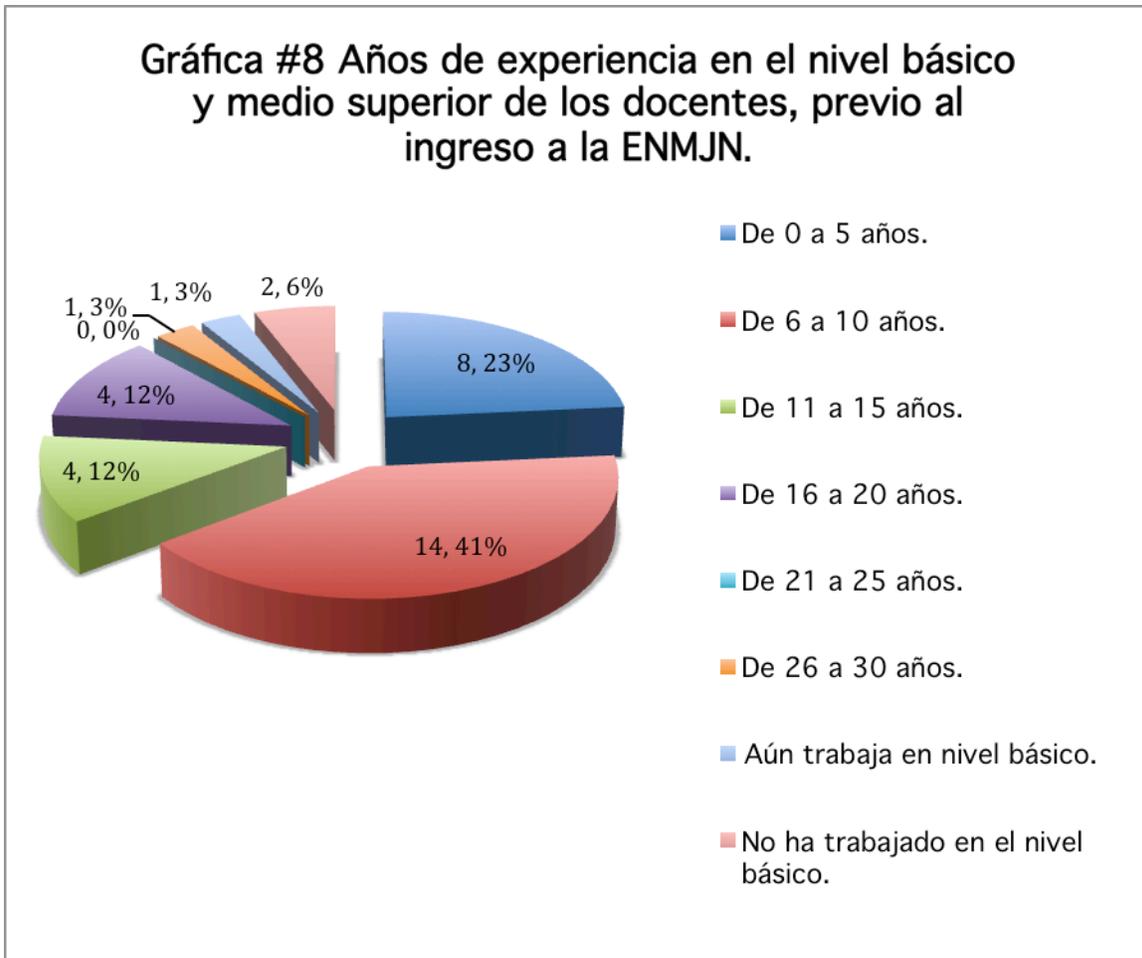
Fuente: Cuestionario a docentes.

De los 34 docentes, el 38% tienen experiencia como docentes del nivel preescolar, el 9% como docentes del nivel primaria, el 3% como docente de nivel secundaria y el 15% como docente de educación especial en el nivel básico. La gráfica #7 ilustra un componente muy importante de la trayectoria profesional de los docentes de la ENMJN:

La misma gráfica permite reconocer que 22 docentes de los 34 han participado del campo de la educación básica y que el mayor porcentaje se centra en el nivel preescolar. Lo cual constituye un capital cultural incorporado altamente valorado en la escuela, pues se interpreta como que facilita la comprensión del trabajo que van a realizar las alumnas, lo que a su

vez implica una tendencia a transmitir los valores, convicciones y cultura profesional construida en gran parte en su formación como docentes del nivel y en su práctica directa en los jardines de niños. Esto quiere decir; “enseñar a enseñar” como ellos aprendieron a hacerlo además de los maestros que han sido docentes del nivel básico, y que como ya expusimos en el capítulo anterior, fue el papel que se le confirió a la escuela normal desde la época de Justo Sierra, que como sabemos conforman el campo de la educación básica y que inevitablemente tiene similitudes al haber participado como agentes activos dentro del campo de la educación preescolar y el campo de la formación de docentes para la educación primaria.

Es importante no dejar fuera el hecho de que sólo dos docentes no tenían experiencia previa en ningún nivel educativo y 10 docentes la tenían en el nivel medio superior y superior, lo que permite inferir que de origen, su formación profesional no tenía como intención original centrarse en la docencia.



Fuente: Cuestionario a docentes. (anexo1)

En cuanto a los años de experiencia como docentes previo al ingreso a la ENMJN, específicamente en los niveles preescolar, primaria y secundaria, encontramos que el 23% tiene hasta cinco años de experiencia previos a ingresar como docente a la ENMJN y el 14% de los docentes encuestados ingresaron a la escuela con una experiencia previa entre 5 y 10 años de servicio. Entre ambos grupos constituyen un total de 22 docentes, 4 docentes tienen entre 11 y 15 años de experiencia en el nivel básico y los restantes 8 docentes tienen más de 16 años de experiencia en el nivel básico.

La vivencia que como docentes han tenido estos maestros, da cuenta del conocimiento del campo al que se van a insertar las egresadas de la escuela. Esto implica un impacto en las alumnas que están formando, dado

que los maestros han incorporado dentro de su habitus una serie de prácticas propias del maestro de educación básica al haber participado como docentes dentro de ese nivel, es de esperar que el docente esté concentrado en la acción concreta frente al grupo, es por demás sabido la falta de condiciones laborales de un maestro a nivel básico para sistematizar sus experiencias.

Existe un comentario común como parte de la cultura popular, que expresan los maestros ante los resultados de algunas investigaciones muy críticas de lo que sucede en las escuelas “esos grandes investigadores que se vengan a dar clases y a atender a 35 niños a ver si de veras son tan buenos”. Esta expresión da cuenta de que muchos no perciben que la investigación educativa como tal, ni la producción de textos académicos les aporte grandes apoyos para la comprensión y solución de problemas en su labor cotidiana.

En cuanto a su experiencia dentro de la educación superior, en específico dentro de la formación docente para el nivel preescolar, encontramos que el 5.88% ingresó antes de 1980. Mientras que entre 1980 y 1986 no ingresa ninguno de los docentes encuestados. Entre 1986 y 1990 ingresa un 12% de los docentes, de 1991 a 1995 ingresa un 29%, que es el rango con un mayor porcentaje, entre 1996 y 2000 ingresa un 9%, otro 23% ingresa entre 2001 y 2005, y el restante 21% ingresa después del 2006. Esto significa que sólo durante los años 80s la planta docente estuvo inmovilizada justamente cuando se da el cambio de nivel académico a la formación de maestros, situación que se extiende a lo largo de casi toda la década. La apertura de la institución se da a partir de los años 90´s, aunque no ha sido constante, tampoco se ha cerrado como en la década mencionada.

La formación a nivel licenciatura de los docentes encuestados se presenta en la siguiente página de esta manera:

Cuadro #1 Estudios de licenciatura de los docentes de la ENMJN.

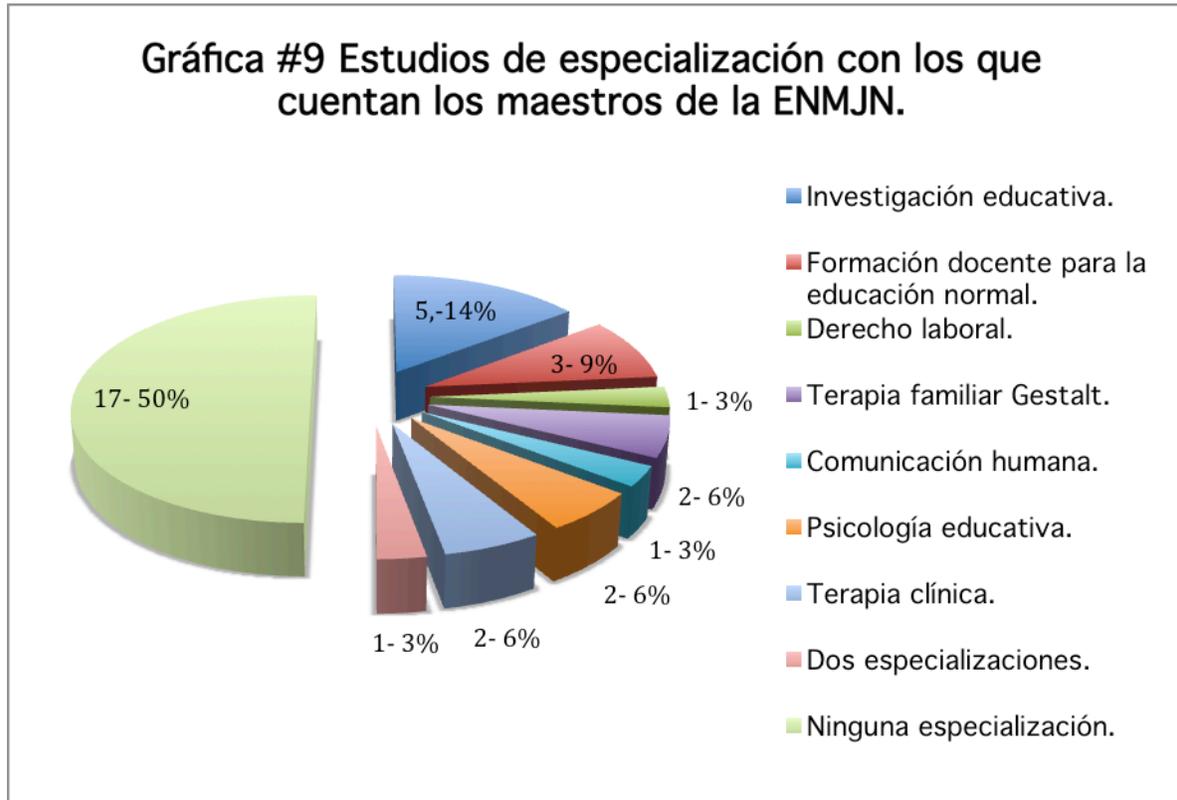
LICENCIATURA EN:	NUM. ABSOLUTO	RELATIVO
EDUCACIÓN PREESCOLAR	8	24%
PEDAGOGÍA	3	9%
PSICOLOGÍA	10	29%
SOCIOLOGÍA	1	3%
ANTROPOLOGÍA	1	3%
HISTORIA	1	3%
GEOGRAFÍA	1	3%
DERECHO	1	3%
COMUNICACIÓN	1	3%
ECONOMÍA	1	3%
ARTES GRÁFICAS	1	3%
ESTUDIOS LATINOAMERICANOS	1	3%
TRABAJO SOCIAL	2	6%%
EDUCACIÓN ESPECIAL	1	3%
NO CONTESTÓ	1	3%
TOTALES	34	100%

Fuente: Cuestionario para docentes.

Al respecto del presente cuadro, cabe aclarar que muchos de los maestros estudiaron para profesores de educación básica. Como ya lo explicamos en los párrafos anteriores, hicieron dichos estudios antes de que la carrera se elevara al grado académico de licenciatura, y posteriormente estudiaron en profesiones relacionadas con la educación, esto se expresa claramente en la tendencia hacia la psicología y la pedagogía, como se puede apreciar, la profesión que estudió un mayor número de docentes es lo relacionado con

la educación preescolar. Dos de los docentes tienen una licenciatura en educación preescolar y una segunda licenciatura en otra disciplina.

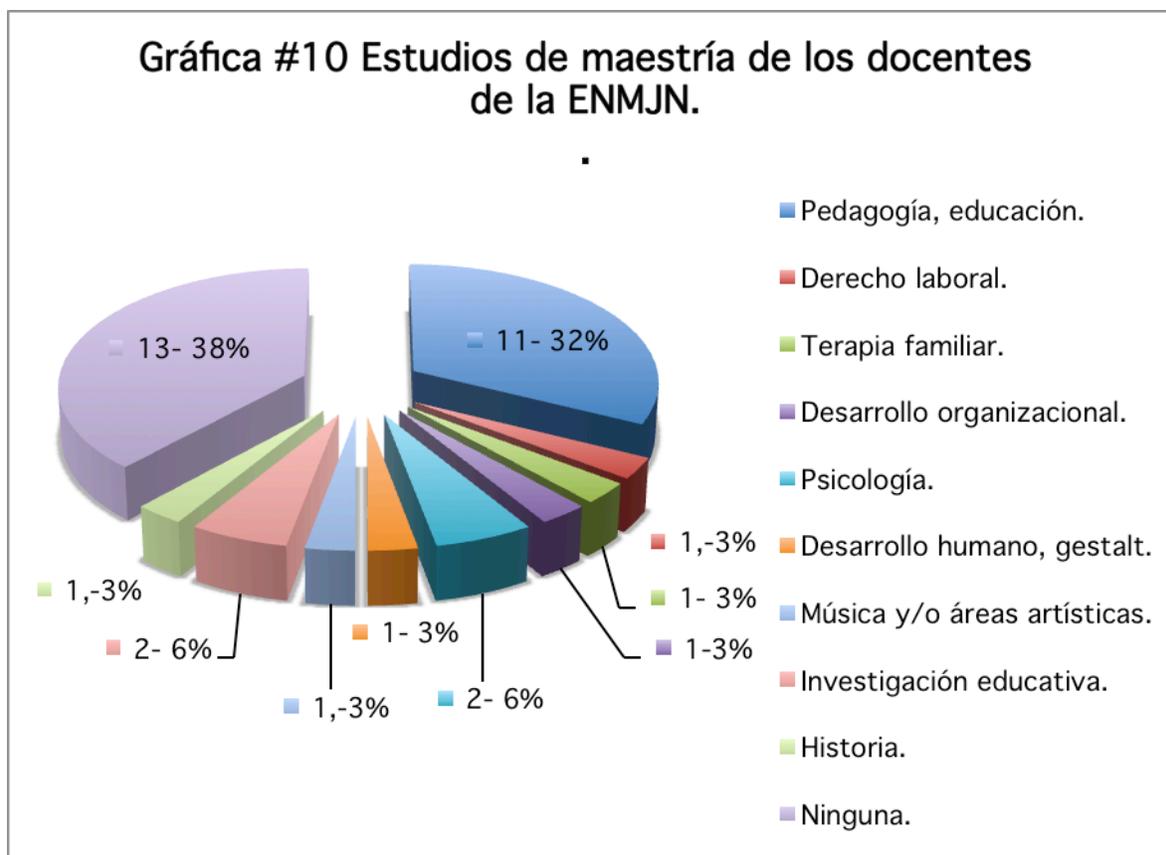
De los 34 docentes encuestados, únicamente el 50% ha realizado una especialización:



Fuente: Cuestionario a docentes. (anexo1).

Esta segunda gráfica nos permite apreciar la tendencia que tienen los maestros que se han acercado los estudios de especialización en donde resalta el terreno de la psicología, además de que las especializaciones en investigación educativa y formación docente para la educación normal fueron impartidas por la DGNAM_DF, lo que lleva a pensar en que se buscó continuar con estudios relacionados con la docencia.

En cuanto a los estudios de maestría encontramos lo siguiente:



Fuente: Cuestionario a docentes de la ENMJN.(anexo 1)

Con esta gráfica nos percatamos que de los 34 maestros encuestados, 21 han accedido a estudios de maestría. Aunque es importante aclarar que no todos han obtenido el grado, algunos de los que aquí aparecen con estudios de maestría, aún están realizando dichos estudios, o bien, no han presentado el examen de grado. También resalta el hecho de que 13 de los 34 maestros encuestados no ostentan este grado académico ni han iniciado dichos estudios. Como se puede apreciar en la gráfica, las áreas a las que los maestros se acercan en mayor medida tienen relación con la educación y por lo tanto la formación de docentes. Es decir, la educación, la pedagogía, la psicología. La trayectoria descrita sobre la conformación profesional, nos acerca a comprender la predisposición de los agentes a convalidar la violencia simbólica cuando las condiciones en las que realiza su trabajo no corresponden a las demandas que se le hacen, porque al parecer, algo del apostolado como imaginario social sigue presente en el habitus de los maestros.

g) Los espacios físicos.

La clase de acciones humanas que configuran el trabajo académico y que se desarrollan en las instituciones de educación superior, no son más que trabajo hecho por mujeres y hombres en el desempeño de roles profesionales legitimados pero éstas están reguladas y enmarcadas en las dinámicas del cambio social, asociadas a las pautas regulatorias que determinan el “hacer” en los tiempos. Villaseñor y Munévar (2006) mencionan que en las instituciones de educación superior, el tiempo se erige como elemento clave de organización interna/normativa/ social. Su carácter de institución burocrática la impulsa a establecer la coordinación temporal para mantenerse asentada en espacios controlados socialmente.

De esta manera encontramos que las condiciones académico-administrativas de una institución constituyen el marco a partir del cual los actores participan de un campo social. Su posibilidad de acción, su autonomía relativa, su capacidad para insertarse en diferentes tipos de proyectos está condicionada por las tareas que le son encomendadas. En este caso la estructura organizativa de la escuela, así como las condiciones en el que día a día los docentes desarrollan su función, representan la posibilidad real de dedicarle tiempo al desarrollo del trabajo académico, entendiendo este último como las múltiples acciones que realiza un docente para desarrollar su práctica académica. Podemos sintetizarlas en dar clases, organizarse colegiadamente, analizar y reflexionar sobre su práctica docente, investigar sobre su acción educativa o sobre las diferentes dimensiones del hecho educativo, ya sea como fenómeno, como proceso o como hecho, difundir la cultura, acceder a los bienes de la misma, superarse y continuar formándose reconociendo lo que se hace en otros ambientes. En fin enriquecer su capital académico y por tanto cultural y así hacerlo con sus alumnas y como docente; es decir, desarrollar una vida académica intensa que le permita no sólo dar una buena clase sino también, potencializar su propio ser docente.

Una parte de las condiciones de trabajo están dadas por las características del entorno inmediato de trabajo, el cual está constituido por los espacios de acción en donde cada agente actúa para realizar sus tareas cotidianas.

Es necesario que los espacios físicos estén acordes a la acción específica que cada tarea requiere. En el caso de la ENMJN existen salones para reuniones colegiadas por grado, es decir; un salón para aproximadamente 20 docentes, de acuerdo al grado en el que da clases, casi todos los maestros cuentan con un cajón de archivero, en cada salón hay una mesa amplia en donde los maestro realiza sus labores de organización académica, así como la de facilitar las reuniones colegiadas.

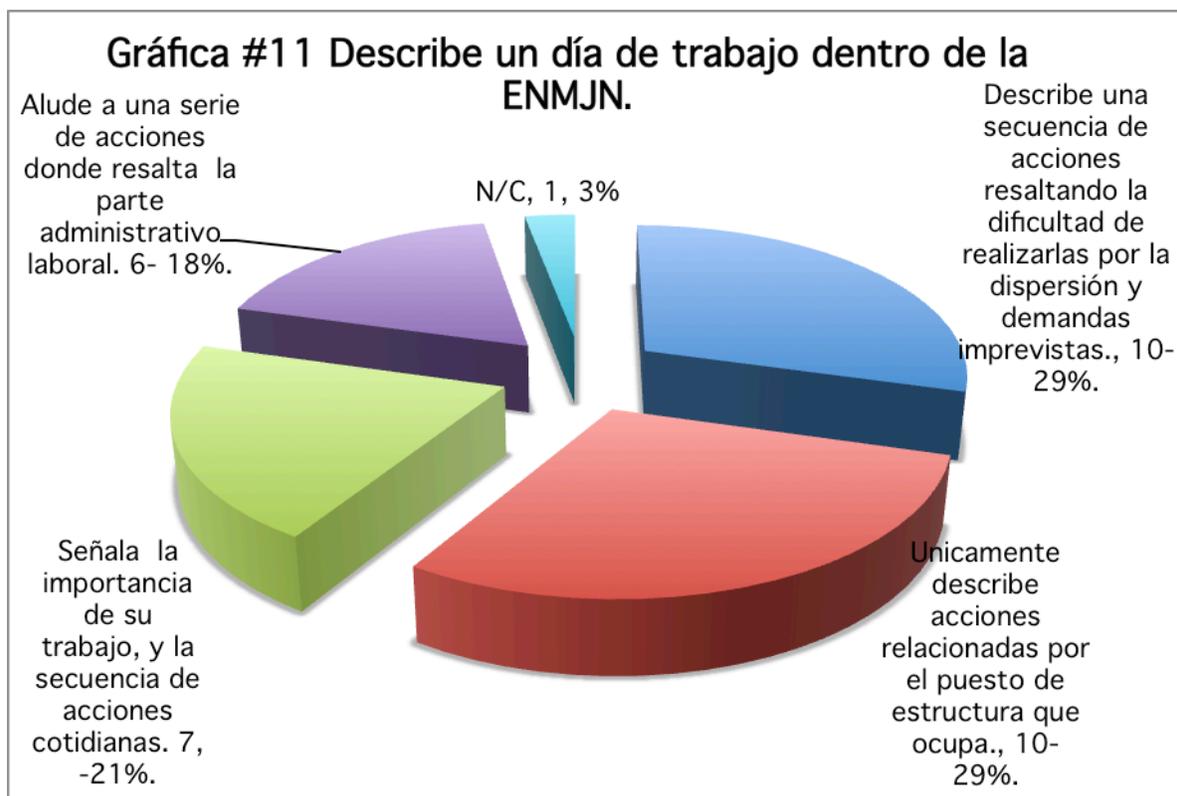
En la ENMJN nadie cuenta con cubículo personal, ni hay un salón de maestros en donde se pueda llegar de manera tranquila, los salones por grado tienen una movilidad cotidiana y constante, los maestros entran y salen, en ocasiones con alumnas, impidiendo que alguien se concentre en una lectura o trabajo intelectual. De hecho cuando un maestro quiere aislarse para realizar alguna tarea que implique concentración, lo hace en la biblioteca, pero tampoco tiene espacios cerrados en donde el maestro pueda trabajar de manera solitaria, pues las mesas están concentradas al centro de la biblioteca siendo éstas amplias para compartirse entre varios usuarios del servicio. Se puede asegurar que el único docente que tiene un cubículo para trabajar de manera individual es el representante sindical en turno.

Con los cambios de administración de la institución se han dado reestructuraciones de los pocos espacios físicos que hay en la escuela y que son independientes de las aulas de clases. Hay que agregar que con el plan de estudios 1999 para los semestres séptimo y octavo de la carrera, la demanda de espacios áulicos se triplica, ya que por requerimiento curricular, se debe de trabajar en pequeños grupos, llegando al grado de tener que desocupar los salones a media mañana para que otro docente lo ocupe, en ocasiones se ponen mesas y sillas en el patio para que se den clases o se asesoren tesis ahí, o bien ocupar como salón de clases el cubículo destinado para los maestros.

Así, los espacios de la institución se han transformado en pequeños privilegios para quienes se les designa, es un lujo compartir una oficina, o “poseer” un escritorio para el trabajo personal. Así se constata una vez más que las luchas que se generan al interior del campo, casi siempre se dan por

obtener pequeños privilegios generalmente simbólicos o que refieren a pequeñas mejoras en las condiciones de trabajo.

En el cuestionario aplicado a los docentes al pedirles que describa un día de trabajo dentro de la ENMJN, el 26% escribe una secuencia de acciones resaltando la dificultad de realizarla por la dispersión y las demandas imprevistas, otro 26% únicamente describe las acciones relacionadas con el puesto de estructura que ocupa. Encontramos otro 21% señala la importancia de su trabajo, la secuencia de acciones y el lugar que ocupa la socialización dentro de ellas, un 18% alude a una serie de acciones donde resalta la parte administrativo laboral.



Fuente: Cuestionario a docentes, pregunta #6. (anexo1).

Este primer aspecto de algunas de las condiciones en las que los docentes realizan su tarea, nos permite ir dibujando la dificultad que implica para un docente la concentración mental que requiere la producción académica, no sólo nos referimos al trabajo que implica la investigación educativa como tal, ni siquiera la investigación sobre la propia práctica. Hacemos alusión

también a las condiciones que requiere la escritura de un ensayo, la elaboración de una ponencia o la tarea cotidiana de planear y evaluar el trabajo docente, en donde si bien en muchos momentos se recomienda y se requiere el trabajo colegiado para llegar a acuerdos con relación al trabajo con las alumnas. Sólo esto último se ve favorecido con la distribución de espacios, de hecho los docentes no cuentan ni siquiera con un librero o un pequeño espacio personal en donde dejar sus materiales de trabajo para el aula, así la reflexión sobre la propia práctica, sobre las adecuaciones curriculares necesarias y la sistematización de estos procesos se complejiza por estas circunstancias.

