



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

**UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRIA EN DESARROLLO Y PLANEACION
DE LA EDUCACION**

**LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO Y SUS
IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA DOCENTE:
EL CASO DE DOS ESCUELAS DEL DISTRITO FEDERAL**

**LA PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN PREESCOLAR:
EL CASO DE 2 ESCUELAS EN EL DISTRITO FEDERAL**

Ó

**EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRÁCTICA DOCENTE EN DOS ESCUELAS DEL
DISTRITO FEDERAL**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

M A E S T R A

P R E S E N T A:

BLANCA YOLANDA CASAS DE LA TORRE

MÉXICO, D. F.,

ABRIL DEL 2005.

DIRECTORA DE LA TESIS:

Dra. Sonia Comboni Salinas

SINODALES

Dr. Carlos Ornelas Navarro

Dr. José Manuel Juárez Núñez

Mtra. Norma Del Río Lugo

M. en C. Ruth Guzik Glantz

*Con todo mi amor para **Blanca Sofía**,
por el tiempo que le resté para realizar mi sueño.
Para **Ernesto Casas** por enseñarme la
lección más importante de mi vida.*

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a Pilar Denegri por confiar en mí y contribuir a hacer realidad un sueño de cuatro años que hoy concluye con éste trabajo.

Quiero agradecer y reconocer profunda y especialmente el profesionalismo, la paciencia y el cariño con el que la Dra. Sonia Comboni dirigió y contribuyó a concluir éste trabajo y a través del cual me demostró que valía la pena terminar el sueño y el esfuerzo emprendidos. Agradezco también a la Mtra. Norma Del Río, la calidez, el respeto y la sensibilidad que tuvo para ayudarme -con todo su conocimiento en Infancia,- a trazar las primeras ideas y el rumbo que tomaría la investigación. A los Doctores José Manuel Juárez y Carlos Ornelas toda mi gratitud por aceptar participar en este proyecto, por analizarlo y brindarme observaciones y alternativas valiosas que fueron cruciales para el cierre y mejoramiento de la tesis. Y a la M. en C. Ruth Guzik por sus atinados comentarios, observaciones e ideas que contribuyeron a imprimirle una óptica distinta y mucho más enriquecedora a este trabajo. A todos ellos, mi reconocimiento y profunda gratitud por permitir abrir un espacio universitario en donde aparentemente no cabían “cosas de niños chiquitos”.

Reconozco también el trabajo del Dr. Sergio Martínez quién a pesar de todo, permitió desarrollar ésta investigación, aún cuando se trataba de un tema alejado de sus intereses académicos. Agradezco a todos mis profesores de la maestría su contribución para ampliar mi visión y experiencia profesional.

Finalmente, quiero agradecer especialmente a las docentes de preescolar que aceptaron voluntaria y gustosamente participar en ésta investigación, a las autoridades del DIF que permitieron llevar a cabo éste trabajo y a todas las niñas y niños de los seis grupos que me integraron como parte de ellos el tiempo que duró el trabajo de campo.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	4
• Razones para llevar a cabo el estudio	
• Estructura de la tesis.	
CAPITULO I. UNA MIRADA AL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	15
1. Problemática	15
• El problema de investigación	
• Alcances y limitaciones de la investigación	
2. El método interpretativo a través de las aproximaciones sucesivas	21
3. Fases del trabajo de Campo	24
4. Diseño y elaboración de instrumentos	27
• Cuestionario	
• Guión de Entrevista	
• Guía de Observación	
5. Escuelas donde se llevó a cabo el trabajo de campo	33
6. Características de las docentes	38
• Quiénes son las docentes: El concepto de sí mismas	
• Qué hacen: Las prácticas en el aula.	
CAPITULO II. PANORAMA GENERAL DE LA ATENCIÓN DE LOS NIÑOS MENORES DE 6 AÑOS	70
• Factores que condicionan los modelos de atención	70
1. Perspectiva Histórica	71
a) Modelo Déficit-compensatorio	
b) Modelo Ecológico	
c) Modelo Sistémico	
2. Perspectiva Científica	79
• Aportes con énfasis en la salud, la sobrevivencia, el desarrollo, la educación, las necesidades especiales, la equidad y el desarrollo social.	
•	
3. Perspectiva Política	90

- Políticas Internacionales y Nacionales
- Repercusiones de las políticas en el nivel de preescolar.

CAPITULO III. PROBLEMAS Y RETOS QUE ENFRENTA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO	101
1. Organización de los Servicios de Atención	102
• Programas institucionales de la SEP, IMSS, ISSSTE, DIF, SEDESOL y Organismos de la Sociedad Civil.	
2. La educación obligatoria en el nivel preescolar	112
• Los retos de la equidad, cobertura, calidad y eficiencia	
• La expansión de la matrícula.	
• Proyección al 2008 de la población menor de 6 años	
• Expansión de la educación preescolar del año 2001 al 2003	
3. La formación de las docentes en Educación Preescolar	121
• Matrícula de la Educación Normal	
• Preparación inicial y permanente	
• Principales problemáticas	
 CAPITULO IV. LA OCUPACIÓN DEL ESPACIO SOCIAL DENTRO DEL GRUPO DE DOCENTES EN PREESCOLAR.	 135
1. Espacio Social y Hábitus	136
2. El aula como espacio simbólico de legitimación y exclusión de las prácticas docentes	150
 CAPITULO V. REFLEXIONES FINALES	 167
1. Acerca de las docentes profesionales y habilitadas	168
2. Acerca de las docentes y los niños	171
3. Acerca de las docentes y las políticas educativas	177
 BIBLIOGRAFÍA	 181

ANEXOS 186

Anexo. Instrumentos de campo 187

- Cuestionario
- Guía de observación
- Guión de entrevista.
- Registro de Observación en aula.

INTRODUCCIÓN

*“...la utopía da sentido a la vida, porque exige,
contra toda verosimilitud, que la vida tenga sentido”*

(C. Magris, 2000)

La presente investigación surge a partir de algunas inquietudes que me han acompañado a lo largo de los 20 años de experiencia profesional en el ámbito de la educación temprana. **En** este tiempo, he pensado que los docentes de educación inicial y preescolar tienen un patrón profesional y un imaginario muy similar, que no sólo los dota de una identidad común como grupo, sino además los impulsa a actuar, pensar y desempeñar su quehacer de una manera **semejante** y uniforme, de tal modo que parece que las prácticas que ejercen con los niños en la escuela y en el salón de clases son homogéneas y únicas, como si todos hubiesen sido formados “con el mismo molde” y bajo la misma lógica, estableciendo sólo algunas diferencias de carácter organizativo y de conducción del grupo.

Por otro lado, si bien es cierto que la educación por sí sola no acabará con la pobreza en la que vivimos millones de mexicanos, si tengo la firme convicción de que a través de ella **se puede** disminuir la ignorancia y la pobreza cultural **que nos rodea** y que se reproduce cotidianamente en muchas escuelas, ya que es el principal enemigo de la conciencia, único elemento capaz de transformar nuestra condición y calidad de vida. Por ello, creo que la educación **desde los primeros años de vida de sus alumnos**, debe brindarse de manera conciente, con claridad y convicción **de que se hace, sobre todo en el caso de** los maestros, ya que las experiencias adquiridas durante la infancia configuran los principales rasgos del rostro que acompañará durante toda su vida a cada individuo.

Considero, que las posibilidades que se generen para cimentar las bases que posibiliten la construcción de un futuro más promisorio para los niños dependerán en gran medida de lo que los adultos piensen, conozcan y conciban acerca de las capacidades

infantiles, del papel social que tiene la escuela, de las expectativas y habilidades que tengan los padres y docentes para atender y encauzar a los niños durante este periodo, así como del tipo de prácticas de cuidado y educación que se les brinden en el hogar y en la escuela.

En el presente trabajo de investigación se analiza en un primer momento y como marco de referencia, el estado actual que guarda la atención temprana y la educación preescolar en el ámbito internacional y en México¹, así como los principales problemas y retos que enfrenta actualmente. Posteriormente, a la luz de este contexto, en un segundo momento, analizamos la práctica de las docentes comunitarias y profesionistas a través de las actividades cotidianas que realizan con los niños y las formas de interacción que asume dicha relación en el salón de clases, así como las implicaciones educativas que surgen en consecuencia. Los puentes de conexión definidos para análisis pretenden establecer vínculos entre los hallazgos derivados del trabajo de campo y el marco teórico que ubica al docente como mediador del proceso de aprendizaje, como sujeto social y como objeto de políticas educativas ajenas a su realidad.

Es importante señalar que las reflexiones que orientaron el trabajo, se sustentan en la idea de que el imaginario social y pedagógico de las docentes de preescolar constituye un factor determinante que orienta el ejercicio de su práctica en el ámbito escolar y en el salón de clases. De este modo, por un lado, las diferencias encontradas entre las docentes profesionistas y las habilitadas o comunitarias en cuanto a su formación académica y al conocimiento obtenido a través de su experiencia práctica, constituyeron un factor que determinó distinciones para el ejercicio de su práctica, y por el otro, se encontraron algunas similitudes interesantes en cuanto al imaginario social y pedagógico de cada grupo, lo que nos permitió identificar también algunas similitudes en cuanto a la práctica que realizan con los niños en el salón de clases.

¹ La educación preescolar forma parte de la atención temprana, la cual comprende desde el nacimiento hasta los 6 años de edad.

Por ejemplo, durante el trabajo de campo, pudimos observar que entre ambos grupos de maestras existe un patrón conceptual muy similar que orienta la lógica y la manera con la que planean, organizan y llevan a cabo las actividades con los niños e incluso las formas que asume su interacción con ellos. Las diferencias sustantivas, fueron aquellas relacionadas con el uso de técnicas y recursos didácticos, es decir, unas maestras tenían “mayor control del grupo” porque utilizaban diversas metodologías de trabajo y materiales atractivos para mantener la atención de los niños, mientras que las docentes comunitarias tienen métodos de trabajo y recursos didácticos excesivamente pobres, lo que contribuyó en muchas ocasiones a que perdieran el interés o atención de los niños, provocando falta de control del grupo y generando con ello, condiciones poco favorables para promover aprendizajes sistemáticos y con “búsqueda de sentido” en los niños.

La vida en el aula cobró relevancia cuando comprobé que las diferencias académicas, materiales, económicas y organizativas bajo las cuales trabajan las docentes, marcan algunas desventajas de un grupo respecto a otro en cuanto a la generación de condiciones para promover el aprendizaje infantil, sin embargo, en cuanto al imaginario docente, un hallazgo importante fue el relacionado con el papel que los dos grupos de docentes asignan a los niños en el salón de clases, el cual está muy vinculado con su *habitus* reflejado a través del ejercicio de su práctica y de las concepciones y expectativas que tienen de los menores y el papel social que desempeña la escuela. Ellas están convencidas de que la educación recibida en la familia es el principal factor de éxito y desarrollo de los niños, relegando a un papel secundario la trascendencia del papel social y formativo que tiene la escuela y su labor como docente.

En este sentido, fue muy interesante encontrar una manera distinta de mirar el objeto de investigación, desde un ángulo no contemplado inicialmente y que gracias al método utilizado en el trabajo de campo fue posible incluir.

En este orden de ideas, una de las dificultades principales que enfrenté durante el desarrollo de la investigación fue la relacionada con la manera de ver e intentar estudiar el

asunto, ya que debido a los años que tengo trabajando institucionalmente con este sector de población, la forma de apreciar el problema se encontraba muy condicionada por el conocimiento, la experiencia y las expectativas **derivadas de las prácticas propias del trabajo administrativo o institucional** que tenía acerca de lo que iba a encontrar y porqué era de ese modo. El descentrar la **mirada** e intentar analizarlas de una manera distinta a la que estaba acostumbrada, y desde otros ángulos, resultó un proceso sumamente difícil ya que durante el desarrollo de la primera fase del trabajo de campo, me percaté que hacía mucho tiempo que no estaba en contacto con grupos de niños y docentes y me sentí con poca habilidad para conducirme e interactuar con ellos en la escuela y aún más en el salón de clases. Fue poco a poco que los propios niños y las maestras me fueron integrando y me brindaron la confianza para acercarme de manera más segura al grupo. También fue muy importante el empleo del método de acercamiento y exploración del objeto de estudio aunado a las orientaciones recibidas por la directora de tesis, ya que todos estos factores en conjunto ayudaron paulatinamente a disipar el velo que no me permitía mirar las cosas de otra manera **distinta a la que estaba acostumbrada**.

Por otra parte, es necesario reconocer que el presente trabajo de investigación presenta algunas limitaciones en cuanto a que no ofrece resultados generalizables, es decir, se concreta al análisis de 6 grupos en dos escuelas. Sin embargo, considero que el tema desde un punto de vista socioeducativo en el nivel preescolar ha sido poco estudiado en nuestro país y que al ampliar el conocimiento acerca del mismo, se pueden abrir nuevas líneas de investigación que permitan generar mayor y mejor información para enriquecer y hacer más pertinente el currículum de formación docente en el nivel preescolar, **así como** analizar desde otra lógica no psicologizada la práctica docente en este nivel educativo.

De este modo, los resultados desde el punto de vista educativo pueden contribuir de manera modesta a mejorar la calidad de la atención a los niños preescolares por medio de la formación inicial y permanente de personal especializado en este campo, que pueda contribuir de manera efectiva a mejorar los niveles de inserción y permanencia de los niños en la educación básica, y a disminuir los riesgos asociados a la reprobación y repetición

escolar entre otros factores, así como a ampliar la mirada de quehacer docente desde una perspectiva que conciba dicha actividad como una acción social y transformadora.

El trabajo de investigación, está conformado por cinco capítulos: El primero, presenta la estrategia metodológica seguida para la aproximación, construcción y reconstrucción del objeto de investigación tomando y confrontando como referentes el marco teórico definido para el estudio y los resultados de las experiencias generadas durante las distintas fases del trabajo de campo. Así mismo, se presentan los hallazgos de carácter cualitativo que permitieron caracterizar el *habitus* y las prácticas pedagógicas del personal docente habilitado (orientadoras comunitarias) y el grupo docente con formación profesional a partir de tres categorías de análisis: 1) Quiénes son: El concepto de sí mismas, 2) Qué hacen: Las prácticas en el aula y 3) La actividad docente: Entre el discurso y la práctica, éste último incluido en los capítulos V y VI de la presente tesis.

El capítulo II titulado “*Panorama general de la atención de los niños menores de 6 años*”, se refiere al estado actual que guarda la atención de esta población en el ámbito internacional y nacional desde la perspectiva histórica, científica y política. En la perspectiva histórica se hace un análisis de la génesis y características principales de los modelos de atención temprana con el propósito de identificar cómo han transitado las formas de concebir y atender a los niños y el papel de los docentes, desde una óptica fisiológica de mediados del siglo XX, hasta los modelos ecológicos y sistémicos que aparecieron en las últimas décadas del mismo siglo y que rigen la atención que se brinda actualmente. Posteriormente, en la perspectiva científica se describen algunos de los hallazgos científicos más significativos que se han desarrollado a nivel mundial y que han demostrado de manera contundente la importancia de la atención intencional y sistemática durante los primeros años de vida y sus implicaciones en el ámbito educativo, social, económico y político. **En el apartado referido a** la perspectiva política, se analiza la condicionalidad del proceso de globalización para la definición de las políticas de atención dirigidas a la infancia y el papel que desempeñan los organismos internacionales, hasta llegar a la política de la universalización de la educación preescolar en México que se

instrumentó a través de la educación preescolar obligatoria de 3 años y las implicaciones socioeducativas que ello trae.

En el capítulo III referido a “*Los problemas y retos que enfrenta la educación preescolar en México*”, se **presenta** en primera instancia un panorama general de la oferta de atención para niños menores de 6 años que existe en México y **particularmente** en el Distrito Federal, así como sus implicaciones; los efectos y retos generados **en** la atención de la población infantil y la formación de docentes a partir de la implementación de la obligatoriedad de la educación preescolar en México desde el ciclo 2004-2005 al ciclo escolar 2008-2009; y por último, el capítulo concluye con el planteamiento de una serie de problemas y retos que enfrenta actualmente el campo de la atención temprana y preescolar en nuestro país y **en especial** en el Distrito Federal que es el lugar donde se llevó a cabo la investigación.

En el capítulo IV titulado “*La ocupación del espacio social dentro del grupo de docentes en preescolar*”, se analizaron los procesos que intervienen en la configuración y ejercicio de las prácticas docentes de las docentes comunitarias y las profesionistas durante su labor en la escuela y particularmente en el salón de clases, a partir del concepto de habitus desarrollado por Pierre Bourdieu, el cual resultó de gran ayuda para explicar con base en los hallazgos del trabajo de campo, los principios, creencias y conocimientos a partir de los cuales las docentes estudiadas **toman** gran parte de las decisiones educativas. En un segundo momento del capítulo, se retomaron los principios de la teoría constructivista del aprendizaje para analizar el papel que desempeñaron las docentes con sus alumnos a partir de las prácticas que realizaban cotidianamente en el aula, así como las redes de interacciones que se generan en este espacio simbólico de legitimación docente. Este capítulo concluye con la caracterización de algunos rasgos docentes que podrían facilitar la ruptura del paradigma que sustenta la comunicación instructiva y unidireccional de la profesora hacia los alumnos en preescolar, por una basada en la construcción conjunta del conocimiento, donde se promuevan aprendizajes más pertinentes de acuerdo a los

distintos contextos donde se desarrollan niños y maestros y donde se conciba al niño como sujeto social.

En el capítulo V “Reflexiones Finales” se muestran algunos de los rasgos que asumen las prácticas docentes en el nivel preescolar en nuestro país y las implicaciones que tienen **en materia** de exclusión y legitimación de los grupos docentes desde los conceptos de habitus, campos y grupos desarrollados por Pierre Bourdieu. También se lleva a cabo un análisis de las formas que asume la interacción de las docentes con los niños en el aula, así como de las niños con sus pares, las cuales muestran también campos de distinción y de relaciones diferenciadoras que conducen a la exclusión a nivel individual y grupal a partir de las prácticas y dinámica que generan las docentes y los propios niños. Por último, se analizan las implicaciones sociales y educativas que conlleva la implementación de la política de obligatoriedad de la educación preescolar en México, la cual representa un parteaguas para la historia educativa de este nivel, dado que el planteamiento teórico-político que contiene, acarrea una serie de consecuencias que para muchos se traduce en medidas de equidad y justicia social y educativa para los que menos tienen, y para otros, en una medida que contribuirá a ampliar aún más la brecha de exclusión, pobreza y marginación de la población infantil de este sector de población y de las docentes comunitarias que por años han venido trabajando con estos niños preescolares.

De este modo, espero que **este** trabajo de investigación contribuya al menos de manera modesta, a ampliar el conocimiento sobre los procesos de papel docente en el nivel inicial y preescolar y fomente el desarrollo de nuevas líneas de investigación en este campo.

CAPÍTULO I. UNA MIRADA AL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.

“Es incuestionable que el proceso educativo ganará con la desescolarización de la sociedad aún cuando ésta exigencia les suene a muchos escolares como una traición a la cultura. Pero es la cultura misma la que está siendo apagada hoy en las escuelas”

(Ilich, 1974)

1. PROBLEMÁTICA

En la actualidad, la edad escolar de los niños y niñas cubre un importante tramo de su vida, sus inicios son cada vez más cercanos al nacimiento. En el sistema educativo nacional de nuestro país, los niños y niñas son considerados sujetos de educación y atención desde los 45 días de nacidos hasta su inserción formal en la educación primaria a la edad de **seis** años. La atención que se brinda desde el nacimiento hasta los **dos** años 11 meses de edad, está comprendida en la Educación Inicial y el nivel encargado de brindar educación de **tres a seis** años de edad es la Educación Preescolar, con ello se pretende resaltar lo importante que resulta iniciar el proceso educativo desde edades anteriores al ingreso formal a la educación primaria.

La investigación en el campo de la educación temprana a nivel mundial, cuenta con más de cuarenta años de experiencia, durante los cuales, los resultados derivados de diversos estudios han demostrado la importancia crucial que tiene la atención durante los primeros **seis** años de vida para el futuro de los individuos a corto y largo plazo, así como algunas ventajas de tipo social y económico que tiene para los países y la sociedad.

Esta educación se encuentra relacionada con necesidades específicas de la sociedad, las cuales han definido el rumbo que han tomado los diferentes programas de atención infantil y de enseñanza docente a los largo de las últimas décadas: la creación de modelos de atención que prevengan y atiendan algunos problemas relacionados con déficit

de desarrollo de los menores, que favorecen la atención de carácter compensatorio; la creciente demanda de las madres de familia que se incorporan cada vez más al ámbito laboral y que requieren de servicios de atención y cuidado infantil para sus hijos; o bien el impulso de medidas orientadas a lograr el acceso universal de la educación preescolar como una medida de equidad y justicia social son sólo algunos de los ejemplos que han marcado la tendencia escolar en nuestro país para este sector de población.