Las siguientes son algunas de las expresiones vertidas en los cuestionarios por los docentes, al respecto de las razones por las que ni hacen investigación ni escriben algún tipo de textos académicos:

“Porque ni tiempo, ni descargas horarias, ni interés por el mismo por parte de la institución...” (Cuest. 28).

“considero que no he tenido suficiente espacio para desarrollar la investigación, aunque existen temas de interés” (cuest. 32).

“porque la desorganización institucional y la inequidad en el reparto de tareas me impide dedicar tiempos para escribir e investigar” (cuest. 17).

h) Los horarios.

Para poder acercarnos a lo fundamental de las condiciones en la que los maestros desarrollan su práctica cotidiana se analizaron 23 horarios del ciclo escolar 2009 – 2010, proporcionados por los propios docentes, documentos que organizan la estancia de los docentes dentro de la institución. En el siguiente cuadro cada línea contiene la distribución de horas de un maestro, en donde en una columna se anota la cantidad de horas que dedica a dar clase, la columna denominada “apoyo a la docencia” marca las horas que dedica para preparar clase y evaluar el proceso educativo, la cantidad de horas que dedica a la semana a las reuniones

colegiadas y el tiempo que está destinado a otro tipo de proyectos o comisiones en las que participa

El cuadro de la siguiente página permite apreciar que la vida cotidiana de los maestros se centra en las acciones relacionadas con las clases, ya que las tres primeras columnas del cuadro están enfocadas a las acciones propias que tienen que ver con los cursos que imparten, es decir las horas frente a grupo, las horas que se dan para apoyar esta acción, las reuniones colegiadas que se organiza por cada uno de los grados, por cada una de las líneas del conocimiento relacionadas con las diferentes asignaturas y con el trabajo colegiado entre docentes de un mismo grupo.

A esto hay que agregar las horas que se dedican a proyectos relacionados con la formación o titulación de las alumnas mismos proyectos que pertenecen al área de docencia, la diferencia con los tiempos que se dedican a difusión es muy grande y no se diga las horas que se dedican a la investigación, que con esta muestra de 23 horarios tomados al azar, es realmente casi inexistente como lo demuestra la siguiente gráfica que permite apreciar de manera más clara la distribución de las horas.

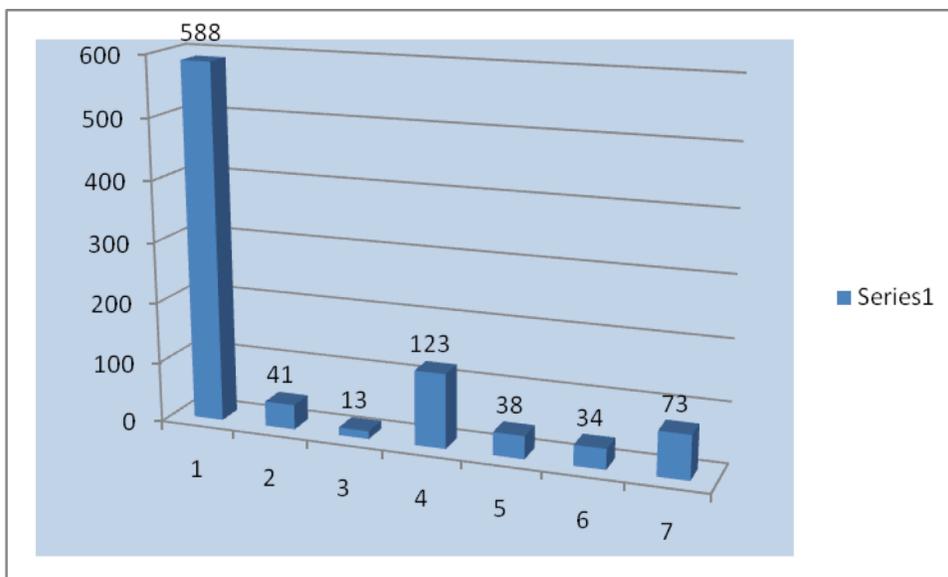
Cada fila numeradas del 1 al 23 es un horario, las cuatro columnas de color azul muestran el tiempo que tienen los maestros para realizar actividades propias del Área de Docencia, y que permiten el cumplimiento del curriculum de la carrera. La columna en color morado son horas dedicadas a actividades de Difusión Cultural y Extensión Educativa, que generalmente apoyan la formación de las docentes, y la columna anaranjada son la horas dedicadas a la investigación. Finalmente en color verde se muestran las horas que se destinan a la gestión o bien a proyectos que tiene la escuela.

Cuadro #2, Análisis de las actividades que realizan los docentes de acuerdo a sus horarios.

	HORAS DE CLASE	APOYO DOCENCIA	REUNIONE COLEGIO	PROYECTO DOCENCIA	PROYECTO DIFUSIÓN	INVESTIGACIÓN	HORAS GESTIÓN	HORAS POSGRADO	JARDÍN DE NIÑOS ANEXO	COMISIONES VARIAS	TOTAL DE HORAS
1	18	10	6				6				40
2	8	4	6	10		4	PIMI-8				40
3	12	6	8	6						Sindicato 8	40
4	12	9	6		13						40
5	16	9	8				7				40
6	12	6	6	2				14			40
7	12	4	6		14					4	40
8	4	2	4				30				40
9	8	4	4				4		20		40
10	6	3	4					20			33
11	12	6	9	10	3						40
12	8	4	10	5	3		8			2	40
13	16	9	6					9			40
14	8	6	5							15	40
15	12	5	6	6		9	2				40
16	8	4	8	8	8		4				40
17	12	6	8	4			10				40
18	8	2	8	2			20				40
19	8	4	8	5						13	40
20	12									sindic. 28	40
21	16	9	6	4						3	40
22	16	9	8	4						3	40
23	4	2	6				28				40
TOTAL	248	124	149	68	41	13	123	38	34	73	913

A continuación se presenta una gráfica que sintetiza el cuadro anterior, en donde se muestra las áreas en donde se concentran las horas de trabajo de los maestros de acuerdo al cuadro que vimos en la página anterior.

Gráfica #12 Distribución de los tiempos de los maestros de acuerdo a las tareas que tiene cada uno en los horarios correspondientes



Fuente: Horarios personales de 23 docentes de la ENMJN.

1.- Horas dedicadas al Área de Docencia en donde se incluyen las relacionadas con las clases, reuniones colegiadas y titulación.

2.- Horas dedicadas a proyectos del área de Difusión Cultural y Extensión Educativa.

3.- Horas dedicadas al Área de Investigación.

4.- Horas dedicadas a la Gestión Institucional.

5.- Horas dedicadas a Posgrado.

6.- Horas que se dedican a proyectos que apoyan el Jardín de Niños anexo.

7.- Horas dedicadas a otro tipo de comisiones (como las sindicales)

Esta gráfica demuestra que los docentes ocupan más del 50% en las actividades que tienen que ver con la clase frente a grupo, esto es, horas efectivas frente al grupo, preparación de clases y evaluación, elaboración de planes de curso, así como en reuniones colegiadas en donde se discuten contenidos a abordar en los grupos, y sobre todo lo relacionado con las prácticas docentes, tema que en todos los grados ocupa un interés primordial, pues constituye un aspecto fundamental de la formación de las futuras docentes.

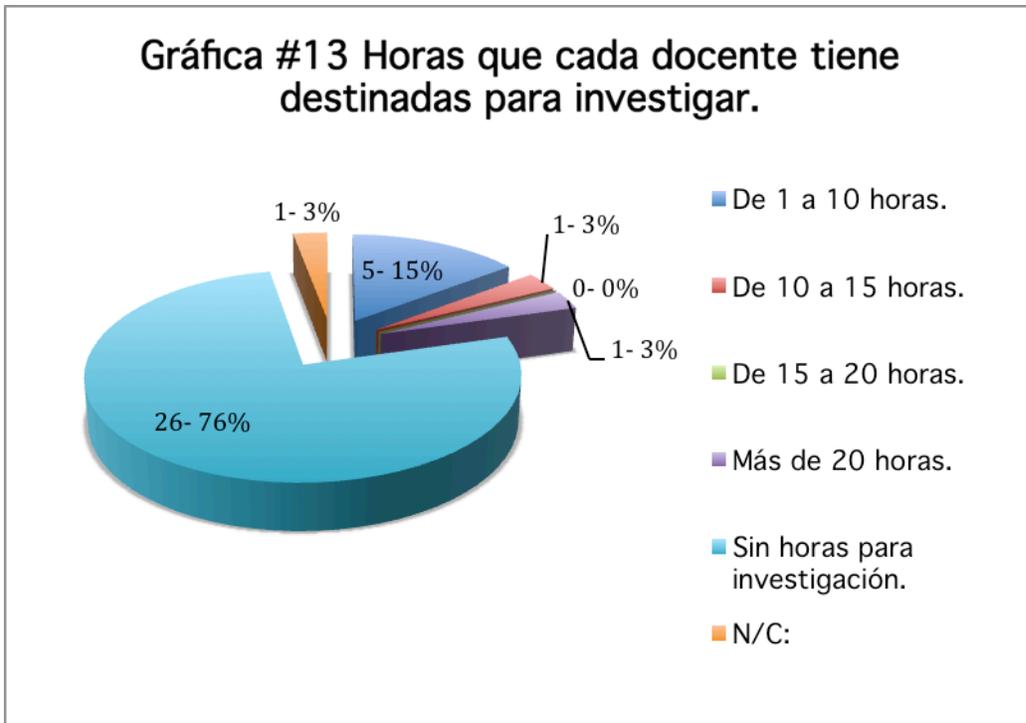
Con el análisis de los horarios apreciamos que los maestros participan de diversas actividades que se realizan dentro de la escuela, que se insertan en las áreas sustantivas, pero justamente el área de investigación es la que menos horas tiene designadas. Sin embargo, la producción académica no necesariamente tiene que surgir de dicha área, pues la misma docencia y más aún la docencia reflexiva que es el sustento del plan de estudios vigente demanda la reflexión y sistematización de la propia práctica y por lo tanto podrían surgir dentro de las horas destinadas a la docencia, o como proyecto de asignatura o grado.

Es importante mencionar, que los proyectos de las áreas tiene tareas ya designadas, por ejemplo, los proyectos del área de Docencia como es el de Titulación, ya tienen una serie de tareas de las cuales el maestro no se puede desprender. En este caso concreto, los docentes que participan del mismo, tienen que llevar un seguimiento para lograr que al final del año escolar todas las alumnas tengan elaborado el documento recepcional, por lo que su tarea se centra en designar asesores, resolver problemas cuando no hay compatibilidad entre asesores y alumnas, organizar el periodo de exámenes profesionales, etc.

Como ya se demostró en los párrafos anteriores las horas dedicadas al área de docencia están saturadas de múltiples actividades por lo que resulta poco menos que imposible salirse de las acciones a las que están dedicados los tiempos. Cabe aclarar que las autoridades designan las tareas que debe realizar cada docente y que este último no puede elegir en cual proyecto quiere participar, dependiendo de la flexibilidad y propósitos del directivo en turno, cada maestro puede negociar su inserción o salida de algún proyecto.

Tanto el cuadro #2 como la gráfica #12 permiten apreciar claramente que la organización académico administrativa de la vida de la escuela está enfocada a que los maestros centren su tarea a la formación de docentes preescolares con una mirada de que lo que hay que hacer es cumplir con las clases y aplicar el plan de estudios vigente, la vida *de cuadritos* como se organiza el itinerario de los docentes dentro de la escuela, señala qué debe de hacer en cada uno de los momentos que transcurren dentro las ocho horas que permanece en el trabajo, esta forma de organización cierra de manera contundente las posibilidades de acción de los docentes, que en la práctica pocas veces se plantean otro tipo de labor, pese a los conceptos del docente investigador, de reflexionar sistemáticamente sobre la práctica. A manera de ilustración, en el anexo #1 presentamos un horario tal cual se manejan semestre tras semestre en la escuela.

Los docentes por su parte están claros en esta situación y así lo expresaron en el cuestionario que se les aplicó, en el cual al preguntarles qué cantidad de horas dedican a la investigación, en la gráfica siguiente vemos cómo queda plasmado este aspecto, sin olvidar por supuesto, que dentro de las condiciones laborales está la de firmar puntualmente la entrada y salida a las labores cotidianas y pedir permiso por escrito cuando por cualquier razón se altera o se tiene que ausentar dentro de sus horas laborales. Todas estas situaciones son claras expresiones de la violencia simbólica que no parecerían hacer mella en los docentes que al asumirla convalidan estos requerimientos administrativos.



Fuente: 23 Horarios oficiales proporcionados de manera voluntaria por docentes de la ENMJN.

La gráfica #13 es ilustrativa para mostrar la convalidación que tienen los docentes de cuáles son las prioridades que consideran están presentes dentro de la escuela, pues están conscientes de que no hay tiempo para la investigación, de que la producción académica es muy escasa, situación que poco o nada se discute, y genera una idea de que el trabajo inicia a las 7:30 y termina a las 15:30: como cualquier burócrata el profesor se retira exclusivamente a las actividades personales.

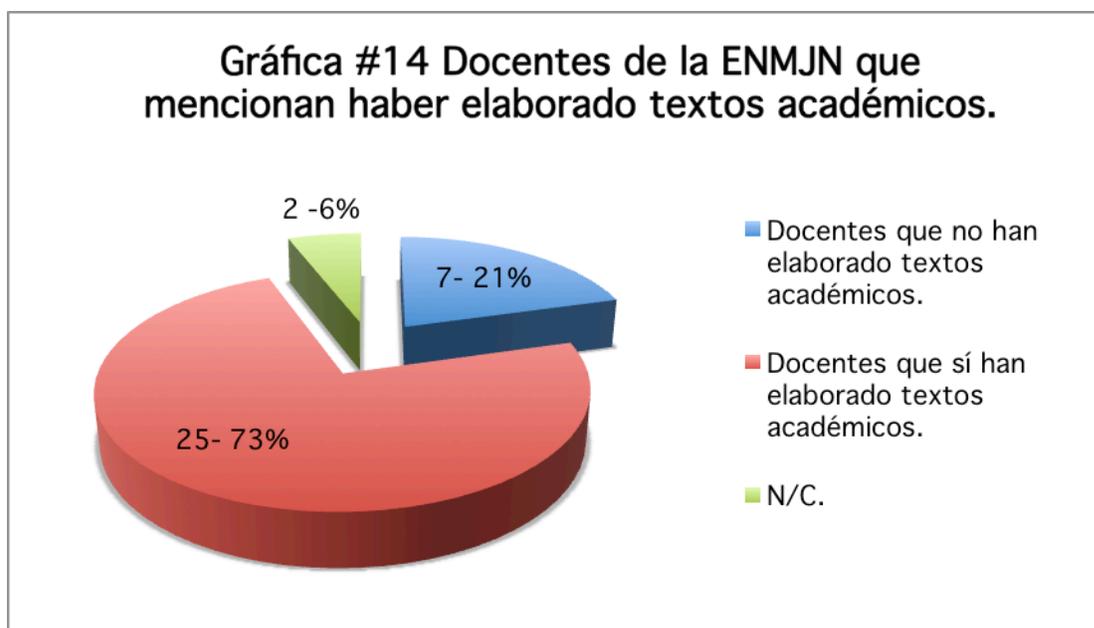
Al respecto de la investigación como función sustantiva en las normales, Ruth Mercado (1997:26-28) señala que es irrealizable la pretensión de “conjugar la docencia y la investigación en cada maestro, bajo el supuesto de que con ello se convertirían tanto en investigadores como en mejores docentes. (...) Los maestros de planta han estado ante la exigencia de hacerse investigadores sin contar, como es voz pública en los planteles, con las condiciones mínimas para ello”. Tal afirmación la hace a partir de tres elementos: primero, se requiere contar con la formación de posgrado, en segundo lugar, se requiere una infraestructura material de la cual las

normales no fueron dotadas y en tercer lugar se necesita contar con la mayor parte de la jornada para dedicarla a las tareas cotidianas del oficio de investigador. Aunque las afirmaciones de Ruth Mercado hacen referencia a la formación de docentes para el nivel de primaria, parece que se aplican también a la normal preescolar.

Podemos concluir que ningún momento, desde que se implantó el nuevo plan, se propiciaron en las normales las condiciones indispensables para desarrollar la investigación.

i) Lo que expresan los profesores.

Al preguntar a los docentes sobre el papel de la investigación y de la producción académica en una escuela como la ENMJN, las expresiones se encaminan al sentido positivo sobre esta práctica; lo ven como algo ideal pero tienen claridad en cuanto a que en escuela no se hace, así encontramos que el 38% mencionó que debería de ser el pilar del trabajo en escuela, el 17% menciona que no se realiza investigación en la escuela porque no se promueve, otro 18% también expresa como un “deber ser” pero dice que no se realiza. El 3% que corresponde a un docente, hace hincapié a la preponderancia de la cultura institucional en la cual está destinada a la investigación como una de sus actividades, el 15% señala que la investigación tendría que ser el sustento de la práctica y el 3% dice que no tiene sentido hacer investigación por obligación por lo que es mejor que no se haga y dos docentes dijeron no saber cuál sería ese papel.



Fuente. Cuestionario a docentes pregunta # 10(anexo 1).

Sin embargo, al preguntarles si ellos han realizado investigación o bien se han hecho producciones académicas, el 73% que corresponde a 25 docentes menciona que sí ha realizado escritos académicos, y el 21% que corresponde a 7 señalan que no lo han hecho. Al profundizar en el tipo de producciones que tienen se encuentra lo siguiente:

No se puede dejar pasar que esta institución es mayoritariamente femenina, condición de género que en el caso de los cuestionarios y su relación con la investigación ponemos a consideración el siguiente cuadro:

Cuadro # 3 Género de los docente encuestados que han escrito o no textos académicos.

	Mujeres	Hombres
Género del encuestado	24 / 73%	10 / 26%
Si ha elaborado escritos académicos	13 / 55%	8 / 80%
No han elaborado escritos académicos	11 / 45%	2 / 20%

Como se puede apreciar, aunque existe una cantidad considerablemente menor de varones en la escuela, proporcionalmente éstos reportan una mayor producción de textos académicos, lo que daría pie a vislumbrar que la condición de género, aunado a todo lo que se está exponiendo en este trabajo, coadyuva a que esta producción sea tan escasa, pues como bien se sabe, la problemática de la mujer en nuestro país es sumamente compleja y las docentes de la ENMJN no están ajenas a ella, ya Virginia Woolf menciona en sus ensayos sobre la condición de la mujer “con razón ellos han escrito tantos libros”⁷ (Wolf,2008)

Cabe aclarar que cuando se pregunta a las maestras por qué no realizan textos académicos como ensayos, investigaciones, notas técnicas, ninguna de ellas hace alusión a su condición personal, es decir no explican que atienden hijos o que realizan una tarea considerada como parte de las labores hogareñas, pero al preguntarles por qué no escriben textos académicos, la mayoría alude a la falta de tiempo.

Para acercarnos a los temas que los docentes abordan en sus escritos, se les pidió que llenarán un cuadro dentro del cuestionario anotando los temas de los textos que han elaborado, así como en nombre de los mismos. La respuesta a esta pregunta se puede apreciar en el siguiente punto, cabe aclarar que algunos docentes escribieron el título de más de uno o dos textos, algunos docentes dejaron el cuadro vacío, pero lo que interesa en la siguiente gráfica es dar cuenta de los temas que son de interés de los maestros.

j).- La producción académica dentro de la ENMJN.

Tal como se explicó anteriormente, para acercarnos a los temas que los docentes abordan en sus escritos, se les pidió que llenaran un cuadro de doble entrada, anotando los temas de los textos que han elaborado, así como el nombre, palabras clave y la extensión de los mismos.

⁷ Virginia Wolf hace una serie de ensayos sobre las dificultades que tienen las mujeres de su época para acceder a la información y la cultura enfatizando la casi imposibilidad de acceder a la creación. Conviene leer “Una habitación propia.”

Las respuestas fueron muy diversas, la mayoría de los maestros escribieron el nombre del texto y muy pocos datos más, por lo que se dificultó la sistematización de la información, la mayoría de los textos que reportan los maestros no fueron publicados, casi todos eran planes de curso para uso personal o bien notas técnicas utilizadas para dar clase. A continuación presentamos algunos aspectos interesantes de las respuestas vertidas por los docentes.

Lo primero que presentamos en la siguiente gráfica son los temas que abordan los docentes en sus escritos.



Fuente: Cuestionario a docentes pregunta # 11 (anexo1).

Los temas que presentan tienen relación con el trabajo que realizan de manera cotidiana, sin embargo, los textos casi nunca se publican ni se dan a conocer, o bien hacen referencia a notas técnicas elaboradas para la clase.

Para conocer el nivel de impacto que tienen los textos que escriben los docentes, se les pidió que anotaran a través de qué medio han difundido los mismos. Las respuestas son muy interesantes ya que algunos docentes mencionan que han escrito diferentes artículos, en especial sobre desarrollo del niño, pero no han publicado sus textos. De los docentes que sí lo han hecho la mayoría los ha publicado en el periódico interno de la escuela llamado *Voces* que no tiene ninguna repercusión fuera de la escuela.

Otro grupo de maestros menciona su tesis de licenciatura o de grado. Únicamente cinco de los 34 docentes señala que presentó sus textos como ponencias en eventos académicos y que están publicados en las memorias de los mismos. Sólo uno de los docentes ha publicado en revistas arbitradas.

Lo anterior es importante porque permite apreciar el alcance de los textos elaborados por los docentes, que buscan impactar sobre todo a los alumnos pues son publicados en el periódico interno de la escuela y los temas principales tienen que ver con algún campo de desarrollo del niño.

La cotidianidad laboral en la ENMJN transcurre entre el cumplimiento de las clases y la resolución de los imprevistos, lo que genera la sensación de que la dispersión es parte de la vida, así como una manifestación de la violencia simbólica que se expresa en las camisas de fuerza que impiden que cada docente asuma de manera personal y ética las tareas que le corresponden (horarios, designación de asignaturas, grupos, jardines de práctica, comisiones en las que participa etc).

La cultura institucional genera que los docentes se muestren “dispuestos” a asumir las tareas que se les encomiendan, completando el círculo de la violencia simbólica en donde la autoridad toma las decisiones de todos estos aspectos a partir de la posición de poder que ocupa dentro del campo y los maestros asumen como algo dado e inamovible (Bourdieu,1991:92).

Pero no podemos dejar pasar de lado que esto tenga como consecuencia que la actitud tienda a ser como la del trabajador burócrata más que a la de un académico, pues al ser tratados como tales y estar sobredeterminados en sus tareas (de 7:30 a 15:30 horas deben de permanecer dentro de la escuela) y cada docente tiene señalado a qué hora debe de asesorar, en que momento dar clases, horario de junta, asesorías de tesis o en dónde y a qué hora asesorar, todo dentro de la escuela, incluso las tesis de posgrado.

Vale la pena hacer un contraste con un docente universitario quien realiza las mismas actividades que un maestro normalista. Un docente de una universidad imparte clases, asesora tesis, participa en proyectos dentro de su institución, hace investigación, participa como sinodal y /o como lector de tesis, tutorías, realiza trabajo colegiado en colectivos académicos, además elabora artículos, se actualiza, participa de eventos académicos. Generalmente no contabiliza cuánto invirtió en cada cosa, pero salvo los horarios de clase, no tiene que dar cuenta de dónde asesora una tesis, ni cómo organiza sus tiempos, ni necesariamente se presenta todos los días en la institución, pues los productos que presenta hablan por él.

En muchos sentidos, los maestros de la ENMJN se sienten tratados como menores de edad, situación que los desmotiva e impacta en todos los ámbitos de sus tareas en la institución.

Una tesis de grado realizada por la maestra Mariela Velasco (2006), docente de la ENMJN, sobre lo que motiva y desmotiva a los maestros de la escuela concluye entre otras cosas, que los maestros se sienten motivados por el trabajo en el aula, los retos profesionales, la responsabilidad de servir a los demás, el gusto por la profesión y los estímulos económicos, y lo que más desmotiva hace referencia a la desigualdad con que se sienten tratados, las arbitrariedades, la falta de reconocimiento, el control de los tiempos, así como el control de entradas y salidas.(Velasco,2006:120-121). Esto implica que en el ambiente cotidiano de la escuela, hay molestias por la forma en que son tratados los maestros, producto del esquema burocratizado que ni los directivos ni los docentes se han atrevido a romper.

De manera por demás acertada Bourdieu (1991:92) explica que los estímulos no existen en su verdad objetiva de detonantes condicionales y convencionales; sólo actúan a condición de reencontrar a los agentes ya condicionados para reconocerlos. El mundo práctico que se constituye ya con el habitus como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales es un mundo de fines ya realizado, modos de empleo o caminos a seguir.

Tal como ya se ha presentado en este capítulo, en cuanto a los rasgos que sobresalen en la gestión de las instituciones formadoras de docentes, estos se han caracterizado por la adopción de modelos que comparten las siguientes características: La existencia de una cultura institucional cimentada en el establecimiento de esquemas jerárquicos cuyo objetivo central es el apego a las líneas de autoridad más que al impulso de la iniciativa y de la creatividad de quienes participan en la cotidianidad de la escuela, de los que intervienen en los procesos de planeación, pedagógicos, curriculares, organizativos y evaluativos de la gestión institucional.

El trabajo educativo que se realiza en los diferentes ámbitos de actuación institucional se desenvuelve en un marco del “deber ser” desde una visión del apostolado y que promueve a su vez, la realización de prácticas cotidianas carentes de sentido y significado para quienes participan en el desarrollo de las tareas institucionales.

La presencia además de estructuras organizacionales que funcionan como instancias superpuestas –DGENAM, DGESPE, SNTE- que interfieren y que en la mayoría de los casos obstaculizan la definición, implantación y evaluación de políticas, planes, programas y proyectos de desarrollo educativo, sino que niegan la posibilidad de la participación de los docentes de las escuelas en la mayoría de los rasgos esenciales de su propio quehacer.

CAPÍTULO IV

EL ESTADO DE CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS.

Este capítulo contiene el análisis y síntesis sobre los documentos académicos realizados por docentes de la ENMJN durante un lapso de 15 años, es decir de 1995 a 2010 en donde damos cuenta de los temas, dimensiones abordadas, procesos y marcos teóricos a los que se recurrió, y finalmente, un balance a manera de análisis de las situaciones que condicionan la producción académica en la institución.

La información que sustenta este capítulo se revisó de manera colaborativa con la maestra Martha Mecott Mirón, es apenas el principio de la recuperación de las contribuciones académicas que los maestros han realizado por conocer, reconocer, explicar y dar sentido a la vida cotidiana de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, o bien dar cuenta de algún ámbito de acción de la educación preescolar.

a) Elementos de interpretación de la producción académica.

A lo largo del presente documento se ha enfatizado que el reconocimiento del la existencia de las escuelas normales como instituciones de educación superior, ha estado mediado por factores sociales, económicos y políticos y a su vez las exigencias de que su ejercicio académico se oriente hacia la producción en el territorio de la investigación. Mismo que manifiesta la influencia que tiene a través de las tradiciones y tendencias que han existido en la formación de profesores, interpeladas continuamente por las reformas educativas dirigidas a las escuelas de educación básica.

Jacobo, H. y Pintos, J. (2003) consideran que es necesario imaginar un sistema de formación vinculado orgánicamente con las escuelas de educación básica, para establecer un vínculo tal, en el que se puedan capitalizar los esfuerzos desde el campo de la formación de docentes para generar nuevos escenarios de formación donde se superen “los esfuerzos superfluos por ver lo que nadie ha visto, sino de pensar como nadie ha pensado lo que todos hemos visto” , (Schopenhauer, en Jacobo, H. & Pintos, J. 2003).

Esta posición responde a ubicar la formación de docentes desde una racionalidad relativa a la epistemología de la práctica, para comprender el proceso seguido en la construcción del conocimiento profesional (Schön,1993), inscrito en las producciones académicas. En este caso, elaboradas por los docentes que han logrado escribir textos académicos, por consiguiente el análisis e interpretación de estos trabajos pueden realizarse desde una perspectiva comprensiva, al reconocer que en la formación de docentes es posible considerar una concepción amplia de la investigación, una que pueda describirse como investigación reflexiva y disciplinaria en relación a la práctica.

Lo anterior significa que en algunos casos el tipo de investigación que los maestros de la ENMJN desarrollan está muy cercana a un autoanálisis de la práctica docente, posición auspiciada por los teóricos antes citados y en consideración a las nociones actuales y prácticas de la formación de docentes, donde a partir de la contribución de autores como Pérez Gómez (1998), Susan Adler (1993), Rafael Porlán (1998), se define un enfoque de investigación en la práctica, ya que sus fundamentos acuñan la posibilidad de la investigación reflexiva en la formación de maestros, trabajos académicos que se toman en cuenta porque reflejan en gran medida las preocupaciones de los docentes de la ENMJN.

Este enfoque se genera como producto de la evolución de las escuelas normales, donde las propuestas para crear las condiciones de transición como instituciones de educación superior, han impactado de tal manera que han dejado al margen procesos, prácticas y cosmovisiones que los formadores han construido y construyen en sus historias de vida y trabajo (Goodson, 2004) con otros, consigo mismos, con el mundo.

Advertimos que ante una actuación de los profesores tan diversa, como las tramas relacionales y las condiciones concretas en las que realizan su trabajo, desde el cual negocian, resisten, se adscriben a las exigencias reformistas, o se encuentran en una posibilidad de ser productores de conocimiento y no sólo reproductores del mismo, por lo tanto en una búsqueda del desarrollo de actividades académicas como lo puede ser la investigación reflexiva, que

también puede ofrecerles condiciones de desarrollo de autonomía, proyección y trascendencia en la generación de conocimiento en el campo de la docencia.

Lo anterior significa que los elementos de análisis de la producción académica estarían dados por comprender que el trabajo docente además de estar inscrito en muchos casos en la reproducción y en la integración a las normas establecidas por la política educativa, también puede lograr la generación de conocimiento en el campo de la formación de docentes en el nivel preescolar.

Por consiguiente, en el presente capítulo daremos a conocer qué caracteriza a las producciones, sobre qué escriben los formadores de docentes, cuáles son sus logros y limitaciones, entre otras características, por ello a continuación señalaremos el proceso metodológico que orientó la revisión de las producciones en la ENMJN.

b).- Proceso metodológico.

La construcción del estado de conocimiento sobre la formación de docentes preescolares en la ENMJN tuvo como primer reto comprender de manera imperante, que esta empresa tenía que entenderse como el esfuerzo por lograr el análisis sistemático y valoración de la producción generadas en torno a un campo de conocimiento, constituido por la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, durante un periodo determinado, y que se estimó fueran considerados los últimos 15 años. Para precisar, de enero de 1985 a diciembre de 2010.

Lo anterior permitió reconocer los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción.

Este transcurso supera en mucho la simple recopilación de datos o de textos elaborados pues debe de acceder a un análisis con categorías y marcos de referencia. En este sentido se requiere de un aparato conceptual que defina la orientación de la revisión, así como su impacto y condiciones de producción

(Ducoing, 2005) que permitan reconocer los saberes dominantes en la institución educativa.

Consideramos que al realizar el estudio de esta manera, el análisis generaría la posibilidad de hilvanar discursos que en una primera mirada se presentaban como discontinuos o contradictorios.

Además de lo anterior, fue necesaria una definición sobre el campo de estudio que orientó el recorte conceptual sobre el cual se investigó, determinando las fronteras que permitirían la toma de decisiones sobre los elementos a analizar. Se distinguió como una primera definición, el espacio social que se ocupa de la formación sistemática de las docentes para el nivel preescolar, en donde las dimensiones de la práctica docente del nivel superior se manifiestan e interaccionan como un campo social complejo. Por lo anterior se consideró pertinente acotarlo al vislumbrar dos territorios específicos de éste, el primero relacionado con la formación de docentes preescolares y el segundo el que tiene que ver con la formación de formadores para el nivel preescolar, como ámbitos de estudio propios del campo.

Este capítulo permitió reconocer los esfuerzos que algunos de los docentes hacen por generar producciones académicas que contribuyen de una u otra manera a dar cuenta de los saberes, dimensiones y ámbitos de la vida cotidiana de la escuela normal. Estos esfuerzos si bien son escasos, ya que hablamos de una institución que tiene más de 27 años de ser una escuela de educación superior, pero que finalmente va descubriendo que sus agentes también tienen algo que decir. Para dar cuenta de ello, se plantearon dos propósitos para este análisis:

- Analizar las producciones académicas formales que se han generado en la ENMJN.
- Reconocer las principales preocupaciones académicas y tendencias que retoman los docentes de la ENMJN para el análisis conceptual.

El primer paso consistió en el reconocimiento de los materiales elaborados por los docentes de la ENMJN en los últimos 15 años, para lo cual fue necesario iniciar la búsqueda de documentos académicos escritos por los docentes de la

ENMJN. En primera instancia acudimos al área de investigación para recuperar las tesis de especialización, maestría, o reportes de investigación, también investigamos quiénes habían accedido al período de año sabático.

Este proceso generó que se tuviera que explorar en diversas áreas de la institución, debido a que los documentos se encontraban dispersos, incluso en un primer momento no se encontraron productos en el área. Fue necesario buscar en el archivo muerto los trabajos que se generaron en la división de estudios de posgrado que ofreció la ENMJN. Sin embargo, pese a esa búsqueda no todos los materiales se recuperaron, pero en relación a los textos de año sabático, en algunos casos se hallaron y en otro sólo se obtuvieron con el apoyo de los propios autores de los textos que nos proporcionaron los documentos.

Con lo que se contaba, se llevó a cabo una primera revisión y clasificación de los textos, sobre todo lo referente a los documentos de año sabático, pues éstos correspondían a trabajos de diversos tipos como antologías, apuntes y propuestas pedagógicas, seleccionando únicamente aquellos que fueron consignados por los autores como reportes de investigación.⁸

En un segundo momento, el trabajo se centró en un proceso de selección, análisis y recuperación de datos importantes de cada texto seleccionado, para lo cual fue necesario centrarse en dos acciones sustantivas:

- Tomar decisiones para el registro de los documentos seleccionados.
- El análisis de los documentos y elaboración de una ficha analítica por cada documento como técnica de identificación bibliográfica.

Estas acciones fueron el punto de partida o el proceso inicial que implicó, con la ayuda de una guía, seleccionar los documentos que a primera vista, podían incorporarse al estado de conocimiento (siguiendo los criterios conceptuales previamente establecidos). El título de cada texto se convirtió en el indicador

⁸ En las escuelas normales la posibilidad de acceder a una año sabático se rige por el Reglamento de Políticas Académicas Generales del Año Sabático.

principal en la selección original. La información se capturó en fichas bibliográficas.

Continuamos con el proceso de análisis, donde procedimos a realizar una selección más rigurosa que requirió de una lectura detallada de cada texto. Para ello fue necesario definir posibles temáticas generales en las que se ubicaban los textos seleccionados y que sabíamos que cada texto se debía clasificar y capturar en fichas analíticas.

Al concluir las acciones antes señaladas, procedimos en un tercer momento al análisis del material desde diferentes ángulos, por un lado con la elaboración de cuadros comparativos sobre los documentos que se analizaron a partir de las fichas elaboradas. Esto contribuyó al proceso de clasificación, porque se logró reubicar a los textos a partir de la definición más precisa de categorías, con lo que se conformó finalmente una base de datos sistemática.

Así mismo, se reconocieron teorías que fundamentan los temas tratados, tendencias, temas, tipo de investigaciones recurrentes, para que una vez que se tuviera claridad se pudiera tener una panorámica de los hallazgos.

Este capítulo del trabajo constituye una investigación de corte bibliográfico analítico, que permitió avanzar en la comprensión de la situación actual de la ENMJN, en el terreno específico de la construcción de conocimiento. También es una aportación a la comprensión del campo de los formadores de docentes preescolares, a partir de mostrar un aspecto del estado que guarda la institución en este ángulo específico, mismo que se puede mirar como un diagnóstico que ofrece insumos para la toma de decisiones que coadyuven a la construcción académica.

Los primeros resultados evidenciaron que no se ha construido un acervo. En el caso de los productos de año sabático, los primeros documentos que se elaboraron están bajo resguardo en un área denominada apoyos documentales, están clasificados de 1991 a 2003, y a partir de ese año los documentos están desperdigados, muchos no se encuentran, cuando fue posible se pidió a sus autores. Sin embargo no se pudo acceder al 100% de dichos textos. En cuanto a los documentos que fueron producto de

especialización en Investigación para la Docencia Superior sólo se encontró un trabajo de los 11 egresados y sobre la Especialización en Formación Docente para la Educación Normal se accedió al 100% de los documentos, situación que es comprensible si tomamos en cuenta que esta especialización se ha impartido de 2005 a la fecha, es decir, los trabajos son producciones recientes.

Como lo señalamos en su momento con las ideas de Porlán (1998), en el ámbito de la educación básica, mucho se ha discutido sobre si los docentes deben de considerarse como meros reproductores del conocimiento, o si ellos mismos pueden producir conocimiento a partir de la investigación educativa. En el caso de los docentes formadores de docentes, cuyo campo como ya se explicó, ha transitado de la formación media superior a superior y administrativamente apenas en 2005 se le reincorpora dentro del terreno de la Subsecretaria de Educación Superior, cuestión que ha condicionado la designación de actividades de los docentes de las escuelas normales.

Lo que en este punto queremos explicitar, es que en medio de las indefiniciones y redefiniciones académicas y administrativas que han sufrido las normales, el significado de las tareas que deben realizar los docentes de estas instituciones más que transformarse se amplía pues al ejercerse una presión por elevar el nivel académico, por ejemplo en términos del nivel de formación que deben de tener los maestros de la escuela, la presión por obtener grados se incrementa.

La idea de que el docente formador puede arribar a la posibilidad de investigar se va arraigando poco a poco en algunos docentes, aunque este sentido de su quehacer, ha estado poco acompañado y mucho menos posibilitado por las condiciones laborales reales, en donde no se quita el dedo del renglón, de que la razón de existir de las escuelas normales es la formación de docentes para el nivel básico y que por lo mismo, la principal tarea del docente de la normal es la clase frente al grupo, por lo que dedicar tiempo para la investigación va a depender del número de maestros que hay cada año escolar, porque las tareas que se le designan deben de lograr el cumplimiento del curriculum formal, por lo mismo; todas las otras acciones referentes a la investigación o

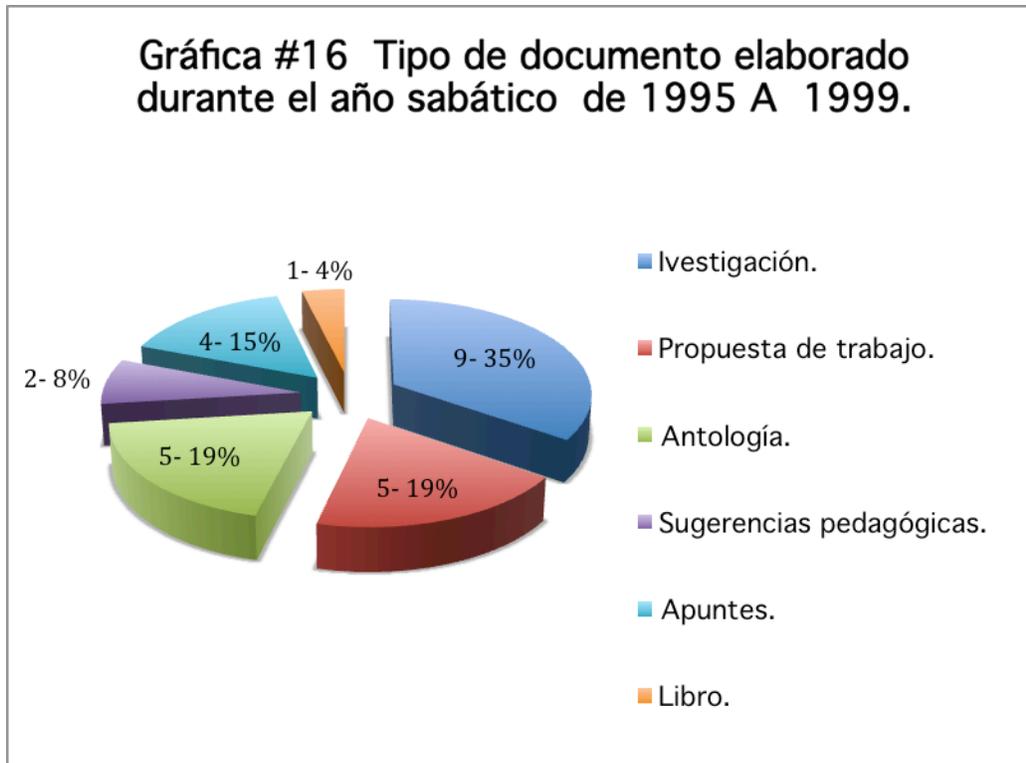
bien a la difusión y extensión cultural están subordinadas al cumplimiento de la primera, aspecto que ya se demostró plenamente en el capítulo III.

La exploración, posterior revisión y análisis de las producciones académicas elaboradas por los docentes de la ENMJN nos llevó a reconocer los distintos niveles de los documentos y a las primeras decisiones que se tuvieron que tomar a partir de criterios emanados de la metodología de la investigación. Lo primero que se revisó fueron las producciones de año sabático. De 26 textos que se lograron recuperar, sólo una pequeña porción se reportan como informes de investigación, pues la diversidad de este tipo de trabajos va de apuntes, antologías, sugerencias pedagógicas y propuestas de trabajo.

En torno a lo anterior de manera situada, las diferentes jefaturas que ha habido en el área de investigación de la ENMJN, se ha buscado impulsar la realización de investigaciones que permitan a la escuela generar conocimiento dentro del campo de estudio en el que actúa la escuela, y que impulsaron algunos trabajos de los cuales se dará cuenta más adelante. Pero aquí es oportuno dar a conocer que en los últimos años el impulso para la construcción de conocimiento se ha dado a los docentes inscritos en el área de investigación, que buscaban la obtención del grado a través de trabajos que realizaban en horas destinadas a dicha área. Otro espacio para la posibilidad de investigar, la han tenido los docentes que por su condición laboral⁹ han podido gozar del año sabático y que han elegido realizar un trabajo académico de este tipo.

Un ejemplo de lo anterior muestra que sólo una minoría de los docentes que acceden al año sabático eligieron hacer un trabajo de investigación:

⁹ Únicamente los docentes que tienen plaza de 40 horas compactada y con nombramiento definitivo pueden acceder al año sabático.



Fuente: Informes elaborados por las respectivas comisiones de año sabático.

Como se puede apreciar, de 26 trabajos analizados en el periodo que se indica, sólo nueve son reportados como reportes de investigación.

En cuanto a los textos reportados como investigaciones, los docentes de la ENMJN se acercan a diversos terrenos relacionados con el campo de la formación de docentes para el nivel preescolar, destaca que de los nueve trabajos reportados como investigaciones, cuatro de ellos hacen referencia a aspectos relacionados con los niños preescolares ya sea en relación a las condiciones en que se desarrolla la práctica de las alumnas que se formarán como maestras de preescolar o la práctica docente de las docentes en servicio.

c) Textos analizados.

Reportes de investigación:

Iniciaremos la revisión detallada de los documentos a partir de los cuales daremos cuenta del estado de conocimiento con los trabajos de investigación.

Se encontraron seis textos elaborados por docentes de la ENMJN en los que se consideran aspectos relacionados con la vida institucional, cuyos hallazgos se describen a continuación y se presentan en orden cronológico:

El primero de ellos denominado: *La evaluación de la aplicación del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños: La operación del laboratorio de Docencia de 4° grado: estudio Preliminar* elaborado por **Germán López García, Gustavo Enríquez Gutiérrez y Blanca Estela I. Calzada Ugalde (1996)**. Es un trabajo de corte cualitativo que obtuvo un financiamiento de CONACYT, cabe aclarar que hasta la fecha (2010) es el único trabajo que ha recibido este tipo de financiamiento.

La investigación tiene como propósito analizar la aplicación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1984, a través del análisis de las prácticas pedagógicas en el espacio curricular del Laboratorio de docencia de 7° y 8° semestres, en donde a través de filmaciones de clase, entrevistas y caracterización de los docentes se logra concretar una evaluación curricular que está inmersa en un contexto, logrando así dar cuenta de lo que implica querer transformar por decreto, de una institución educativa y el impacto que tiene en la práctica docente.

Para dar cuenta de los propósitos que se plantearon, en el primer apartado se hace un seguimiento de cómo se estructuró el objeto de estudio, para posteriormente a manera de contexto dar cuenta de los procesos que generó en las escuelas normales y de manera específica en la ENMJN la transformación en institución de educación superior.

Se realiza un análisis comparativo entre los planes de estudio anteriores y se busca descubrir las posibles transformaciones del quehacer docente en la escuela tomando como punto de referencia la caracterización del espacio curricular del Laboratorio de docencia, el cual privilegia el modelo académico como instancia de integración de todos los espacios curriculares en función de la práctica docente. Propone el modelo de docente investigador, reflexivo de auto evaluación. En el último apartado del trabajo se hace referencia al análisis de la forma como opera el espacio de laboratorio de docencia, buscando

reconocer cómo se refleja en las sesiones la cultura institucional a través de las diferentes acciones emprendidas en el aula.

Los autores que se retoman para este análisis se fundamentan principalmente en la sociología del currículum representada por Egglestón, y Sacristán, se retoman autores como Abraham Nazif, Basilio, De Alva y De Ibarrola, estos autores permiten a los investigadores reconocer las prácticas culturales incorporadas en los agentes que constituyen el espacio social y ejemplificando cómo es que las prácticas cotidianas dentro del aula generan que se perpetúen formas de resolver la cotidianidad áulica con intervenciones de corte evaluativo, propositivo, reflexivo, constructivo, dando como resultado que en laboratorio de docencia se conforma el trabajo educativo de la licenciada en educación preescolar.

2.- Por su parte **Blanca Estela I. Calzada Ugalde (1997)**. En el texto *La profesionalización de la Docencia Preescolar: El caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños*, es una Tesis elaborada para obtener el título de Licenciatura en Sociología. Aborda el tema de la conformación del campo de la docencia preescolar desde una mirada socio-histórica, en la cual se puede apreciar el origen de esta profesión a nivel mundial, y a nivel nacional como heredera de los postulados construidos en Europa y de qué manera se fue conformando el campo de la docencia preescolar, describe y analiza el proceso de construcción de una cultura institucional que ha impactado en los procesos de formación de la Licenciada en Educación Preescolar, en donde ciertas prácticas, valores y significados simbólicos se van reproduciendo pese a los cambios de paradigmas que ha experimentado el currículum, dejando ver lo difícil que es la transformación, a partir de reconocer el habitus institucional que genera esquemas de percepción pensamiento y acción, incorporados por todos los agentes que participan de este espacio social.

Se recuperan datos que permiten apreciar cómo la cultura institucional construida a partir de los agentes sociales que pugnarón tanto por la instauración de la educación preescolar en nuestro país y que también participaron en la constitución del campo de la formación de docentes preescolares generaron la validación, reconocimiento y reproducción de prácticas socialmente legitimadas y que impactan en varias dimensiones de la

vida institucional. Así es posible vislumbrar cómo es que ciertas prácticas que emanan de la cultura burocrática en el plano laboral, generan formas de control sobre la distribución de los recursos. En cuanto a las prácticas pedagógicas, a partir de entrevistas, observaciones en aula y el análisis del material se construyen dos categorías sobre el tipo de docencia, una a la que nombra “tradicional mística” y otra a la que nombra “docencia constructivista”. En este aspecto se da cuenta de cómo el sentido del papel del formador de docentes, se transforma muy lentamente, pues prevalece la cultura institucional incorporada en el habitus de los agentes que fueron formados en la propia institución, generando una cultura endogámica que se reproduce pese a los cambios propuestos en el plan de estudios.

3.- Algunos trabajos aluden a diversos aspectos de la vida institucional que permiten u obstaculizan el trabajo académico desde diferentes ángulos. Por un lado **Mariela Velasco Muñoz.(2006)** realiza una investigación para obtener el grado de Maestra en Educación, que nombra *Factores asociados a la motivación del docente de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) ¿qué lo motiva? ¿qué lo desmotiva? en su desempeño docente.* En donde busca identificar cuáles son los factores asociados a la motivación del docente de la ENMJN.

En el documento se aprecia un proceso metodológico que permite un seguimiento de los aspectos que están motivando o desmotivando, congruente con los objetivos que se plantea, conocer los factores asociados a la motivación y desmotivación de los docentes de la ENMJN para diseñar estrategias que impulsen su desempeño docente bajo un enfoque motivacional, así como recuperar las sugerencias de los docentes de la ENMJN en la toma de decisiones de políticas para motivar el desempeño docente. Un tercer propósito que se plantea es, motivar a los maestros de la ENMJN a un mejor desempeño docente y con ello coadyuvar a su desarrollo personal y profesional.

La autora retoma la teoría de la motivación humana de Maslow, plantea diversas posiciones filosóficas referentes a los componentes de la naturaleza humana, la dificultad de definir a la motivación, recupera diferentes formas de actividad voluntaria desde la mirada de Vroom y Miskel. Plantea un trabajo

cualitativo de corte fenomenológico que se orienta hacia el entendimiento de los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor social, lo que las personas perciben como importante.

La autora realiza un trabajo de campo al interior de la ENMJN entrevistando a 31 maestros de 80, 25 mujeres y 6 varones. Se diseñó y aplicó un cuestionario abierto siguiendo orientaciones de José Ma. García y Ma. Antonia Casanova. De acuerdo a los resultados de la encuesta el 42% de los docentes se considera muy motivado para realizar su labor. En los resultados resalta que lo que más motiva a los docentes de acuerdo a los rangos de edad es lo siguiente:

✓ Docentes con menos de 20 años de antigüedad es lo profesional

✓ Los que tienen de 21 a 35 Es lo personal

Lo que menos motiva a los docentes en general es lo institucional, lo interpersonal y lo social.

En todos los grupos se señala que lo más motivante es el trabajo en el aula. Los aspectos que consideran desmotivan a los docentes tienen que ver con la falta de reconocimiento del trabajo académico, el exceso de actividades, la ausencia de un liderazgo así como la incongruencia e indiferencia de las autoridades. El documento concluye con propuestas para generar un clima de motivación que se centran en tres aspectos, para impactar en lo académico en lo laboral y en lo personal desde un enfoque humanista.