La importancia de la educación temprana conducida a través de diversas formas de atención con programas dirigidos por personal comunitario, profesores o profesionistas o los instrumentados por madres y padres de familia, ha quedado probada por los resultados de las diversas investigaciones en la materia;² sin embargo, en nuestro país, el ámbito de la educación de los niños menores de seis años, es todavía un campo de poco reconocimiento social en términos del valor educativo y formativo que tiene para los niños. Existe también una escasa valoración social del trabajo educativo, asistencial y social que realizan las docentes que brindan atención educativa, sobre todo en las modalidades no escolarizadas o comunitarias. Esta situación se ha agravado aún más, a raíz de la entrada en vigor en el ciclo escolar 2004-2005 de la Ley de Obligatoriedad de la educación preescolar en la cual se exige entre otras cosas, que el personal con funciones docentes sea profesional y que posea un título a nivel licenciatura para ejercer su actividad frente a grupo.

Aunado a lo anterior, éstos programas educativos no escolarizados que se aplican en lugares urbano marginales o rurales, -no estamos hablando del jardín de niños escolarizado de preescolar en donde se atiende a los niños alrededor de 4 horas diarias, sino de los comunitarios que trabajan alrededor de 8 horas diarias, en **donde los niños de dos a seis años que no tienen otras opciones educativas son atendidos por orientadoras comunitarias habilitadas en grupos heterogéneos-** frecuentemente son relacionados con la presencia de problemas asociados a la baja calidad en la atención, con la carencia de preparación profesional del personal docente o habilitado encargado de la atención de los niños, con la insuficiencia de centros para cubrir la demanda de atención, y con la

²Algunas de ellas son las citadas por Del Río, Fujimoto, Myers y Weikar en el capítulo I de este trabajo.

ausencia de estudios e investigaciones que permitan conocer más el problema y generar posibles alternativas que mejoren la atención a este sector de población.

Un elemento común que se encuentra presente en éstas áreas de conocimiento, es el indudable reconocimiento de las capacidades infantiles para el aprendizaje y la estrecha relación que guarda el desarrollo de estas capacidades con las experiencias que reciben los niños del medio o contexto donde se desenvuelven, así como del tipo de prácticas y pautas de atención que reciben de los adultos (padres y profesores) que forman parte del contexto o ambiente que les rodea (Bronfenbrenner, 1987) durante los primeros años de vida.

El niño en estas edades, es un sujeto con cualidades y necesidades propias, y precisamente por estas características de su edad y desarrollo, se encuentra en **un período** de apropiación de usos y normas de su grupo social del cual es dependiente, así como en proceso de formación y adquisición de una serie de conceptos y conocimientos escolares que son dirigidos o facilitados fundamentalmente por el adulto o profesor (Clemente, 1996;19-23).

Reconociendo la importancia crucial que tienen los primeros años en la vida de los sujetos, así como la interacción entre el docente y los niños para poder desarrollar mejores y mayores capacidades durante los primeros años, considero importante indagar acerca de las formas que asume ésta dinámica en el salón de clases tomando como punto de análisis la práctica de las docentes en el nivel preescolar.

En este sentido, la investigación, gira en torno a dos ejes que conducen y orientan el estudio: por un lado, **el análisis de las distintas formas o modelos de atención para los niños en etapa preescolar como punto de referencia para explicar el papel que desempeñan los docentes y los niños, y por otro**, el docente visto desde la perspectiva de la adquisición y ejercicio de las prácticas que ejerce a partir de su *habitus*.

Para el primer eje, se ha retomado información referida a la atención infantil y el papel del trabajo docente como mediador en la promoción del aprendizaje desde el ámbito de la psicología constructivista, para analizar y entender lo que sucede en el aula a partir de **su actividad pedagógica** y del ambiente o condiciones en que se desarrolla.

Los principales aportes retomados son de autores como Gimeno Sacristán, César Coll e Isabel Solé para las cuestiones referidas a los procesos de interacción profesor-alumno y enseñanza-aprendizaje en el aula; y a Vigotsky para analizar los procesos de construcción del conocimiento infantil y el papel que desempeña el docente como mediador.

Para el segundo eje **de la investigación**, se retomó la teoría de Pierre Bourdieu, para analizar y explicar los procesos de formación social e individual que definen y orientan las prácticas docentes, así como las formas en las que trabajan los dos grupos de maestras analizadas; las docentes comunitarias y las educadoras. Para ello, resultó de gran utilidad trabajar con el concepto de *habitus* desarrollado por el autor, así como su vinculación con la educación.

El presente trabajo ubica al docente como sujeto central de la investigación, se pretende indagar acerca de la lógica o proceso que emplea en su quehacer cotidiano para planear, organizar y desarrollar las actividades educativo-formativas con los niños, es decir busca ante todo conocer y explicar *lo que hacen* los docentes con los niños en el aula, las formas *cómo lo hacen*, y el *porqué lo hacen* de esa manera.

Una primera línea del trabajo, apunta a considerar que un referente importante para orientar el trabajo docente en el aula se encuentra inscrito en el imaginario y concepciones que el docente tiene respecto a los servicios de atención infantil, los niños, la escuela y al **papel que desempeña como docente**.

En este sentido y **partiendo de** la premisa de que el papel que desempeña el docente tiene una relevancia crucial en la atención de los niños, lo que se buscó en esta investigación fue analizar y configurar los modos de actuar vistos a través de las prácticas pedagógicas de seis profesoras de preescolar³ que laboran en dos escuelas de preescolar comunitario del DIF en el Distrito Federal y explicar por qué dichas prácticas están ligadas profundamente con los modos de percibir y actuar frente al mundo de acuerdo a su *habitus*.

Me parece importante mencionar que cuando inicié esta investigación –y sobre todo por los años que llevo trabajando en este **nivel educativo**- creí que estaba tratando de analizar un problema obvio, sin embargo en la medida en que fui avanzando en el proyecto, me percaté de que lo que parecía tan **evidente** no lo era tanto, sobre todo si lo miramos desde una perspectiva diferente, donde entendamos que para comprender lo que sucede en la escuela y particularmente en las aulas de preescolar, es necesario tratar de explicar cómo y de que manera se configura el saber docente y cuáles **con los constructos, principios y creencias** con los que las docentes deciden y actúan durante el ejercicio de su práctica **en el grupo**.

También encontré que las innovaciones curriculares dirigidas a los niños y docentes de preescolar resultan poco efectivas si no van acompañadas de cambios que consideren los diversos contextos en los que se forman y aprenden niños y docentes. Este último grupo difícilmente incorporará las innovaciones planteadas, ya que ello muchas veces requiere una modificación de su *habitus* y esto es particularmente difícil pues exige un esfuerzo conciente para superar la obiedad de lo que se hace en la práctica y discutir su carácter y naturaleza para poder transformarlo. Requiere también, en gran medida, replantearse el carácter social del conocimiento: ¿de dónde surge lo que se sabe?; ¿qué clase de relaciones definen el contexto de nuestro aprendizaje?; ¿cómo ocurre nuestro aprendizaje?; ¿están los contenidos de nuestro conocimiento separados de lo que somos y de nuestras prácticas? En fin, el problema supone someter a discusión las formas aceptadas e incuestionables de ver, estar y actuar en la escuela y en particular en el aula por parte de los docentes.

³ Tres profesoras tienen preparación profesional a nivel licenciatura y las otras tres comunitarias son personal habilitado con muchos **más de diez** años de experiencia en el campo. Todas ellas trabajan con niños de cinco y seis años de edad.

La relación interactiva que se establece entre docentes y niños en el ámbito escolar, las formas en las que se vinculan para promover el aprendizaje, la manera en que conviven y se comunican nos remite a penetrar en la vida dentro del salón de clases, en ese espacio poco conocido donde maestros y alumnos viven y aprenden cosas divertidas y tristes, donde se adquieren destrezas y se enfrentan dificultades a veces insuperables que nos marcan, donde se conocen los primeros amigos y enemigos, donde se desata la imaginación y se acaba con los equívocos, donde se ahogan bostezos y se tejen los primeros sueños.

Para poder comprender la vida en el aula, es necesario -como se ha venido señalando-, tratar de explicar cuáles son los conocimientos, principios o creencias con los que el grupo de docentes de preescolar deciden y actúan durante su práctica cotidiana, cómo esos procesos de pensamiento imaginario y *habitus* que orientan su práctica, son producto de diversas circunstancias de carácter institucional, social, político y de historia personal, y cómo a partir de ello van reconfigurando y dando identidad día a día a su práctica.

Bajo este contexto, las preguntas iniciales que orientaron el trabajo teórico y de campo fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son los principales rasgos que caracterizan, distinguen o asemejan a las docentes comunitarias y a las profesionistas de preescolar en términos de su práctica y respecto a la concepción o imaginario que tienen del niño, de la escuela y de su papel como docentes?
2. ¿Las diferencias se reflejan en la organización e desarrollo de las actividades, así como en la forma como se relacionan o interactúan con los niños en el salón de clases?
3. ¿Cómo influyen en las prácticas pedagógicas que realizan las docentes para la favorecer el desarrollo y promover el aprendizaje en niños de cinco y seis años?

Es conveniente señalar que en este estudio, la promoción de determinados aprendizajes es tratado como un producto de la actividad pedagógica del profesor, por lo que la observación y apreciación, se centró en la formas de organización, en el trabajo directo con los niños y en las interacciones que se establecieron en el salón de clases.

Para penetrar al interior de la vida en el aula y aproximarme al análisis del objeto de estudio, fue necesario desarrollar una metodología cualitativa con enfoque interpretativo que me permitiera generar los instrumentos (herramientas) y mecanismos (procesos) para construir y reconstruir el objeto de investigación a la luz del marco teórico y de los datos obtenidos en cada una de las cuatro fases del trabajo de campo. A continuación definiremos brevemente lo que entendemos por método interpretativo y la manera en la que facilitó el acercamiento y la reconstrucción constante del objeto de estudio.

2. EL MÉTODO INTERPRETATIVO A TRAVÉS DE APROXIMACIONES SUCESIVAS

Para poder aproximarme y definir en un primer momento el objeto de investigación sabía que requería algún método que me permitiera tal propósito, **por lo que** decidí iniciar el trabajo mirando lo que decía la teoría respecto de la práctica docente y observando un tanto al margen, lo que sucedía en las escuelas elegidas para el trabajo de campo.

Esta manera un tanto empírica de realizar el trabajo, estuvo caracterizada por un constante “ir y venir” de la consulta teórico-documental a los datos obtenidos durante la primera fase del trabajo de campo. Posteriormente este proceso continuó, pero en otro nivel, es decir, una vez definido el objeto de estudio, éste se fue reconfigurando o reconstruyendo a la luz de los datos obtenidos de la parte teórica y de la práctica. Después con la ayuda de mi directora de tesis, supe que estos constantes ir y venir se conocían como método interpretativo por aproximaciones sucesivas. En este sentido, me parece importante esbozar de manera general, en qué consiste éste método que fue la herramienta

me permitió acercarme a la parte real del estudio y vincular el trabajo teórico con el de campo.

El método interpretativo constituye una manera de leer o entender la realidad de un problema o situación determinada a través de interpretaciones sucesivas., es decir, la forma de aproximarse a la realidad reconoce que el conocimiento generado sólo es posible a partir de un proceso de reconstrucción de lo real (Zemelman, 2000:19), en donde es necesario interpretar con cierta intención “algo”.

De acuerdo con Zemelman, para interpretar una situación o fenómeno, es necesario hacerlo a la luz de un marco teórico o referencial que nos ayuda a re-leer e interpretar la realidad social, así como el papel de los actores y las experiencias que generan en los procesos de interacción en el aula. En el caso del presente trabajo de investigación, hubo una constante contrastación de los referentes teóricos de los principios constructivos para la promoción del aprendizaje y los conceptos de espacio social y *habitus* de Bourdieu, con los hallazgos obtenidos durante las diversas fases del trabajo de campo. Este proceso, me permitió ir conociendo y reconfigurando desde distintos ángulos el objeto de estudio, así como ir acotando cada vez con mayor precisión el marco teórico que me permitió contar con un referente para leer e interpretar lo que estaba observando en las escuelas y los salones de clase.

De acuerdo a Comboni, (1992:105) a través de éste método se trata de llevar a cabo una “traducción interpretativa” de secuencias en donde el asunto principal son los significados de lo que pasa en la realidad, es decir, se trata de conocer las realidades y las cosas a partir del sentido humano, de lo que significan en función de él, de su *habitus*, a partir de lo que el hombre enfrenta diariamente, con la experiencia a través de la cual construye los significados que lo definen y determinan de manera recíproca.

Según Sonia Comboni (ídem; 96), “El método de aproximaciones sucesivas nos permite abordar una sociedad o una ciudad desde diferentes miradas y diferentes ángulos una

aprehensión de la realidad, por mínima que ella sea, nos permite tener una percepción nueva de esta misma realidad, que nos permite regresar y mirar con otros ojos y ensayar y penetrar más profundamente con una nueva aproximación”.

En este sentido, es necesario vigilar a cada momento lo que se va construyendo e interpretando como lo que pasa en la realidad, es decir, hay que revisar y corregir constantemente, ya que la comprensión y explicación de los datos constituyen una interpretación de la realidad que estamos observando. De este modo, es posible hacer correcciones de la “lectura” que hacemos de la realidad estudiada, siempre y cuando identifiquemos cuándo y bajo qué circunstancias cambian las interpretaciones. Así, podemos decir que el método para conocer la realidad es flexible y se va construyendo ya que no existe un rigor definido de una vez y para siempre cuando se realiza una investigación.

Para el caso concreto de la presente tesis, el problema de la práctica docente que constituye nuestro objeto central investigación, el método de aproximaciones sucesivas resultó de gran utilidad porque me permitió contar con cierta vigilancia epistemológica durante las primeras y las subsecuentes interpretaciones de acuerdo a cada fase del trabajo de campo que se iba realizando. También me permitió identificar y explorar otros aspectos y condiciones que eran factibles y no habían sido contempladas dentro de las posibles respuestas que encontraría en torno al análisis de las prácticas docentes. Por ejemplo, la ubicación del espacio social que tiene el niño preescolar en función del espacio físico que el docente le asigna dentro del salón de clases y todas las repercusiones socioeducativas que tiene, esta anticipación de posibles respuestas tiene que ver no sólo con lo que es la práctica docente, sino con lo que es la vida misma de las maestras, es decir su *habitus*, en el cual la práctica se supera a sí misma y se convierte en un nuevo horizonte de posibilidades, esto es de suma relevancia ya que las prácticas de las docentes de preescolar dentro y fuera del aula, no hacen sino expresar su *habitus* en lo que se conoce como mundo de vida.

La importancia del método de las aproximaciones sucesivas radica en que permite un acercamiento progresivo de las lecturas y aproximaciones que hacemos de la realidad para confrontar en todo momento la relación “realidad-representación intelectual-realidad” en el acercamiento y construcción del objeto de estudio (idem, p.97).

3. FASES DEL TRABAJO DE CAMPO

Con base en este método se desarrollaron cuatro fases en el trabajo de campo, durante las cuales se aplicaron diversos instrumentos de carácter cerrado para recopilar información como; cuestionarios, guías de observación para el aula y un guión para entrevistas durante aproximadamente dos meses y medio⁴.

Fase 1. Observación inicial en la escuela.

Esta fase inició en los meses de abril y mayo del 2003 (ciclo escolar 2002-2003) con las gestiones institucionales para poder ingresar a los centros infantiles a realizar el trabajo de campo y con visitas a un Centro de Atención Infantil escolarizado del DIF, para realizar durante dos semanas, observaciones en el salón de clases y otros espacios escolares con niños de cuatro, cinco y seis años de edad, en jornadas de horario completo, con el propósito de familiarizarme nuevamente con el ambiente del aula y obtener algunos insumos que enriquecieran, precisaran o modificaran de manera práctica la definición de las dimensiones y ámbitos de análisis que había definidos hasta ese momento con base en la revisión documental, en mi experiencia y a las aportaciones de los docentes de la maestría. También se definieron en forma preliminar las categorías para orientar la elaboración de los instrumentos de campo.

⁴ Los instrumentos utilizados en la investigación se encuentran en los anexos 1, 2 y 3, las entrevistas también fueron audio-grabadas en 4 cassettes, y se llevó además un diario de campo para registrar los aspectos relevantes del trabajo.

Fase 2. Definición y construcción de instrumentos.⁵

En esta fase se definieron en forma definitiva las dimensiones para el trabajo de campo **con base en los avances para la construcción del marco teórico y en lo observado en la escuela que visitaba.** A partir de ello, se elaboraron los siguientes instrumentos:

- a) Cuestionarios.- Dirigidos a las docentes para obtener información relacionada con las categorías de análisis referidas a sus datos generales, escolaridad, experiencia, tipo de familia, ingresos, rutinas, creencias y gustos.
- b) Guión de Entrevista.- Dirigidos a las docentes, con el propósito de ampliar y precisar la información de las categorías de análisis referidas a los saberes escolares y tradicionales que poseen, a la educación que recibieron y brindan a los niños a su cargo, al imaginario de escuela, los niños y su práctica.
- c) Guía de Observación para el **trabajo en aula.**- Basada en las variables definidas para el análisis de las prácticas de enseñanza en el aula referidas a los procesos de organización, planeación, desarrollo y evaluación de las actividades que realizan con los niños en el salón de clases.

Como puede apreciarse en los instrumentos (ver anexos 1, 2 y 3, y tabla 1), existe información que se pregunta más de una vez pero de distintas maneras con el propósito de verificar la congruencia y veracidad de las mismas, así como de enriquecer y precisar la información.

De este modo, la estancia en los dos centros infantiles donde se llevó a cabo la investigación se organizó en visitas de tres a cuatro días por semana en cada centro durante un lapso aproximado de ocho a diez semanas (dos meses y medio) en las que se recabó la información necesaria para trabajar los datos.

⁵ Los criterios y procedimientos para la construcción de los instrumentos utilizados en el trabajo de campo, se describen de manera más detallada en el apartado cuatro de éste capítulo, titulado “Diseño y elaboración de instrumentos”.

Fase 3. Observaciones en aula y aplicación de entrevistas.

Esta fase se realizó mediante la observación participante con guía de observación en sala. El trabajo de campo en plantel, se llevó a cabo de tres a cuatro días por semana en cada escuela durante jornadas completas de cuatro horas (de 9:00 a 13:00 horas), ya que en ese lapso de tiempo es donde se desarrollan las principales actividades y a una de la tarde **iniciaba** la salida de los niños.

Fase 4. Procesamiento y análisis de la información.

La investigación **en su primera fase fue de carácter** exploratorio, ya que en ese momento se buscaba conocer las formas que asumía la **relación** interacción educativa entre profesores y niños de cinco y seis años en el aula. La observación en campo aunada al análisis documental sobre el tema y el método de aproximaciones sucesivas, permitió definir y redefinir cada vez con mayor precisión las dimensiones y ámbitos de análisis para el estudio.

Posteriormente, la investigación tomó un carácter descriptivo durante las fases II y III del trabajo en campo, ya que se detallaron algunos aspectos específicos de los hallazgos en las escuelas, los grupos, los profesores y los alumnos observados en términos **de** las relaciones que establecían durante el ejercicio de su práctica.

Por último, en la fase IV del trabajo de campo, el estudio asumió un carácter interpretativo y explicativo donde se buscó mediante éste método correlacionado con el marco teórico, explicar la relación que guardan las prácticas docentes con el imaginario social de las docentes, las formas en que se perciben a sí mismas y cómo perciben a los niños, para ubicar el lugar que ocupan dentro del contexto socioeducativo del aula y la escuela.

4. DISEÑO Y ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS.

La metodología elegida para la definición y elaboración de los instrumentos de campo, se basó en la propuesta de Hernández Sampieri (1998; 224-249).

a) El Cuestionario

En la investigación, el cuestionario (Anexo 1) permitió obtener información directa de las seis docentes para conocer y analizar las prácticas que desarrollan durante su vida cotidiana en su familia, comunidad y escuela. A través del cuestionario se buscó indagar algunos aspectos de la vida cotidiana de las maestras, su capital cultural, económico todos los elementos que nos permitieran entender cómo es el mundo de las profesoras comunitarias y las profesionistas y que sentidos y significaciones los constituyen. Se trató de obtener información sobre la vida cotidiana y sobre las prácticas sociales y culturales que caracterizan *el mundo de vida* de cada grupo de docentes. El guión para elaborar el cuestionario fue el siguiente:

- Indagar sobre lo que expresan las docentes de su vida cotidiana dentro y fuera de la escuela.
- Identificar las aspiraciones educativas y/o profesionales que tienen para sí mismas y para sus alumnos.
- Qué cosas dicen que hacen o que les gustaría hacer.
- Qué piensan de sí mismas.
- Si refieren experiencias personales en su conversación cotidiana, cuáles son éstas y cómo las interpretan.
- Cuál es su interpretación de las cosas que dicen que han vivido o que les pasaron.

b) El Guión de Entrevista

Para la investigación consideré importante incluir la entrevista (Anexo 2) como herramienta para la recopilación de información, ya que a través de ella se puede indagar acerca del pasado y presente de las docentes, de su imaginario social y pedagógico, así

como de las motivaciones e intenciones que orientan su trabajo en el aula. La entrevista es útil porque permite "... penetrar en los deseos, sentimientos y opiniones de otros seres humanos, que muchas veces no exteriorizan en la conducta manifiesta" (Sabino, 1999: 46). Nos permite además obtener datos relacionados con la cultura y *habitus* de las maestras que sería casi imposible obtener a través de otros medios.