4.- María Del Carmen Patricia Estrada Camba (2006). Realiza la investigación titulada *La construcción de la identidad profesional de las licenciadas en educación preescolar, con el objetivo de: Identificar el proceso a partir del cual construyen su identidad profesional las licenciadas en educación preescolar de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños*. Justifica la elaboración de la investigación señalando que en la actualidad la construcción de la identidad se plantea como un problema para los sujetos en las sociedades complejas, donde se ofrecen múltiples alternativas y discontinuidades traducidas en constantes transformaciones, en el caso de la ENMJN, el proceso de la construcción de la identidad profesional enfrenta

además del problema anterior otros desafíos relacionados con el ser mujeres jóvenes.

El problema de la construcción individual de la identidad se explica desde el enfoque sistémico de Niklas Luhmann. La complejidad del proceso de construcción de las licenciadas en educación preescolar de la ENMJN, se indaga desde la perspectiva de género y elección de profesión de las jóvenes maestras analizando sus interacciones, sus figuras relevantes en su contexto familiar, y escolar. El trabajo se realizó desde un enfoque interpretativo de la investigación cualitativa, se utilizó la entrevista, en donde los significados fueron expresados y comprendidos. Incluyó también cada una de las entrevistas realizadas; una interacción que pretendió ser decodificada por los significados personales, sociales y culturales de las participantes.

El contenido del documento se orienta por las siguientes siete categorías de análisis:

- I a función simbólica de la relación primaria madre/hija.
- II La diversidad de otras relaciones significativas establecidas en el contexto familiar como vehículos que proveen de otros significados importantes en la construcción de la identidad ofreciendo posibilidades de diferenciación: padre/hija, hermana/hermana, hermano/hermana.
- III Análisis de las relaciones maestra/alumna y maestro/alumna que tuvieron significado en la biografía escolar de cada maestra recuperando su trascendencia en la construcción de la identidad profesional a través de la similitud y de la diferenciación de las prácticas de otros y las propias.
- IV Mujer joven en la actualidad, en donde se recuperó la historia de la construcción de las identidades y se pusieron en juego las construcciones de cada maestra en perspectiva futura de quiénes son y quieren ser, visualizando la reconstrucción de su identidad a través de relaciones horizontales con otras mujeres.
- V La identidad como pertenencia a un grupo, denominada así en torno a la Licenciada en Educación Preescolar, recuperando la toma de decisiones en la elección de la profesión y el logro de la titulación inserto en un proyecto laboral de cada maestra.

- VI El campo laboral actual en diferentes jardines de niños a partir del ingreso laboral de las maestras, donde se pretende explicar que cambios han experimentado en los diferentes contextos donde trabajan.
- VII Incluye todos los problemas que las maestras han enfrentado durante su formación y ejercicio profesional, considerando su toma de decisiones encaminada hacia un proyecto personal donde desarrollan ciertas formas de actuar ante situaciones conflictivas.

Al analizar las historias de vida de las jóvenes maestras se les pudo reconocer como sujetos que interpretan, organizan y representan la realidad de ser mujeres y maestras en un contexto determinado socialmente. Al respecto, cuando una maestra usa una palabra lo hace desde sí misma (su cuerpo, su entonación, expresión emocional) y el significado es desarrollado en la interacción, por lo tanto la identidad es una construcción de significados que dan sentido a cada individuo de manera singular.

Se encuentra que en las construcciones identitarias de las licenciadas en educación preescolar, se privilegian en primer lugar una buena relación maestra-alumno, después los contenidos curriculares a partir de aprendizajes significativos, posteriormente el compromiso y la conciencia social.

5.- Por su parte, **Sergio Sol Monsiváis (2006)**. Para obtener el grado de Maestro investiga sobre *Las condiciones para la formación profesional de los docentes en una escuela normal*. El trabajo parte de los elementos generales sobre los cambios en la educación y la necesidad de toda institución de ser evaluada y auto evaluada. Contextualiza la investigación en el marco de la evaluación que realiza en la ENMJN a partir de los documentos oficiales que orientan el trabajo que se realiza en la escuela, retoma a Ferry refiriéndose a la formación docente como un proceso permanente distinguiéndola de la formación inicial.

En el capítulo V da cuenta del lugar en el que se realiza la investigación (ENMJN) y establece la relación sujeto- objeto de estudio, así como la relación que el investigador guarda en función de la evaluación que está realizando dentro de la investigación en la cual labora. Retoma autores como Tenti y Marchesi para explicar la situación actual de los docentes. Establece

categorías previas a las entrevistas que realiza. Finalmente explica las aspiraciones y expectativas de formación profesional que tienen los docentes de la ENMJN explicando que las condiciones institucionales así como las políticas hacia la profesionalización de los docentes son poco claras. Sistematiza la información que obtiene en las entrevistas grabadas a informantes elegidos de manera intencional y analiza la información a partir de categorías previamente establecidas de la siguiente manera:

_ Condiciones institucionales que influyen en la formación continua y permanente de los formadores de docentes. Una mirada desde la complejidad y lo demandante.

_ Del funcionamiento y la (Des) organización institucional: La percepción de los docentes.

_Apoyo docente: una mirada desde los grupos de poder.

_El clima institucional; aire, calor frío o arenoso. El dilema de la fragmentación institucional.

_El plan institucional. El talón de Aquiles.

_La docencia reflexiva y los procesos de formación de los formadores de docentes.

Las aspiraciones y expectativas de formación profesional que tienen los docentes de la ENMJN en donde se concluye que los docentes reconocen la necesidad de la formación continua y permanente, pero que existen carencias en las condiciones que da la institución, se detecta la claridad y evidencia pero las expectativas son bajas por la falta de claridad en las políticas.

6.- Otra investigación que se realiza como parte de un proyecto trinacional de los países de América del Norte surge el proyecto hemisférico con el fin de abordar las temáticas consideradas prioritarias en materia de educación. De esta iniciativa, se deriva el subproyecto hemisférico que se propone desarrollar proyectos sobre la formación inicial, el desarrollo profesional, la evaluación y la certificación docente; mismo que estuvo auspiciado por la

OEA para analizar las distintas experiencias entre los países participantes y realizar estudios comparativos sobre tópicos comunes que contribuyan al diálogo sobre avances y dificultades en la formación de maestros en México, Estados Unidos y Canadá. El subproyecto tiene componentes de investigación que se desarrollaron en tres fases, en donde hubo una invitación para que docentes de la ENMJN participaran. Fueron designadas las Maestras **Ma. De los Ángeles Contreras Ortíz y Leticia Montaña Sánchez**(2005). Quienes junto con un equipo conformado por docentes de México, Estados Unidos y Canadá, Blum-Martínez, Hernández, Yáñez, Flores, Sánchez Northey y Mackinnon Todos bajo la coordinación de la Dra. Etelvina Sandoval Flores, investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional.

La investigación que surgió de la primera fase pretende ofrecer un panorama general de la formación inicial de docentes para la educación básica en México, las principales políticas que la orientan y su concreción en las escuelas normales públicas de EE:UU: México y Canadá, que sirva para la definición de políticas públicas y/o estrategias tendientes a mejorar la formación inicial de preescolar, primaria y secundaria en nuestros países, a partir de los siguientes tópicos:

- a. Políticas que orientan la formación de maestros.
- b. Caracterización de los programas de formación de maestros.
- c. El maestro que se pretende formar a partir de los programas de formación docente.
- d. Características de las prácticas en la formación de maestros.
- e. Atención a la diversidad sociocultural y lingüística desde la formación de maestros.

El equipo de cada uno de los países tuvo su propio proceso y a través de encuentros compartieron hallazgos llegaron a acuerdos para estructurar el trabajo, el cual permite la posibilidad de comparar las concepciones y puesta en operación de la formación docente, enmarcada en la realidad particular de cada una de las escuelas o en su caso universidades encargadas de la formación de docentes para el nivel básico, dando cuenta de las formas de organización, nivel de control estatal, autonomía institucional y propósitos de cada institución.

En la segunda fase (2006) se realiza un libro electrónico denominado *Formando maestros urbanos con una perspectiva multicultural/ intercultural. Tres experiencias en la región de América del Norte* estudio comparativo sobre el desarrollo profesional docente en México, Estados Unidos y Canadá, y por último; en la tercera fase elaboran un Documento analítico denominado: *Tendencias y retos en la formación inicial y desarrollo profesional docente, en la región de América del Norte.*(2008) Cabe aclarar que aunque participaron dos docentes de la ENMJN en la primera y segunda fases y sólo una de ellas en la tercera, los documentos no son difundidos dentro de la institución y no están signados como documentos de la escuela.

Trabajos elaborados durante el año sabático.

Los trabajos elaborados a partir de la posibilidad de acceder al año sabático y que son reportados como resultado de procesos de investigación han abordado diferentes temáticas, pero en su mayoría han tenido que ver con los temas curriculares y las condiciones académico administrativas en que opera la ENMJN.

Con relación a los documentos de año sabático, cabe aclarar que los alcances de los textos son muy diversos, aunque los autores los nombran como informes de investigación, éstos tienen procesos metodológicos con diversos niveles de concreción. En la mayoría de los casos no explican cómo se llevó a cabo el proceso, en otros los referentes teóricos no se menciona o hacen referencia a un concepto que sirvió como parámetro para dar cuenta de muestras pequeñas de donde se generalizan resultados, desde un punto de vista metodológico y después del análisis detallado de todos los documentos arriba mencionados. Podría afirmarse que los documentos dan cuenta de procesos de pre-indagación, indagación o exploración. (Schmelkes, 2009), en donde los docentes dan cuenta de un interés por resolver situación que afectan su práctica docente cotidiana, o bien abordar temas que el propio curriculum de la LEP no resuelve. Dentro de ese rubro se encuentran los siguientes textos, en total ocho documentos que se rescataron del archivos muerto o proporcionados por el autor, se presentan a partir del año en que se elaboraron.

7.- **Georgina Morales Naranjo (1998)**. En el trabajo denominado *Los CENDIS de mercado* en el cual la autora hace una revisión de las condiciones que prevalecen en los centros de desarrollo Infantil de los mercados del Distrito Federal, determina una muestra, desde una contextualización socio económica y política, relacionándolo con el servicio que se presta a las madres trabajadoras. El trabajo da cuenta de las condiciones de precariedad en la que se atiende a los hijos de los locatarios de mercado, haciendo referencia a la marginación en la que se tiene a los niños menores de cuatro años.

8.- **Patricia Sáenz Guevara (1999)**. *Evaluación cualitativa de la especialización en investigación educativa para la docencia superior, en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. (Estudio de Caso)*. Documento de año sabático.

El trabajo está contextualizado a partir de la licenciatura en educación preescolar, en donde se exigió una constante superación profesional, como una acción inherente a la política educativa establecida en el Programa Nacional Educativo 1995-2000. En el mismo se propone “intensificarían las acciones a fin de duplicar el número de profesores con posgrado en las instituciones de educación superior, para fomentar la profesionalización del personal académico, así mismo; que se reforzarían las acciones que favorecerían la integración de las actividades de docencia e investigación, a través de esta investigación para evaluar la propuesta de posgrado”.

El documento se desarrolla a partir del enfoque cualitativo etnográfico, en el que para evaluar la puesta en marcha del posgrado en la ENMJN, en el ciclo 1997-1998, se instrumentaron entrevistas a los aspirantes para conocer sus expectativas. A los alumnos seleccionados se les pidió elaboraran una bitácora sobre el desarrollo de los seminarios, llevando a su vez otra bitácora sobre las reuniones académicas de los catedráticos; se aplicaron cuestionarios a los alumnos para que dieran su punto de vista sobre el desarrollo del posgrado; se documentó la realidad del trabajo del grupo mediante la observación participante durante 10 sesiones de trabajo; y finalmente se solicitó una propuesta por parte de los alumnos (diez) con relación a reestructurar el diseño y funcionamiento de la especialización.

Recupera los insumos de análisis respecto a las diez sesiones y se encuentran transcritas algunas ideas sustantivas de acuerdo al propósito del análisis, aunque se reconoce que esta tarea de transcripción y recuperación de información fue difícil y caótica por la ardua tarea que implicó y porque no se contó con el cien por ciento del material solicitado.

Se recuperan situaciones de carácter subjetivo que se pudieron apreciar en las observaciones realizadas en el aula y en las bitácoras de alumnos y maestros, con las categorías: esperanza en el posgrado, responsabilidad profesional e institucionalidad normalista, en la que los maestros dejan ver que están tomando conciencia de las posibilidades de transformación institucional de las normales. Estas no pueden ser producto de cambios en planes de estudio ni se dan por decreto, sino que surgen de la posibilidad de que el maestro se involucre, participe, resignifique su quehacer y desentrañe el imaginario social planteado en la perspectiva de la constante producción, lo que implica conocer la teoría, su historia y crear nuevas explicaciones que den nuevos sentidos a las prácticas, ubicados en la intención de investigar y teorizar sobre éstas.

Producto del análisis de las categorías emanadas por este trabajo señalan que la responsabilidad y la identidad normalista, categorías que aunque implícitas en el discurso de los maestros, es necesario hacerlas conscientes para que se afronten los retos de defender la educación pública en nuestro país, profesionalizando la labor magisterial del maestro a favor del pueblo mexicano como uno de los grandes retos del siglo XXI.

9.- Mecott Mirón, Martha Magdalena (2000). En la investigación denominada: *La comunicación lingüística en la relación-educadora grupo, una aproximación a la realidad*. El documento expresa como propósito: analizar la comunicación lingüística en la relación educadora-grupo, a fin de conocer su incidencia en el proceso enseñanza – aprendizaje en el aula preescolar, así como, realizar una aproximación a la realidad para conocer cómo se da el discurso en el aula preescolar, para explicar la comunicación lingüística como un proceso complejo y totalizador que se da entre los grupos y las educadoras cotidianamente.

Desde una mirada crítico constructivista se plantea que la comunicación lingüística está matizada por un campo más vasto; la cultura, por lo que la relación que establecen los niños y la educadora con los mensajes tiende a convertirse en una decodificación lingüística a partir de un reconocimiento emotivo y cultural al mismo tiempo. Como autores de referencia que le permiten abordar su objeto de estudio están: Roland Barthes, Courtney B. Cazden, César Coll, Umberto Eco, Stanley Greenspan, Ana María Nethol, Ferdinand Saussure, Gimeno Sacristán, Mario Carretero y Dorothy Cohen.

Con base en la observación directa y análisis del discurso en el aula, mediante la transcripción de audiograbaciones, se reconoce que la comunicación en el aula evidencia un entramado de relaciones e interacciones que dan cuenta de un encuentro y desencuentro entre significados. Se resalta al respecto, que el niño se rescata así mismo a través de su habla y del juego con sus iguales coexistiendo con el discurso de la educadora, que vuelven azaroso el hecho educativo en cuanto a la dimensión comunicativa, porque ese proceso no es consciente. Incluso con frecuencia las evidencias de los registros muestran la existencia de un discurso autoritario que en muchos de los casos (no en todos) es interpelado, alternado y /o superado por los niños que sobreviven a él y se recuperan en la relación con sus iguales.

10.- **Germán Enrique López García (2001)**. Escribe el texto titulado *La imagen social de la infancia en México*, documento de año sabático. El trabajo surge por la inquietud de tomar en cuenta a la infancia como grupo social, para tener la posibilidad de constituirse como sujetos colectivos con aspiraciones, deseos y esperanzas y tener la posibilidad de una especie de proyecto ideal hacia el futuro, lo cual sólo aparece de manera general hasta la etapa histórica denominada como modernidad. Esta coincide con el desarrollo del sistema capitalista, de manera concreta con la declaración de los derechos del hombre, momento en el cual se coloca en el centro del desarrollo de los individuos la dignidad humana, aunque sea sólo de manera discursiva y legal, sin tocar las condiciones sociales y económicas imperantes. La investigación expresa dos propósitos, identificar el momento histórico en que la infancia -como sector poblacional y como etapa de vida- cobra importancia en el desarrollo de la humanidad, así como identificar los elementos que

constituyen el imaginario colectivo de las infancias o de las representaciones de las infancias.

Como idea central identifica que sólo los integrantes del grupo social perteneciente a las clases privilegiadas tenían la oportunidad de constituirse como sujetos colectivos, ya que la infancia en los grupos desfavorecidos sólo tenían la posibilidad de reproducir sus condiciones de explotación. El trabajo se desarrolla desde el enfoque del materialismo histórico dialéctico y hermenéutico, se consultan autores como: Philippe Aries, Alfredo López Austin, Mauricio Beuchot y Samuel Arriarán.

Se describe como una investigación bibliográfica, con un proceso analítico a partir de datos históricos y contextuales. Se descubre que a partir del desarrollo y auge del capitalismo, la infancia empieza a constituirse como sujetos colectivos, aún cuando es sólo de manera discursiva ya que dicho propósito no se alcanza por sus condiciones materiales. Se identifica que no se puede hablar de una sola infancia ya que ese grupo poblacional en las diferentes sociedades es diverso a partir de sus condiciones materiales.

11.- **Pérez, Díaz Ma. Aurora (2001).** *Antecedentes históricos de la formación de educadoras de la ciudad de México. Orígenes de una profesión.* Reporte de la investigación realizada durante el año sabático, que tiene un enfoque histórico de la educación. Toma en cuenta los conocimientos pedagógicos para reconocer la importancia de los hechos que narra, plantea como problemática que la falta de conocimiento de los procesos históricos en los que se inicia la formación de docentes del nivel preescolar y se propicia así que se repitan prácticas añejas que ya no corresponden a las necesidades actuales por lo que en el texto expone la situación por las que pasaban las mujeres anónimas, esas de las que nadie habla y mucho menos se escribe, pero que con su labor silenciosa y tenaz, irrumpieron en la historia de la educación y en la historia misma, por lo que se hace énfasis en la historia de las mujeres.

Para el logro de tal propósito se basa en el análisis y sucesión de hechos y obtiene los hallazgos circunstanciales y culturales que dieron paso a las mujeres, quienes se ocuparían de la educación de los niños pequeños, en

medio de la paz relativa que tuvo el país durante el porfiriato y que a partir de 1867 con la expedición de la Ley Orgánica de Instrucción Pública cuando se abre la puerta a la instrucción de las mujeres al disponer la educación secundaria para personas de sexo femenino y que posteriormente daría origen a la formación profesional de las docentes de instrucción primaria y posteriormente a las educadoras.

La autora resalta el carácter femenino de la profesión de maestra. La mayor parte de los mecanismos de selección, exclusión y disciplina hacia las educadoras fueron impuestas desde el Porfiriato y se han perpetuado a través del tiempo, debido al desconocimiento que afirma que se tiene sobre la historia de la formación.

12.- María Concepción Feregrino Águila (2006). Bajo el título de *Apuntes Técnico- Pedagógicos de la Asesora de 7° y 8° Semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar*, la autora recupera su experiencia como asesora de 7° y 8° semestre de la primera generación del Plan de Estudios 1999, para replantearse una serie de conocimientos construidos durante su formación profesional y experiencia laboral, dado que valora que éstos ya no respondían a los retos que implicaba su función como asesora desde los requerimientos teórico metodológicos del Plan de Estudios 1999.

El trabajo tuvo por objetivo la elaboración de un documento técnico pedagógico de consulta que lograra integrar los conocimientos y procedimientos construidos en tres años de una asesora de 7° y 8° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar, para permitirle fortalecer su desempeño docente. Asimismo plantea compartir algunos conocimientos y procedimientos construidos en dicha experiencia, que podrían servir como punto de partida para futuros asesores y profesores de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999.

La tesis central del trabajo plantea que a los maestros de la ENMJN les hace falta conocer a profundidad el Plan de Estudios vigente, tomar acuerdos a través de discusiones académicas colegiadas, hacer investigación sobre su propia práctica docente y reconocer la ubicación de cada asignatura como elemento insustituible en el proceso formativo de las alumnas. Se realiza un

análisis de la bibliografía de algunos de los programas que integran el Plan de Estudios 1999 y también se retoma el Programa de Educación Preescolar (PEP 2004); se destaca el análisis sobre las tres actividades sustantivas del último año de la licenciatura como son: Trabajo Docente, Seminario de Análisis del Trabajo Docente y Elaboración del Documento Recepcional.

13.- Un terreno poco explorado es el concerniente a las funciones sustantivas de la ENMJN y el quehacer de los docentes en lo relacionado con la Investigación dentro de las normales, al respecto **Julia Montes Castillo (2006)**. Realiza el trabajo *El enfoque reflexivo de la formación docente y el papel de la indagación como herramienta para transformar e innovar las prácticas de enseñanza*. En este documento se plantea que a partir de la implementación del Plan de Estudios para la LEP99, la formación de docentes reflexivos capaces de formular interrogantes sobre su propio hacer y que tengan la posibilidad de hacer uso de la indagación como herramienta para poder objetivar su propia práctica de enseñanza. Señala que para el área de investigación representa un reto construir líneas de investigación que respondan a los nuevos planteamientos.

- I Comprender la concepción y uso de la indagación desde el nuevo modelo de formación del Plan 1999 para la licenciatura en educación preescolar.
- II Justificar el uso de la investigación como herramienta para poder llevar a cabo un análisis objetivo de la práctica de enseñanza.
- III Proponer líneas de investigación en relación a la construcción del objeto en y desde la práctica docente.

Para el análisis de los temas retoma a autores que fundamentan la docencia reflexiva como son: Antúnez, Brubacher y Pérez Gómez, así como autores que analizan los procesos de política educativa, y que han sido difundidos por la propia SEP para fundamentar el cambio curricular de 1999.

Enmarcado en las transformaciones curriculares del PELEP99, el documento es un análisis a partir de la investigación bibliográfica de corte inductivo en donde recupera el contexto principalmente político, la autora reconoce el papel que juega la indagación en la docencia reflexiva, por lo tanto en la formación de

docentes, así como el impacto que tuvo la postura del nuevo plan de estudios en el área de Investigación de la ENMJN.

El texto permite apreciar una panorámica general de lo que ha sido el área de investigación en la ENMJN, de los temas trabajados en la misma así como de las diferentes perspectivas que se han tenido sobre el área. También reconoce las implicaciones que las transformaciones de los planes de estudio han tenido en las normales y su impacto en la estructuración de las instituciones.

14.- Martha Magdalena Mecott Mirón (2008). El trabajo nombrado *Estrategias de acompañamiento para el desarrollo de una docencia reflexiva en las educadoras en formación* se reporta como una investigación como práctica reflexiva. Indagación que se realizó con el propósito de que la propia práctica del formador de docentes se constituyera en objeto de estudio y reflexión. En este caso para identificar los saberes teóricos y metodológicos que orientan la intervención pedagógica para propiciar el desarrollo de la docencia reflexiva en la formación de docentes preescolares, con la finalidad de apoyarlas en el desarrollo de un desempeño con calidad y para resolver así las problemáticas de la práctica y enfrentar la complejidad de la realidad educativa en el nivel.

Se plantea como tesis central que para orientar el proceso de desarrollo de un pensamiento reflexivo en las nuevas generaciones de educadoras, es necesario que los formadores de docentes accedan a un proceso continuo, gradual y sostenido de sistematización sobre sus prácticas en torno a la formación de las alumnas de la licenciatura, para promover la docencia reflexiva. Sustenta que se busca la construcción de un conocimiento profesional deseable práctico, que ponga en perspectiva la naturaleza, las fuentes y la organización del conocimiento docente, para su análisis y reorganización continua para dar lugar a una evolución del conocimiento profesional de los formadores de docentes.

Se analiza si la reflexión docente representa realmente un camino para desarrollar las competencias profesionales y el juicio crítico, mediante el análisis de las prácticas de las educadoras en formación. Para ello se revisan autores como Anne Brockbank, Castelló, Ruth Cohn, Frida Díaz Barriga, Edgar

Morin, Philippe Perrenoud, Rafael Porlán, Atkinson, Lorenza Villar Angulo, entre otros.

El aporte se reconoce en la experiencia sistematizada, que incorpora evidencias empíricas y teóricas, que logran describir los modelos y teorías personales de enseñanza, de las que se derivan un conjunto de estrategias para la formación de un práctico reflexivo; como una contribución que fortalece el renglón de la investigación como indagación sobre la formación de docentes en el nivel preescolar, y para la construcción de una didáctica para la formación docente.

Germán Enrique López García (2008). *La cinta cinematográfica como texto para analizar los temas transversales que contiene el plan de estudios 99 de la licenciatura en educación preescolar*, en el cual se parte del hecho de que la integración del cine en el aula es una necesidad que muchos profesores desde hace tiempo se plantea. No obstante considera que se carece de propuestas didácticas viables para saber cómo introducir y aprovechar a las producciones cinematográficas con una finalidad educativa. El trabajo pretende colaborar con ese objetivo y en él se podrá encontrar, entre otros aspectos, información básica sobre el conocimiento y comprensión del lenguaje fílmico y una propuesta metodológica para el análisis de una película, elementos que son la parte fundamental del trabajo.

El autor retoma al Dr. Fernando Zamora (2007) para fundamentar aspectos relacionados con la filosofía de la imagen, en el aspecto pedagógico recupera los planteamientos de Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot por su presupuesto de la pedagogía hermenéutica analógica, en cuanto al análisis cinematográfico toma los conceptos de Casetti y Di chio. El aspecto metodológico del proceso de análisis del lenguaje cinematográfico, la postura estética la posiciona a partir de los aportes de Adolfo Sánchez Vázquez, quien se sustenta en el materialismo dialéctico para comprender la realidad, y destaca que la relación con la belleza y la apreciación de lo bello está construida a partir de la experiencia con lo social, por lo que sugiere analizar la experiencia estética a partir de los estadios sociales.

El aporte del texto es el conjunto de pasos metodológicos para analizar objetivamente una película y realizar también un análisis subjetivo (conductas y actitudes humanas en condiciones específicas) a partir de los ejes o temas transversales. Propone como primer paso, reconocer los elementos principales del lenguaje cinematográfico, como son: una imagen, una escena, una secuencia y el desmonte de la película.

En el análisis subjetivo, los ejes transversales son: educación para la salud, equidad de género, educación para la paz, educación ecológica, educación sexual, hay un planteamiento de preguntas guía o detonadoras de la discusión. Se ejemplifica la aplicación del método con 12 películas.

Trabajos elaborados en los curso de especialización ofrecidos por la Dirección General de Educación Normal en el D.F.

En la segunda mitad de la década de los noventa, la ENMJN abre la división de Estudios de Posgrado, como parte de las políticas que la DGENAM DF genera para avanzar en el proyecto de posicionar a las escuelas normales como instituciones de educación superior. Uno de los primeros programas que abrió estuvo enfocado a la formación de los docentes de las propias normales. Este primer programa de especialización se denominó: Especialización en Investigación para la docencia superior. De dicho programa emanaron documentos que analizaban algún aspecto de la vida institucional, sin embargo no se tuvo acceso a estos trabajos, únicamente se accedió al siguiente texto:

16.- Pablo Enrique Torres Pares (1999). *La especialización en Investigación Educativa: Una opción de Superación Institucional del Colegio de Asesores de la ENMJN.* En éste se explica que el área de investigación de la ENMJN, a pesar de ser un área sustantiva sobrevive en un estado semi-desértico. Las alumnas al egresar de la ENMJN, tienen una serie de carencias por lo que requieren herramientas que les permitan tener acercamientos al conocimiento a través de la investigación, por lo que se asume como propia la idea de que en los últimos años la investigación comienza a ser el brazo armado del docente con lo que puede mantenerse actualizado. De lo anterior surge la pregunta de investigación: ¿Cómo podrían los maestros formar a los

alumnos para investigar la docencia propia y la ajena con las complejidades que esto implica, si ellos mismos nunca lo han hecho?

El autor afirma que cada asesor actualizado daría poderosos fundamentos a tantas alumnas como él pudiera asesorar, formando así en el mediano plazo cuadros interesados y practicantes de la investigación educativa. Todo ello, aunado a un apoyo institucional congruente, formaría el ambiente propicio para la creación de una cultura de la investigación educativa sistematizada en la ENMJN, para fortalecer el área de investigación.

El autor menciona a autores como Hidalgo Guzmán y Serrano Castañeda para aseverar que, para que el maestro renueve a la sociedad, para que éste sea tomado en cuenta, viva y haga vivir a sus alumnos, debe comprometerse con la investigación, debe convertirse en un creador de conocimientos en lugar de seguir siendo un recreador de los mismos. Se hace una investigación exploratoria sobre la cantidad de profesores y su formación académica, sus intereses, sus condiciones personales y laborales para la actualización.

A partir del ciclo escolar 2005 – 2006 la Dirección General de Educación Normal y actualización del Magisterio en el D. F. a través de la Normal Superior ofrece los cursos de Especialización en Formación docente para la Educación Normal, mismo que se diseñó para docentes de las escuelas normales del Distrito Federal. En ellos se propone llevar a cabo un proceso de docencia reflexiva en el que la propia práctica docente del formador de formadores es el objeto de estudio en cuestión. Como resultado del proceso que se lleva a cabo en dicha especialización se revisaron 8 trabajos de docentes de la ENMJN que accedieron al grado de especialistas en este programa. Al revisarlos y compararlos se aprecia que los trabajos dan cuenta de procesos de indagación sobre la propia práctica, y más allá de las consideraciones epistemológicas los hechos y las experiencias se han encargado de validar las diferentes formas y posibilidades que tiene el educador para realizar investigación, pues finalmente en la definición de este ámbito de la investigación refiere a aspectos esenciales por su relación inextricable. Sobre esto el mismo autor señala que dentro de la investigación educativa se han encontrado cuatro formas generales de realizar investigación; como son la investigación en sí, entendida ésta, como un trabajo con pretensiones científicas y de producción

de conocimiento, las prácticas educativas tanto como objeto de estudio para los investigadores, como de experiencia y saber derivado.

Para muchos, la investigación de las prácticas como tarea y forma particular de investigar, que relaciona al campo de la producción de conocimiento con el campo de su difusión y objeto de estudio, y requiere ineludiblemente de la reflexión sobre la acción, como también las tareas de investigación, que son ejecutadas por uno u otro tipo de actores y exigen de diferentes formas la relación y actuación de los mismos.

El autor concluye que la relación entre la investigación, la reflexividad, la investigación de las prácticas y la formación de docentes ocupa un espacio de discusión en el que las diferentes posturas, adoptadas al respecto, han seguido cursos diferentes, que afortunadamente han permitido ir aclarando el tipo de vinculación que existe entre ellas, sin que se haya llegado a un estado terminal en este momento.

Los trabajos de especialización que se revisaron son documentos elaborados a partir de la reflexión sobre la práctica en la formación de docentes, que recupera los rasgos del pensamiento reflexivo y su proceder metodológico como una forma de rescatar una experiencia para describirla y preparar acciones que generen cambios en un contexto situado. Todos los documentos surgen a partir de una experiencia en la acción frente al grupo, a partir de la cual se da una búsqueda de significados desde el contexto en donde se gesta la situación, las características de los actores involucrados y los hechos concretos que derivan en una propuesta de intervención por lo que el objeto de estudio es la propia práctica que da pie a un diagnóstico institucional y grupal, un posicionamiento teórico desde alguna de las diversas posturas de la docencia reflexiva.

Los trabajos arriban a diversos niveles de claridad en cuanto a la propuesta de intervención y los logros obtenidos, pues el seguimiento entre propósitos–implementación de la propuesta y valoración de los logros es sumamente heterogénea y solo en tres casos se encuentra un seguimiento claro.

17.- Por otro lado, se advierte una preocupación en la elaboración de estos documentos, destinada a aplicar la docencia reflexiva y las dificultades que tal tarea ha generado. Así encontramos que **Blanca Estela Calzada Ugalde I.(2006)**. En su trabajo titulado *Cultura institucional y grupos cooperativos, una estrategia para el curso de entorno familiar y social II*, plantea la necesidad de generar una interacción más centrada en los propósitos académicos para lograr una interdependencia positiva, por lo que aborda una propuesta de trabajo con grupos cooperativos a partir de una problemática que encuentra en el grupo en la dimensión de las interacciones entre las alumnas, que generaba un clima en el aula que entorpecía el trabajo académico.

Ante tal situación, propone el trabajo en grupos cooperativos, en el cual se llevó un seguimiento muy puntual de las dinámicas que se generaron en el aula observación que a través de una plantilla que se retoma del texto de Matè y Lloret (2003) en donde se hace el seguimiento de cuatro aspectos para poder valorar qué tanto se da el aprendizaje cooperativo, a) la interacción con todas sus compañeras. b) Las formas de organización del trabajo que promueven la interdependencia positiva, c) la construcción social del conocimiento y d) los comentarios y discusiones dentro del equipo. El documento concluye con el análisis de la propuesta y las ventajas que se tuvieron al aplicar esta estrategia dentro del grupo.

18.- El trabajo realizado por **Martha Magdalena Mecott Mirón (2006)**. Denominado: *El diálogo como medio para propiciar la docencia reflexiva en las educadoras en formación*, plantea que existe una búsqueda incesante por mejorar las prácticas de las futuras educadoras, de acuerdo a las necesidades educativas y características del desarrollo del niño en edad preescolar. Al respecto se observa que los avances se han traducido en reformas curriculares, pero la intervención pedagógica, para concretar las intenciones del curriculum oficial no se ha transformado. Por ello, encontró la pertinencia de definir un plan de intervención que pusiera de relieve el valor del diálogo como forma de interacción simbólica, que potencia a través de un carácter provocador el andamiaje hacia la reflexión de la práctica. Se aplicaron preguntas dentro de un marco de aprendizaje colaborativo, es decir; donde

exista la posibilidad de distintos tipos de interlocución interpersonal entre pares, a través de pequeños equipos y grupal, con el propósito inicial de promover la reflexión de la práctica, partiendo del diseño de situaciones de diálogo, para generar la transformación de la práctica de las alumnas.

19.- **Norma Angélica Moncada Vargas (2006).** Elabora como documento de la especialización el texto titulado: *Las secuencias didácticas como una alternativa que responde a las intenciones formativas del curso de observación y práctica docente I y II de la Licenciatura en Educación Preescolar.* Tuvo como propósito contar con la perspectiva de qué los contenidos de aprendizaje deben promover un docente formador que funja como mediador ante la complejidad del contexto grupal y curricular para la definición de formas pertinentes para la intervención en pro de lograr aprendizajes en las alumnas, a partir de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, impactando así a las competencias del perfil de egreso.

Plantea una intervención desde la lógica de la ayuda ajustada y la búsqueda del aprendizaje con sentido y significado y como alternativa didáctica se propone a las secuencias didácticas bajo el hilo conductor del enfoque reflexivo. Como autores de referencia que le permitieron a la autora abordar su objeto de estudio estarían: Cañal, Antoni Zabala Vidiella, Donald Schön, Philippe Perrenoud, Anne Brockbank.

20.- **Rosa Oceja Yáñez (2006).** Refiere que a las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar se les dificulta el uso del diario de trabajo, lo encuentran inútil, aburrido, mero trámite que exigen los docentes, por lo que se pregunta ¿por qué el diario de prácticas presenta tanta complejidad para las estudiantes normalistas como para los formadores de docentes? En la búsqueda de lograr que las alumnas le den sentido y significado al diario del profesor la autora propone en su proyecto de intervención una *Estrategia metodológica para el análisis e interpretación de los contenidos del diario de trabajo.* La misma da nombre al trabajo que realiza, en donde plantea que el diario es un instrumento útil para reflexionar sobre la práctica docente y sirve como medio para desarrollar la práctica reflexiva como una competencia profesional en las estudiantes ya que la

reconstrucción de vivencias por medio de la palabra escrita, se convierte en el contenedor de la experiencia y en garante de su conservación. Objetivar la propia experiencia y reflexión posterior lo que permite la construcción de una docencia reflexiva y crítica, pero esto sólo es posible si se propicia un ambiente de respeto para el aprendizaje significativo en un espacio de diálogo entre la asesora y las estudiantes.

21.- Al igual que el texto anterior, **Berenice Balanzario Nájera (2007)**. Retoma la aplicación y uso del diario del profesor como principal estrategia que permite reconocer los procesos que se dan dentro del aula, en el documento denominado *El diario como instrumento para favorecer la construcción de la identidad docente en un proceso reflexivo*. La autora retoma la posibilidad de recuperar el diario del profesor de una manera metodológica para la reflexión sobre la acción y generar la construcción de la identidad docente en un proceso reflexivo. Plantea que la identidad es el conjunto de compilaciones culturales interiorizadas como valores, a través de los cuales las personas como sujetos sociales, ya sea individuales o colectivos, delimitan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás ante situaciones determinadas en contextos históricos específicos y socialmente estructurados. Así se comprende que el diario es un elemento que permite conocer las concepciones de los estudiantes y las del propio maestro, como así también permite el reflejo de las prácticas cotidianas en el aula, como referencia del cambio o de resistencias, reticencias etc. Autores referidos son Rafael Porlán, Gilberto Giménez, Marcela Lagarde, Adelina Castañeda, Cristina Davini, Anne Brockbank, y Edgar Morín.

22.- **María Guadalupe Quintero Zarza (2007)**. *EL trabajo colaborativo como medio para propiciar ambientes de aprendizaje en la formación inicial de las alumnas de 7° y 8° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar*. El documento pone en juego la posibilidad de aplicar el trabajo colaborativo a partir de que la relación entre el equipo de las alumnas con la docente era conflictiva, por lo que se vislumbra la posibilidad de propiciar con el trabajo colaborativo el desarrollo de la autonomía, y la interdependencia positiva de tal manera se genera un ambiente más propicio para la construcción del conocimiento.

23.- **Norma Andrea Acosta Colín (2008).** En su texto *¿Es posible despojarse de los viejos ropajes y vestirse de novedad?. El registro de observación de clase como insumo para los procesos reflexivos en la construcción de la identidad profesional.* La autora advierte de la necesidad de que las docentes en formación reflexionen no sólo de las prácticas que van teniendo durante su formación, sino también de los elementos construidos de manera previa a su ingreso a la normal, y propone el registro de observación como herramienta que genere esa reflexión.

La autora señala que las futuras educadoras, al enfrentarse a las demandas de la práctica, recurren a los modelos de enseñanza que sus profesores y profesoras emplearon con ellas. Estas formas de intervención no siempre corresponden a los enfoques actuales por lo que es imperante que las alumnas sean capaces de distinguir estas diferencias.

La construcción de la identidad es un proceso complejo, inicia mucho antes de que las aspirantes expresen su interés por dedicarse al magisterio, contribuir a su construcción es una tarea que requiere de la conformación de una red de apoyo conformada por todos los agentes formadores. Señala la autora que las fuentes abastecedoras de significados y atribuciones al respecto son: la construcción de la identidad femenina, la conceptualización que se tiene de la infancia, los saberes académicos, y la vocación.

24.- **Araujo Loaiza, Alma Angélica (2008)** *El trabajo colegiado: Mito o realidad.* El documento refiere que dentro de la institución, a partir de que se aplica el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar 1984, el trabajo colegiado se ha realizado desde las academias, entendidas como los grupos de maestros que se reunían por disciplinas como la de pedagogía, psicología, ciencias sociales etcetera. Además de las de grado 1°, 2°, 3° y 4. para analizar, discutir y resolver los problemas que surgían en el proceso de enseñanza aprendizaje de los docentes en formación. A partir del nuevo plan de estudios 1999 se transforman las juntas de academia y se convierten en colegios. El primero es de asignaturas, en las que se reúnen los docentes que imparten la misma asignatura en un semestre, el de asignaturas afines que se refiere a los docentes que en diferentes semestres imparten asignatura de la misma línea. En el caso particular de la ENMJN, existen tres colegios de

asignaturas afines, el de Trabajo Escolar (se refiere a las asignaturas que se enfocan a lo relacionado con las prácticas escolares de los alumnos) El de Formación Humanístico Social (está integrado por las asignaturas que tienen una carga de contenido social humanístico) y finalmente Desarrollo Infantil (que como su nombre lo dice sus contenidos abordan diferentes aspectos del desarrollo del niño). Por últimos el colegio de semestre en donde los profesores que imparten alguna asignatura en el mismo semestre comparten proyectos específicos que tienen que trabajarse integrando los contenidos de esas asignaturas.

A partir de explicar la transformación de las reuniones colegiadas, la autora da cuenta de su cambio de actitud frente a su profesión de manera narrativa. Menciona que “el trabajo colegiado siempre ha estado presente en su vida como maestra, lo que quiere decir que hace un símil entre todo tipo de reuniones en donde hay un grupo de maestros discutiendo y llegando a acuerdos. Incluyendo las reuniones de grado y academia que se hacían en el PELEP 84 y las reuniones colegiadas en el PELEP 99.

La panorámica que la presente revisión y análisis de los trabajos académicos elaborados en la ENMJN, de enero de 1985 a diciembre de 2009, permite reconocer tres aspectos que se pueden destacar sobre la producción de conocimiento en la formación de docentes y que hemos organizado en tres rubros:

- Los objetos de estudio
- Las tendencias o perspectivas teóricas desde las que fueron escritos.
- Las miradas y posturas sobre la investigación.

d) Los objetos de estudio.

Los objetos de estudio de los 24 documentos analizados refieren como tema principal a las preocupaciones que los docentes tienen por resolver su labor cotidiana frente al grupo, relacionada con los problemas que van desde el abordaje de algún contenido que demanda el currículo, o bien la interacción entre los diferentes agentes y variables de la intervención educativa, en donde resalta el cumplimiento de los propósitos, la recuperación del enfoque

del plan de estudios, así como; aproximar a las alumnas las estrategias que requieren para realizar su propia práctica docente, todo lo anterior queda claramente plasmado en el 50% de los trabajos analizados, de los cuales la mayoría se realizaron como documento final de la Especialización en Formación Docente para la Educación Normal, programa de posgrado diseñado con el propósito de que los docentes estuvieran capacitados para abordar la aplicación del plan de estudios 1999, reconociendo el marco teórico que lo sustenta y por lo mismo asumiendo el discurso propio del curriculum. Este aspecto es un reflejo de la preocupación y centración que los maestros tienen por resolver los retos del curriculum, y además abordando esta dimensión desde la mirada que demanda el plan de estudios actual.

Los temas relacionados con la gestión institucional se abordan fundamentalmente en las investigaciones realizadas con el fin de acreditarse en los posgrados en donde se aborda a la institución y sus diferentes ámbitos como objeto de estudio, en este caso se encuentran el 12.5% de los trabajos, mismos que denotan una posibilidad de elegir temas vinculados con diversas dimensiones de la vida institucional, no únicamente con lo relacionado a la aplicación del curriculum explícito.

La recuperación socio histórica de la formación de docentes para el nivel, es un tema que está poco explorado, apenas dos documentos que de manera formal abordan el tema y que permite apreciar que han sido otros ámbitos quienes han incursionado en la reconstrucción de este proceso. Vinculado con esto, está un documento que recupera la construcción de la identidad docente, haciendo referencia a dicho proceso en las alumnas.



Fuente: Documentos de año sabático.

Se observa que los objetos de estudio, al estar enfocados a las condiciones en que se realiza el trabajo cotidiano y los fenómenos al interior del aula, se dejan de lado dimensiones relacionadas con la política educativa, la complejidad inherente a las otras dimensiones de la docencia como es el ámbito cultural, reflexión epistemológica y la construcción del conocimiento sobre la formación docente por mencionar sólo algunos.

e) Las tendencias o perspectivas teóricas desde las que fueron escritos.

Asímismo, se puede reconocer que en la mayoría de los documentos las tendencias o perspectivas desde las que fueron elaborados están situadas en el cuadrante que delimitan los planes de estudio, a los que corresponde una noción de formación de acuerdo al currículum en turno, el cual se constituye en el paradigma en vigencia válido que signa el contenido de los trabajos. Esto sucede debido a que los docentes incorporan a su discurso teorías y posturas que se ponen en boga, por lo que el corte temporal establecido para la revisión de los documentos muestra la presencia de dos perspectivas en la formación de docentes, la primera

alusiva a la investigación acción correspondiente según al PELEP 1984 al perfil de un docente investigador (docente intelectual), donde son referidos autores como Margarita Theesz, Anita Barabtarlo, Cecilia Fierro, Porfirio Morán Oviedo. La segunda perspectiva era inherente a la tendencia de la docencia reflexiva (formación desde la práctica) perspectiva en la que es fácilmente observable la frecuencia con que se cita a autores como Dewey, Schön, Liston y Scheiner, Manen etc, éstos sustentan el corpus teórico vigente y claramente mencionado en el PELEP1999. Los discursos de ambas posturas se entrelazan con los saberes de los maestros a partir de su formación antecedente. Esto permite reconocer que la preocupación de los docentes está situada de manera preponderante en resolver su trabajo en el aula.

Sin embargo, aparece también una tercera vertiente representada en los textos que se elaboraron para la obtención de grado, debido a que en ellos se recuperan autores que emanan de las disciplinas humanas y sociales y que responden a las demandas de la institución que otorga el título en cada caso.

f) Las miradas y posturas sobre la investigación.

En los textos que mencionan a la propia práctica del docente formador de docentes se recurre a la indagación en el aula como una tarea que posibilita la mejora continua de la práctica. En especial, nos referimos a los documentos producto de la Especialización en Formación Docente, lo cual es posible, -se dice-, gracias a que “usando nuestras aulas como laboratorios y a los alumnos como colaboradores, vamos cambiando la manera de trabajar con ellos a medida que observamos el aula sistemáticamente a través de la investigación” (Hubbard y Power,2000:13). El resultado es una mejoría en la práctica pues “al transformarnos en investigadores, esperamos encontrar estrategias para desarrollar una práctica en el aula mejor fundamentada” (Hubbard y Power, 2000:15). La mejora, y los niveles de profundidad teórico-metodológica encontrados son diversos, pero en todos los casos se advierte un proceso con un seguimiento cercano y sistematizado, los hallazgos y aportes son valorados en términos del proceso del propio formador y en relación a lo que implica

la formación de docentes, en donde finalmente los formadores de docentes están sistematizando sus experiencias.

Los trabajos elaborados para la obtención de grado como tesis y tesinas en instituciones fuera del sistema de normales, recurren a la investigación cualitativa, en su mayoría con una fuerte carga de datos, analizados a partir de categorías construidas desde los autores consultados.

Otro terreno que abordan los trabajos de año sabático que se reportan como investigaciones aluden a los procesos de formación de las docentes del nivel preescolar, en este caso la preocupación de los docentes se enfoca a la formación de las futuras licenciadas en educación preescolar, en donde la relación del investigador con el objeto de estudio es el terreno relacionado con la asignatura que imparte dentro de la propia normal.

Por otro lado, la revisión también permite reconocer que las indefiniciones respecto del papel que debe jugar la investigación en las instituciones formadoras de docentes y en específico en la ENMJN, en donde la docencia e investigación se han visto como dos acciones separadas, en lugar de reconocerse como parte de un mismo proceso de creación del conocimiento y formación educativa, así ambas actividades se pueden conjugar y los resultados pueden mejorar la calidad de la docencia (Ruiz,1993).

De hecho, no ha habido una discusión clara y sistemática que permita construir conceptualizaciones respecto a cuál es el papel que debe jugar un profesional de la formación de docentes, esto es ¿únicamente dar clases?, ¿cumplir con su programa?, ¿cumplir con su horario?. Al respecto Perrenoud (2005: 11) señala que “los profesionales son quienes mejor pueden saber lo que tienen que hacer y cómo hacerlo de la mejor forma posible. El grado de profesionalización de un oficio no es un certificado de calidad entregado sin examen a todos aquellos que lo ejercen, es más bien una característica colectiva, el estado histórico de una práctica que reconoce a los profesionales una autonomía estatutaria, fundada en una confianza, en sus competencias y en su ética, en contrapartida, asumen la responsabilidad de sus decisiones y de sus actos moralmente pero también en el derecho civil y penal”.

Para cerrar este capítulo podemos concluir que la búsqueda, revisión y análisis de las producciones académicas formales nos permite dar cuenta de que las condiciones para la producción no están dadas para todos los docentes y para quienes pareciera que las tienen, que son los adscritos al área de investigación y/o a la prestación laboral del año sabático, o bien por tener nombramiento de profesor investigador, vemos que las circunstancias personales y culturales atraviesan la posibilidad de consolidar una construcción académica para ser reconocida como tal en ámbitos externos a la propia institución. De hecho la falta de recuperación de estos productos es un signo más del sentido significado que se les da a sus aportaciones desde la dimensión institucional. Esta práctica genera un efecto de contención frente al interés de investigar que pueden tener algunos docentes, los cuales o bien se encuentran realmente sin condiciones de investigar o que justifican, encubren y/o sustentan su actitud bajo la realidad de las condiciones académico administrativas.

Llama la atención que la comunidad educativa, desde las autoridades hasta los alumnos, no reconocen la trascendencia y utilidad de los trabajos académicos generados gracias a la investigación, al no recuperar sus aportaciones en la elaboración de otras tareas académicas como son los diagnósticos y evaluaciones que cíclicamente se realizan. Esto ya sea por interés de la propia institución o por demandas externas a ella, tampoco impulsa la difusión de los resultados de las diferentes investigaciones realizadas a lo largo de los años, prueba de ello es su dispersión o pérdida física dentro de la escuela. La recuperación en el mejor de los casos se ha dado entre iguales, cuando los solicitantes encuentran el valor de la producción como un aporte a su labor cotidiana en el aula.

CAPÍTULO V

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS

*Se puede transformar al mundo
transformando sus representaciones
Bourdieu*

Toda institución tiene problemas, y todo problema se puede ver desde distintos ángulos y por lo tanto puede encerrar diferentes soluciones, el punto es ¿qué solución es mejor y por qué? Justamente desde sus orígenes con la creación del Centro de Estudios Educativos en 1963 dependiente de la Universidad Iberoamericana y el Centro de Didáctica y Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en 1969 que posteriormente se fusionó con la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y se transforma en el Centro de Investigación y Servicios Educativos en el UNAM (CISE).

En 1976 se crea el Centro de Estudios sobre la Universidad, que después de 30 años de actividades se transforma en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

Instituciones como las mencionadas, aunadas a otras como la Asociación Mexicana de investigadores en Educación (AMIE), han favorecido que campo de la investigación educativa en México de paso al reconocimiento de que los problemas educativos son complejos y requieren de dirigir la mirada hacia los fenómenos que trastocan de manera horizontal y transversal la vida de cualquier país, para dar respuestas claras que faciliten la solución a situaciones que inhiben o alteran los procesos educativos, o bien a reconocer lo que se está haciendo bien y encontrar los mecanismos que lo favorecen.