Sin embargo, también es necesario reconocer que la entrevista tiene algunas limitaciones y riesgos y que constituye un encuentro de subjetividades ya que no existe un "registro perfectamente neutral" y por consiguiente "no existe una pregunta neutral" (Bourdieu, 1983: 63). De ahí que es absolutamente necesario un análisis de las preguntas basadas en el marco teórico para plantear lo más objetivamente cada una.

Dado que se puede preguntar cualquier cosa a cualquiera y que casi siempre se tiene la buena voluntad para responder a cualquier pregunta (aún la más irreal), se corre el peligro de encontrar demasiada facilidad en el desarrollo de la entrevista, una garantía del realismo de las preguntas es la realidad de las respuestas que se reciben (idem, p.63), por ello es necesario indagar conceptualmente el "significado específico" de las preguntas. De ahí la importancia de estar conciente de la problemática que implica el interrogatorio y reconocer abiertamente la intención socialmente condicionada del cuestionamiento realizado por el propio investigador, la cual no garantiza la neutralidad científica, ni tampoco el efecto coactivo del investigador. En las entrevistas realizadas durante la investigación, quisimos reducir el efecto coactivo de las preguntas a partir de la elaboración de un guión que permitiera aclarar y ampliar las propias ideas de las docentes entrevistadas, formulando preguntas relacionadas que apoyaran su razonamiento y que facilitaran la expresión de sus motivaciones y aspiraciones respecto a su práctica y a su *mundo de vida*. El trabajo de entrevista se complementó además, con un análisis de las actividades de las maestras en el salón de clases, para lo cual se utilizó una guía de observación y con lo que dijeron y expresaron que viven fuera de la escuela a través del cuestionario que se les aplicó.

De este modo, el guión de entrevista para las docentes contempló los aspectos definidos por las preguntas, variables e indicadores del estudio descritos en la tabla 1 de éste capítulo, los cuales se refieren a lo siguiente:

- Saberes Familiares y Escolares, referidos a las motivaciones e ideas latentes y explícitas que tienen acerca de cómo fueron educadas ellas en su familia y la escuela, y cómo educan a sus hijos y alumnos.
- Imaginario Social y Pedagógico, referido a las actividades que desarrollan las docentes en su casa y en salón de clases, así como a los significados, opiniones e ideas que tienen respecto a la escuela, los niños y su práctica.
- Experiencias de su vida como docentes (al cursar sus estudios o las derivadas de su experiencia) y sucesos relevantes que recuerden que les pasaron.
- Aspiraciones primordiales (propósitos personales y profesionales).

c) La Guía de Observación para el salón de clases

Para conocer las prácticas pedagógicas que llevaban a cabo los dos grupos de docentes en el aula e identificar su *habitus*, se hicieron observaciones durante jornadas completas de trabajo en el aula a través de una guía de observación (Anexo 3).

La observación -al igual que el cuestionario y la entrevista-, presenta también algunas limitantes sobre todo en la formulación de lo que se quiere observar, por ello hay que tener cuidado en la reducción de la situación artificial que genera la presencia de un investigador cuando observa a las docentes realizando sus actividades con los niños de manera cotidiana. Crear un clima de confianza es lo ideal, aunque no siempre es posible y a veces lleva mucho tiempo, por ello es necesario hacer explícitas las valoraciones en cada observación que consideremos relevante cuando analicemos las situaciones que se encuentran en el trabajo que desarrollaran las maestras con los niños en el salón de clases.

Durante el trabajo de campo, la observación se acompañó con las entrevistas no sólo para verificar información, sino además para realizar una recopilación de datos referidos a

la planeación, organización, realización y evaluación de las actividades educativas con los niños a través de las siguientes interrogantes:

- ¿Qué sistemas de disposiciones durables y permanentes (*habitus*) se encuentran en las actividades que realizan las docentes con los niños en el salón de clases?
- ¿Qué prácticas realizan las maestras cuando enseñan a los niños durante la clase (actos, ideas, modos de pensar)?
- ¿Qué situaciones se observan en el aula en cuanto a las formas que asume la interacción docente-niños?
- ¿Qué actividades predominan en lo que hacen las maestras?
- ¿Cómo apoyan las maestras el proceso de aprendizaje en los niños?

El proceso de recopilación de información en campo, se desarrolló durante las cuatro fases de trabajo descritas anteriormente, lo cual permitió ir construyendo en paralelo al trabajo de campo el referente teórico explicativo del problema estudiado. La recopilación de datos y producción de los avances en el trabajo se llevó a cabo en torno a las siguientes preguntas orientadoras derivadas de las preguntas iniciales de investigación:

- a) ¿Qué diferencias o semejanzas existen entre el pensamiento imaginario de las educadoras o profesoras normalistas y las habilitadas respecto a la concepción del niño, de la escuela y de su práctica como docente?
- b) ¿Las diferencias de pensamiento se reflejan en sus estilos de enseñanza para organizar y llevar a cabo las actividades y en la forma como se relacionan con los niños?
- c) ¿Qué implicaciones tienen las diferencias de pensamiento, los estilos de enseñanza para llevar a cabo las actividades y las formas interacción en la promoción del aprendizaje infantil?

A partir de estas interrogantes, se definieron las variables del estudio y el esquema para organizar y diseñar los instrumentos de campo.

Variables del estudio:

Pregunta a) ¿Qué diferencias existen entre las formas de pensamiento de las educadoras o profesoras normalistas y las habilidades respecto a la concepción del niño, de la escuela y de su práctica como docente?

1. Concepción del niño.
2. Concepción de la escuela
3. Concepción de su práctica docente.

Pregunta b) ¿Las diferencias de pensamiento se reflejan en sus estilos de enseñanza para organizar y llevar a cabo las actividades y en la forma como se relacionan con los niños?

1. Pensamiento docente
2. Estilos de enseñanza.

Pregunta c) ¿Qué implicaciones tienen las diferencias de pensamiento, los estilos de enseñanza para llevar a cabo las actividades y las formas de interacción en la promoción del aprendizaje infantil?

1. Interacción
2. Promoción del aprendizaje.

Una vez definidas las variables, se procedió al diseño **final** de los instrumentos a partir de la organización de los elementos como se muestran en la siguiente tabla:

VARIABLES	DEFINICION OPERACIONAL	INDICADORES	TIPO DE PREGUNTAS E INSTRUMENTOS
-----------	------------------------	-------------	----------------------------------

<p>Pregunta 1. ¿Cuáles son los principales rasgos de capital cultural que definen y caracterizan a las educadoras y a las orientadoras comunitarias?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Familia • Escuela 	<p>Familia: grupo social constituido por un conjunto de personas emparentadas entre sí; ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje.</p> <p>Escuela: Institución donde se imparte algún tipo de instrucción, Instancia reproductora y transmisora de conocimiento y saberes.</p>	<p>Familia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolaridad de los padres y pareja • Organización familiar • Enseñanzas y saberes transmitidos • Condición socioeconómica (ingresos familiares e individual) <p>Escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolaridad o nivel de estudios • Experiencia • Saberes Empíricos 	<p>Cuestionario (Anexo 1) Datos personales (preguntas 1-5) Información familiar (p. 6-10) Ingresos (p. 11-13)</p> <p>Entrevista (Anexo 2) Saberes generados en la familia y la escuela Formas de adquisición</p> <p>Cuestionario (Anexo 1) Información escolar (p.14) Experiencia (p.15-17)</p>
<p>Pregunta 2. ¿Cuáles son las características y rasgos que definen el <i>habitus</i> de las educadoras y las orientadoras comunitarias?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lugar • Bienes • Rutinas • Creencias • Gustos 	<p>Lugar: características del espacio físico o vivienda donde habita la familia.</p> <p>Bienes: posesión de objetos o inmuebles propios.</p> <p>Rutinas: Costumbres y hábitos adquiridos para hacer las cosas por mera práctica o de manera cotidiana.</p> <p>Creencias: Convicción completa acerca de un hecho o cosa como algo cierto, seguro o único.</p> <p>Gustos: tendencia, aceptación o agrado por algo o alguien.</p>	<p>Lugar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivienda y servicios con los que cuenta <p>Bienes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Materiales, culturales <p>Rutinas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hábitos, tiempo libre <p>Creencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imaginario de niño, escuela y práctica docente <p>Gustos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lugares, lecturas, diversiones, comidas. 	<p>Cuestionario (Anexo 1) Datos de vivienda (p. 18-20) Datos de bienes que posee (21-22)</p> <p>Cuestionario y entrevista (Anexos 1 y 2) Formas de pensamiento. Cuestionario (P. 23-27).</p>
<p>Pregunta 3. ¿Cuáles son las características que distinguen las prácticas pedagógicas de las educadoras y orientadoras comunitarias y como se vinculan con el capital cultural y el <i>habitus</i>?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades 	<p>Actividades: Conjunto de tareas que planea y realiza diariamente el docente con los niños en la escuela.</p>	<p>Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización o planeación • Realización • Evaluación 	<p>Entrevista y Guía de observación y (Anexos 2 y 3) Información de sus prácticas pedagógicas.</p>

TABLA 1. MATRIZ PARA LA ELABORAR LOS INSTRUMENTOS

La aplicación de los instrumentos estuvo acompañada por anotaciones en un diario de campo donde se describían los aspectos más relevantes para enriquecer la investigación y que rebasaban la información obtenida mediante los instrumentos.

5. ESCUELAS DONDE SE LLEVÓ A CABO EL TRABAJO DE CAMPO.

Las gestiones para realizar el trabajo de campo en las dos escuelas, se hicieron en la SEP y en el DIF del Distrito Federal, debido a que dichas instancias reunían las condiciones necesarias para la investigación, es decir, contaban con centros de atención infantil que tenían las dos modalidades de interés para el trabajo; la escolarizada y la comunitaria. Así mismo, contaban con personal docente profesional y personal comunitario que atendía directamente a los niños, sin embargo las posibilidades de acceso se dieron más fácilmente en el DIF, ya que en la SEP había que esperar demasiadas autorizaciones y el ciclo escolar estaba a unos meses de concluir.

Los centros seleccionados del DIF-DF trabajan bajo la normatividad pedagógica de la SEP, lo cual implica que **desarrollan** el programa de educación inicial y preescolar y son supervisados por personal profesional (educadoras) de la propia secretaría y del DIF. En cada una de las dos escuelas se trabajó con **todos los grupos (tres en cada plantel)** preescolares **que atendían niños de** cinco y seis años de edad y con las seis docentes responsables de cada uno; **tres profesionistas con estudios a nivel licenciatura** y tres orientadoras comunitarias habilitadas, **capacitadas y asesoradas por personal técnico del DIF** y con nivel de estudios de primaria incompleta y secundaria.

A continuación describiré las características generales que tienen estas escuelas para que ubiquemos el contexto donde se llevó a cabo el trabajo de campo.

ESCUELA 1

El primero de los centros se denomina Centro de Desarrollo Infantil (CDI), se ubica en la modalidad escolarizada y pertenece administrativamente al Sistema Nacional DIF. Este centro está ubicado en la **calle de Uxmal, en la** Delegación Benito Juárez y cuenta con buenas vías de acceso, de hecho se ubica en una colonia donde habita población de clase media. El centro tiene una infraestructura **adecuada y suficiente** en cuanto a espacios y condiciones físicas del inmueble, ya que se encuentra en muy buen estado de limpieza, higiene y mantenimiento. Cuenta con 13 salones de los cuales cuatro son para preescolar, tres comedores (**uno para cada grupos de niños; lactantes, maternas y preescolares**), dos patios grandes, **además** está rodeado de pequeños jardines.

El centro cuenta además con una plantilla de personal completa, ya que tiene un grupo técnico conformado por **un** grupo docente **que** está conformado por **8** educadoras, **2** pedagogas, **4** puericultistas y **19** asistentes educativas o ayudantes de educadoras. Un grupo técnico integrado por 3 médicos, 1 odontólogo, 3 enfermeras, 1 trabajadora social, 2 psicólogos y 1 dietista. El Por último, el personal de apoyo lo conforman las cocineras, el personal de intendencia, el conserje y la lavandera. El total del personal que labora en el centro es de 74 personas.⁶

El horario de servicio del centro es de las 7:00 a las 16:00 hrs, pero las educadoras y pedagogas sólo trabajan de 8:00 a 13:00 hrs., **por lo que el resto del tiempo que los niños permanecen en el centro, están a cargo directamente de las asistentes educativas.**

En el centro se atiende exclusivamente a hijos de madres trabajadoras del sistema DIF y cuenta con una población de 230 niños de 45 días a seis años de edad distribuidos de acuerdo a la edad de los niños en: Lactantes (desde los 45 días de nacido a un año y medio); maternas (de año y medio a cuatro años); y preescolares (de cuatro a seis años). El número de niños atendidos por sección es de: 41 en el área de lactantes, 98 en maternas y 91 en preescolares. En este centro, los niños reciben alimentación durante el desayuno, la comida y una colación por la tarde. Las actividades que se desarrollan con los niños se

⁶ Esta era la población total en el ciclo escolar 2002-2003, cuando se llevó a cabo el trabajo de campo.

basan en una rutina de trabajo en donde se contempla la alimentación, la realización de actividades educativas y de recreación entre otras. Las actividades educativas se organizan a partir de una planeación semanal basada en los contenidos que señala el programa educativo.

Para el caso específico de los grupos observados, podemos decir que las 3 aulas son amplias, iluminadas, bien ventiladas, con cómodas y muebles de guarda hechos especialmente para el salón, cuentan una buena y variada cantidad de recursos didácticos, con escenarios o áreas de aprendizaje bien identificadas y las sillas y mesas de los niños están dispuestas de manera hexagonal a manera de panel desde los que todos los niños pueden ver de frente o de costado a la maestra.

ESCUELA 2

El segundo de los centros se llama “Samy” y es un Centro de Asistencia Infantil Comunitario (CAIC), se ubica en la modalidad semi-escolarizada o comunitaria y es supervisado normativamente por el DIF-DF y la SEP. Aunque administrativamente no depende del DIF, ya que se autoadministra, recibe apoyo en materia de capacitación y asesoría de dicha institución y a los padres de familia se les cobra una cuota de recuperación de \$30.00 por cada niño a la semana y \$2.50 para el pago del desayuno escolar el DIF. De los \$30.00 que se cobra, un porcentaje (entre el 60 y 70%) está destinado al pago de la gratificación de la orientadora y el resto a la compra de material didáctico, papelería y mantenimiento que requiera el centro.⁷

Este centro está ubicado en la Delegación Tlalpan y cuenta con buenas vías de acceso, de hecho se ubica a espaldas de estadio azteca en una colonia donde habita población que en algún tiempo fue rural. El centro está dentro de la casa particular de una de las docentes y tiene una infraestructura adaptada para brindar el servicio. En general, se encuentra en buen estado físico y medio en cuanto a limpieza, higiene y mantenimiento.

⁷ Los datos corresponden al ciclo escolar 2002-2003, cuando se llevó a cabo el trabajo de campo.

Cuenta con tres salones para preescolar, dos baños, y un angosto pasillo que hace las veces de patio de recreo.

El centro cuenta con una plantilla de personal conformada por tres orientadoras comunitarias, una de **las cuales** hace además funciones de responsable del centro. Este personal no tiene formación profesional y fue previamente capacitado y habilitado por el DIF y la SEP en el manejo del programa y en la atención de los niños.

El horario del centro es de las 8:00 a las 14:00 hrs, y durante este tiempo se realizan las actividades educativas que marca el programa, el desayuno o refrigerio, el recreo y actividades recreativas para finalizar el día.

En el centro se atiende a hijos de madres trabajadoras sin prestaciones y a población abierta que requiera el servicio, cuenta con una población de 75 niños de tres a seis años de edad distribuidos de acuerdo a su edad en: preescolar 1 donde se atiende a niños de tres a tres años 11 meses; preescolar 2 en donde se atiende a niños de cuatro a cuatro años 11 meses y preescolar 3 en donde se atiende a niños de cinco a cinco años 11 meses.

Para el caso específico de los grupos observados, podemos decir que las tres aulas son reducidas para los 25 niños que se atienden en cada una, todas **con luz insuficiente**, mal ventiladas, e incómodas para los niños porque tienen poca movilidad, cuentan con poca cantidad y variedad de recursos didácticos, con escenarios pobres y mal identificados y las sillas y mesas de los niños están dispuestas para cuatro niños por mesa, este mobiliario no se encuentra en buenas condiciones, **ya que está sucio, es insuficiente, con mesas muy pequeñas para la cantidad de niños y despintado, también hay** cajas de huacales que hacen el papel de cómodas para guardar el material.

En ambos centros (CADI y CAIC) se trabaja con base en el calendario escolar de la SEP y la prestación de los servicios se realiza con base en un programa educativo que combina elementos metodológicos y operativos del Sistema Nacional DIF y elementos

conceptuales y también metodológicos del Programa de Educación Inicial y Preescolar de la SEP.

Esta descripción cobrará mayor sentido cuando analicemos en los siguientes capítulos los elementos que definen la dinámica en el aula, el tipo de interacción entre niños, entre niños y docente y entre las propias maestras. Las condiciones de cercanía o lejanía que los alumnos y las maestras que de acuerdo a su nivel socioeconómico comparten, se ven también cruzadas por los aspectos de organización y dinámica del aula, es decir, el espacio físico del salón donde se comparte una banca, un espacio específico de la escuela o incluso el material de trabajo se convierte en un espacio social en el que se establecen relaciones de comunicación, trabajo, juego, aspiraciones y hasta sueños de las maestras y “sus niños”.

Toda esta “vida” dentro del salón de clases cobra mayor relevancia cuando observamos las diferencias no sólo materiales o económicas, sino también académicas y organizativas bajo las cuales trabajan las docentes, y cómo esto repercute en las maneras de concebir y ejercer su práctica a través de la cual saltan algunas desventajas de un grupo respecto a otro.

Las diferencias entre los grupos de docentes, del nivel económico y cultural de los padres, el tipo de material y recursos con los que se cuenta para la enseñanza y hasta la zona donde se ubica la escuela, tienen mucho que ver con la legitimidad que se le otorgue a la atención que reciban los niños en los centros infantiles. Así tenemos una fuerte competencia para que unos centros, unas maestras y hasta unos niños sean considerados “mejores” que otros.

De este conjunto de aspectos, la presente investigación pone un énfasis especial en el tipo de prácticas que realicen las docentes, ya que de ello dependerá el espacio social que ocupen ellas, los niños y el trabajo escolar en el grupo y en la escuela así como las relaciones que establezcan entre sí.

A continuación se presenta la descripción y características de cada una de las 6 docentes que laboran en estas dos escuelas y que decidieron participar voluntariamente en el estudio. Los datos que se presentan, fueron obtenidos a través de los diversos instrumentos y dicha información sirvió como base para la elaboración de los capítulos IV y V de ésta tesis. Los nombres de las profesoras fueron cambiados con el propósito de que no tuvieran ningún tipo de afectación.

6. CARACTERÍSTICAS DE LAS DOCENTES

Los rasgos que configuran el perfil personal y profesional de cada docente y cada grupo que a continuación se presenta, se elaboró con base en la información obtenida durante el trabajo de campo en donde se destacó lo referido al imaginario social de las docentes, el ejercicio de su práctica visto desde la dinámica generada en el salón de clases y el *habitus* de cada una de ellas. Los elementos derivados de las preguntas que surgían como producto del “ir y venir” del trabajo teórico y de campo que integraron finalmente los instrumentos de campo son los siguientes:

- a) Rasgos y prácticas personales: Composición familiar, condición socioeconómica, tipo de vivienda y bienes y prácticas familiares (creencias, gustos y costumbres). Esta información se recopiló a través de los cuestionarios y las entrevistas (Anexo 1 y 2).
- b) Saberes académicos y tradicionales: Escolaridad de padres y pareja, escolaridad de la educadora (profesionista o habilitada), saberes transmitidos en la familia, experiencia en la actividad que desempeña, saberes derivados de su experiencia, imaginario de sí misma, del niño, la escuela y de su **práctica docente**. Estos datos se **recopilaron a través de los cuestionarios y entrevistas (Anexos 1 y 2)**.
- c) Prácticas pedagógicas en el aula: La organización del aula, los planes y programas de estudio, el uso y disposición espacial de los materiales y recursos didácticos, la organización de tiempos y espacios, las rutinas de trabajo, la participación de los

padres de familia y el personal, las formas de comunicación y diálogo en el aula, los métodos y estrategias empleados por las maestras durante las actividades con los niños y los roles que asumen el profesor u los niños. **Estos datos fueron obtenidos a través de la Guía de observación (Anexo 3) mediante la cual se registró de manera particular, la dinámica que asumió el proceso de interacción entre maestras y niños durante las actividades cotidianas en el salón de clases.**

A continuación describiré con base en el propio discurso de las maestras y mediante los datos recabados en los cuestionarios, las entrevistas **(con instrumentos y grabadas)** y las guías de observación, la forma en la se conciben y describen a sí mismas y la manera en la que actúan en el aula, **para que posteriormente analicemos con base en ésta información y en el marco teórico, la distancia** que existe entre lo que dicen que son y hacen y **lo que en realidad se observa** que hacen en el salón de clases durante su práctica cotidiana.

El trabajo de campo inició con las gestiones para poder ingresar a los planteles, la primera institución que nos permitió el ingreso fue el DIF-D. F, por lo que iniciamos con el CAIC comunitario “Samy”. El primer día, me presenté con las tres orientadoras comunitarias (docentes comunitarias) quienes se encontraban un poco nerviosas y a la expectativa. Les expliqué que el trabajo que iba a realizar con ellas tenía un doble propósito; uno era realizar la investigación de campo que permitiera concluir mi tesis y la maestría que estaba estudiando en la UAM, y el segundo, buscaba obtener información para el DIF Nacional, donde se mostrara la manera en que ellas trabajan y cómo resuelven los problemas que enfrentan, para poder analizar su práctica en relación con las educadoras del CDI escolarizado y encontrar quizá algún tipo de medidas que contribuyera a mejorar su práctica.

Les mencioné que su participación en la investigación era voluntaria y que si no deseaban participar, podíamos elegir otro centro, que lo importante era que se sintieran cómodas y seguras. Las tres docentes aceptaron participar porque dijeron que querían que

se mostrara el trabajo que ellas hacían y que ya estaban acostumbradas a este tipo de procesos, pues habían participado en estudios y visitas anteriores con UNICEF.

Posteriormente, les expliqué todo el procedimiento que íbamos a seguir, el tiempo que duraría la investigación en campo, y por último, les describí cada uno de las fases del trabajo y los instrumentos que se les iban a aplicar, iniciando por el cuestionario donde ellas debían ser muy honestas y sinceras, ya que esos datos nos darían información que contribuyera a configurar los rasgos y el perfil de las docentes comunitarias de preescolar en el D. F. Posteriormente les mencioné que la entrevista tenía como propósito conocer más acerca de ellas y que sus respuestas iban a ser registradas no sólo mediante notas, sino también se grabaría la entrevista a efecto de no perder detalles o información relevante que mencionaran. Por último, se les explicó que se llevarían a cabo observaciones en los salones de clase durante aproximadamente dos meses y mínimo una vez en cada salón, es decir, tres veces a la semana en todo el centro y durante jornadas completas de trabajo. Se les aclaró además que éste trabajo no tenía propósitos evaluativos ni de intervención o asesoría educativa, sino exclusivamente conocer cómo trabajaban ellas y los niños.⁸

1. Quiénes son: El concepto de sí mismas.

A. Las docentes comunitarias.

Las tres docentes comunitarias o también llamada orientadoras comunitarias que participaron en la investigación y que laboran en el Centro de Atención Infantil Comunitario (CAIC) del DIF-D. F son: Sonia, Catalina y María. Sus nombres reales fueron cambiados para efectos de esta investigación.

Sonia.- Sonia tiene 47 años de edad, es la directora y dueña de la casa donde está el CAIC, es una mujer de apariencia dinámica y conservadora y al parecer satisfecha con el

⁸ Notas tomadas del diario de campo escritas y grabadas (Audio-cassettes 1, 2 y 4) durante los meses de mayo, junio y julio de 2003.

trabajo que realiza. Vive en unión libre con su actual pareja, y su familia está constituida por cuatro miembros; su pareja, sus dos hijos de 29 y 30 y ella; dice que sus padres tienen un nivel de escolaridad de primaria incompleta y no quiso decir la escolaridad de su pareja. Me dijo que cuando era niña, la educación que recibió de sus padres “fue muy estricta, les tenía que hablar de usted y ahora son más amigos”, refiere que la educaron “con valores y a no contestarles a sus padres o a sus mayores”, le enseñaron a “cocer, a guisar y a servir”. Comenta que los aspectos negativos de esa educación fueron que” la reprimían mucho y a veces le pegaban”. Ella dice que la educación que recibió en la escuela “nunca la consideró obligatoria y la tarea siempre la hacía con sus hermanos y lo que más le gustó fue convivir con los demás niños”.

Los ingresos familiares de Sonia son de \$4,000.00 mensuales y ella gana \$2,000.00 al mes. El total de ingresos se invierten básicamente en alimentación y pago de servicios.

Sonia comenta que ha educado a sus hijos “enseñándoles un poco de todo, con muchas actividades”. Siempre les dijo que “estudiar era una prioridad para que no fueran del montón”.

Ella dice que vive en una casa sola y propia, de tres recámaras de 4x 4 metros cada una, la casa tiene además sala, comedor, patio, un baño y cuenta con todos los servicios públicos necesarios. También dice poseer algunos otros bienes como “automóvil, casas, terrenos, obras de arte, joyas, televisión, radio, libros, discos y cd`s, películas y computadora.

Las actividades que le gusta desarrollar en su tiempo libre son: estar en su casa descansando, o haciendo actividades propias del hogar como “el quehacer, la comida y cuidar a su nieta”, ver en televisión documentales y películas, ir de paseo a la playa o a lugares “verdes” donde se pueda “caminar, correr y nadar”, convivir con amistades y su familia y leer libros “de todos”. Los lugares donde más le gusta estar son cuando sale de paseo y lo que más le gusta comer es “tortillas de harina y comida nortea”.

Ella estudió asistente educativa, tiene una experiencia de 13 años de trabajo con niños preescolares y de esos trece, uno (doce) con menores de cinco años.

Durante la entrevista, señaló que eligió esa profesión por casualidad y porque necesitaba trabajar, ya que ella llevaba a sus hijos a un centro del DIF y preguntó que se requería para poner un centro y le gustó trabajar en ello. También me dijo que si pudiera volver a elegir nuevamente esta profesión lo haría sin dudar, ya que considera que su trabajo le ha ayudado mucho en su vida personal, ya que cuando perdió a su esposo, el enseñar a los niños “le dio sentido a su vida y le ayudó a superar la pérdida”.

Cuando le pregunté acerca de cómo educa a sus alumnos, dijo que “toma en cuenta sus necesidades”, los observa para saber si están tristes o callados y de ahí sabe si tienen problemas, procura educarlos con “respeto, valores y hábitos”.

Ella **concibe a los niños** como “Personitas que necesitan atención, amor y además son el futuro”. Considera que los niños deben aprender jugando, manipulando los objetos y juguetes y no imponiéndoles cosas. Concibe a un niño bien educado como “atento” y como “bien portado en ciertos lugares”, en cambio piensa que un niño con problemas “es diferente a los demás, es pegalón, inquieto, no capta lo que se le dice y no entiende lo que debe hacer”. Piensa que los padres deben darles seguridad y confianza a sus hijos y deben apoyarlos siempre.

Concibe a la escuela como “Un lugar para adquirir conocimientos y reforzar los valores, hábitos y actitudes”. Piensa que una buena escuela es donde “no faltan los niños, donde existe comunicación entre el personal, que esté en buenas condiciones”, que tenga una población permanente, y que tenga “espacios grandes con juegos y salones amplios”.

Concibe su trabajo de maestra como “Una experiencia muy bonita, pero con mucha responsabilidad”, dice que a las maestras debe gustarles lo que hacen y hacerlo

además “con amor”. Piensa que una buena maestra debe ser “conciente de la responsabilidad que tiene su carrera, paciente, amable, cariñosa y respetuosa con los niños, darles confianza, bajarse al nivel de los niños y jugar con ellos”. Piensa que una buena maestra debe ser “sensible y echarle muchas ganas a su trabajo, seguirles el ritmo a los niños, tener vocación y paciencia”, en todo esto no puede dejar fuera a los papás, ya que cree que ellos también deben ser educados al igual que sus hijos.

Por otra parte, señala que organiza y realiza su trabajo a partir de lo que marca el programa educativo, de los intereses de los niños, de lo que supone que les hace falta y a partir de lo que considera que deben aprender los niños.

Los principales problemas o limitaciones que enfrenta para llevar a cabo su trabajo son que el espacio del salón de clases es muy chico, que la supervisora de la SEP les hace muchas observaciones, **por ejemplo, les dice que** los contenidos que trabajan no son adecuados a la edad de los niños, por lo que no les permiten llevar libros de apoyo y cuadernos, constantemente les dice que ahí no es la primaria, por último, Sonia señala que la SEP y la sociedad en general deberían tomar en cuenta que el trabajo comunitario no tiene sueldo fijo y seguro y por eso hay que echarle más ganas, eso le gustaría mucho que se reconociera. La manera en que ella resuelve éstos problemas es para conseguir recursos y apoyos, envía escritos a diversas instituciones para que la apoyen; en cuanto al espacio, “se adapta a lo que tienen y sacan de paseo a los niños a la calle para que no siempre estén ahí”; y en cuanto a la inspectora de la SEP, ellas siguen trabajando con libros y cuadernos aunque las supervisoras les digan que no **lo hagan**.⁹

Catalina.- Catalina o Cata tiene 39 años de edad, es una mujer de apariencia tranquila y conservadora, es casada y su familia se compone de 5 integrantes, 3 hijos de 12, 13 y 17 años, su esposo y ella; dice que sus padres tienen un nivel de escolaridad de primaria completa y su pareja cuenta con una carrera a nivel técnico. Sus padres están en el hogar y su esposo es empleado federal.

⁹ Datos tomados del Cuestionario (Anexo 1), la entrevista grabada (Audio-cassette no. 1) y del instrumento de entrevista impreso (Anexo 2). Tercera semana de mayo y primera de junio de 2003.

Catalina comenta que la educación que recibió de sus padres “fue muy estricta, enérgica y con responsabilidades desde muy chicos”. Señala que había “muchísima represión en su casa porque casi no los dejaban salir”. Todos estos aspectos los considera positivos ya que dice que eso “le ayudó a formarse mejor”. Lo único que no le gustó es que no había diversión, ni socialización con amigos o personas ajenas a la familia y no había “libertad”.

Los ingresos familiares de Catalina, son de poco menos de \$4,000.00 mensuales y ella gana \$2,000.00 al mes. El total de recursos se invierten básicamente en alimentación, los estudios de sus hijos y el pago de servicios de su casa.

Cata comenta que educó a sus hijos “con respeto a la familia” y les ha enseñado que “lo más importante es estudiar”, porque es la única herencia que les va a dejar, considera que lo más importante para ella, es que sus hijos lleguen a ser profesionistas.

Ella dice que vive en un departamento prestado de tres recámaras, con cocina, comedor, sala, patio y un baño dentro de la vivienda y cuenta con todos los servicios. Comenta que posee algunos bienes como televisión, radio, libros, discos y películas.

Las actividades que le gusta desarrollar en su tiempo libre son: en primera instancia “nadar, hacer actividades en su casa como lavar, planchar y hacer de comer, descansar y ver televisión mientras teje”. Los lugares que le gusta visitar son la playa y lugares donde haya jardines. Las revistas o literatura que le gusta leer son “revistas de orientación a padres de familia” y **ver por televisión** “programas cómicos”, nos comenta además que le gusta comer de “todo”.

Ella estudió una carrera técnica de asistente educativa después de la secundaria. Tiene 11 años de experiencia y antigüedad en el centro y en el trabajo con niños menores de seis años.

Durante la entrevista, señaló que eligió esa profesión por casualidad y porque necesitaba trabajar, se informó del programa en el DIF y así ingresó a trabajar.

Cuando le pregunté acerca de cómo educa a sus alumnos, dijo “con confianza, valores, respeto a sus compañeros, con autoestima, ayuda y comprensión”.

Ella **concibe a los niños** como “Personas que necesitan cariño y comprensión”. Piensa que lo que se tiene que hacer para educar adecuadamente a los niños es comprenderlos, no limitarlos, guiarlos y sobre todo no ser apáticos con la escuela. Cree que los niños aprenden a través del juego y jugando con otros niños, así como manipulando objetos, considera que un niño bien educado es un niño “bien portado”, y por el contrario, un niño con problemas “no atiende órdenes”.

Concibe a la escuela como “Un lugar para adquirir conocimientos, reforzar valores y aprender a valerse por sí mismos”. Considera que una buena escuela debe “desarrollar sus actividades a partir de lo que quieren los niños”, que se deben favorecer todas las áreas o aspectos y no privilegiar sólo alguno y se debe promover la asistencia regular de los niños.

Concibe su trabajo de maestra como “Una experiencia muy bonita y agradable que se recompensa con el cariño que le dan los niños, pero que a la vez implica mucha responsabilidad”. También nos dijo que se debe “querer ese trabajo, ya que no es posible imponer algo”. Concibe a una buena maestra como alguien “cariñosa, comprensiva, capaz de convivir, jugar y bromear con los niños”.

Por otra parte, señala que organiza y realiza su trabajo a partir primero de lo que les interesa a los niños, luego a partir de que considera que les hace falta, posteriormente de lo que considera que deben aprender los niños, y al final de lo que marca el programa y la normatividad.

Los principales problemas o limitaciones que enfrenta para llevar a cabo su trabajo adecuadamente son lo pequeño del espacio y la poca libertad que ello trae como consecuencia, así como la falta de recursos para comprar materiales adecuados. La manera de resolver estos asuntos es gestionando recursos para apoyar al centro y “adaptarse” a los espacios físicos del centro.

Por último, considera que el trabajo comunitario no es reconocido y no tiene un salario asegurado.¹⁰

María: Tiene 33 años de edad, es una mujer de apariencia juvenil y bien cuidada, al principio se mostró un poco desconfiada y poco a poco fue hablando más conmigo. María es casada y su familia se compone de cuatro integrantes, dos hijos una niña de 11 años y un niño de siete años, su esposo y ella; dice que sus padres tienen un nivel de escolaridad de primaria incompleta y su pareja ejerce el oficio de carpintero aunque ella dice que cuenta con una carrera a nivel técnico. Sus padres están en el hogar y su esposo tiene una carpintería.

Me comentó que no recuerda nada agradable o como fue la educación que recibió de sus padres, aunque yo creo que más bien no quiso decir nada al respecto. Manifiesta una y otra vez que sus padres no tuvieron escuela, pero que “no está bien que los niños (supongo que ella y sus hermanos) anden en la calle y las niñas greñudas como andaba ella”.

Los ingresos familiares de María, son de aproximadamente \$3,000.00 a \$4,000.00 mensuales y ella gana \$2,000.00 al mes. El total de ingresos se invierten básicamente en alimentación, pago de gas y agua.

¹⁰ Datos tomados del Cuestionario (Anexo 1), la entrevista grabada (Audio-cassette no. 1) y del instrumento de entrevista impreso (Anexo 2). Tercera semana de mayo y primera de junio de 2003.

María comenta que no deja salir a sus hijos, los educa para que tengan confianza en sí mismos, los vislumbra a futuro como seres respetuosos, con valores, “que no se cohíban o se sientan menos”, y que “se sepan comportar en los lugares donde estén”.

Ella dice que vive en un cuarto prestado de dos recámaras de 3 x 3 metros, con cocina, comedor y un baño dentro de la vivienda y cuenta con todos los servicios. Dice poseer algunos bienes como televisión, radio, libros discos y películas.

Las actividades que le gusta desarrollar en su tiempo libre son: “ir al deportivo a caminar a correr o nadar”. Los lugares que le gusta visitar son los “parques”. Las revistas o literatura que le gusta leer es “variable”. Y le gusta comer “pozole y tacos”.

Ella estudió una carrera técnica incompleta de programador y la secundaria completa. Tiene 12 años de experiencia y antigüedad en el centro y en el trabajo con niños menores de seis años. Me comentó que si pudiera volver a elegir trabajar en esto, lo haría pero “con estudios para estar mejor preparada”, y para ello estudiaría pedagogía, psicología o bien alguna carrera que tuviera relación con la atención de los niños.

Durante la entrevista, señaló que eligió esa profesión por casualidad y porque necesitaba trabajar, se informó del programa en el DIF, la recomendaron y así ingresó a trabajar.

Cuando le pregunté acerca de cómo educa a sus alumnos, dijo que “con confianza, respeto, valores, les enseña para que aprendan a defenderse” y dice que “trata de no hacer lo que le hacían a ella”, aunque nunca nos dijo exactamente qué.

Ella **concibe a los niños** como “Personitas que necesitan atención, apoyo y comprensión”. Cree que los niños aprenden “jugando, investigando”, no quiere que sean “borregos, sino que piensen”. Considera que un niño bien educado “se sabe comportar bien,

es limpio, y habla bien porque ha sido bien estimulado”. Piensa que un niño con problemas “se aísla, no juega, llora y es retraído”.

Concibe a la escuela como “Un lugar generador de apoyo, reforzador de valores, hábitos y actitudes”. Considera que una buena escuela debe tener instalaciones adecuadas y amplias y que las maestras deben llevarse entre sí como “hermanas”.

Concibe su trabajo como muy gratificante, hermoso pero que para desarrollarlo a la maestra deben gustarle los niños. Piensa que una buena maestra “se pone al nivel de los niños, los guía, los apapacha y los cuida”.

Por otra parte, señala que organiza y realiza su trabajo a partir primero de lo que les interesa a los niños, luego a partir de que considera que les hace falta, posteriormente de lo que considera que deben aprender los niños, y no toma en cuenta lo que marca el programa y la normatividad.

Los principales problemas o limitaciones que enfrenta para llevar a cabo su trabajo adecuadamente son lo reducido del espacio y la carencia de materiales para ella y los niños, y la manera en que resuelve esto es “reducir lo que hace a lo que tiene”.

Por último, señala que le gustaría que “los papás y los niños le reconocieran su trabajo y su labor”. Señala además que las autoridades de la SEP y del DIF no reconocen el trabajo que realizan dice que las tratan “con la punta del pié” y concluye diciendo “si no saben tratar a la gente, menos a los niños”.¹¹

B. Educadoras profesionistas

¹¹ Datos tomados del cuestionario (Anexo 1), la entrevista grabada (Audio-cassette no. 2), y del instrumento de entrevista impreso (Anexo 2). Tercera semana de mayo y primera de junio de 2003.

El trabajo de campo inició una vez que el área responsable del DIF Nacional me autorizó el ingreso al centro y les expliqué a la directora y jefa del área pedagógica del plantel de que se trataba la investigación, qué iba a hacer y cuanto tiempo estaría trabajando en el CDI.

Después de pasar con la directora, la jefa del área pedagógica llamó a las tres educadoras requeridas del nivel de preescolar I, II y III para que les explicara de qué se trataba el trabajo que realizaríamos juntas. Al igual que con el grupo de docentes comunitarias o habilitadas, a las docentes profesionistas les expliqué que el trabajo que iba a realizar con un doble propósito; uno, para realizar la investigación de campo que permitiera concluir mi tesis y la maestría que estaba estudiando en la UAM, y el segundo, buscaba obtener información para el DIF Nacional, donde se mostrara la manera en que ellas trabajan y cómo resuelven los problemas que enfrentan, para poder analizar su práctica en relación con las educadoras del CAIC comunitario.

A pesar de que las autoridades del plantel no les tomaron su opinión respecto a si deseaban participar, les mencioné que el trabajo que íbamos a realizar juntas era totalmente voluntario y que si no deseaban participar, podíamos elegir otro centro o bien a otras maestras, que lo importante era que se sintieran cómodas. Las tres docentes se mostraron muy seguras y aceptaron participar con agrado siempre y cuando me apegara al horario que ellas tenían en el centro.

Posteriormente, les expliqué todo el procedimiento que íbamos a seguir, el tiempo que duraría la investigación en campo, y por último, les describí cada uno de las fases del trabajo y los instrumentos que se les iban a aplicar, iniciando por el cuestionario donde ellas debían ser muy honestas y sinceras, ya que esos datos arrojarían información que contribuyera a configurar los rasgos y el perfil de las docentes de preescolar en el DIF.