La investigación educativa en México es promovida entre otras figuras importantísimas en este terreno por el Dr. Pablo Latapí quien impulsó la creación de los ya tradicionales Congresos Nacionales de Investigación Educativa, vía los cuales este ámbito se ha fortalecido e impulsan una gran cantidad de encuentros entre académicos e intelectuales interesados en conocer desde diferentes perspectivas los intersticios de esta práctica

humana, la investigación educativa va cobrando impulso y cada año cuenta con un mayor número de afiliados.

Pero efectivamente es fácil constatar que la investigación educativa en nuestro país se realiza principalmente en las universidades e institutos que pueden ver estos fenómenos desde ópticas que no integran la mirada y el sentido de quienes ejercen la acción cotidiana en el aula de educación básica y normal.

Por otro lado, la explícita división entre la docencia y la investigación como consecuencia de las funciones que se les confirieron a las universidades en comparación con las escuelas del nivel básico y normales, -tema que ya desarrollamos en el capítulo II, genera una cultura que delimita las acciones de estas instancias, pero deja de lado la innegable verdad de que la construcción de las ciencias en cualquier terreno expresa los valores, los intereses, la visión de hombre y una realidad histórico social. Por lo tanto, implica una condición de posicionamiento frente a una realidad más amplia, en donde los agentes de la educación podrían participar en el juego de fuerzas que inclina la toma de decisiones, pero no basta hacerlo sólo a partir del “yo siento “ y del “yo creo” o “a partir de mi experiencia”, todos estos conceptos válidos pero insuficientes cuando se trata de tomar decisiones que afectan la vida de una colectividad por pequeña que sea, por lo tanto reconociendo que la docencia y la investigación pueden recuperar su vínculo, ya que ambas acciones pueden complementar y retroalimentarse mutuamente.

A todo lo anterior hay que agregar que en la presente época, a la que se le ha denominado sociedad del conocimiento, la producción, divulgación y enseñanza de éste se consideran fundamentales para el desarrollo social de cualquier país. En ese contexto la labor investigativa como parte de las actividades propias de los profesores y académicos del nivel superior adquiere especial relevancia para desarrollar las tareas que tiene que ver con la producción, divulgación y enseñanza de conocimiento, por lo cual su trabajo se mira cada vez más con especial atención pues se considera que a partir de él se pueden impulsar los procesos modernizadores en la sociedad.

Pero la investigación es un proceso que requiere de tareas muy específicas que demandan de cierta formación y práctica, no se puede encasillar su realización bajo un horario rígido en horas y días determinados por una instancia burocrática, pues antes que nada requiere de la observación, análisis y sistematización de información, búsqueda, muchísima lectura. Cada proyecto de investigación demanda un tipo de tareas específico y cada paso constituye un proceso creativo pero no inocente, es decir, conlleva un trabajo intelectual que para alcanzar los parámetros que requiere para que los resultados sean considerados valiosos, el investigador debe de cuidar un proceso metodológico que le demanda un esfuerzo que no se puede encasillar por un agente externo al propio investigador.

En el presente capítulo se busca enfocar la mirada a lo que sucede en las escuelas normales del país, y específicamente en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en torno a la investigación, contextualizando por principio lo que pasa con la investigación educativa en las escuelas normales, dado que la ENMJN es parte de este campo social y comparte una historia, así como documentos curriculares y normativos. Por lo anterior, en una primera parte se presenta el análisis realizado por la propia Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) sobre la situación de la investigación en las normales, diagnóstico realizado en 1993, y se contrasta con el análisis realizado en algunas escuelas normales, para dar paso en un segundo momento de este capítulo a revisar si las circunstancias descritas en los documentos se han transformado y se puede apreciar que en los últimos años hay un impacto mayor de la investigación educativa producto de las normales.

Lo anterior servirá para enmarcar el núcleo de este capítulo que es la investigación educativa en voz de los actores principales dentro de la ENMJN, representados por algunos de los jefes de área en la institución.

Finalmente, presentamos las conclusiones, en donde buscamos hacer una reflexión del estado que guarda la producción académica y la investigación educativa desde la mirada de la cultura institucional.

a) La investigación educativa en las escuelas normales.

Como hemos explicado ya, hacer investigación en las escuelas normales se transforma en actividad sustantiva poco tiempo después de la creación de la licenciatura, pero su concreción ha resultado un camino lleno de tropiezos que brevemente describimos con apoyo de tres diagnósticos elaborados por diferentes instancias: en 1993, un equipo de trabajo de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) realizó un diagnóstico denominado "La investigación educativa y su incorporación en el nuevo modelo académico de formación y actualización docente. (Alarcón, L. Carrasco, R. Carro, F. De la Rosa, I. *et. al* 1993), en donde se precisan líneas políticas para lograr que en las escuelas normales se haga investigación, entre otros puntos menciona que: "se debe de estructurar un programa indicativo de investigación educativa, que responda a las necesidades de la escuela, de la sociedad y la cultura en los ámbitos estatales, regional, y nacional".

El documento menciona que la situación de ese momento siete acciones desarrolladas por la misma subdirección de investigación de la DGENAM.

1.-La elaboración de un diagnóstico sobre la situación de la investigación educativa en 58 escuelas normales que ofrecían estudios de licenciatura, ubicadas en 24 entidades federativas.

2.- El establecimiento de lineamientos que contribuyeran a orientar y apoyar la práctica de la investigación.

3.- El proyecto "Intercambio de experiencias" entre las escuelas normales de 7 entidades federativas (1988 - 1989).

4.- La implementación a nivel nacional, de la normatividad y evaluación de la investigación educativa (1991).

5.- El proyecto "Desarrollo e integración regional y nacional de la investigación educativa en el subsistema de formación y actualización de docentes" (1991).

6.- El Registro Nacional de Investigación Educativa en el Subsistema de Formación y Actualización de Docentes, RNIESFAD (1991) mecanismo a través del cual se buscó reconocer y certificar el trabajo de investigación individual y colectivo que realiza el personal académico de las instituciones del subsistema.

7.- Apoyo teórico – metodológico a los profesores de las entidades federativas que lo solicitaron.

A pesar de esas acciones, el mismo informe señala que en 72 planteles que corresponden al 58% del total que se analizó, cuentan con área de investigación, éstas tienen un promedio de 3 integrantes a los cuales les dan 8 horas semanales para esa labor.

Señalan que los factores que obstaculizan la práctica de la investigación se encuentran

- a) La carencia de recursos financieros para el desarrollo y difusión de los trabajos de investigación.
- b) Falta de personal.
- c) Carencia de horas para el personal.
- d) Constante movilidad del personal que integra las áreas de investigación.
- e) Resistencia de los profesores a responsabilizarse de esta actividad, ya que implica mayor carga de trabajo.
- f) Escasas fuentes de información
- g) Carencia de sistemas de cómputo .

Este informe menciona como una necesidad el destinar partidas presupuestales para realizar la tarea investigativa, así como el incremento de horas de nombramiento que permita cubrir las necesidades de la institución apoyando a las áreas de investigación que les permita contar con materiales de oficina, apoyo secretarial, equipo de cómputo, acceso a fuentes de información y suscripciones a revistas especializadas.

El trabajo concluye que para los maestros de las normales la investigación se considera como una carga más para las obligaciones ya de por sí excesivas del docente, sin embargo, se duda de dicho presupuesto pues los autores plantean la hipótesis de que “las principales barreras para que los profesores acepten el papel de investigadores que estudian su propio medio de enseñar, a fin de mejorarlo son de índole psicológico y social, ya que se ha mitificado el trabajo de investigador como una labor que solamente pueden realizar personas excepcionales” (Alarcón, L. Carrasco, R. Carro, F. De la Rosa, I. *et.al.* 1993:13)

Como se puede apreciar, algunas voces habían vislumbrado la que los maestros de las escuelas normales tenía que transformar algunos elementos del sentido y significado que le daban a su labor dentro de la escuela normal. Desmitificar la investigación, también tiene que ver con estar en un medio académico cuya organización permita involucrarse de manera efectiva en la tarea investigativa. Se pueden encontrar más textos sobre las dificultades que enfrentan las escuelas normales para hacer investigación, que investigaciones sobre otros temas realizados al interior de las normales.

Por otro lado, Maggi,(1997, citado por Schmelkes 2003) señalan que de acuerdo con las condiciones de trabajo las instituciones se dividen en tres grandes bloques, en el primer caso, se ubican las instituciones en donde las unidades de investigación son parte integral de la función institucional; caracterizado por tener una larga trayectoria en el campo, reconocimiento de su impacto y un número importante de investigadores de tiempo completo, programas idóneos, condiciones óptimas en su infraestructura y difusión de sus productos y eventos.

En el segundo caso, conformado por instituciones en donde la actividad de la investigación sólo es una parte de las funciones de la institución, los académicos dedican parte de su tiempo a la investigación, existen restricciones para asistir a eventos y la difusión es muy limitada.

El tercer caso las instituciones se dedican a la docencia en donde las acciones de investigación son producto de la iniciativa personal, con muy

pocos apoyos, y designados por la autoridad institucional a su libre arbitrio. Justamente las escuelas normales se encuentran entre el tercer tipo de instituciones, y muy pocas hacen esfuerzos por transitar al menos al segundo tipo.

Así, la investigación educativa puede tener diversas formas de clasificación, diferentes dimensiones a las cuales acercarse y criterios contrapunteados respecto la clasificación de sus ámbitos, pero lo importante es que ayuda a conocer la cuestión educativa ya sea pensada como la investigación para la docencia que corresponde a las reflexiones sobre la práctica docente la conformación y estudios del proceso enseñanza y/o aprendizaje según se quiera conceptualizar, además de la investigación como docencia que se enfoca a introducir a los alumnos a esta práctica, o más aún, la investigación para la producción y aplicación de conocimientos que puede llevarse en múltiples dimensiones del fenómeno educativo, ya sea como hecho, como proceso o como fenómeno (Glazman, 2003).

Existen algunos trabajos incipientes sobre la investigación educativa en las normales públicas del país, aunque éstos se encuentran inmersos en escritos sobre la investigación educativa en algunos estados de la República, por ejemplo, en diciembre de 1983 en el Foro celebrado en el Estado de México para evaluar el problema de la educación normal, el magisterio estatal recomendaba la incorporación del bachillerato pedagógico en los planes de estudio para profesionalizar la carrera, sin embargo no se reporta qué tanto las escuelas normales del Estado de México lograron consolidar la investigación educativa como parte de sus actividades, sólo encontramos que la Investigación Educativa surgió hasta 1981 con la creación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCEEM) que forma investigadores con los grados de maestría y doctorado. También tuvo su origen en las normales al iniciarse los procesos de investigación educativa en la Escuela Normal Superior del Estado de México en 1985 y al crearse el Colegio Mexiquense en 1986. En 1985 había 6 investigadores.

Otro caso que mencionaremos como ejemplo de los esfuerzos que realizan algunas normales del país por hacer investigación educativa es el del Estado

de Jalisco, en donde en 2006 se realiza un Congreso Estatal de Investigación Educativa y se da cuenta de las condiciones que guarda la investigación educativa en las escuelas normales del estado, el documento presentado por López M. (2006) en donde a partir de un trabajo de investigación realizado en 11 escuelas normales del Estado, señala que es difusa la identidad de las áreas de investigación en las escuelas normales, y se hace necesario un replanteamiento de su función y aportación a la calidad educativa del nivel, menciona que depende del directivo de cada escuela normal el apoyo que se da a esta actividad, pues dependiendo de la mirada que se tenga, serán las descargas académicas que permitan dedicar tiempos y recursos a esta actividad, por lo que en ese momento se reconocen problemas a nivel humano, sistémico y estructural para poder realizar investigación, además de que la mayoría de los trabajos realizados difícilmente llegan a publicarse.

La anterior exploración sobre la investigación educativa en las escuelas normales nos lleva a visualizar que se avanza muy poco en los problemas encontrados por la propia DGENAM en 1993.

Una manera de palpar el impacto que tiene la investigación educativa que se realiza en las escuelas normales, es revisar qué tanto tienen presencia al exterior de la propia institución, en este caso haremos referencia al propio Congreso Mexicano de Investigación Educativa, haciendo un recuento de las ponencias enviadas por académicos de las escuelas normales, en comparación con académicos de otras instituciones para poder contrastar los avances. A continuación presentamos dos cuadros, uno correspondiente al congreso realizado en 2003 y otro del X Congreso Mexicano de Investigación Educativa realizado en 2009. Con la presentación de los cuadros se pretende hacer visible la cantidad de ponencias que los diferentes tipos de instituciones presentan y notar fácilmente como han aumentado su presencia en este evento bianual, el cual elegimos porque es el de mayor reconocimiento en el país.

Cuadro #4 Instituciones que presentaron ponencias en el VII Congreso mexicano de investigación educativa, Manzanillo, Colima, México.

CAMPO DE CONOCIMIENTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	TOTAL
INSTITUCIÓN										
UNAM	20		8		11	2	3		3	46
UNIVERSIDAD PÚBLICA	32	5	20	9	10	2	10	12	6	106
UNIVERSIDAD PRIVADA	18		7	7	3	2	5	5	3	50
UPN	17	5	7	5	3		4	5	4	51
SEP	9	2	4	4	2		1	3	1	26
INDEPENDIENTE										
INSTITUCIÓN EXTRAJERA	4	4		1		1				10
COMIE		1	3	3		1	1		1	10
CINVESTAV, CONACYT										
FLACSO										
ESCUELA NORMAL	6			4	4		3	1	2	20
Total de ponencias:										319

AREAS TEMÁTICAS

1.-Sujetos,actores y procesos de formación.	2.-Gestión y organización de las instituciones educativas
3.-Aprendizaje y desarrollo	4.-Didáctica y medios educativos.
5.-Currículo	6.-Educación, economía y política.
7.-Educación, derechos sociales y equidad.	8.-Historia de la educación.
9.-Filosofía,teoría y campo de la educación y de la investigación educativa.	

Fuente: Memoria electrónica del VII Congreso Mexicano de Investigación educativa, realizado en 2003 en Guadalajara, México.

Con el fin de realizar un contraste entre los documentos producto de investigaciones realizadas por diferentes tipos de instituciones educativas,

a continuación se presenta el cuadro que corresponde al X Congreso Mexicano de Investigación Educativa realizado 6 años después del realizado en Guadalajara.

Cuadro # 5 Instituciones que presentaron ponencia en el X Congreso mexicano de investigación educativa 2009 Veracruz, México.

CAMPO DE CONOCIMIENTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Total
INSTITUCIÓN																		
UNAM	6	12	6	9	10	11	5	11	5	3	5	2	2	3	10	22	1	122
UNIVERSIDAD PÚBLICA	21	24	13	4	11	25	23	2	5	6	6	3	3	15	11	36	9	219
UNIVERSIDAD PRIVADA	5	1	1	1	9	4	12	1	5	3	4	6	6	6	7	6	3	80
UPN	7	4	11	2	12	11	6	5	8	6	8	9	9	10	20	21	5	154
SEP	19	4	2	2		1	2	1	2	5	1			3	4	9	1	56
INDEPENDIENTE	4	7	2	2	14	5	9	4	8	10	11	8	8	11	9	11	1	124
INSTITUCIÓN EXTRAJERA			1	1							1			1	2		2	5
COMIE, CINVESTAV, CONACYT, FLACSO					4			5	4	1	2	2	3	1	1	4	1	27
ESCUELA NORMAL						3	1				2			3	11	3		24

TOTAL DE PONENCIAS.....811

CAMPOS DE CONOCIMIENTO:

1.-Aprendizaje y desarrollo humanos	2.-Currículo
3.-Educación ambiental para la sustentabilidad.	4.-Educación superior, ciencia y tecnología
5.-Educación y conocimientos disciplinares.	6.-Educación y valores
7.-Entornos virtuales de aprendizaje.	8.-Filosofía, teoría y campo del aprendizaje.
9.-Historia e historiografía de la educación.	10.-Interrelaciones educación sociedad.
11.-Investigación de la investigación educativa.	12.-Multiculturalismo y educación.
13.-Política y gestión	14.-Prácticas educativas en espacios escolares.
15.-Procesos de formación	16.- Sujetos de la educación-
17.- Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.	

Fuente: Memoria electrónica del X Congreso Mexicano de Investigación Educativa.

Si se contrastan los resultados de los cuadros, puede apreciarse que el Congreso ha aumentado considerablemente su capacidad para dar cabida a diversas voces, así como las temáticas y posibilidades de abarcar las diferentes dimensiones y problemáticas que el campo de la educación contienen. Una escuela normal, sin duda alguna tiene aspectos que investigar desde los diferentes temas, campos y niveles de conocimiento. El contraste entre estos dos cuadros de ponencias presentadas en los congresos VII y X de Investigación Educativa organizados por el COMIE, dan cuenta del avance lento de la presencia de las instituciones normalistas a partir de su actividad investigativa, pues si se compara el número de ponencias enviadas por las universidades públicas, por ejemplo, en VII Congreso, éstas instituciones presentaron 106 ponencias, y en el X Congreso 219, lo que implica que las universidades públicas aumentaron más del 100% su presencia. La UNAM va de 46 ponencias a 122; esto es un 265%. en cambio, las escuelas normales, y aquí estamos agrupado a todas las escuelas normales públicas del país, su presencia va de 20 a 24 ponencias lo que implica un aumento del 12%.

b).- La investigación educativa en la ENMJN.

Ya se ha explicado la importancia de que la investigación educativa se realice también al interior de las escuelas objeto de estudio, en este caso las normales. Así desde que estas instituciones son incorporadas a la educación superior, hay quienes han intentado darle importancia a esta actividad, por ejemplo la maestra Pico (1987), quien fuera primera jefa del área de posgrado en la ENMJN, menciona: “Es preciso promover el tipo de investigación que permita explicar mejor nuestra realidad educativa y, consecuentemente, diseñar las innovaciones pedagógicas, mediante un conocimiento más amplio y una correcta interpretación de los hechos educativos, la investigación puede llevar paulatinamente a encontrar algunas respuestas sobre cuestiones del fenómeno educativo, aún sin resolverse” la misma maestra pondera la necesidad de orientar también la investigación educativa al análisis de la práctica docentes y además como un mecanismo para que los docentes se profesionalicen.

La presencia del área de investigación dentro de la ENMJN, a raíz de que se

constituye como institución de educación superior, ha vivido una existencia constante pero poco productiva, si se toma en cuenta que en 27 años, las producciones académicas que emanan de la misma son escasas y no se conoce el impacto que han tenido, porque entre otras razones es sumamente local y muy poco se promueve su validación ante la comunidad investigativa del país como ya lo hicimos patente en los cuadros que arriba se presentaron.

Una de las primeras reflexiones que se realiza en la propia Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños queda plasmada en un documento que se elabora al interior del Área de Investigación titulado “La problemática de la investigación educativa en la ENMJN” (ENMJN,1994), en donde se menciona que la problemática se engloba en dos aspectos fundamentales; uno relacionado con lo que implica la construcción científica, y otro en relación a las condiciones que posibilitan su desarrollo.

En el primer punto se menciona que la investigación educativa hasta ese momento se había realizado en las universidades públicas así como en instituciones especializadas en ese tipo de actividad, concentradas principalmente en la Ciudad de México, por ejemplo CINVESTAV, UPN, CEE, CIESAS, UNAM Y UAM. Señalan que pocas instituciones de carácter privado financian la tarea investigativa como son la UIA, y la U de las Américas.

En cuanto a las condiciones institucionales que prevalecen en la ENMJN, se reconoce una falta de formación profesional en el terreno de la investigación, fallas en las formas de organización, falta de estabilidad institucional, apoyo e infraestructura, que llevan a falta de formación de investigadores, falta de integración de colectivos, falta de vínculos entre investigadores, así como de impacto de las indagaciones que se hacen.

El documento señala además que las escuelas normales se dedican a la formación docente como tarea fundamental, motivo por el cual es casi nula la participación en la investigación (ENMJN,1994:4).

Así, el escrito destaca que en el área de investigación de la ENMJN en ese momento se encuentran sólo proyectos que no se han realizado, y

concluye que en la ENMJN hay más una intención de carácter personal por realizar la actividad que una tradición investigativa. De acuerdo a la clasificación que plantea Maggie (ibídem), la ENMJN, pese a tener un área sustantiva dedicada a la investigación esta se realiza a partir de iniciativas personales, en donde muy pocos docentes tienen apoyos en tiempos para desarrollar proyectos de investigación, pero existen restricciones para asistir a eventos académicos y en contadas ocasiones se tiene apoyos económicos para los mismos, aún cuando los docentes hayan logrado que sus ponencias sean aceptadas.

De acuerdo al organigrama de funciones de la ENMJN la investigación es un área sustantiva, el hecho de que se le otorgue la nominación de “sustantiva” a un espacio dedicado a la investigación, implica la legitimación de la tarea que se realiza dentro de ese espacio social, el Manual de Organización de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, aprobado 1998 y vigente en la actualidad, plantea como uno de los objetivos institucionales:

“Promover el desarrollo de la investigación educativa con el propósito de generar conocimientos psicopedagógicos y sociales que contribuyan a la formación inicial y permanente de los docentes así como a la optimización de su desempeño profesional” (ENMJN,1998:2).

El mismo documento señala como funciones del Área de Investigación de la escuela:

- Promover y desarrollar proyectos de investigación educativa de acuerdo con las necesidades educativas de la formación de docentes en educación preescolar.
- Promover soluciones a problemas concretos de la práctica educativa que permitan fortalecer el hecho educativo en la ENMJN.
- Propiciar la realización de proyectos de investigación educativa y de formación de recursos humanos en este campo, en coordinación con instituciones educativas afines.

- Coordinar e impulsar el diseño de propuestas pedagógicas alternativas en educación preescolar, que permitan profundizar el conocimiento sobre el nivel preescolar.
- Colaborar con actividades docentes y de asesoría tanto de formación inicial como de posgrado en la ENMJN, con el objeto de coadyuvar a la formación de personal docente y de investigación que requiere la institución.
- Coordinar y supervisar la planeación, revisión y superación profesional del personal docente y alumnado en el campo de la investigación educativa mediante talleres, foros, conferencias seminarios etc.
- Realizar seguimiento sistemático de los proyectos de investigación educativa que se desarrollen en el área e informar a las autoridades y comunidad educativa.
- Establecer programas de intercambio con instituciones que realizan investigación educativa en todo el país. (ENMJN,1998: 77-78).

Estos ocho propósitos se corresponden con las responsabilidades que señala el mismo documento para el Jefe de Área encaminado a:

- Difundir, elaborar, programar y evaluar acciones para la realización de proyectos de investigación educativa dentro de la institución y fuera de ella. (ENMJN,1998: 78).

A pesar de los propósitos que se mencionan en el manual de organización citado, y a su vez este se desprende del proyecto académico de la institución la implementación y logro de los mismos se ha pospuesto por diversas razones. Al respecto la maestra Montes señala en relación al proceso vivido como jefe del área de investigación de la ENMJN *lo primero que resalta es el esfuerzo de conceptualizar las funciones del área, las líneas temáticas, los productos, las prácticas de investigación así como el alcance*

de estas investigaciones concluidas(...¹⁰).

Las características de estos productos revelan un tipo de trabajo anclado en la docencia con exigencias claras para la intervención; esto hace necesario debatir acerca de los parámetros utilizados en la validación de este tipo de productos” y advierte sobre la búsqueda de marcos de referencia para su legitimación y valoración, ya que “las actividades del área han estado centradas en las necesidades de formación y fortalecimiento del perfil de la planta docente, en especial con lograr primero que toda la planta docente ostentara el título de licenciatura y posteriormente impulsando la obtención de grados.” Lo anterior quiere decir que de todos los propósitos que contiene el Manual de Organización de la ENMJN que se ha citado en los párrafos anteriores, sólo el punto relacionado con la profesionalización del personal docente se ha atendido.

c) Los agentes de la investigación educativa y la gestión de la investigación educativa en la ENMJN.

En la búsqueda de adentrarnos en la objetividad de segundo orden, es decir, en los elementos subjetivos que constituyen una estructura que se reproduce en sincronía con la objetividad de primer orden, resultó importante acercarnos al área de Investigación de la ENMJN dado que tendría que ser este el espacio idóneo para que los docentes participantes produzcan textos académicos de diferente tipo y nivel, como ya se explicó y demostró en los capítulos anteriores, el área de investigación existe como área sustantiva desde 1984, y las producciones que han emanado de dicho espacio institucional son escasos, desconocidos para la base y de muy pocos se tiene resguardo.

Para entender el por qué de esta situación requerimos acercarnos a los agentes involucrados en promover que se realice la investigación, lo que conlleva adentrarnos en el pensar y sentir de algunos de los maestros que han fungido como jefes del área de investigación durante este tiempo, lo cual puede acercarnos a la comprensión de los procesos que ahí se viven.

¹⁰ Entrevista realizada a la maestra Julia Montes Castillo quien fungió como Jefe del Área de Investigación.

Analizaremos esta dimensión desde el reconocimiento de los agentes, siguiendo con una mirada relacional, reconociendo las interrelaciones entre las dimensiones que actúan en la realidad, así como las estructuras que operan y se manifiestan en forma de habitus de los agentes, deconstruyendo a partir de sus propias expresiones la manifestación de las mismas, pues siguiendo la teoría que nos orienta, en el terreno de la sociología estructural constructivista, en donde se reconoce que hay una estructura que genera esquemas de percepción pensamiento y acción en los agentes, pero que éstos a su vez, tienen un margen de elección en donde los agentes actúan, deciden, apuestan, para orientar el curso de los acontecimientos, por eso se recurrió a la entrevista a profundidad, dado que se vuelve una fuente de información sumamente valiosa, al establecer el diálogo por medio de preguntas orientadoras, se propicia la libre expresión de toda clase de ideas, sin forzar al entrevistado, ni al investigador a responder a categorías predeterminadas, pues lo que se busca es que el informante permita tener una panorámica del mundo social” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 20).