Posteriormente les mencioné que la entrevista tenía como propósito conocer más acerca de ellas y que sus respuestas iban a ser registradas no sólo mediante notas, sino

también se grabaría la entrevista a efecto de no perder detalles o información relevante que mencionaran. Por último, se les explicó que se llevarían a cabo observaciones en los salones de clase durante aproximadamente dos meses y mínimo una vez en cada salón, es decir, tres veces a la semana en todo el centro y durante todo su horario de trabajo. Se les aclaró además que éste trabajo no tenía propósitos evaluativos ni de intervención o asesoría educativa, sino exclusivamente conocer cómo trabajaban ellas con los niños.¹²

Las docentes de nivel licenciatura que participaron en la investigación y que laboran en el Centro de Desarrollo Infantil del DIF Nacional (CDI) frente a grupos de preescolar I, II y III, son: Oliva, Teresa y Angélica. Al igual que en el grupo de docentes comunitarias y para efectos de esta investigación, sus nombres reales fueron cambiados por lo que aquí aparecen.

Oliva.- Oliva es soltera, es una mujer joven de 29 años de edad, de apariencia sencilla y apasionada con la actividad que realiza con los niños en el Centro, habla de manera apresurada de ella y su trabajo y forma parte de una familia integrada por 12 miembros; ella dice que sus padres quienes actualmente se dedican al hogar, la educaron con “amor, ternura, valores y límites”, le fomentaron a ella y sus hermanos la importancia del trabajo y aunque tenían pocos recursos económicos y sus padres sólo estudiaron la primaria, siempre se preocuparon por que hubiera “mucho comunicación al interior de la familia”, les enseñaron “con el ejemplo” y siempre les daban una explicación de todo cuando les prohibían hacer algo. Expresa ser una persona satisfecha con la forma en la que fue educada por su familia y dice que no recuerda nada que le haya parecido negativo. Sin embargo, en la educación que recibió en la escuela dice que empezó a tener sus primeras experiencias negativas, ya que las maestras les pegaban a los niños que se portaban mal, les “jalaban las orejas y les aventaban gises y aunque a ella nunca se lo hicieron, eso le causó

¹² Notas tomadas del diario de campo escritas y grabadas (Audio-cassettes 1, 2 y 4) durante los meses de mayo, junio y julio de 2003.

una mala experiencia”, la cual era mitigada por la compañía de sus hermanos que iban en la misma escuela.

Cuando se le preguntaron datos referidos a los ingresos y egresos familiares se observan inconsistencias en sus respuestas, ya que señaló por un lado, que el ingreso familiar es de \$2,000.00 mensuales y por otro, que el ingreso de ella asciende a \$3,400.00 mensuales los cuales son invertidos fundamentalmente en alimentación, educación y gastos de la familia.

Oliva dice que no tiene pareja ni hijos, pero que si los tuviera los educaría al igual que como lo hicieron sus padres con ella, “con mucho amor, atención y apapachos”. Posteriormente cuando tuvimos la entrevista, manifestó que le gusta salir con su novio, aún cuando había señalado que no tenía.

Ella dice que vive en una casa propia, grande, con 5 recámaras, sala, comedor, patio y además que cuenta con todos los servicios. También dice poseer algunos bienes materiales como “alguna que otra joya”, aunque no especifica de que tipo, televisión, radio, libros, discos y cd`s, películas y una computadora alquilada.

Las actividades que le gusta desarrollar en su tiempo libre son: “estar en su casa descansando, viendo programas de niños y del canal 11 de televisión y oyendo radio”, pero también le gusta socializar con su familia y amigos, “ir de paseo y al cine, leer libros de pensamientos y superación personal y hacer ejercicio”. Los lugares donde más le gusta permanecer son “su casa y en el trabajo y lo que más le gusta comer son mangos y hamburguesas”.

Ella es licenciada en educación preescolar, trabaja desde que tenía 17 años, trabajó y estudió al mismo tiempo, tiene 10 años de experiencia con niños preescolares y sólo ha trabajado en un jardín particular y en el DIF. Su formación académica después de la carrera ha sido básicamente mediante cursos de capacitación impartidos por el DIF en materia de desarrollo infantil y superación personal. Durante la entrevista señaló que eligió

esa profesión porque ella quería ser maestra, le gustaba como eran algunas maestras que tuvo en su escuela. Cuando iba a entrar a la preparatoria fue rechazada y se metió a estudiar para asistente educativa (de lo que trabajó antes de ser docente) y estudió de manera simultánea la preparatoria abierta para después entrar a la normal a estudiar para educadora. También me dijo que si pudiera volver a elegir otra profesión, actividad o trabajo, elegiría la misma; educadora porque “está convencida de lo que hace y le gusta”.

Cuando le pregunté acerca de cómo educa a sus alumnos, ella contestó que “con mucho amor, que los apapacha de manera verbal y física, que les enseña valores, desarrollo humano, y que piensa que los niños aprenden jugando, que lo más importante es dejarlos ser niños”, ya que este tipo de formación “va de la mano con lo que el niño debe aprender en términos escolares o cognoscitivos”.

Ella **concibe a los niños** como “lo más maravilloso del mundo”, define a un niño bien educado como aquel que “tiene valores, que está contento, alegre, que sabe convivir, que quiere a sus padres y que hace caso cuando se le habla o se le indica algo”. En cambio cree que un niño mal educado o con problemas es aquel que “no participa en actividades, que es apático, agresivo y que no trabaja bien”. Considera que para que los papás eduquen mejor a sus hijos deberían tratar de resolver los problemas que afectan a los niños, ya que muchas veces se los transmiten, por eso debe existir “mucho comunicación en la escuela entre el personal técnico y los padres de familia”.

Concibe a la escuela como un jardín para que los niños puedan jugar, cree que la infraestructura o los aspectos materiales no son lo más importante, sino la comunicación que exista con los padres de familia, piensa que las personas que trabajan en las escuelas deben tener valores para apoyar el desarrollo integral de los niños. Cree que para que su escuela funcione mejor debe haber más trabajo en equipo y mayor integración de todos (personal y padres).

Concibe su trabajo de maestra como algo que “le gusta mucho y que le resulta encantador”, concibe a una buena maestra como “una persona a la que le gusta lo que hace, que realiza su trabajo con amor, con buenos valores, con buen desarrollo humano y buena educación”. Cuando se le preguntó qué deberían hacer los maestros para educar y enseñar bien a los niños, contestó “prepararse mejor, que les guste su trabajo, que sepan lo que quieren, trabajar con amor, con convicción, en paz y ser más humanos”. Ella considera que ya no puede hacer nada más para mejorar su trabajo puesto que “sabe lo que quiere y le gusta lo que hace”. Lo único que pide es que la SEP “reconozca” su trabajo para que esté en posibilidades que le mejoren su salario (aunque esto no depende de la SEP, sino del DIF).

Ella inició su trabajo en el CDI del DIF hace cuatro años de manera casual, ya que antes trabajaba en un colegio particular y alguien le dijo que fuera a llenar una solicitud y de ahí la contrataron. Cuando ingresó, lo hizo como asistente educativa y posteriormente le dieron una plaza de educadora.

Señala que organiza y realiza su trabajo a partir de los intereses de los niños, de lo que marca el programa, de la normatividad que le marcan en la escuela, de lo que deben aprender los niños y de lo que considera que les hace falta.

Los principales problemas o limitaciones que enfrenta para llevar a cabo su trabajo es la carencia de material didáctico y de papelería, así como las indicaciones que recibe de la supervisora de la SEP, quién la acusa de no llevar el plan de trabajo tal y como está establecido. La manera en que enfrenta y resuelve estas situaciones es que les pide a los padres que colaboren con el material que necesita para trabajar con los niños y se “adapta” a lo que la supervisora de la SEP le indica.¹³

¹³ Datos tomados del cuestionario (Anexo 1), la entrevista grabada (Audio-cassette no.2) y del instrumento de entrevista impreso (Anexo 2). Cuarta semana de mayo y primera de junio de 2003.

Teresa- Tere tiene 38 años de edad, es una mujer de apariencia sencilla, tranquila y habla pausadamente, es casada, su familia está integrada por 5 miembros; su esposo, 3 hijos de 9, 11 y 18 años y ella; dice que sus padres -al igual que su esposo- tienen un nivel de escolaridad de licenciatura, que han trabajado siempre como contadores, por lo que la dejaban al cuidado de su abuela cuando era niña, “la educaron con disciplina y orden, lo cual la hizo muy responsable, compartida, respetuosa y con hábitos”. Siempre le enseñaron a enfrentar y resolver sus problemas. Dice que recuerda que “cuando era niña sus papás trabajaban mucho, incluso los fines de semana por lo que casi no la veían a ella y sus hermanos y por eso no tenían con quién platicar”. Expresa que de la educación que recibió en su familia le pareció buena, lo único que no le gustó fue que su mamá no estuviera con ellos y de la que recibió en la escuela primaria, narra que la maestra les pegaba a los niños, que a ella se la traía de “carrilla” y que la acusaba de todo, por esta razón cree que se hizo muy introvertida.

Los ingresos familiares son de \$16,000.00 mensuales, mientras que el ingreso de ella asciende a \$3,600.00 mensuales. **Estos recursos** son invertidos fundamentalmente en alimentación, educación de los hijos, vestido y paseos.

Tere comenta que educa a sus hijos con valores; sobre todo de “compartir y quererse entre ellos; con disciplina”, es decir los enseña a ser responsables de sus “cosas y deberes, con orden y limpieza”. Piensa que sus hijos van a ser profesionistas responsables en su trabajo, por eso los educa para que “respeten a los demás y sean autosuficientes”.

Ella dice que vive en un departamento propio de cuatro recámaras (dos grandes y dos medianas), con cocina, sala, comedor, dos baños y que tiene acceso a todos los servicios. También dice poseer algunos bienes como automóvil, un terreno en **un poblado del estado de Guanajuato**, “algunas joyas” como anillos, televisión, radio, libros, discos y cd`s, películas y computadora.

Las actividades que le gusta desarrollar en su tiempo libre son: estar en su casa descansando, **ver** programas **de televisión privada** como “Bermand and Bermand en el canal 46, los de History Channel, y de People and Art sobre países” y **oír** radio, también le gusta “pasear y convivir con su familia y amigos, ir de paseo y al cine, leer libros”. Los lugares donde más le gusta permanecer son “en su trabajo, en su casa y en paseos a áreas verdes o naturales” y lo que más le gusta comer es “ensalada de pollo y pollo con champiñones”.

Ella es técnica en contaduría y administración, licenciada en educación preescolar y estudió hasta el 5° semestre de administración industrial. Cuenta con 13 años de experiencia en trabajo con niños preescolares, 6 años en un jardín de niños de la SEP y 7 años de servicio en el CDI escolarizado del DIF Nacional. Su actualización profesional ha sido en cursos de lecto-escritura, matemáticas y trabajo en equipo, casi todos los ha recibido **por parte** del DIF.

Durante la entrevista señaló que eligió esa profesión porque ella quería ser maestra, que sus padres deseaban que ella fuera también contadora y que por eso estudió para eso al principio, sin embargo, ella persistió en ser profesora y luego que se recibió buscó trabajo en escuelas para trabajar como educadora. También me dijo que si pudiera volver a elegir otra profesión, elegiría la misma, porque “los niños la llenan mucho porque son auténticos a diferencia de los adultos”.

Cuando le pregunté acerca de cómo educa a sus alumnos, dijo que “**soy muy paciente con ellos, me interesa que me vean como parte del grupo, me gusta escucharlos, ayudarlos con sus actividades, y creo que pueden llegar a tener un futuro exitoso**” es decir “valerse por sí mismos con una profesión u oficio”. Ella menciona además, que en su grupo hay dos niños que tienen problemas de lenguaje, que varios no saben usar adecuadamente los cubiertos a la hora de comer, que otros dicen “malas palabras”, otros no se comportan “adecuadamente” y por último algunos vienen “descuidados” a la escuela.

Ella **concibe a los niños** como “lo más bello, sincero y moldeable de la vida”, dice que para que aprendan, hay que “motivarlos volviendo juego todo lo que tienen que aprender, siendo flexible” con la actividad que van a realizar y “escuchar lo que quieren hacer y tomarlos en cuenta”. Piensa que un niño bien educado debe tener “normas, no ser estrictamente callado o inquieto, no hacer cosas que afecten a los otros, debe ser responsable con lo que se le asigna”. Me mencionó un ejemplo de cómo ella hace con sus hijos lo mismo que su mamá les hacía a ella y sus hermanos; cuando les indicaba algo y no lo querían hacer, les decía “pues entonces no lo hagas” y de ese modo, ellos asumían su “responsabilidad”. Por el contrario, considera que un niño mal educado o con problemas es “distráido, agresivo e introvertido”. Ella cree que para que los papás eduquen bien a sus hijos “no deben delegar toda la educación a la escuela, sino comprometerse, estar al pendiente de sus hijos, no sólo sentarlos frente al televisor saliendo de la escuela para que no los molesten”.

Concibe a la escuela como “un lugar lleno de alternativas, espacios y materiales para aprender y explorar con los niños”. Pero también considera que una buena escuela debe tener “reglamentos y normas que se lleven a cabo” con cierta flexibilidad, además deben tener “un programa de trabajo con secuencia” “que el personal esté comprometido con lo que hace” pero lo más importante de la escuela son “los niños”. Piensa que para que la escuela funcione bien, el personal debe estar “integrado como equipo de trabajo”, respetarse y “las normas deben llevarse a cabo de acuerdo al reglamento, porque muchas veces no se llevan de acuerdo a ello”.

Concibe su trabajo de maestra como “una realización personal, lo más bonito”. Piensa que una buena maestra es aquella que “enseña lo que tiene planeado y organizado” “que conoce a sus niños, que los trate igual y no los etiquete”, también que les muestre “cariño y respeto”. Para educar bien o “mejor” como ella misma me corrigió, las maestras “deben integrarse, sentirse parte de los niños, darles confianza, escucharlos para conocer sus intereses y necesidades”. Sugiere que para mejorar su trabajo con los niños “debería y le gustaría tomar más cursos de capacitación, o bien hacer una maestría en pedagogía”. Lo

que busca es prepararse y superarse, y para cambiarse de trabajo, lo haría siempre y cuando estuviera relacionado con su profesión.

Ella inició su trabajo con preescolares hace 13 años. Primero estuvo en la SEP, pero se salió para dedicarse a “cuidar a sus hijos”, luego ingresó a una escuela particular donde eran muy estrictos y se les “exigía mucho a los niños” y no tomaban en cuenta las “necesidades” de los menores, posteriormente, ingresó al DIF donde lleva siete años y considera que ha tenido una “buena integración con sus compañeras”.

Por otra parte, señala que organiza y realiza su trabajo a partir de lo que marca el programa educativo, de los intereses de los niños, de lo que supone que les hace falta y a partir de lo que considera que deben aprender los niños.

Los principales problemas o limitaciones que enfrenta para llevar a cabo su trabajo es cuando “los niños no están motivados”, “que se marque una actividad y los niños quieran hacer otra”, y la falta de material didáctico y áreas adecuadas para trabajar. La manera en que enfrenta y resuelve estas dificultades es tratando de “motivar a los niños con juegos”, o hace las actividades en el patio porque ahí les gusta a los niños, “adapta” las actividades planeadas a los intereses de los niños. También integra a “su asistente educativa para que no se aíse”.¹⁴

Angélica.- Angélica tiene 32 años de edad, es una mujer de apariencia física atractiva y con un discurso bastante pensado y dominado, vive en unión libre con su pareja y su familia está integrada por tres miembros; su pareja, su hijo de casi dos años de edad y ella; dice que su mamá tiene un nivel de estudios técnico en enfermería, su padre es licenciado en derecho y su pareja es psicólogo.

¹⁴ Datos tomados del cuestionario (Anexo 1), la entrevista grabada (Audio-cassette no. 3) y del instrumento de entrevista impreso (Anexo 2). Cuarta semana de mayo y primera de junio de 2003.

Ella recuerda que sus padres trabajaban todo el día, pero siempre la educaron “con valores, confianza, honradez y respeto”, le enseñaron además, algo muy importante “aprender a vivir con lo que te dicen, pero más con lo que ves”. Lo único que recuerda de su educación familiar que no le gustó es que le “impusieran cosas, reglas, etc., ya que ella siempre ha sido muy independiente”. En cuanto a la educación escolar que recibió, “siempre fue una obligación, nunca se cuestionó si debía ir o no, siempre le ha gustado la escuela y siempre se vio a futuro como una profesionalista”.

Angélica comenta que educa a su hijo “con el ejemplo, con valores de respeto”, piensa que “hay que dejarlo libre, pero con guía, sin un modelo estricto” y evitar argumentos como: lo haces “porque yo soy tu madre”, considera que lo más importante es “educar con libertad”.

Durante la entrevista señaló que eligió esa profesión porque “ella quería ser maestra y porque se ajusta a sus necesidades”, llegó a ese trabajo “porque la recomendaron para entrar” y menciona que su pudiera volver a elegir trabajar con preescolares lo volvería a hacer, porque los niños “tienen mucha actividad y no se aburre con ellos”.

Cuando le pregunté acerca de cómo educa a sus alumnos durante la entrevista, me contestó que los educa bajo la premisa “no hagas nada que no quieras que te hagan a ti”, porque “los niños no deben ser maltratados” por nadie y ella a través de trabajo, “los ha hecho responsables de su comportamiento”.

Los ingresos familiares son de \$18,000.00 mensuales, mientras su ingreso asciende a \$3,000.00 mensuales. Estos recursos, son invertidos principalmente en renta, alimentación, vestido y recreación.

Ella dice que vive en un departamento rentado de dos recámaras, de tamaño mediano, el cual cuenta con cocina, comedor, sala, patio, jardín y un baño, así con todos los

servicios. También dice poseer algunos bienes como “dos joyas”, televisión, radio, libros, discos y cd`s, películas y computadora.

Las actividades que le gusta desarrollar en su tiempo libre son: estar en su casa descansando o haciendo actividades, “ver programas de historia, biografías y naturaleza en la televisión, oír radio y practicar natación y squash.” Le gusta “convivir con su familia y amigos, ir de paseo, al cine y leer libros y revistas” como “*Milenio y novela hispanoamericana*”. Los lugares donde prefiere permanecer son “el club al que asiste y su casa y su comida preferida son el arroz, las pastas y las aves”, me dice que “todo lo que hace tiene que incluir a su bebé”.

Ella es licenciada en pedagogía, dice “manejar al 100% el portugués y traducir el italiano” y cuenta apenas con un año de experiencia en el trabajo con niños preescolares, ya que anteriormente laboró en la Secretaría de Economía. Su actualización profesional ha sido en cursos de comunicación asertiva, problemas de aprendizaje, legislación y comercio y lectura de cuentos.

Ella **concibe a los niños** como “sorprendentes, ya que tienen que enseñarles mucho a los adultos”. Considera que los niños deben aprender “involucrándolos en lo que se van a hacer, escuchándolos y a partir de ello, hablar con ellos y decirles lo que puede pasar”, pero sobre todo, “no estigmatizarlos”. Considera que un niño bien educado debe ser “respetuoso, no interrumpir las conversaciones, preguntar antes de hacer algo, que no sea agresivo, que tenga en orden sus cosas y que sea disciplinado”. Un niño con problemas en cambio, se muestra “agresivo, violento, demasiado retraído y no hace actividades físicas”. Piensa que para que los padres eduquen bien a sus hijos “deben darles tiempo, porque no les hacen caso, cuando llegan a su casa los ponen a ver la televisión todo el día, debe haber convivencia, limpieza y orden”.

Concibe a la escuela como un “sitio donde deben conjuntarse el aprendizaje y la diversión”. Piensa que una buena escuela debe tener contar con “grupos reducidos, personal

capacitado, que no sea bilingüe, con buenas instalaciones y cercana a tu casa” y para que funcione bien dice que “la normatividad no debe ser permisiva, ya que hay mucha gente que no hace nada y la protege el sindicato”.

Concibe su trabajo de maestra como “muy gratificante, ya que los progresos de los niños se notan de inmediato”. Considera que “lo que hace una maestra marca a sus alumnos”, ella dice que con su grupo “siempre está al pendiente de las necesidades de los niños, y actúa a partir de ello”, que le gusta que entre los niños haya “orden y respeto” y que espera que “los niños reciban en grupo lo que tienen que recibir de acuerdo a su desarrollo y también de manera individual”. Piensa que para que los maestros eduquen y enseñen bien a los niños “no deben faltar, tener cuidado con los programas de televisión que ven, variar las actividades y hacerlas más creativas, leer y prepararse más y respetar a los niños”. Sugiere que para mejorar su trabajo con los niños deberían “darles más tiempo para hacer las actividades”, ya que el tiempo que permanecen ellas (las maestras) en el centro es muy poco (aproximadamente cuatro horas) y el resto del tiempo los niños están con las asistentes educativas y también cree importante “incorporar nuevos materiales o recursos para apoyar el aprendizaje como televisión, video, DVD, videgrabadora, etc.”

Por otra parte, señala que organiza y realiza su trabajo a partir de lo que “marca el programa, de la normatividad que hay en la escuela, de los intereses de los niños, de lo que ve que les hace falta y de lo que considera que deben aprender de acuerdo a su edad”.

Los principales problemas o limitaciones que enfrenta para llevar a cabo su trabajo son “la inasistencia de los niños, que no tenga el material que quiere para hacer las actividades, sino limitarse al que existe o hay disponible en el centro”. La manera en que enfrenta y resuelve estos problemas es “cambiando e intercambiando el material que necesita, en cuanto a los niños, les pone recados a los papás para que no falten”.¹⁵

¹⁵ Datos tomados del cuestionario (Anexo 1), la entrevista grabada (Audio casete no. 3) y del instrumento de entrevista impreso (Anexo 2). Cuarta semana de mayo y primera de junio de 2003.

2. *Qué hacen: Las prácticas en el aula.* PREGUNTA PARA SONIA COMBONI:

¿Este apartado debe ir aquí o en el capítulo IV en el apartado 2 donde se habla de hallazgos en el aula?

El trabajo de observación en aula inició en el mes de junio y concluyó con el cierre del ciclo escolar 2002-2003, los insumos principales para la recopilación de información fueron el guión de entrevista (Anexo 3) y el diario de campo escrito y grabado en audio. En este apartado se hará únicamente una descripción general de los hallazgos observados en el salón de clases¹⁶ y posteriormente en los capítulos IV y V se retomarán los datos para ser analizados en relación con el marco teórico.

Al inicio de ésta fase de trabajo de campo, los dos grupos de maestras se mostraron cuidadosas al momento de llevar a cabo las actividades con los niños, es decir, les tenían más paciencia, cuidaban y anticipaban el tipo de materiales con los que iban a trabajar, casi no les llamaban la atención a los menores y no se desesperaban cuando se inquietaba mucho el grupo.

Posteriormente y una vez que tanto las docentes como los niños se acostumbraron a mi presencia, la situación empezó a ser más real desde mi punto de vista, ya que de pronto ya no parecían tan tolerantes con algunos niños, les llamaban la atención e incluso los castigaban cuando no hacían caso a las indicaciones y los materiales y las actividades se improvisaban a la hora de trabajar, en fin éstos son sólo algunos ejemplos de los cambios observados. Considero que durante la observación se identificaron elementos que muestran la distancia que existe entre lo que expresaron que piensan y hacen en el apartado anterior y lo que miramos en la realidad práctica en el salón de clases. A continuación, describiré las observaciones registradas en cada uno de los grupos de docentes.

¹⁶ Los datos tomados en las descripciones, de encuentran en las guías de observación en aula (Anexo 3) y en el registro de observación (Anexo 4).

Sonia, a pesar de que lleva el programa de la SEP y el DIF, no desarrolla las actividades con base en un plan de actividades preestablecido, quizá por ello muestra poca organización a la hora de trabajar con el grupo, improvisa mucho y no prepara con anticipación los materiales que va a utilizar, eso hace que los niños se inquieten y empiecen a jugar o pelear entre sí. En cuanto a la relación que establece con los niños, les tiene mucha paciencia, a tal grado que parece no prestarles atención.

Durante el desarrollo de las actividades toma mucho tiempo (desarrolla sólo una actividad por día) y no considera el interés de los niños como lo señaló en la entrevista, se esmera por cumplir con el propósito señalado en el programa, por su parte, los niños debido quizá a lo prolongado de las actividades y a lo poco atractivo y pertinente que resultan los materiales didácticos para ellos, se inquietan mucho, muestran poco interés y empiezan a hablar entre ellos. Cuando esto sucede, la maestra no hace nada para atraer la atención de los niños y continúa la actividad en un diálogo solitario.

No existe una búsqueda del sentido de aprendizaje que oriente el desarrollo de las actividades, fuera de cumplir con los objetivos del programa, la maestra no sabe porqué o para qué hace las actividades y difícilmente identifica qué aspectos del desarrollo o aprendizaje puede favorecer en los niños.

Por último, la actuación de la maestra en múltiples ocasiones, se centró fundamentalmente en repartir el material y los niños pasaban a un segundo plano, a menos que ellos demandaran insistentemente su atención.¹⁷

Catalina, también muestra poca organización para trabajar con el grupo, improvisa mucho y no prepara con anticipación los materiales con los que va a trabajar. No cuenta con material didáctico suficiente y diverso en su salón, ni con papelería acorde a la edad de los niños.

¹⁷ Datos tomados del guión y concentrado de observaciones en aula (Anexos 3 y 4). Mayo a julio de 2003.

Durante el desarrollo de las actividades, utiliza un lenguaje elevado y de carácter “técnico” para explicar determinados temas a los niños, por ejemplo: “el sistema digestivo” ó “los pistilos de las plantas”, se lleva a cabo sólo una actividad al día, y no existe secuencia que le dé sentido a los trabajado realizados a lo largo de la semana, los niños por su parte, no saben qué van a hacer porque no se les dan indicaciones previas al desarrollo de la actividad. Los menores son atendidos fundamentalmente en términos de cuidados y los deja jugar sin un sentido educativo o de aprendizaje claro que indique que la profesora sabe porqué o para qué realiza tal o cual actividad. De hecho el tiempo destinado a las actividades es muy breve ya que la mayor cantidad se invierte en el recreo, el almuerzo y la salida, mientras que el destinado a la actividad es de aproximadamente una hora y media de las cuatro que asisten los niños al centro.

Se observa durante la rutina diaria poco manejo de grupo, los niños se inquietan mucho y prestan poco atención a lo que se les indica, salen constantemente al baño y se pelean, platican o juegan entre sí.

De hecho Catalina y María comentaron a los niños en algún momento que “las maestras de primaria son malas porque quieren que los niños ya sepan escribir su nombre, leer y escribir” piensan que este tipo de actividades no se pueden aplicar en este nivel educativo, ya que los niños son todavía “muy chiquitos” para aprender eso.¹⁸

María no prepara ningún tipo de material didáctico para trabajar con el grupo, cuando lo requiere se los pide a los padres de familia (casi siempre son láminas). No tiene control del grupo ya que presta poca atención a los niños. No sigue el tiempo calculado para cada momento de la rutina de actividades, les destina demasiado tiempo aún cuando no son del interés de los niños, y tampoco guardan una secuencia entre sí.

¹⁸ Datos tomados del guión y concentrado de observaciones en aula (Anexos 3 y 4).

Los niños realizan las actividades sin ninguna información previa, únicamente manipulan los objetos que se les proporciona y hacen dibujos libres con crayolas en hojas blancas de una manera excesiva.¹⁹

Oliva es muy organizada para llevar a cabo las actividades con los niños, toma el tiempo necesario para hacer las actividades en función de lo que quieren y aún cuando considera la rutina y el plan de actividades sabe combinar las prescripciones normativas **señaladas en el programa** con los intereses de los menores durante las actividades. Ella se muestra cariñosa y respetuosa con los niños, también atenta a las inquietudes y dudas de los niños

Ella brinda una atención grupal e individualizada a los niños y se observa que atiende a los que presentan algunas dificultades para desarrollar la actividad. Aprovecha el juego cotidiano para ellos aprendan números, formas, colores, pesos, cooperación, valores, etc, es decir lo inserta en la propia actividad de los niños. Su actitud es muy cariñosa con ellos y mantiene un contacto verbal y físico muy afectuoso.

Las indicaciones antes, durante y después de las actividades son muy explícitas, es decir, no repite las cosas, pero los niños la entienden perfectamente y cuando se dirige a los niños lo hace en voz alta para que la escuchen pero sin gritar. Tiene buen manejo de grupo y se le observa segura de lo que hace. También durante la clase les permite levantarse, preguntar y decir lo que piensan pero ella los regula para que haya cierto orden en el grupo. Toma en cuenta la opinión de los niños y promueve la participación para que digan lo que piensan y sienten. Los niños se observan tranquilos, contentos y entusiasmados con las actividades que realizan, hablan conmigo aún cuando no me conocen y platican e interactúan entre ellos. No tienen asignado un lugar específico en el salón ya que se sientan donde ellos desean, únicamente buscan sus sillas, pues éstas tienen asignados con etiquetas sus nombres y cada uno las reconoce perfectamente. En el grupo hay además, una niña con síndrome de Dawn **y se observa** muy integrada al grupo.

¹⁹ Datos tomados del guión y concentrado de observaciones en aula (Anexos 3 y 4).

Antes de iniciar las actividades ella prevé el material que necesita a efecto de no interrumpir la actividad una vez iniciada, cuida mucho los detalles como la limpieza, del salón y de los niños, la organización de los materiales, los utensilios para la limpieza de los niños, etc.

Por último, es necesario señalar que se observa una coordinación muy buena entre la profesora y la asistente educativa que le ayuda con el grupo y **durante** el tiempo que estuve realizando las observaciones nunca se mostró nerviosa o insegura por mi presencia, es una profesora que **conoce hacia donde lleva a los niños con el trabajo que está realizando.**²⁰

Teresa no es muy organizada para llevar a cabo las actividades con los niños, ya que no prevé con tiempo el material que va a utilizar y parece tener poco manejo o control de grupo, por ejemplo los niños no siguen algunas indicaciones que les da para desarrollar la actividad, habla con voz muy baja y casi no se le escucha, y cuando sube el tono, tampoco le prestan atención, hasta que su ayudante interviene y a ella sí le hacen caso. **La mayoría de los niños se la pasa jugando, saliendo al baño o platicando,** se muestran muy libres ya que andan por todo el salón, suben, bajan, brincan, juegan se tiran al piso etc, sin embargo todos los niños que integran el grupo (aproximadamente 18), ya saben leer y escribir y se **observan** muy activos.

Cuando se trabajan las actividades no se observa un avance más o menos uniformado, sino más bien disparejo, hay niños que avanzan muy rápido y otros muy lento, la profesora decide terminar la actividad cuando la mayoría de los niños acaban lo que están haciendo, en algunas ocasiones cuando algún niño tiene dificultades, la maestra le ayuda, y otras veces **concluye la actividad y les recoge el material** a los que no terminan en los tiempos que ella establece, tampoco se fija si los alumnos hicieron bien o no las actividades o si las terminaron como se tenían que hacer.

²⁰ Datos tomados del guión y concentrado de observaciones en aula (Anexos 3 y 4).

La relación entre los niños y la maestra es distante, se observa una preocupación por cumplir con las actividades planeadas, pero una vez concluidas, el trato de Teresa con los niños es muy neutro, de poco afecto y de nulo contacto físico.

Las indicaciones a los niños antes, durante y después de las actividades son claras, pero por el tono de su voz, los niños le prestan muy poca atención y se dispersan por todo el salón. A pesar del aparente desorden del grupo, ella siempre está tranquila y no se desespera con los niños.

Por último, se observa una relación de poca comunicación entre la profesora y la asistente educativa que le ayuda con el grupo y durante el tiempo que estuve realizando las observaciones, la profesora se mostró un poco nerviosa o insegura por mi presencia, sobre todo cuando los niños se inquietaban mucho y no le prestaban atención. **Es una profesora que tiene muy claro teóricamente qué debe hacer con los niños y qué aspectos favorece con las actividades, sin embargo en la práctica, atrae muy poco el interés de los niños²¹.**

Angélica es una profesora que intenta controlar al grupo la mayor parte del tiempo mediante “gritos”, se muestra poco tolerante y estricta con los niños, ya que no les permite salirse de lo que ella les indica y tiene planeado y constantemente les lanza “amenazas veladas” como por ejemplo “dile a tu papá que no te compre tal cosa porque te portas muy mal.” o “tú no pudiste hacer tal cosa...”.

En ocasiones el grupo se sale de control, el cual es retomado inmediatamente por los gritos de la maestra. Esta acción se repite frecuentemente, ya que además el material lo prepara y consigue poco antes de iniciadas las actividades y no con anticipación, este hecho

²¹ Datos tomados del guión y concentrado de observaciones en aula (Anexos 3 y 4).

repercute en el sentido que los niños se inquietan sin hacer nada ya que están sentados o formados gran parte del tiempo.

Durante el inicio, desarrollo y conclusión de las actividades las indicaciones a los niños son con un nivel de lenguaje que no corresponde a la edad de los niños, pareciera que está dirigiéndose a adultos a los que pide constantemente perfección. Asimismo, durante el desarrollo de las actividades no reconoce los logros de los niños, pero si los descalifica frecuentemente porque no hacen “bien” las cosas o como ella lo indica, si algún niño tiene dificultades para llevar a cabo la tarea o actividad, no lo ayuda, pero si lo regaña y cuando llega a ayudarlo, lo hace de mal modo. Parece que todo el tiempo está enojada, no muestra ningún tipo de afecto verbal o físico hacia los niños.

En cuanto a la planeación, **casi nunca tuvo** ningún plan de trabajo, por lo que en la mayoría de las ocasiones parecía improvisar las actividades. En alguna ocasión pareció compartir el plan de esa semana con Teresa.

En cuanto al espacio físico del aula, se encuentra descuidada, con poco orden y pobre de recursos y materiales didácticos. La actitud de la maestra es muy reiterativa con los niños en cuanto a lo que no deben hacer o porqué no deben tener determinadas conductas y en ocasiones es agresiva con los niños ya que los exhibe frente al grupo.²²

Algunos de los resultados que se obtuvieron de las observaciones en aula son los siguientes²³:

- **Observamos que todas las maestras, independientemente del grupo que se trate, desarrollan las actividades con los niños en función de los objetivos o propósitos que marca el programa o plan de estudios, más que a partir de las necesidades e intereses de los niños como lo mencionaron durante las entrevistas.**
- **La directriz fundamental que orienta el trabajo en el aula, se basa en la prescripción normativa establecida por el programa, los lineamientos operativos que fija la SEP y el**

²² Datos tomados del guión y concentrado de observaciones en aula (Anexos 3 y 4).

²³ Ver registro de observación (Anexo 4).

DIF a través de la supervisión, la rutina de actividades y la organización interna del centro.

- Los dos grupos de docentes, siguen una rutina fija que establece horarios y actividades específicas, sin considerar los ritmos individuales y grupales de los niños. Esto ocasiona sobre todo en el caso de las docentes comunitarias, que en todo el día sólo se realice una actividad, en muchas ocasiones alejada del interés de los menores.
- No existen procedimientos de evaluación en los dos grupos de docentes que permitan identificar los logros o nivel de avances de los niños, lo que se registra a manera de evaluación es el desarrollo de las actividades y cómo participaron las maestras y los niños.
- El grupo de docentes profesionistas mostró buen manejo en la utilización de recursos y estrategias didácticas para apoyar las actividades con los niños, así como en la variedad de los mismos, mientras que el grupo de docentes comunitarias se limitó todo el tiempo al uso crayolas y hojas blancas como recurso principal para el desarrollo de las actividades.
- La relación interactiva de las docentes comunitarias con los niños es de respeto, paciencia, afecto y trato cálido o cariñoso, mientras que en dos grupos de docentes profesionistas fue de poca tolerancia, con contactos físicos o verbales fríos y distantes, y en algunas ocasiones de agresión y maltrato hacia los niños “más latosos”.
- La diversidad individual y los referentes de formación familiar y social de los niños como sujetos sociales no son considerados en la práctica que ejercen las seis docentes.
- La organización de los salones en cuanto a espacios, mobiliario y recursos didácticos es homogénea y pobre en el caso de las docentes comunitarias, mientras que en las tres docentes profesionistas varía en cada una, la de Oliva es rica y variada en recursos, mientras que la de Teresa y Angélica, tienen lo mínimo indispensable para trabajar con los niños.

Para concluir éste capítulo, quisiera señalar que el análisis reflexivo entre el conocimiento y la experiencia que guía las prácticas docentes a partir de sus alcances y limitaciones visto desde un marco constructivista y estructuralista (capítulos IV y V), permitirá entender mejor cómo y porqué se constituyen de esa manera para poder explicar porqué actúan del modo que los hacen las profesoras con sus alumnos y estar en posibilidades de proponer **algunas medidas** que las mejoren **la práctica docente** en beneficio de los niños y de ellas mismas.

Por otra parte, considero que los hallazgos y resultados encontrados a lo largo de la investigación pueden aportar algunos elementos para comprender de manera más clara, la importancia que tiene la forma como se relaciona y atiende a los niños de esta edad en un

ambiente escolar y lo crucial que esto resulta para favorecer, dificultar y hasta obstruir su aprendizaje y desarrollo psicológico, social y cultural.

Así mismo, el análisis derivado del tipo de prácticas docentes, visto desde las formas en las que interactúa con los niños, puede contribuir a la construcción de un conjunto de alternativas que permitan proponer medidas que modifiquen y enriquezcan las prácticas docentes, para promover mejores condiciones para el aprendizaje infantil en esta edad.

CAPITULO II. PANORAMA GENERAL DE LA ATENCIÓN DE LOS NIÑOS MENORES DE 6 AÑOS.

*...las diferencias que se encuentran en las costumbres y las aptitudes de los hombres, son debidas a su educación más que a ninguna otra cosa; debemos deducir que ha de ponerse gran cuidado en formar el espíritu de los niños y darles aquella preparación temprana que influirá en el resto de su vida.
(John Locke)*

En el presente capítulo, haremos una breve retrospectiva que nos permita identificar las distintas etapas por las que han transitado las diversas formas de atención infantil a lo largo del último siglo, las cuales están fuertemente asociadas a las maneras de ver y concebir a la infancia, así como a las demandas o necesidades a las que han tenido que ajustarse cada uno de los modelos de atención.

Generalmente, el tipo y orientación de los programas de atención temprana²⁴ que se instrumentan con los niños menores de seis años, se encuentran condicionados por diversos factores entre los que **destacan**: las políticas sociales y educativas **definidas** por los organismos internacionales y por los gobiernos para la atención de los niños desde su nacimiento hasta los seis años de edad; por la concepción y el valor social que se le confiere a este tipo de prácticas socioeducativas en la sociedad; y por los avances científicos que se generan acerca de las mejores formas o métodos para la atención y cuidado infantil en esta etapa.

De acuerdo con Norma Del Río (1991; 2-3), los programas de atención o intervención para niños de edad temprana pueden agruparse a partir de los criterios de

²⁴ La atención temprana comprende a la población infantil desde el nacimiento a los 6 años de edad y en México, el sistema educativo la dividió hasta el ciclo escolar 2003-2004 en dos subsistemas de atención: la Educación Inicial de los 0 a los 4 años, y la Educación Preescolar que comprende a los niños de 4 a 6 años de edad. Posteriormente y a partir del ciclo escolar 2004-2005 cuando entra en vigor la Reforma Educativa para la Universalización de la Educación Preescolar que le otorga un carácter obligatorio y la constituye como el primer nivel de la Educación Básica, la etapa preescolar abarca un año más y va de los 3 a los 6 años de edad.

qué, cuándo, cómo, quién y dónde intervenir. Regularmente como se ha señalado, estos criterios son definidos por las teorías del desarrollo infantil prevalecientes en cada momento o periodo histórico y como producto de los avances en las investigaciones, así como por las necesidades y políticas de los gobiernos que imperen en determinados momentos. Esto trae ciertas repercusiones en las estrategias y formas de atención en el diseño de programas y en los objetivos planteados, así como en los alcances y formas de ser evaluados.

El *qué*, se refiere al contenido y fundamentación de los programas, el *cuándo*, se refiere a la sincronización, o a la administración secuencial de las experiencias, de acuerdo con los procesos de desarrollo infantil. Este aspecto no se puede separar del problema del contenido, debido a que implica determinar cuáles experiencias son las más apropiadas y en qué momentos del tiempo deben presentarse. El *cómo*, se encuentra vinculado con los aspectos del contenido y la sincronización, lo cuál implica un conjunto de aspectos concernientes a la metodología válida para la educación infantil temprana. El *quién lleva a cabo*, tiene dos aspectos a considerar, el primero es el referido a los requisitos o normas que deben satisfacer las personas para ser puestas en contacto con los niños con quienes tienen propósitos educativos, y el segundo se refiere a la evaluación de la efectividad de la enseñanza durante el servicio, así como las medidas necesarias para seleccionar a las personas apropiadas para la educación infantil temprana. El *dónde*, se refiere al escenario o lugar donde se ha de aplicar un programa de educación infantil temprana (Evans, 1987; 50-54).

Desde esta perspectiva y de acuerdo con Del Río (1991) los tres grandes modelos de atención desde el punto de vista histórico son: Modelo Déficit – Compensatorio; Modelo Ecológico; y Modelo Sistémico.

1. PERSPECTIVA HISTÓRICA.

A. Modelo Déficit- Compensatorio

Este modelo se desarrolla en la década de los sesenta en Estados Unidos, con el propósito principal de impulsar programas de atención temprana orientados al desarrollo de medidas de compensación educativa dirigida a grupos con desventajas sociales y económicas, con el fin de garantizar su integración y nivelar los “déficits socioculturales” que presentaba la población infantil. Ejemplo de este modelo es el proyecto Head Start desarrollado en Estados Unidos para grupos preescolares, el cual busca prevenir entre otros factores el llamado “retardo mental por causas culturales”. Asimismo, las justificaciones teóricas de estos programas provienen de los estudios que resaltan los primeros años de vida como críticos para el desarrollo de la inteligencia (Bloom, 1964).