Aquí buscamos identificar algunas de las representaciones que los agentes involucrados en la investigación educativa de la ENMJN tienen respecto de su quehacer en este terreno, además de equiparar las formas en que la cultura institucional se manifiesta impactando en las regularidades del habitus, pero estos esquemas internos, portados por los agentes, tienen su expresión en este caso específico, en la manera en que los agentes han realizado las labores de gestión dentro de la ENMJN para propiciar la posibilidad de que se consolide el área.

De acuerdo a los propósitos planteados en el presente documento, buscamos comprender desde una mirada sociológica la relación que hay entre la cultura institucional y la producción académica y la investigación en las escuelas normales, para lo cual buscamos en este apartado conocer a los agentes que han estado involucrados en el área de investigación dentro de la ENMJN para lo cual se realizaron cuatro entrevistas profundas a informantes clave, ya que los cuatro han sido jefes del área después de que la escuela se transforma en institución de educación superior. Empezaremos

por ubicar a los jefes del área de investigación de la ENMJN en los últimos 27 años.

Cuadro #6 Jefes del Área de investigación de la ENMJN de 1984 a 2010.

PERIODO	JEFE DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN	DIRECTORA DEL PLANTEL
1984 a 1986	Cecilia Pico Contreras	Esther C. Pérez Juárez.
1987 a 1988	Leticia Bolaños	
1989 a 1994	Julia Montes Castillo	Margarita Reyes Sales
1994 - 1997	German E. López García	Luz Ma. Gómez Pezuela F.
1998 - 2000	Juan Soto Trejo	
2000 a 2002	Rosa María Pérez Soto	
2002 a 2004	Julia Montes Castillo	
2005 - 2008	Mariela Velazco Muñoz	Raquel G. Bárcena Molina
2008 - 2009	Alejandro Maravilla Cruz	
2009 -2010	Araceli Jiménez Hernández	Georgina Quintanilla Cerda.
2010 - X	Karla Rodríguez Ortega	

Fuente: Entrevistas realizadas.

De 1984 a 2010 el área de investigación ha contado con 9 jefaturas diferentes, todos han sido nombrados por la directora en turno, los agentes que han detentado este espacio de poder dentro de la institución han tenido ámbito de competencia respecto de las política para favorecer la investigación dentro de la misma, pero estos agentes no son ajenos a la cultura institucional y las condiciones académico-administrativas de la misma. Buscamos reconocer la influencia de estos elementos en su

liderazgo como jefes de área, así como las influencias que estos agentes tienen y que han permeado su labor como líderes en el área sustantiva de la escuela.

Como primer punto ubicaremos a los agentes entrevistados para reconocer sus características generales, damos cuenta de las razones que nos llevaron a considerar a estos maestros como informantes clave.

Maestra Julia Montes Castillo (JMC):

Oriunda del estado de Oaxaca, ingresa a la ENMJN en 1971, con 40 años dentro de la institución ha protagonizado una trayectoria de ascenso dentro de la misma ya que ingresa como maestra de música, impartiendo talleres a las estudiantes, en sus primeros años dentro de la escuela, paralelamente continua con sus estudios, en el área de ciencias sociales, con la licenciatura y maestría en sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, lo que le permite un viraje dentro de su participación como docente de la escuela y mantenerse en los distintos planes de estudio que fueron demandando mayor formación a los maestros de la escuela, hasta llegar a Jefe del Área de Investigación. Esta trayectoria dentro de la escuela, y el haber transitado en la misma durante el cambio de plan de estudios, son razones suficientes para reconocer la importancia de su testimonio.

Sobre su trayectoria en la escuela señala: “Tuve la fortuna de formar parte del equipo de trabajo de Ceci Pico ¹¹ y me dio la oportunidad de trabajar algunos proyectos.

La entrevista a la Maestra Montes resulta importante debido a que ocupó por dos períodos la jefatura del Área, es la decana de la escuela y vivió de manera directa la transformación de la escuela como institución de nivel medio superior a institución de educación superior.

¹¹ La maestra Cecilia Pico fue Subdirectora Académica de la ENMJN en los primeros años como institución de educación superior, fue jefe del área de Investigación y buscó impulsar la producción académica.

Maestra Mariela Velasco Muñoz (MVM):

La maestra es oriunda del estado de Sinaloa, emigra a la Ciudad de México por iniciativa propia, con el deseo de tener mayores oportunidades de formación.

Estudió psicología en UAM-X. Antes de ingresar a la ENMJN trabajó en la Escuela de Iniciación Artística del INBA enfocada a la danza, en el área de psicopedagogía, pero su trayectoria se fue orientando más al terreno de la gestión. Antes de iniciar su trayectoria en el campo de la formación docente, participó como integrante en los equipos de investigación del Consejo Nacional Técnico de la Educación de la SEP publicando algunos trabajos de investigación. Su ingreso a la ENMJN data de 1998.

Su participación como jefe del área de investigación resulta importante ya que de todos los jefes de área que ha tenido la ENMJN, ella es la única que tenía experiencia previa en esta tarea, por lo que se consideró pertinente su testimonio.

Maestro Alejandro Maravilla Cruz (AMC)

Oriundo del estado de México, con formación normalista, inicia su trayectoria como docente en una escuela unitaria del Estado de Puebla. Tiene estudios no concluidos como médico veterinario zootecnista y posteriores estudios en la Universidad Pedagógica Nacional y en el CINVESTAV en el terreno de la enseñanza de las matemáticas. El maestro ingresa a la institución en el año 2000, primero como colaborador en el Centro de Maestros que funcionó durante algún tiempo dentro de la ENMJN, cuando esta instancia deja de funcionar, la directora en turno lo invita a quedarse como maestro de la ENMJN.

Se consideró pertinente la entrevista porque es un maestro con una trayectoria en la educación básica, que ha estado muy ligado al magisterio.

Maestra Karla Margarita Rodríguez Ortega (KMRO):

Su formación básica es como Licenciada en Educación Preescolar, egresada de la propia ENMJN, y una posterior maestría en la Universidad de la Américas, la maestra Rodríguez ejerció como educadora en jardines de niños del D.F. Ingresó a la ENMJN en 2002, con una rápida trayectoria dentro de la ENMJN, es jefe del Área de investigación desde 2010 y hasta el momento de realizar esta investigación. De los jefes de área a los que se tuvo acceso, es la única con formación como educadora, egresada de la escuela dentro del Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar, es decir, forma parte de las nuevas generaciones de educadoras que se forman en la escuela una vez que se transforma en escuela de educación superior, por lo que se consideró pertinente incluir la entrevista en este estudio.

d) Habitus magisterial.

Recuperando las categorías que construye P. Bourdieu para identificar la composición del habitus, en este caso nos interesa incursionar en la constitución del habitus magisterial recuperando los siguientes elementos:

Como ya hemos explicado el habitus se define como un esquema generador, estructura estructurante, construida a lo largo de la trayectoria vivida por el agente, de esta forma el capital social es la suma de los recursos actuales o potenciales correspondientes a un individuo en virtud de que estos poseen una red de relaciones duradera así como reconocimientos mutuos que puede movilizar en un momento determinado. Así, las prácticas de los agentes no surgen únicamente de la intención consciente por la máxima utilidad, pues ver el actuar de los agentes desde esta mirada reduccionista implicaría olvidar la gran variedad de funciones y fines de una acción determinada, muchas de las cuales son clave y se requiere que el agente exprese su propia interpretación sobre el hacer, su sentir, y las razones que lo mueven y que orientan su acción en el terreno profesional que estamos analizando. A este efecto señala Bourdieu,(1995:19) “So pena de caer en la trampa reduccionista la ciencia de la sociedad necesita reconocer que la visión y las interpretaciones de los agentes son un componente ineludible de la realidad total.”

Aquí rescataremos los elementos que configuran el habitus magisterial de los informantes clave entrevistados, desde sus propias expresiones, para dar cuenta de la complejidad de la constitución del habitus, a sabiendas de que ni una ni varias entrevistas dicen todo lo que un agente puede expresar, además de que los agentes, pocas veces son conscientes de todo lo que los determina.

Partimos del hecho de que los condicionamientos asociados a una clase particular de entornos de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas.(Bourdieu,1991:92).

Buscamos reconocer cómo es que los agentes entrevistados han incorporado la cultura magisterial y por lo tanto al ingresar a la ENMJN ya comparten elementos constitutivos del campo en forma de valores incorporados a su sentir y hacer. Para reconocer los elementos más significativos que componen el habitus magisterial buscamos la expresión de tres indicadores:

- a) Influencia magisterial.
- b) Formación dentro del magisterio.
- c) Experiencia laboral como docente previa al ingreso a la ENMJN y dentro de la misma.

En el primer elemento de la categoría “Habitus magisterial”, referida a la influencia que cada uno de los entrevistados tiene respecto del campo del magisterio, adquirida más en el ámbito personal que en su trayectoria profesional encontramos lo siguiente:

Al preguntarle a los docentes que fueron o son jefes del áreas de investigación, si tiene en su historia personal alguna influencia de maestros las respuestas fueron las siguientes:

- JMC: *mi tío del lado de mi mamá lo conocí como maestro, y tenían la oportunidad de que cada verano, me ayudara a adelantar los contenidos que se veían de un grado a otro, gracias a esto siempre tuve altas calificaciones...*

- MVM...*la mamá de mi mamá que fue una maestra sin título,... Tenían una hacienda muy grande en una población, en una rancharía en el sur de Chihuahua pero que no había maestro, y mi abuelita fue maestra, fue partera, era la que escribía, era una persona que servía mucho a la comunidad y ella ponía su conocimiento al servicio de los demás, entonces ella fue maestra de multigrado, ella daba primero segundo y tercero, ella se hizo maestra en la práctica...*

- AMC: *Tenía una imagen de una maestra que se llamaba Argelia, yo espero que se llame todavía Argelia, que me gustaba mucho su forma de dar clase que rompía con el esquema de todos los demás..*

- KMRO: *Yo vengo de una familia de docentes, mi papá es maestro de primaria, mi mamá maestra de primaria, mis tíos son maestros de primaria y desde pequeña yo he estado vinculada con la docencia.*

B) Formación dentro del magisterio.

Otro elemento del Habitus magisterial, es el que se refiere a los elementos adquiridos durante su formación y que hacen referencia a la decisión de incorporarse a este campo, por lo que consideramos importante saber si cada uno de los entrevistados se incorporó al campo del magisterio desde estudiante.

De los maestros entrevistados únicamente dos tienen estudios de formación básica como maestros:

- AMC: *Estudié para maestro de primaria.*
- KMRO: *Estudié la Licenciatura en educación preescolar.*

Sólo dos de los maestros que se entrevistaron tienen formación como docentes del nivel básico.

Experiencia laboral como docente previa al ingreso a la ENMJN y dentro de la misma.

- JMC: *...yo ya era profesora de música.*
- MVM: *Trabajé en el áreas de psicopedagogía en las escuelas de iniciación artística 1 y 2, en la escuela de iniciación a la danza de Bellas Artes.*
- AMC: *...me voy a trabajar a Puebla dos años en escuela unitaria, Trabajo tres años en escuela oficial luego me meto a un proyecto de PACAED dentro de la dirección de educación primaria.*
- KMRO: *Trabajé cinco años en el nivel preescolar,*

Como se puede apreciar, desde el punto de vista afectivo, los cuatro maestros entrevistados tienen vínculos con el magisterio, tanto a través de la familia como a través de sus experiencias como alumnas o alumnos, recuerdan con aprecio a algunos maestros y /o tienen relaciones fuertes a través de familiares lo que permite inferir que al llegar a la ENMJN como

docentes ya tenían cierta cultura magisterial incorporada, o al menos una predisposición afectiva hacia la profesión. Seguramente tuvieron que ajustarse a las características específicas de las instituciones por las que han transitado, pero no fue algo radicalmente diferente a sus experiencias previas ya que en el caso de dos maestros que trabajaron en el nivel básico después de haber estudiado en normales públicas y posteriormente ingresan en la formación docente se puede decir que reconocen la cultura institucional de la escuela normal al haber formado parte de este espacio social cuando fueron alumnos.

e) Habitus investigativo

En esta categoría buscamos explorar que elementos pueden darnos indicios de que los maestros que han fungido como jefes de área conocen, han practicado, se interesan o gustan de hacer investigación, y por lo tanto reconocen tanto las condiciones necesarias como el tipo de formación que un académico debe de tener para estar en posibilidad de realizar las actividades que requiere esta tarea y por lo tanto han buscado impulsar esta labor no sólo por el puesto ocupado sino también por interés propio. Este elemento conforma parte del capital cultural que los maestros detentan, hacemos énfasis es estos aspectos porque este tipo de elementos fungen no sólo como capitales a poner en juego dentro del campo de la formación docente dentro de la ENMJN, sino también como dispositivos de acción en cuanto a su filiación intelectual y simbólica con la actividad investigativa propiamente dicha.

Además de lo anterior, el capital cultural, en este caso en estado incorporado, como disposiciones duraderas del organismo, y en estado institucionalizado, a través de títulos, grados académicos, reconocimientos académicos obtenidos, actúan en el campo de la formación de docentes preescolares como un elemento de legitimación frente a la posición dentro del campo, en este caso pueden legitimar la posición de jefes del área de investigación.

Las subcategorías a considerar son:

- a) Área de formación a nivel licenciatura y maestría, reconociendo que en estas está presente como parte sustantiva de la misma la investigación. (Capital cultural institucionalizado)
- b) Experiencia en el terreno de la investigación educativa.(Capital cultural objetivado)
- c) Publicaciones (Capital cultural objetivado)

Cuadro #7 Aspectos que conforman el hábitus investigativo.

Capital cultural institucionalizado Capital cultural objetivado

Maestro	Licenciatura	Maestría	Experiencia en investigación educativa	Publicaciones
JMC	Música en talleres de la UNAM. Lic. En sociología UNAM	Sociología de la educación. UNAM	No	No
MVM	Psicología social UAM _ X	Educación U de las Américas	Parte del equipo del área de investigación en CONALTE	“Factores asociados con la calidad, pertinencia y equidad en la educación secundaria en los estados de Chiapas, Durango, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, San Luis potosí, Tabasco y Zacatecas. 1980 revista CONALTE
AMC	Maestro de primaria BENM Lic. En Educación básica UPN	Ciencias de la Educación especialidad en Matemática CINVESTV.	No	No
KMRO	Lic. En Educación preescolar. ENMJN.	Educación U de las Américas	No.	No

Fuente: Entrevistas a profundidad a los jefes del Área de Investigación.

El presente cuadro muestra que de los cuatro maestros que han ocupado el puesto de Jefes del Área de Investigación solo una maestra tenía experiencia realizando investigación educativa. Por otro lado, la maestra Julia Montes estudió una licenciatura y una maestría en un área enfocada a la investigación sociológica, lo que puede dar cuenta de un conocimiento especializado sobre la investigación. De los cuatro maestros entrevistados sólo uno tiene publicaciones producto de investigaciones realizadas previo a su ingreso como docente de la escuela y como jefe de área. Los otros tres maestros no tenían publicaciones en revistas especializadas o arbitradas antes de ser nombrados jefes del área de investigación. Lo anterior deja ver que no hay una experiencia práctica en el terreno de la investigación educativa, aunque esto no quiere decir que no tuvieran conocimientos al respecto ya que los cuatro tienen el grado de maestría, esto implica un acercamiento a la investigación y el requisito de haber elaborado un documento de investigación como tesis de grado.

Cabe mencionar que ninguno de los cuatro maestros entrevistados realizó o realiza investigación educativa mientras ejercen la jefatura del área.

3.- Capitales que ponen en juego para acceder a la jefatura del área de investigación.

En la ENMJN las jefaturas de área son considerados puestos de confianza, generalmente son ocupados por maestros a quienes se les designa el nombramiento por la directora del plantel con consentimiento de las autoridades de la Dirección General, por eso consideramos que un elemento que está presente y es definitivo es el capital social, es decir, las relaciones que los docentes tienen con quienes detentan la autoridad, el capital social porque se refiere a las relaciones sociales que el individuo establece con los agentes que a su vez ocupan diferentes posiciones dentro de un campo determinado, en el caso que nos ocupa, buscamos reconocer qué tanto el capital social de un agente determinado ejerce una influencia considerable para acceder a posiciones de poder dentro del campo, en el caso de la ENMJN el capital social constituye un elemento fundamental para ser designado como jefe del área de investigación, un área que como ya se ha mostrado tiene poca influencia en las actividades cotidianas de la escuela.

Existe un pequeño beneficio económico para quien ocupa la jefatura del área, pero hay otros mecanismos por los que cualquier maestro puede obtener beneficios económicos mayores, como es el estímulo al desempeño docente, sin embargo la ganancia a nivel simbólico es más importante, pues aumenta los capitales culturales y sociales, por un lado es parte del cuerpo directivo de la escuela además de que le permite relacionarse con maestros de otras normales y de la Dirección General, simbólicamente, ocupar un lugar dentro de la estructura organizativa implica una autoridad, en palabras de Bourdieu, un espacio en el monopolio de la violencia simbólica.

Iniciaremos recuperando lo que los maestros entrevistados comentan respecto a su forma de ingreso a la ENMJN:

- JMC: *A través de la esposa del Presidente de la República.*
- MVM: *El maestro Jerónimo Martínez me da a escoger a qué normal integrarme¹².*
- AMC: *Llegué a trabajar al centro de Maestros y participo dos años, después de esos dos años me invitan a participar en la escuela en el área de cómputo y después me invitan también a dar clases.*
- KMRO: *Me invitan a participar, me hacen una entrevista y me dicen si te quedas.*

Cada uno de los maestros expresa las razones por las que considera que fue nombrado como jefe del área de la siguiente manera:

- JMC: *La subdirectora conocía mi trabajo, incluso me ayudó para que yo fuera becada en un diplomado sobre investigación educativa.*
- MVM: *El subdirector y la directora conocían mi trabajo.*
- AMC *Ya había sido jefe de Recursos Humanos.*
- KMRO: *Primero fui coordinadora administrativa y luego al estar trabajando tan cercana a la dirección, entiendo que tengo una*

¹² El maestro Jerónimo Martínez fue Director General de la DGNAM en esos momentos.

maestría y entiendo que tengo una parte de responsabilidad, es una decisión que no toma la directora sola, la toma con los subdirectores y con el jefe de planeación.

Todas las expresiones que se rescatan en los párrafos anteriores demuestran la importancia del capital social, tanto en el ingreso a la escuela como en la designación de los jefes de área, en la práctica, es sabido que las instituciones burocráticas se rigen por filiaciones políticas, lo cual no necesariamente demerita que un docente esté o no calificado para ejercer una función, pero es un elemento que pesa mucho en el ánimo de quien decide el nombramiento. El contraste entre el habitus magisterial y el habitus investigativo es claro, pues el primer elemento es mucho más sólido al menos en tres de los cuatro agentes investigados, la diferencia que la maestra MVM presenta está en el tiempo que ella participa en el área de investigación del CONALTE y que ahí realiza varias investigaciones inclusive algunas publicadas. Otro elemento que se vislumbra es que desde el exterior hay una presión hacia la planta docente para que avance en la obtención de grados académicos que pueden serle útiles para mejorar su condición laboral, pero al interior tiene mucho más peso el capital social, por tanto se enmascara la lógica común con la exigencia del grado. (Bourdieu.2009).

Reconocimiento de la cultura institucional:

En este punto buscamos identificar cómo es que estos cuatro agentes entrevistados reconocen las singularidades del campo y de qué manera los recuperan como “valores entendidos” de tal suerte que influyen en sus propias decisiones.

Concepciones sobre la institución: ¿Qué caracteriza a la Nacional de educadoras? ¿Qué la hace diferente?

- *JMC: lo que la hace distinta es que la mayoría de la población somos mujeres, 2) de la conformación del personal académico la mayoría son educadoras, otra cosa que la singulariza es que apoyan mucho el maternaje, que todavía el maternaje que está como primera opción, más que el trabajo académico y que somos más endogámicos hay*

poca producción que ayude en este caso de poder ofrecer al exterior. Otra de las cosas que nos caracteriza, es una de esas visiones muy infantiles con respecto a la concepción del niño, muchas ideas pueriles, todavía no avanzamos, entonces eso lo heredamos generación tras generación por otra parte esa visión muy dominante, aunque desapareció la academia de pedagogía, los maestros están muy cercanos a los que tiene que ver con la práctica educativa

- *MVM: ...que hay mucho de lo individual, no se transita a verdaderamente al trabajo colegiado que significaría una suma de esfuerzos como te digo para fortalecer, para un fin común creo que eso lo caracteriza, los maestros sí son gente que hace su mejor esfuerzo, pero como cada quien lo decide, digo que puede no proyectarlo no proyectamos hacia una visión y misión institucional.*
- *KMRO: nos hemos quedado en la endogamia, o sea sólo de aquí, y no nos hemos afiliado a asesores a otras personas que nos digan cómo, que nos muestren el caminito para después seguirnos nosotros,*

Esta pequeña muestra la forma en que ciertas situaciones dentro del área se vislumbran como recurrentes y poco se avanza pese a los intentos que los propios jefes del área han ambicionado en materia de investigación dentro de la ENMJN, la búsqueda de formar cuadros se ve como una constante desde los inicios de la escuela como institución de educación superior, el interés porque las formas de relacionarse con los hechos cotidianos de la escuela y con la discusión académica avancen, la búsqueda de apoyos, en fin, la sola voluntad del jefe del área no es suficiente para lograr la tan deseada plataforma de investigadores.

El área de investigación desde la mirada de los jefes del área.

En este punto buscamos reconocer cómo han visto su propia labor dentro del área y qué elementos comparten y si desde su mirada hay avances en este terreno.

¿Cuál fue tu objetivo cuando estuviste como jefe del área?

- JMC: *La directora me dijo: necesitamos titular a los compañeros, por favor sensibiliza para que los compañeros se inscriban en las áreas de investigación...*¹³
- MVM: *Era el fortalecimiento de la investigación educativa más o menos, para la toma de decisiones de estrategias y de acciones.*
- AMC: *Yo intento continuar con el proceso que se llevaba en la administración anterior que me parece muy bueno, porque además permite vincularse con las otras áreas.*
- KMRO: *Me planteé tres propósitos, reordenar las tareas, apuntalar hacia la formación y consolidación de los cuerpos académicos y otra es la generación de líneas de investigación que pueden estar o no relacionadas con los cuerpos académicos.*

¿qué se logró?

- JMC: *Se hizo un convenio con la UPN para que nos diera asesoría y la UPN estaba trabajando en los talleres regionales de investigación educativa, nos hicieron un programa de asesoría especial. Todos los proyectos se presentaron en el Congreso de Investigación Educativa*
- MVM: *Se llegaron a diseñar cinco seminarios de metodología de la investigación, hubo algunos proyectos importantes que se concluyeron, hubo publicaciones y proyectos terminados. Se construyó un vínculo con el CINDESTAV. Se publicaron más de 20 artículos en la Revista Voces.*
- AMC: *Se continuó con los seminarios, el principal producto era la discusión que se lograba en ellos.*
- KMRO: *Se está reestructurando el área.*

¹³ La maestra JMC fue jefa del Área de Investigación durante los primeros años de la institución como escuela de educación superior, y como ya se explicó, los maestros no contaban con el perfil formal requerido para ejercer como maestros de educación superior (título de licenciatura) por lo que era una urgencia lograr que los maestros alcanzaran dicho grado académico.

¿Cuál es el impacto que tiene el área de investigación en la escuela?

- JMC: *yo digo que es falta reconocernos por principio de cuenta no nos buscamos para decir ¿no tienes tú una nota técnica que me prestes a esto? Si hacemos un trabajo muy solitario y a lo mejor tenemos producciones pero lo que nos pasa a los maestros es que todas esas construcciones que tenemos quizá no les damos el mérito.*
- MVM: *Debiera ser fundamental, como te digo como un insumo valioso de generación de conocimientos, para transformar ¿no? Y que emanen de las propias escuelas normales debería ser, en el deber ser; en la realidad no se da.*
- AMC: *Pues el trabajo que tendría que estar en función de generación de conocimiento sobre formación de docentes tienen que ser lo normales. A veces no nos damos ni el lujo de vislumbrar nuestros propios problemas de cómo solucionarlos o cuáles son las problemáticas reales.*
- KMRO: *La idea es que nosotros podamos generar conocimiento o sea no sólo ser usuarios de lo que se genera, sino generarlo, y a partir de ahí, sí a ser un elemento de formación.*

En las respuestas de los maestros, la idea del papel de la investigación se expresa en el terreno de la utopía, lo que lleva implícito el reconocimiento de que el área no está impactando en las tareas educativas de la escuela. La realidad es que cada Jefe del área ha conformado un equipo que integra el área, en donde han estado maestros que realizaron en los primeros años de la escuela como institución de educación superior, su tesis de licenciatura, y en los últimos años han promovido que los maestros que participan del área realicen su tesis de grado, pero una vez logrado el objetivo, los maestros se van a participar de otras actividades de la escuela y dejan de pertenecer al equipo del área de investigación, por lo que los cursos, seminarios discusiones que se promovieron desde el área se aprovechan poco y es necesario empezar de nuevo.