Muchos de los esquemas o modelos de atención infantil en nuestro país²⁵, aplican programas basados en este modelo de atención mediante sistemas de trabajo con los padres de familia y los miembros de la comunidad, sin embargo, en la mayoría de los casos, su papel se concreta a informar y ejecutar los lineamientos de los programas “compensatorios” que opera cada institución de acuerdo a sus normas y políticas, más que a favorecer las condiciones de aprendizaje y bienestar de la población infantil.

Los programas basados en los principios que sustenta este modelo, han sufrido diversas críticas que sostienen que en edades adultas existe una mayor dificultad para desarrollar los potenciales que en edades tempranas, llevando al sujeto a un déficit acumulativo e irreversible. La posición de Ausubel es un claro ejemplo de esto, ya que argumenta que a medida que el individuo crece, se canaliza el desarrollo intelectual restringiéndose su plasticidad y debido a esto, el “fracaso en el desarrollo de las potencialidades es irreversible y no puede compensarse después, a pesar de la hiperestimulación que se dé” (Ausubel, citado en Del Río, 1991).

Otras posturas, desde el punto de vista sociológico, critican este tipo de atención porque cuestionan el parámetro de déficit basado en la “normalidad” de la clase media y

²⁵ Ejemplo de ello son el PRODEI o Programa de Educación Inicial No Escolarizado de CONAFE, el Programa CAIC (Centros de Atención Infantil Comunitaria) del DIF, los de Jornaleros Agrícolas y Madres Jefas de Familia de SEDESOL y el de Centros de Educación Inicial de la SEP.

señalan que el concepto de atención compensatoria tiende a desviar la atención de los problemas de organización de los servicios educativos y el contexto social hacia la familia y el niño. Se asume que el déficit se encuentra en la familia, donde residen las causas de que el niño no puede beneficiarse de la educación escolar. La estructura escolar queda de este modo intacta y no se cuestionan sus deficiencias, creándose una distancia importante entre el contexto familiar “inadecuado” y el contexto escolar “idealizado”.

En esta misma línea, existe una tendencia creciente por parte de las políticas sociales definidas para la infancia en nuestro país por acercarse e impulsar formas o modelos de atención comunitarios o compensatorios; las cuáles en la mayoría de los casos, no guardan una relación real con organizaciones comunitarias, ni con la familia y casi siempre son poco pertinentes para satisfacer las demandas de la población a la que van dirigidas (Vilas, 1998).

La atención centrada en el déficit y las intervenciones para nivelarlo se vio limitada debido a los resultados de algunas evaluaciones hechas al modelo, las cuales demostraban que no se contemplaban los problemas contextuales que imprimen un sesgo a los resultados de la evaluación de los programas. Se critica la visión de ambiente pobre igual a un ambiente de privado, argumentando que el problema más bien parece ser de tipo contextual, es decir, de falta de oportunidades como vivienda, espacios, servicios escolares, una buena alimentación, etc., y no la deprivación cultural de los sujetos.

B. Modelo Ecológico.

Este modelo se desarrolla sobre todo en la década de los setenta y resalta el valor de mantener las diferencias pluriculturales de los sujetos, bajo una concepción de sociedad que abarca diversos estilos cognitivos, o formas de aproximarse a la realidad.

Durante este período se pugna por la individualización de la educación y se amplían significativamente los programas dirigidos a niños con “alto riesgo biológico” y a niños con

secuelas, asimismo, se legislan los derechos educativos para estos grupos, y el derecho de los padres para elegir entre diversas opciones la que mejor les parezca (tratamientos, educación, etc.). Un ejemplo de estos programas, lo encontramos en la serie de televisión “Plaza Sésamo” y en algunos programas bilingües y a distancia transmitidos en México.

La participación de los padres de familia es muy activa, a tal punto que pueden llegar a formar parte del equipo administrativo y operativo del programa, ya que ellos llevan el tratamiento o atención de acuerdo a los lineamientos establecidos por el programa y orientados por el profesional en el área.

Las características fundamentales de este modelo son: se asume que los padres conocen a sus hijos mejor que cualquier profesional y que están motivados para ayudarlos; que los padres están en contacto las 24 horas del día con los menores y por lo tanto pueden llevar a cabo el tratamiento o programa; que el profesional dirigirá los objetivos y los métodos de atención; y que el profesional estará capacitado para enseñar y comunicar las metodologías de trabajo.

Los fundamentos teóricos que sustentan este modelo, se basan en el enfoque ecológico del desarrollo que retoma los principios de la escuela soviética encabezada por Vygotsky, Luria y Leontiev, sobre la naturaleza socio-cultural del aprendizaje.

Se postula que la capacidad de recuperación del sujeto ante eventos dañinos o agresores es más probable con una atención ecológica para reestablecer el equilibrio entre los factores de riesgo-estrés, los factores protectores del niño y los factores ambientales. Este punto de vista contrasta con aquellos que sólo consideran uno de los factores, como el modelo déficit-compensatorio.

Las críticas más relevantes que ha tenido este modelo apuntan al cuestionamiento de la efectividad de los programas centrados en los padres como proveedores de estimulación para el niño. Los argumentos son que en la pobreza, el recurso más escaso es el tiempo, y

que éste regularmente en los países en vías de desarrollo es dedicado a la sobrevivencia, por lo que los padres no cuentan con los recursos, el interés, las condiciones, ni la energía para participar en programas de atención infantil que resultan un tanto demandantes en términos de tiempo y esfuerzo para tener éxito.

Otras críticas se dan en torno al aumento de estrés que puede generar el hecho de que el padre o la madre jueguen el rol del “maestro” dentro del hogar y que hagan más crítica la relación madre-hijo. Asimismo se ha hecho énfasis que el aprendizaje de los padres para intervenir adecuadamente está en función de la pericia, habilidades, conocimientos y disposición para aprender y llevar a cabo las actividades de manera efectiva, rasgos que no todos poseen.

A pesar de todo, este modelo ya ha sido probado en el ámbito de salud, exitosamente en Estados Unidos y en México a través de un estudio longitudinal realizado por el Dr. Cravioto en 1982, con más de 20 años de seguimiento de una población rural del estado de Morelos, evaluando las condiciones ecológicas que enmarcan la desnutrición infantil.

C. Modelo Sistémico.

Este modelo incorpora algunas de las premisas del modelo ecológico como la de considerar la existencia de diferencias interindividuales, pero la extiende a incorporar también el concepto de intra-individual. El énfasis en el desarrollo no está en la estabilidad (década de los 60) ni en los universales (década de los 70), sino en la variabilidad.

Este modelo coincide con las propuestas teóricas de Vygotsky en donde el desarrollo no se concibe como vía única y unidireccional, sino con posibilidades de una organización múltiple influenciada por los cambios ontogenéticos, culturales y socio-históricos que rodean al individuo.

El desarrollo en este enfoque ya no plantea el trabajo por áreas, más bien propone el enfoque sistémico, caracterizado por la reciprocidad y transaccionalidad social. De este modo, el desarrollo se regula por un proceso de intercambio mutuo entre los niños y sus parejas interactivas (padres, cuidadores, maestros o los propios niños) en un medio o contexto determinado.

Este enfoque se aplica en intervenciones sobre sistemas macro (escuela, familia, comunidad, sociedad, etc.), o sobre sistemas específicos como el de madre-hijo o adulto-niño, compañeros o hermanos. El nivel intrapersonal es también el resultado de la interacción entre múltiples sistemas que deben regularse para dar determinadas respuestas de adaptación y transformación del medio (Bronfenbrenner,1987).

La evaluación en este sistema, se orienta hacia la valoración de los procesos y no sólo los productos. La utilización de constructos tales como el de competencia social que enfatiza la solución de problemas interpersonales, la necesidad de movilizar recursos evolutivos para el logro de determinadas metas, y su naturaleza dinámica-secuencial, son de gran valor en la evaluación porque el funcionamiento socialmente competente tiene relevancia significativa en el desarrollo, ya que constituye además un rasgo importante para valorar el funcionamiento global, lo cual permite implementar estrategias de atención o intervención específicas.

Otro aspecto importante de este modelo, es que se enfatiza el uso de los recursos en lugar de enfocarse a los déficits; los contenidos educativos se ajustan de acuerdo a las tareas de desarrollo o aprendizajes que se desee promover, por ejemplo: en niños de 0 a 1 años se deben enfatizar aspectos referidos a la regulación biológica, la interacción didáctica y la formación de vínculos. En los niños de 1 a 2 años, es importante trabajar sobre aspectos relacionados con la exploración, la experimentación y el dominio del mundo objetal, así como en la individualización y la autonomía. Con los niños de 3 a 5 años es importante desarrollar tareas encaminadas a promover el autocontrol, la auto-confianza, la iniciativa, la identificación y la empatía.

En síntesis, en el enfoque sistémico lo que interesa son los efectos sinérgicos, las combinaciones y las interacciones que puedan favorecer o generar cada vez más, niveles de desarrollo más complejos que permitan transitar al niño de un estadio a otro.

Como podemos apreciar, los modelos de atención temprana han transitado por diversas formas de concebir al niño y su aprendizaje, de la importancia y prioridad que se le ha otorgado a determinados aspectos de su desarrollo (físico, social, emocional); por ello, el tipo de intervención que se realiza con ellos en términos generales se ha orientado a la compensación de desigualdades relacionadas con su bienestar social, psicofisiológico o educativo. Lo cierto es que las áreas y ámbitos en los que se aplica la atención temprana son cada vez más amplios y diversos y con una tendencia marcada a favorecer el desarrollo integral de los niños menores de 6 años. Todo ello tiene implicaciones directas en la actividad que desarrollan los adultos con los niños, especialmente para los profesores que están frente a grupo en las escuelas, ya que requieren cada vez más de una especialización de acuerdo al tipo de programa que desarrollen.

Esta especialización, depende del paradigma teórico que prevalezca en determinado momento histórico y de las condiciones políticas que lo rodeen, ya que a partir de ello, se definirán las formas de intervención y las prácticas de enseñanza que se busca favorecer y desarrollar en los profesores, padres o el personal encargado de la atención infantil.

Asimismo y como puede apreciarse en la descripción general de los modelos anteriores, la concepción que se tiene del niño, de la escuela y de la educación temprana, es determinante para orientar las tendencias de la atención temprana. La visión del niño como un ser desposeído y con déficits que necesitan ser elevados mediante determinados procesos de atención compensatoria contrasta enormemente con identificar a los niños como pequeños adultos a los que se debe favorecer la adquisición de productos concretos de aprendizaje (lectura, números, etc.) o bien con la que orienta la atención hacia la satisfacción de necesidades específicas que demanda cada etapa de su desarrollo.

Frente a estos modelos de atención infantil caben algunas preguntas como; ¿cuándo es más oportuno intervenir educativamente con los niños?, ¿cómo y de qué manera debemos intervenir para favorecer su aprendizaje y desarrollo? ¿Qué tipo de prácticas instruccionales son mejores para trabajar con los niños en función de sus necesidades e intereses?

Es claro que la atención infantil temprana es el resultado de un complejo proceso que tiene su punto clave en la relación que establezcan educador y niños. A menudo este proceso se encuentra marcado por el pensamiento sistemático y racional, lo que implica establecer un orden de relación previsible, pero otras veces está regido por el pensamiento intuitivo, experiencial e incluso fortuito, lo que en ocasiones puede dificultar su organización.

De cualquier manera, los adultos (padres y maestros) toman decisiones acerca de lo que piensan que es lo mejor, lo deseable o verdadero al educar o intervenir con el niño pequeño. Establecen condiciones y formulan oportunidades que piensan o creen que, conducirán al cumplimiento de determinadas metas u objetivos deseados para su vida personal o escolar.

Por último, como pudimos apreciar en los modelos descritos, las diversas teorías del desarrollo infantil que han influido de manera significativa en la orientación de la atención temprana, han tenido un origen mixto basado en principios educativos, de salud o psicológicos de carácter preventivo, remedial o compensatorio y de favorecimiento o potenciación de capacidades. Los programas basados en principios de alguno de los tres modelos continúan aplicándose en la actualidad en nuestro país y en muchas ocasiones su adopción no obedece necesariamente a las necesidades propias de los niños, sino a fines institucionales o políticos.

2. PERSPECTIVA CIENTÍFICA.

Los programas de atención temprana se encuentran también permeados por los resultados de las investigaciones y avances científicos en los ámbitos educativo, social y médico fundamentalmente. A continuación se presenta una semblanza general de las aportaciones que en materia de investigación demuestran la importancia crucial que tiene la atención en los primeros años de vida y sus repercusiones en la vida futura de los sujetos.

En un estudio realizado por Robert Myers (1993), se señala que en los países en vías de desarrollo, doce de cada trece niños sobreviven al primer año de vida, también se destaca que hasta hace poco, debido a las altas tasas de mortalidad infantil, los países pobres se vieron obligados a concentrar sus escasos recursos en asegurar la sobrevivencia de los niños y tuvieron que dejar de lado un problema menos inmediato: cómo mejorar las perspectivas para el futuro de ésta población. A medida que el índice de mortalidad ha ido descendiendo gracias a los avances científicos y a la generación de diversas alternativas de atención para esta población, las políticas de atención dirigidas a la infancia, han incorporado otros problemas importantes que afectan a ésta población, como la educación, mejoramiento de las condiciones de desarrollo y bienestar y el respeto a los derechos de la infancia entre otros.

Por ello, en nuestro país, la atención de los niños menores de 6 años de edad ha tomado gran importancia sobre todo en los últimos doce años, debido entre otras cosas, a que el interés de las políticas públicas para la atención de esta población ya no se concentra exclusivamente en aspectos dirigidos a garantizar la supervivencia y la salud infantil, sino también con el interés por brindar mejores condiciones y oportunidades educativas, y de bienestar para los niños de esta edad a través de programas educativos que incrementen el desarrollo de las capacidades de los menores para un mejor desempeño social y escolar.

Este interés por la atención educativa de los niños, obedece -entre otros factores- al reconocimiento de la importancia e impacto que tienen los primeros años de vida en la formación de los sujetos y a la relación que existe entre inversión en educación y desarrollo infantil en los ámbitos educativo, familiar y social.

En la siguiente tabla, se presentan los resultados obtenidos en algunos estudios longitudinales realizados en Estados Unidos durante la década de los años sesenta y setenta como el Head Start y el Perry Preschool han demostrado que los primeros años de vida son capitales para la formación futura de los niños, ya que la atención recibida durante los primeros años de vida tiene efectos positivos y duraderos que han mejorado considerablemente el desempeño personal, social y laboral de los sujetos que recibieron estos tipos de programas respecto a aquellos que no estuvieron en algún programa de atención.(Weikart, 1996).

EFFECTOS DOCUMENTADOS DE PROGRAMAS DE PREESCOLAR DE CALIDAD PARA NIÑOS MENORES DE 6 AÑOS EN CONDICIONES DE POBREZA

Hallazgo / Estudio	Grupo en programa	Grupo Control
<i>Efecto en Coeficiente Intelectual (C.I.) al iniciar la escuela</i>		
Early Training	96	86
Perry Preeschool	94	83
Harlem	96	91
Mother-Child Home	107	103
<i>Asignación en Educación Especial</i>		

Rome Head Star	11%	25%
Early Training	3%	29%
Perry Preeschool	16%	28%
New York Kindergarden	2%	5%
Mother-Child Home	14%	39%
<i>Repetición en la Escuela Primaria</i>		
Rome Head Star	51%	63%
Early Training	53%	69%
Perry Preeschool	35%	40%
Harlem	24%	45%
New York Kindergarden	16%	21%
Mother-Child Home	13%	19%
<i>Deserción en Secundaria</i>		
Rome Head Star	50%	67%
Early Training	22%	43%
Perry Preeschool	33%	51%
<i>Hallazgos adicionales relativos a Perry Preeschool</i>		
Habilidad / lectura	61%	38%
Matrícula en secundaria	38%	21%
Arrestos	31%	51%
Embarazos de adolescentes por 100 niñas	64	117
Jóvenes de 19 años empleados	50%	32%
Jóvenes de 19 años con seguro de empleo	18%	32%

Fuente: Weikart 1987, p. 171 (Adaptado de Berruela-Clement Schweinhert, Baenett, Epstein & Weikart, 1984. *Boletín Proyecto Principal de Educación*. UNESCO. Chile. No. 28.

Como puede observarse claramente en el cuadro de Weikart, los indicadores de incremento al coeficiente intelectual, la disminución de población infantil con necesidades de educación especial, la repetición y deserción escolar en educación básica, así como el desarrollo de habilidades básicas para mejorar el desempeño escolar y el empleo, son algunos de los factores en los que incide positivamente la atención temprana en el nivel inicial y preescolar.

Como se muestra a continuación, existen otros estudios que reportan diversos beneficios de la atención temprana como el de Van der Gaag (2002):

Beneficios de la atención temprana.

Ligas entre educación temprana y desarrollo humano

BENEFICIOS	EDUCACIÓN	SALUD	CAPITAL SOCIAL	EQUIDAD
NIÑOS (Inmediato)	Mayor inteligencia, mejora del razonamiento práctico, coordinación psicomotriz, audición lenguaje, lectura y comprensión, mejora el desempeño escolar, disminuye la reprobación y el abandono e incrementa la escolaridad.	Menor morbilidad, mortalidad, malnutrición, abuso infantil, mejor higiene y cuidado de la salud.	Mejor autovaloración, mayor ajuste social, menor agresividad, mayor cooperación, mejor comportamiento en grupo e incremento de la aceptación a instrucciones.	Reduce las desventajas de la pobreza, mejora el estado nutricional el desarrollo cognitivo y social.
ADULTOS (Largo plazo)	Mayor productividad, incrementa el trabajo e ingreso, mejora el cuidado infantil y la salud familiar, mejora el bienestar económico.	Mejora la salud y el peso, fomenta el desarrollo cognoscitivo reduce las infecciones y las enfermedades crónicas.	Mejora la autoestima, las competencias sociales, la motivación, la aceptación por las normas y valores, disminuye la delincuencia y criminalidad.	Fomenta la igualdad de oportunidades, salud, educación e ingreso.
SOCIEDAD (Largo Plazo)	Mejor cohesión social, menor pobreza y crímenes, menores tasas de fertilidad, incremento en la adopción de nuevas tecnologías, mejoras en el proceso democrático y mayor crecimiento económico.	Mayor productividad y menores ausencias.	Mejora la utilización del capital social, impulsa los valores sociales.	Reducción de la pobreza y el crimen, incremento de la justicia social, alto crecimiento sustentable.

Fuente: Informe preliminar OCDE, 2003.

En otros estudios de investigación educativa como el realizado por la doctora Rebeca Macon (Citada en Fujimoto, 1996) “*Aprendizajes e identificación temprana, estudio de seguimiento: transición de años tempranos a los grados futuros 1990-1993*” la cual fue realizada con niños de edad temprana en escuelas públicas de la ciudad de

Washington, se presentan también algunos de los efectos positivos producidos por la atención temprana en el ámbito educativo. Los resultados a los que llega la doctora Macon pueden simplificarse en lo siguiente:

- “Existe una transición crucial entre la educación preescolar y la educación primaria para el desarrollo infantil.
- Los programas preescolares dirigidos solamente por la maestra o los adultos sin la participación activa de los niños, tienen un impacto negativo en el desarrollo socio-emocional y académico de los menores. Este comportamiento se demuestra a los 9 años de edad (4° grado de primaria).”
- La maestra de preescolar debe cambiar su interés por los recursos didácticos para centrar su atención en los procesos de atención con los niños. Asimismo señala que el cuidado al desarrollo socio-emocional debería tener mayor importancia en los primeros grados por su estrecha relación con los aspectos físico y cognoscitivo; y sus efectos positivos a largo plazo en el desarrollo de destrezas académicas.
- “La participación de los padres de familia a partir de los primeros años y durante la educación preescolar tiene efectos duraderos y permanentes en el comportamiento socioemocional y académico de los niños.”

Por otra parte, los efectos de la atención temprana en el ámbito socioeducativo, documentados en estudios longitudinales realizados en 19 evaluaciones en América Latina acerca de los efectos de la Atención temprana hechos por Robert Myers en 1995, señalan que estos programas tienen efectos positivos e incrementan la probabilidad de que los niños se matriculen y permanezcan en la escuela, así como los logros educativos en los primeros años de la escuela primaria. Reporta además que los mecanismos que producen un mejoramiento en la matrícula, la permanencia y la ejecución, parecen reflejar una combinación de los siguientes factores: una atención temprana, un mejoramiento de las habilidades requeridas en la escuela (salud, nutrición, habilidades cognoscitivas) y cambios en las expectativas de los padres de familia en relación a las habilidades de sus hijos e

importancia de la escuela. Los hallazgos específicos se podrían sintetizar de la siguiente manera:

- *Mejor nutrición y salud.* Al proporcionar el estímulo psicosocial, los programas de desarrollo para la primera infancia pueden mejorar la eficacia de la atención sanitaria y las iniciativas nutricionales, también pueden ayudar a asegurar que los niños reciban atención de salud. Los niños que participan en el Proyecto Comunitario de Atención y Nutrición del Niño en Colombia, y los proyectos integrados de Desarrollo del Niño en Bolivia, por ejemplo, están obligados a completar sus inmunizaciones dentro de los 6 meses de fecha al ingreso al programa. Los programas también pueden vigilar el crecimiento y brindar suplementos alimentarios y micronutrientes, además de ayudar a los esfuerzos de salud pública como son las inmunizaciones masivas.