La historia de la constitución del campo de la formación de docentes, construyó su rumbo, sentido y significado, al trazarse el terreno de acción en el que este tenía que participar y las labores que le competía. A más de cien años de iniciado este proceso, en donde se le restringe a la acción de enseñar a enseñar, proceso que se avala y consolida a lo largo de los años, tiene ahora un efecto paradójico pues ha impregnado en el habitus de los docentes que les confiere títulos y predisposiciones que se presentan como legítimos dentro del campo pero que, al cambiar la posición que las escuelas normales ocupan dentro del esquema educativo del país, y posicionarlas como instituciones de educación superior, las reglas del juego con las que venían operando de manera consensuada, dejan de ser válidas, situación que genera una crisis tanto al interior de las escuelas como al exterior ya que no han podido recomponer ni sus formas de organización, ni sus prácticas, pues la lógica con la que operan las instituciones de educación superior son diferentes, se comparten otros significados y reglas para los cuales los docentes normalistas y las instituciones desde sus estructuras no están preparados pues “no se poseen los atributos”(Bourdieu: 2009).

Lo anterior está sumiendo a la ENMJN en una crisis de la que tendrá que recuperarse rápidamente o terminará de perder su sentido al no tener la capacidad de romper las inercias, pues las propias instituciones de educación superior van avanzando en sus procesos de desarrollo lo que las va haciendo cada vez más inalcanzables, baste decir que la ENMJN aún no logra que todos sus docentes tengan al menos la licenciatura, los maestros poco a poco van accediendo al grado, pero hasta la fecha no hay ningún docente que ostente el grado de Doctor.

REFLEXIONES FINALES

La elaboración del presente documento ha permitido reconocer la gran cantidad de condiciones que se entrecruzan en la vida cotidiana de un docente, en este caso un miembro de la comunidad de la ENMJN, dichas condiciones impulsan a que reproduzca sus esquemas laborales y profesionales de la misma manera en que lo ha realizado antes de ser una institución de educación superior vislumbrando su hacer como algo natural dado y poco cuestionable.

Nuestro planteamiento inicial estuvo encaminado a encontrar la respuesta a una pregunta que surgió a partir de la construcción del estado de conocimiento sobre la formación de docentes preescolares en la ENMJN, y ante la evidencia de los trabajos de investigación que se lograron rescatar y la falta de publicación de textos arbitrados, vimos como una realidad que los maestros no escriben o escriben muy poco.

Sin embargo, lo primero que hay que aclarar es que de acuerdo a lo que los maestros mencionan, sí hay una producción escrita, de muy diversos niveles, que corresponden en mayor medida a pequeños artículos, tesis de grado, algunos ensayo académicos de parte de un sector que busca sistematizar sus experiencias, y pocos maestros que incursionan en el ámbito de la investigación. Cabe mencionar que dicha producción tiene poca difusión, y en muchos casos está dirigida a las estudiantes de la escuela, pues las publicaciones se han limitado a la revista *Voces*. Estos textos no aparecen en revistas arbitradas o indexadas y muy pocos se conocen fuera de la propia institución.

Los temas que abordan se circunscriben principalmente a las necesidades del currículum actual, muy pocos a aspectos relacionados con la gestión institucional y a la evaluación educativa, denotando que al centro de las preocupaciones de los docentes está la de resolver las tareas propias de su labor como formadores de docentes.

Sigue siendo una minoría la que se esfuerza pese a los pocos tiempos y apoyos que se dan para esta actividad, por lo que la presente investigación

sigue siendo válida para reconocer los factores que inciden en la escasa producción académica, aún así hay maestros que han participado de eventos académicos a nivel nacional como el Congreso de Investigación Educativa que cada dos años organiza el Consejo Mexicano de Investigación educativa y muy pocos ha participado a nivel internacional. Pero lo anterior tiene que ver con el tipo de producción académica que se realiza al interior, pues ésta tiende a enmarcarse dentro del terreno de la reflexión sobre la propia práctica, así como de la resolución de los conflictos que encuentran en su clases.

En un plano muy general, el proceso de revisión socio-histórico de constitución del campo de la formación de docentes en México y en específico de docentes preescolares, nos permitió reconocer:

- ✚ La cultura que se manifiesta a través de las prácticas cotidianas dentro del campo, se conformó en una época histórica que confería a la mujer el cuidado de los niños pequeños, su relación con el sentido práctico de la profesión docente y muy poco relacionado con la idea de crear conocimiento, pues desde la definición de las funciones que le competen al maestro normalista está la de “enseñar a enseñar”.
- ✚ Las normales están siendo cuestionadas en su labor, pero los docentes de la escuela no se han dado a la tarea de demostrar académicamente la importancia de formar a los maestros en instituciones educativas especializadas como son las normales.

En otro plano de mediano alcance, se contextualizó a la institución en el momento actual a partir de vislumbrar la panorámica de las demandas actuales hacia las escuelas normales, contrastado con el hábitus institucional, en donde encontramos que:

- ✚ Pese a la transformación de la institución en escuela de educación superior, los maestros siguen viviendo bajo una organización académico administrativa altamente racionalizada a través de mecanismos burocráticos que ponderan la puntualidad y asistencia, la organización desde las autoridades de la institución de los tiempos de los docentes.

- ✚ Los maestros, herederos de la cultura burocrática y de la cultura del campo de los formadores de docentes preescolares, tienen para sí, que sus horas de trabajo son las que su horario marca y que de acuerdo al mismo depende del área de planeación decidir qué tiene que hacer y en qué momento, aceptando de manera implícita que no puede actuar como un profesional de la educación ni siquiera en el terreno de la propia organización de sus actividades.

Por último, al acercarnos de manera profunda a los agentes de la investigación educativa en la escuela a través del análisis de los cuestionarios las entrevistas y las actuales condiciones académico administrativas de la misma, permitió comprobar que:

- ✚ La cultura institucional en nuestro país, construida a más de 100 años de formación de docentes preescolares, incorporada en los agentes que actualmente participan del campo está ejerciendo un mecanismo de resistencia que se manifiesta tanto en las decisiones que el exterior y el interior de la institución se toman, como en las formas en que los docentes perciben, interpretan y actúan en la cotidianidad dentro de la escuela. Parecería que el impacto de las demandas externas y los ataques hacia las escuelas normales, no ha logrado ejercer una presión suficiente para que éstas reaccionen y se transformen, tal es el caso de la ENMJN, en donde se sigue viendo a la formación de docentes únicamente como el cumplimiento del currículum y la titulación de las estudiantes.

La revisión de los elementos que están interactuando y que determinan la posibilidad de la participación de los académicos de la ENMJN como académicos en sentido amplio, lo que abarcaría la producción de textos académicos es muy clara:

- ✚ Hay un contexto global de incertidumbre y desencanto por las instituciones creadas en el proceso de consolidación de la modernidad, como es el caso de la escuela.
- ✚ No hay condiciones académico-administrativas dentro de la ENMJN para propiciar la generación de textos por parte de los docentes.

- ✚ Las características del habitus en los agentes que participan del campo no favorece una actitud emprendedora hacia la investigación y la sistematización de los conocimientos y experiencias académicas, ni la cultura institucional está alimentada de estos elementos.
- ✚ Pero tampoco son inexistentes del todo, los maestros que comparten este interés se esfuerzan por avanzar y participar académicamente en eventos donde puedan interactuar del campo de la producción académica.
- ✚ Los maestros necesitan acreditarse para que la institución tenga un reconocimiento al exterior, pero al interior tiene mucho más peso el capital social, pero se enmascara la lógica en la toma de decisiones para acceder a ciertos privilegios con la exigencia del grado.
- ✚ Las demandas de profesionalización de la docencia no pueden limitarse a la obtención de grados académicos, pues la palabra profesionalización implica no sólo desarrollar su tarea con la calidad que se demanda, también implica ser tratado como un profesional que conoce éticamente sus responsabilidades y por lo mismo no necesita ser vigilado para que las haga.

Lo anterior incluye que la toma de decisiones respecto del rumbo a seguir no puede mantenerse como patrimonio de las instancias gubernamentales que rigen la educación del país, ni mucho menos de las sindicales, pues éstas, lejos de favorecer el desarrollo de una cultura institucional en donde los académicos sean vistos, reconocidos y por lo tanto tratados como profesionales con todo lo que esto implica, han impuesto una cultura de la subordinación y de incertidumbre que vía la violencia simbólica inmoviliza y genera que se siga reproduciendo la obediencia y la disciplina que ha caracterizado al campo de la docencia preescolar y de los formadores de docentes, actitudes que si bien generan una imagen de “mucho trabajo” enmascaran entre otras cosas falta de creatividad, actitudes acomodaticias, miedo, la falta de compromiso al delegar “en el directivos la decisión y por lo tanto las consecuencias de las mismas” y por otro lado la frustración en quienes quisieran implicarse a partir del conocimiento y compromiso desarrollado a lo largo de su formación profesional, pero tienen que

obedecer y disciplinarse sin que tengan posibilidad de participar de manera más activa.

Todo apunta a la necesidad de definir los propósitos institucionales que permitan definiciones claras en torno a la producción académica y lo que en esta actividad docente puede aportar a la escuela.

- Resulta urgente reconstruir la organización académico-administrativa para crear condiciones que favorezcan el trabajo académico de los docentes.
- Al definir los propósitos institucionales se podrá vislumbrar las dimensiones del terreno de la investigación educativa que le interesan y competen a la escuela, lo cual permitirá la construcción de verdaderos grupos de trabajo colegiado.
- La reestructuración institucional permitirá reconocer a los docentes para quienes la producción académica es importante, confiar en ellos a fin de que puedan demostrar su compromiso y darles verdaderas condiciones que coadyuven a crear una cultura que incorpore a la investigación educativa como una posibilidad de conocer, analizar y sistematizar la práctica docente, pues el avance en la formación de docentes preescolares tendrá necesariamente que ir de la mano del conocimiento de las prácticas de esta profesión y de los terrenos y dimensiones en los cuales actúa .
- Como parte de esa reestructuración, tendrá que haber una nueva mirada del sujeto formador de docentes, en donde se le reconozca y trate como profesional de la educación, a su vez, cada uno de los agentes que participan del campo debe de asumir esa misma actitud de compromiso y responsabilidad.
- Las normales deben de hacer un esfuerzo por abrirse al diálogo entre todos los involucrados, aligerando las imposiciones que la estructura burocrática está ejerciendo, y que como ya se demostró, imprime un sentido de lo que es el trabajo que se realiza en la escuela, para dar paso a formas más horizontales para la toma de decisiones.

- Resulta urgente que las condiciones de trabajo se transformen también en la reorganización de los espacios físicos y los recursos materiales.

La educación preescolar y la formación de docentes para el nivel han sido y siguen siendo espacios sociales dominados por el sector femenino, esta característica se presenta también como una condición de género, ya que las mujeres tradicionalmente ha desarrollado su labor profesional aunada a las labores que histórica y socialmente se les han delegado y que pese al discurso de la equidad de género sigue siendo una exigencia cultural hacia las mujeres como una constante en el país, por lo que vale la pena explorar las circunstancias específicas en las que se desarrollan las mujeres que participan de este espacio social.

Finalmente, de este trabajo se derivan preguntas mucho más polémicas y complejas de plantear ¿el normalismo sigue vigente? Si la respuesta es Sí – posición a la cual nos afiliamos- ¿hacia dónde se debe avanzar? Justamente el trabajo académico tendría que ir dando estas respuestas.

La formación de investigadores requiere mucho más que cursos de metodología, requiere de la construcción o reconstrucción de la cultura institucional en la que se le dé un significado simbólico, para que sea parte del imaginario del docente la posibilidad y necesidad de sistematizar sus experiencias, reconocer su contexto, dar cuenta de su quehacer e ir más allá, pues la práctica de la investigación y de la construcción de textos académicos requiere de muchos años de formación, que van “desde la cultura general de un agente, como de un “habitus” cuyas disposiciones permitan la disciplina, el trabajo constante, y bajo presión, flexibilidad de pensamiento y capacidad de autocrítica,” (Colina, 2004:147) Lo anterior coadyuvaría a transformar las representaciones que los agentes que participan del campo y por consiguiente avanzar hacia una cultura institucional que abarque un autoconcepto mucho más académico.

La tarea pendiente por tanto es ardua, pues implica configurar una nueva cultura institucional, en donde se rescate lo valioso del normalismo, en su papel de especialista que forman a los maestros que atienden a las nuevas generaciones, pero integrando nuevos elementos que incluyan la posibilidad

real de posicionarse como una institución de educación superior con valentía, constancia y disciplina.

Bibliografía

Acosta, N. (2008). ¿Es posible despojarse de los viejos ropajes y vestirse de novedad?, El registro de observación de clase como insumo para los procesos reflexivos en la construcción de la identidad profesional. México: ENSM. *Documento para obtener el diploma de Especialización en Formación Docente en la Educación Normal.*

Adler, S. A. (1993). Teacher Education: Research as Reflexive Practice. *Teacher & Teacher Education* , 9 (2), 159-167.

Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: Desafíos de la política educativa* (Vol. 8). México: Secretaría de Educación Pública.

Alarcón, L. Carrasco, R. Carro, F. De la Rosa, I. Gutierrez, V. Sandoval, E. (1993). *La investigación educativa y su incorporación en el nuevo modelo académico de formación y actualización docente.* México: Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

Alvarez, G. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México: Paidós educador.

Andión, M. (2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. *Reencuentro* (61). México: Universidad Autónoma Metropolitana-X.

Araujo, A. (2008). El trabajo colegiado: Mito o realidad. México: ENSM *Documento para obtener el diploma de Especialización en Formación Docente en la Educación Normal..*

Arnaut, A. (1996) *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria. 1987-1994.* (B. d. normalista) México: SEP.

Balanzario, B. (2007). *El diario como instrumento para favorecer la construcción de la identidad docente en un proceso reflexivo.* México: ENSM. *Documento para obtener el diploma de Especialización en Formación Docente en la Educación Normal.*

Bourdieu, Pierre. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

Bourdieu, Pierre. (1991). *El sentido práctico*. México: SigloXXI.

Bourdieu, Pierre. (2009). *Homo Academicus*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre. & Chmboredom, Jean-Claude. Passeron, Jean-Claude (1988). *El oficio del sociólogo*. México: SigloXXI editores.

Bourdieu, Pierre. & Wacquant, Loïc. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Calzada, B. (1997) *La profesionalización de la docencia preescolar: El Caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños*. México: UNAM Tesis para obtener el título de Licenciada en Sociología. FCPYS.

Calzada, B. (2005). *Cultura institucional y grupos cooperativos. Una estrategia para el curso de Entorno Familiar y social*. México: ENSM Documento para obtener el diploma de Especialización en Formación Docente en la Educación Normal.

Calzada, B. & Mecott, M. (2010) *Estado de conocimiento sobre la formación de docentes preescolares. Reporte de investigación*. México: ENMJN.

Castro, M. (2003). *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. (Vol. 13). México: SEP.

Colina, A. & Osorio, R. (2004) *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*. CESU, México: UNAM/Plaza y Valdés.

Comisión Económica para América Latina-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.

Cprcuff, P. (s.f.). *Pierre Bourdieu (1930-2002) leído de otra manera, crítica social postmarxista y el problema de la singularidad*. Recuperado el 18 octubre de 2010, de Portal científico: www.revistas.unam.mx7index.php/crs/article/view/16401.

De Garay, A. (2009) *Las áreas de investigación y los cuerpos académicos: las tensiones y los efectos entre dos espacios de organización de la investigación en la UAM*. *Reencuentro*, Análisis de problemas universitarios, (55) México: UAM-X.

Diario Oficial de la Federación 30 de diciembre de 2008. *Acuerdo 453 por el que se establecen las normas de operación del PROMEP*. www.uam.mx/.../promep/Reglas_PROMEP_20098042009.pdf
Recuperado 30 abril 2010.

Duconig, P. (1990). *La pedagogía en la universidad de México 1881-1954*. Tomos I y II. Coordinación de Humanidades, México: Centro Estudios sobre la Universidad México: UNAM.

Duconig, P. (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II Formación de docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional. La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década, (1992 - 2002)*. México: COMIE/IPN.

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (1994). *La problemática de la investigación educativa en la ENMJN*. México: ENMJN Documento interno de trabajo.

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (1998). *Manual de Organización de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños*. México: ENMJN. Documento interno de trabajo.

Estrada, P. (2006). *La construcción de la identidad profesional de las licenciadas en educación preescolar*. México: ENMJN Proyecto de investigación para obtener el grado de maestría en terapia familiar y de pareja.

Feregrino, M. (2006). *Apuntes Técnico- Pedagógicos de la Asesora de 7° y 8° Semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar*. México: DGENAM-ENMJN. *Documento de año sabático*.

Figuroa, L. (2000). *La formación de docentes de las escuela normales entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición*.

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 1er Trimestre. Vol. XXX, (1) México: Centro De Estudios Educativos. Pp. 117–142.

Follari, R. (2007). *¿Ocaso de la escuela? Los nuevos desafíos educativos*. Argentina: Ediciones Homo Sapiens.

Galván, L. (s/f). De las Escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar. Recuperado el 18 de mayo 2011. <http://bibliowed.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec-25>.

Glazman, R. (2003). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. En Moran, P. (comp.) (2003). *Docencia e investigación en el aula: una relación imprescindible*. México: Centro de estudios sobre la universidad. México:UNAM.

Gómez, M. & Zemelman, H. (2006) *La labor del Maestro Formar y Formarse*. México: Pax-mex.

Guardado S. & Villatoro M. (1988) *La formación de docentes de enseñanza primaria en México*. México: SEP/UPN.

Gutiérrez, C. (2006). *El mejoramiento institucional de las escuelas normales en el gobierno del cambio. Reencuentro*. (45) Mayo. México: UAM-X. pp 1-16.

Hubbard, R. & Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes investigadores*, Barcelona: Gedisa,

Jacobo, H. & Pintos, J. (2003). *Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica*. México: SEP (Cuadernos de discusión, 10). ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad10/cuad10.pdf

Juárez, J. (1995). *La investigación y la formación de docentes en la educación normal. La tarea revista electrónica de educación y cultura*. México: Sección 47 del SNTE. Pp. 39-41. [Http://Www.Latarea.Com.Mx/Articu/Articu7/Juarez7.Htm](http://Www.Latarea.Com.Mx/Articu/Articu7/Juarez7.Htm)

Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. MÉXICO: FCE.

López, G. (2001). *La imagen social de la infancia en México*. México: ENMJN. Documento de año sabático.

López, G. (2008). *La cinta cinematográfica como texto para analizar los temas transversales que contiene el plan de estudios 99 de la Licenciatura en Educación Preescolar*. México: ENMJN. Documento de año sabático.

López, G. Enríquez, G. & Calzada, B. (1996). La evaluación de la aplicación del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. (la operación de laboratorio de docencia de 4º: estudio preliminar) México:CONACYT. *Reporte de investigación*.

López, M. (2006). *Condiciones y perspectivas de la investigación educativa en las escuela normales de Jalisco*. México.

Martínez, M. (2001). *Programa: Formación inicial de docentes en educación preescolar*. Documento interno de trabajo. México: ENMJN.

Mecott, M. (2000). *La comunicación lingüística en la relación educadora-grupo, una aproximación a la realidad*. México. México: ENMJN. Documento de año sabático.

Mecott, M. (2008). *Estrategias de acompañamiento para el desarrollo de una docencia reflexiva en las educadoras en formación*. México: ENMJN Documento de año sabático.

Mecott, M. (2006). *El diálogo como medio para propiciar la docencia reflexiva en las educadoras en formación*. México: ENSM. Documento para obtener el diploma de especialización Formación docente en educación normal.

Mercado, R. (1997). *Formar para la docencia en la educación normal*. México: SEP.

Molina, M. (2010). *El vínculo docencia- investigación: Una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México*. Revista electrónica Razón y palabra. México:www.razónypalabra.org.mx,

Moncada, N. (2006). *Las secuencias didácticas como una alternativa que responde a las intenciones formativas del curso de observación y práctica docente I y II de la Licenciatura en Educación Preescolar*. México: ENSM Documento para obtener el diploma de especialización Formación docente en educación normal..

Montes, J. (2006). *El enfoque reflexivo de la formación docente y el papel de la indagación como herramienta para transformar e innovar las prácticas de enseñanza. (programa de apoyo a la enseñanza e investigación)*. México: ENMJN. Documento de año sabático.

Morales, G. (1998). *Los CENDIS de mercado*. México: ENMJN. Documento de año sabático.

Morín, H. R. (2009). Investigación sobre la investigación educativa en las escuelas normales del Estado de México. *Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación educativa* . México: COMIE.

Oceja, R. (2006). Estrategias metodológicas para el análisis e interpretación de los contenidos del diario de trabajo. México: ENSM. Documento para obtener el diploma de especialización en Formación docente en la educación normal.

Pérez, A. (1998). *El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. Perspectivas y problemas de la función docente*. España: Narcea.

Pérez, A. (2001). *Antecedentes históricos de la formación de educadoras en la ciudad de México. Orígenes de una profesión*. México: ENMJN. Documento de año sabático.

Perrenoud, P. (2005). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Pico, C. (1987). *La investigación en educación normal. Revista de educación superior. XVI*.

Popkewitz, T. (1991). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

Porlan, R. (1998) *El conocimiento de los profesores, investigación y enseñanza*. (Serie fundamentos. ed., Vol. 9). Sevilla, España: Diada.

Quintero, G. (2007). El trabajo colaborativo como medio para propiciar ambientes de aprendizaje en la formación inicial de las alumnas de 7° y 8° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar. México: ENSM. *Documento para obtener el diploma en Formación docente en la educación normal*.

Rebollo, H. Ríos C. & Guadarrama, C. (2009). *Investigación sobre la investigación educativa en las escuelas normales del Estado de México. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación educativa*. México: COMIE.

Reguillo, R. (s.f.). *La cultura con y después de Bourdieu*. Departamento de estudios sociológicos del ITESO. Recuperado el 8 de octubre de 2010, de <http://www.cdg.mx/revistaudg/rug24/bourdieu4.html>

Ruíz del Castillo, A. (1993). *Docencia e investigación: vínculos en construcción. Perfiles educativos*. México: julio-septiembre, (61).

Sáenz, P. (1999). *Evaluación cualitativa de la especialización en investigación educativa para la docencia superior en la ENMJN*. (estudio de caso). México: ENMJN. *Documento de año sabático*.

Sandoval, E. B.-M. (2007). *Estudio comparativo sobre la formación inicial de los maestros de educación básica en México, Estados Unidos y Canadá. Subproyecto regional. Respuestas al desafío de mejorar la calidad de la formación inicial y el desarrollo profesional docente en los países de América del norte*. México: UPN.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós., Ed.

Schmelkes, C. (2003). *Instituciones y condiciones institucionales de la investigación educativa*. En Eduardo. Weiss. *El campo de la investigación educativa* (5) México: Centro de Estudios Educativos. págs. 121-149.

Secretaría de Educación Pública. (1967). *Josefina Ramos del Rio. Síntesis biográfica*. México: SEP.

SEP. (1996). *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*. México: SEP.

SEP. (1992). *La propuesta metodológica del currículum de la licenciatura en educación preescolar*. México: SEP.

SEP. (19 de mayo de 1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP.

SEP. (1997). *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales*. México: SEP.

SEP. (2010). *Instructivo para operar el reglamento del estímulo al desempeño docente del personal académico de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio*. México: DGNAM.

SNTE. (2008). *Convocatoria para el examen para el nuevo ingreso al servicio docente*. Recuperado el 20 de mayo de 2010, http://www.sente.org.mx/pics/pages/programas_base/examen-nuevo_ingreso_pdf

Sol, S. (2006). *Evaluación de las condiciones institucionales para la formación profesional de los docentes de una escuela normal*. México: Centro Académico de Estudios Educativos. *Documento para obtener el grado de maestría en psicología educativa*.

Tamayo, I. & López, German. (1986). *Proyecto Académico. Documento interno de trabajo*. México: ENMJN.

Tedesco, J. & Tenti, E. (1999). *Nuevos maestros para nuevos estudiantes. Material de apoyo para la conferencia: Los maestros en América Latina*. San José de Costa Rica.

Terigi, F. (2006). *Tres problemas para las políticas docentes*. Recuperado el 15 de enero de 2011. http://www.oei.es/docentes/articulos/tres_problemas_politicas_docentes_terigi_pdf.

Torres, P. (1999). *La especialización en Investigación educativa : Una opción de superación institucional del Colegio de Asesores de la ENMJN*. México: ENMJN. *Documento para obtener el diploma de especialización en Investigación para la docencia superior*.

Velasco, M. (2006). *Factores asociados a la motivación del docente de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) ¿Qué los motiva? ¿Qué los desmotiva? en su desempeño docente*. México: Universidad de las Américas A.C *Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación*.

Villaseñor, M.M (2006). *El trabajo académico cotidiano. Algunas cuestiones y dimensiones*. *Educación y desarrollo* , 21-27.

Wolf, V. (2008) *Una habitación propia*. España: Seix-barral.

Cerrar las normales públicas, exige Elba Esther Gordillo a Calderón.(2008, 19 de agosto). *La Jornada*. p1.

ANEXO 1
CUESTIONARIO PARA DOCENTES

ANEXO 2

HORARIO DE UN DOCENTE DE LA ENMJN.