- *Mayor inteligencia.* Los niños que participaron en el primer Programa de Visitas a Domicilio en Jamaica, el Proyecto de Cali en Colombia, el Programa No Formal de Educación Inicial de Perú y el proyecto de Enriquecimiento en la Primera Infancia en Turquía, sacaron mejor puntuación, en promedio en las pruebas de aptitud intelectual frente a los niños que no participaron en dichos programas.

- *Mejor nivel de matrícula.* El Programa Promesa de Colombia, obtuvo tasas de matrícula significativamente mayores entre los niños del programa que entre los que no participaron.

- *Menos repetición escolar.* Los niños que asistieron a un programa durante su primera infancia, repitieron menos grados y avanzaron más en la escuela que los que no participaron en circunstancias similares. Los niños del estudio de Promesa, en Colombia el estudio de Halagaos y Fortaleza en el noreste de Brasil y el estudio de Argentina registraron en total, en promedio tasas bajas de repetición.

- *Menos deserciones escolares.* Las tasas de deserción escolar fueron bajas para los niños del programa en tres de los cuatro estudios evaluados. En el Programa Dalmahu de la India –el único estudio donde se midió la asistencia- la asistencia aumentó 16% para los niños del programa entre 6 y 8 años. En el proyecto Promesa de Colombia, las tasas de matrícula de tercer grado subieron en

100%, reflejando menores tasas de deserción y repetición escolar. Además, 60% de los niños del programa llegaron a cuarto grado, comparado con sólo 30% del grupo control.

Como podemos apreciar con los resultados obtenidos en estos estudios, los programas de atención infantil en el ámbito socio-educativo, demuestran que los beneficios de la atención durante los primeros años de vida tiene un impacto directo en la vida escolar de los sujetos, lo cual se asocia no sólo con un mejor y mayor desempeño escolar de los alumnos, sino con ahorros económicos de la sociedad relacionados con gastos de repetición y deserción escolar fundamentalmente.

Finalmente, las investigaciones en el campo de la medicina realizadas por la Carnegie Corporation, han aportado bases fisiológicas para demostrar que el crecimiento mental²⁶, la personalidad y el comportamiento social, ocurre más rápidamente en los seres humanos durante la primera infancia, y se calcula que la mitad del potencial de desarrollo intelectual queda establecido a la edad de cuatro años (Bloom, 1964). También se sabe ahora que el cerebro responde en mayor grado a las experiencias muy tempranas y que los efectos del ambiente sobre la función cerebral en esta etapa son determinantes.

El Informe del Comité de la Carnegie Corporation emitido en 1994 sobre la satisfacción de necesidades de los niños de edad temprana (Fujimoto, 1996) concluye que:

- El desarrollo del cerebro antes del primer año de vida es más rápido y extenso de lo que antes se conocía. Aunque la formación de las células está prácticamente completa antes del nacimiento, la maduración cerebral continúa después del mismo.
- “Los recién nacidos cuentan con miles de millones de células cerebrales, muchas más de las que tienen al tercer año de vida y el doble de las que tendrán como adultos. Durante los primeros meses de edad, las conexiones entre células,

²⁶ No es equivalente el crecimiento mental al desarrollo de la inteligencia.

llamadas synapsis, se multiplican rápidamente hasta llegar a mil billones, dando lugar con ello a estructuras que permiten configurar las condiciones para el aprendizaje”.

- El desarrollo del cerebro es mucho más vulnerable a la influencia del medio ambiente de lo que se sospechaba. La nutrición y la atención inadecuada antes del nacimiento y en los primeros años de vida, pueden dificultar seriamente su desarrollo y ocasionar trastornos neurológicos y conductuales como discapacidades del aprendizaje y retraso mental.

- La influencia que ejerce el ambiente de los primeros años en el desarrollo del cerebro es perdurable. Hay pruebas que indican que los niños expuestos a una buena nutrición, estimulación, juguetes y compañeros de juego tenían mejor función cerebral cuantificable a los doce años de edad que los criados en un ambiente menos estimulante.

- El ambiente afecta no sólo el número de neuronas y el número de conexiones entre las mismas, sino también la forma en que éstas se afirman o “cablean”. El proceso de eliminación del exceso de neuronas y synapsis del cerebro denso e inmaduro, que continúa ya avanzada la adolescencia, es más notable en los primeros años de vida, y se guía en gran medida por la experiencia sensorial que tiene el niño del mundo exterior.

- El estrés en la primera infancia puede afectar la función cerebral, el aprendizaje y la memoria, en forma negativa y permanente. Los niños que presentan un excesivo estrés en sus primeros años están en mayor riesgo de desarrollar dificultades cognitivas y emocionales en etapas posteriores de su vida.

De acuerdo a los resultados de carácter neurofisiológico obtenidos en estos estudios, podemos señalar que la atención postergada hasta los primeros de vida escolar obligatoria en nuestro país, puede resultar demasiado tarde para mejorar los efectos en el desarrollo físico, mental y educativo de los niños, por ello la necesidad de insistir en la atención antes del ingreso a la educación básica.

De este modo, los estudios realizados han demostrado que la atención durante los primeros años de vida es decisiva para el desarrollo de los sujetos, ya que en este periodo el niño desarrolla significativamente su inteligencia, personalidad, comportamiento social y otras capacidades con efectos a largo plazo. Debido a la importancia de los primeros años, la atención educativa, inclusive en el jardín de niños, puede resultar un fuerte aliado para ayudar a desarrollar las capacidades del niño pequeño. La eficiencia de los programas y los procesos de atención para activar el desarrollo del niño en la primera infancia en términos de su desarrollo mental, emocional y físico, ha sido ampliamente estudiada por más de 40 años de investigación.

Los resultados de las investigaciones han demostrado que los programas integrados de desarrollo infantil acompañados con procesos de atención eficiente y oportuna pueden contribuir en mucho para prevenir la malnutrición, el retraso en el desarrollo cognitivo, y la preparación insuficiente para el desempeño escolar. La investigación sobre el tema ha revelado que los procesos de atención temprana pueden también *mejorar* el desempeño escolar primario y hasta secundario del niño, aumentar sus perspectivas de productividad de ingresos futuros y reducir la probabilidad de que se generen problemas que se conviertan en una carga social, de salud pública y presupuestaria para los países.

La atención temprana también puede ayudar a reducir la inequidad por razones económicas, sociales y de sexo o género, aumentar la participación de la mujer en la fuerza laboral, mejorar la condición de las madres en el hogar y la comunidad, así como la participación de los padres y la comunidad en los esfuerzos para mejorar el nivel de desarrollo y educación de los niños.

Otro aspecto importante a destacar, es el hecho de que las experiencias generadas por las investigaciones anteriormente señaladas nos muestran que muchos de los principios de la atención temprana son universales. La idea de los ambientes y juegos de exploración como la mejor herramienta didáctica, y la calidad de los procesos de atención por parte de los adultos para producir determinados aprendizajes o resultados, por ejemplo, tienen la

misma utilidad para las madres que cuidan a sus hijos, para los vecinos o personas que cuidan a familiares u otros niños en sus casas o para los y las maestras que trabajan en los centros de atención infantil. De modo que los estudios señalados anteriormente, se presentan no tanto como modelos para ser imitados, sino como ejemplos para argumentar la necesidad de impulsar estos programas y de mejorar las prácticas que se llevan a cabo con los niños durante los primeros años de vida.

Por la dimensión de la población que se atiende, por los recursos que intervienen y, principalmente porque constituye un servicio de gran potencial para el desarrollo de las capacidades infantiles, la educación de los niños menores de 6 años en términos de su importancia y reconocimiento social, ha crecido considerablemente en todo el mundo. Es además un factor que contribuye de manera decisiva al desarrollo de las competencias socio-afectivas e intelectuales: la confianza en sí mismo, la autoestima, la autonomía, el desarrollo del lenguaje, la curiosidad, la capacidad de plantear y resolver problemas, las cuales constituyen las bases de un aprendizaje reflexivo y significativo.

En este sentido, los primeros años de la vida escolar de los niños suelen ejercer una influencia muy importante en el desarrollo personal y escolar futuro de los menores, siempre y cuando se les permita participar en actividades ricas y variadas y retadoras con una intencionalidad educativa clara y definida por parte de los docentes que los atienden.

Por último, quisiera señalar que aún existen muchas interrogantes no resueltas en el campo de la atención temprana y que no han sido lo suficientemente abordadas por las investigaciones realizadas hasta el momento, como las referidas al mérito y los efectos de los servicios formales y no formales para el desarrollo del niño en diferentes contextos y condiciones en diversos países. Sobre el rol de los padres y los profesores en los programas de atención temprana, sabemos que su participación es necesaria e importante, pero todavía no se ha estudiado qué tipo de participación o prácticas son más recomendables; el tipo de características y preparación que requieren estas figuras para atender e intervenir adecuadamente con los niños; y sobre los elementos que influyen en los procesos de

enseñanza de los profesores durante esta etapa para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los niños.

3. PERSPECTIVA POLÍTICA.

El cuidado y educación de los niños menores de 6 años es actualmente objeto de una mayor atención en todo el mundo. Por iniciativa propia, o como producto de las políticas de organismos internacionales, varios países del mundo –entre ellos México-, revisan la situación actual de los servicios y programas dirigidos a los menores de 6 años y diseñan políticas para ampliar la cobertura de atención y mejorar la calidad de los mismos. (OCDE, 2002).

Como producto de las nuevas demandas de los procesos de globalización de la economía y crecimiento e incorporación de la población a los mercados, al interior de los países se han suscitado diversas necesidades y retos para los sistemas educativos, ya que a nivel social, se considera que a través de la escuela se lograrán alcanzar los valores únicos y los medios que posibiliten el progreso y el desarrollo como patrimonio y bien común para la población, y a nivel individual, existe la idea de que a través de la escolarización se lograrán mejorar los niveles de bienestar de los sujetos y sus familias.

Por ello, -al menos en teoría-, los planteamientos de renovación del sistema educativo mexicano en los niveles de educación inicial y preescolar, han girado en torno a propuestas que buscan responder a las necesidades multiculturales de la población y al logro de medidas que impulsen el desarrollo del país **basadas en criterios de calidad educativa y equidad social**. Dichas propuestas y programas han sido de carácter “flexible” para ajustarse a las características **diversas** de la población a nivel nacional, **regional o local**.

Sin embargo, las políticas educativas no siempre han estado definidas **con base en** las necesidades de la población y de las propias autoridades educativas en los estados del país, sino que han sido producto fundamentalmente de políticas y recomendaciones hechas

por distintos organismos internacionales que a cuenta de deuda externa definen prioridades y dan sentido y dirección a las reformas educativas.

Ejemplo de lo anterior, lo constituyen los préstamos que ha otorgado el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo al Gobierno Mexicano **en la década de los 90** para implementar políticas educativas dirigidas a la educación preescolar y básica, en donde como puede observarse en los distintos Programas de Desarrollo Educativo de por lo menos los tres últimos sexenios, se priorizan aspectos referidos a: la descentralización de los servicios para mejorar la calidad de los mismos (crf. Acuerdo Nacional **para la Modernización Educativa**); hacia una mayor participación de las familias y las comunidades a través de procesos de gestión; a promover una mayor participación de los sectores privados, ONG's, y organismos de la sociedad civil; la celebración de alianzas y consensos para validar las reformas planteadas y la asignación de recursos financieros importantes para apoyar determinados modelos de atención en los niveles educativos referidos; y por último, la definición de políticas y prioridades que toman como base análisis de carácter económico de costo-beneficio (Comboni, 2001:266-267).

Todos estos criterios además se rigen por principios de “calidad **educativa** y equidad **social**”, los cuales no necesariamente se ven reflejados en las propuestas y mucho menos en los resultados de las mismas. Estas reformas no contienen cambios de fondo pertinentes al currículum que plantean, y en el cual subyacen antiguas formas de dominación cultural, por ello, a pesar de las diversas reformas que ha habido en nuestro país, la escuela sigue siendo un espacio ajeno para muchos alumnos, ya que las definiciones y políticas que sostienen, se orientan más al cumplimiento de políticas económicas internacionales, que a las propias necesidades de aprendizaje de la población objeto de atención **y en éste caso, la educación preescolar no ha sido la excepción.**

El interés creciente por el cuidado y educación de los niños menores de 6 años y la revisión y “renovación” de las políticas de atención dirigidas a esta población, son también producto de importantes cambios de carácter económico, **sociodemográfico** y cultural,

ocurridos en México sobre todo en las dos últimas décadas: la incorporación de las mujeres al mercado laboral conduce a la extensión de los servicios de educación inicial y preescolar, tanto en cobertura como en horarios de atención; los avances en la cobertura de los servicios de educación básica obligatoria permiten a los gobiernos proponerse como política, la extensión de los servicios educativos y; finalmente, los avances en el conocimiento científico de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños de edad temprana, confirman la convicción respecto a las ventajas de la atención educativa sistemática durante la primera infancia.

Algunos de los factores de carácter político que han condicionado de manera significativa las formas de atención a la infancia menor de seis años en México son:

A) Políticas Internacionales y Nacionales

En materia legislativa, las bases legales que obligan al estado a prestar servicios para la atención de la población menor de 6 años se encuentran en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (artículos 3º, 31 y 123), en la Ley General de Educación (artículos 40 y 54), la Ley Federal del Trabajo (artículo 171), la Ley de Seguridad Social (capítulo VI, artículo 184 y 185) y la Ley de Asistencia Social (artículo 15 y 45). (Myers, 2000:13-17).

En abril del 2000 la LVII Legislatura, aprobó la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas y los Niños con la intención de cumplir con el compromiso adquirido en 1989 y 1990 cuando México firmó y ratificó en el Senado la Convención de los Derechos del Niño en la Ciudad de Nueva York, y con ello se elevó a rango constitucional el derecho de las niñas y los niños a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, educación, salud y sano esparcimiento para su desarrollo integral²⁷.

²⁷ El artículo 4º Constitucional establece además que los ascendientes, tutores o custodios tienen el deber de preservar estos derechos.

Otra de las reuniones internacionales en donde México adquirió compromisos en materia de infancia temprana fue “La Conferencia Mundial de Educación para Todos” celebrada en Jomtién, Tailandia en el año de 1990 donde se señaló que la educación comienza al nacer. Esto exige la atención a la primera infancia y una educación inicial donde participe la familia, la comunidad y los programas institucionales. En ese mismo año se realizó la Cumbre Mundial a favor de la Infancia” con cuyas bases, México formuló un Programa Nacional de Acción.

Posteriormente, en el “Foro Mundial” celebrado en Dakar en el año 2000, se discutieron los avances de los compromisos adquiridos en Jomtién. Es este Foro se destacó la necesidad de atender a los niños menores de 3 años en condiciones de vulnerabilidad social y la de que todos los niños deberían cursar al menos dos años de educación preescolar.

Otros eventos internacionales y regionales que han servido como espacios para discutir los avances y problemas que se han tenido para cumplir con los compromisos señalados en los párrafos anteriores son: La “V Reunión Ministerial sobre Infancia y Política Social de las Américas”, celebrada en la ciudad de Jamaica en el año 2000; la “X Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno” celebrada en la ciudad de Panamá en el 2000 y la “Séptima Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación” convocada por UNESCO en marzo del 2001. (Myers, 2001;11-14).

De todo lo anterior, podemos señalar que existe una necesidad de reformas en cuanto a la prestación de servicios y programas para la primera infancia en nuestro país que tienen su origen no necesariamente en la satisfacción de las necesidades de la población, sino fundamentalmente en compromisos de carácter internacional, que no existen aún en México indicadores confiables que permitan dar un cumplimiento e informe efectivo y veraz del nivel de avance que se tiene en todos los compromisos adquiridos y por último, es importante señalar que aunque ha habido muy buenos intentos para mejorar las

condiciones de bienestar y desarrollo de la primera infancia, es un tema que no se ubica en los asuntos prioritarios de la agenda presidencial de nuestro país, ya que políticamente la atención a los niños de menor edad para ser no redituable.

Así mismo, las políticas educativas para la atención de los niños menores de 6 años en México, especialmente durante la última década del siglo pasado, fueron afectadas significativamente por la instrumentación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, efectuado en mayo de 1992. Este Acuerdo se conformó básicamente por la llamada “federalización educativa”, la cual consistió en la transferencia de la operación de los servicios de educación y formación de maestros a cada una de las entidades federativa (con excepción del Distrito Federal), también contempló entre otras acciones la reformulación de los contenidos, métodos y materiales educativos. Comprendió además, la realización de acciones de capacitación en las entidades federativas, la distribución de materiales y recursos de apoyo para los niños, maestros, directivos y padres de familia, la puesta en marcha de mecanismos de seguimiento y evaluación de la práctica docente el desempeño educativo de los niños en las escuelas. Sin embargo, la práctica inexistencia de una instancia federal encargada de la educación inicial y preescolar impidió el cumplimiento de este compromiso en todo el país.²⁸

La producción de materiales educativos, la capacitación o actualización del personal docente y la evaluación de los servicios, se realizaron en la mayoría de los casos, por iniciativa de los departamentos de educación inicial y preescolar o de las Secretarías de Educación de cada una de las Entidades Federativas, perdiendo de este modo, la posibilidad de seguimiento de las acciones y programas a nivel nacional.

²⁸ El establecimiento de ambos programas coincidió además con la reestructuración que sufrió la Secretaría de Educación Pública derivada de la federalización de los servicios educativos: en este sentido, el ámbito de acción de las direcciones generales de la SEP que hasta entonces habían coordinado centralizadamente la operación de los servicios de educación inicial y preescolar en todo el país, se redujo sólo al D.F.

En el marco de este panorama, se elaboraron y dieron a conocer los programas de educación inicial y preescolar conocidos como Programa de Educación Inicial para el caso de ese nivel educativo y PEP 92 para el caso de preescolar. A la par de los programas, se distribuyeron a nivel nacional diversos materiales educativos complementarios dirigidos a los docentes, directivos, supervisores y padres de familia. Los materiales en educación inicial fueron: Manual para la modalidad escolarizada, manual para la modalidad no escolarizada, espacios de interacción y guía de padres. En el caso de preescolar fueron: Material para actividades y juegos educativos, guía para la educadora y guía para madres y padres de familia. En educación inicial tanto el programa como los materiales fueron elaborados y distribuidos en 1992, mientras que en preescolar fueron distribuidos 4 años después, durante el ciclo escolar 1996-1997.

En cuanto a las acciones realizadas hasta el momento en el ámbito de la actualización docente y directivo de la educación inicial y preescolar, las acciones han sido débiles y poco efectivas ya que por ejemplo, mientras que para la educación primaria y secundaria del programa nacional de actualización permanente (PRONAP) promovió los talleres generales de actualización desde 1995 y varios cursos nacionales a partir de 1996, en la educación preescolar estos talleres se promovieron a partir del ciclo escolar 1997-1998, y hasta hoy no existe un curso nacional de actualización dirigido al personal docente o directivo en servicio(SEP,2002).

En 1999, se inició la puesta en práctica de un nuevo plan de estudios para la licenciatura en educación preescolar, aunque dicho plan está orientado principalmente a la formación de profesoras para la atención de niños de 4 a 6 años, mientras que para educación inicial (niños menores de 4 a 6 años de edad) sólo se contempla como materia específica.

Por otra parte, a través de la implementación del programa nacional de educación 2001-2006 se busca a través de todas las acciones e iniciativas de las autoridades federales, estatales y escolares alcanzar la justicia y equidad educativa, mejorar la calidad del proceso

y del logro educativo y transformar la gestión institucional para colocarla al servicio de la escuela y el aula. Estos propósitos, abarcan todas las dimensiones del sistema educativo, desde su financiamiento y estructura hasta las prácticas educativas en el aula: la definición curricular, los materiales educativos, la formación inicial y permanente de los profesores, la gestión escolar y la evaluación educativa, entre otros aspectos.

La finalidad de la política educativa señalada en el Plan es que todos los niños independientemente de su origen social, étnico o del ambiente familiar del que procedan logren los propósitos establecidos para la educación básica. Es decir, el mejoramiento de la calidad del proceso y del logro educativo, así como la equidad. Una de las líneas de acción para alcanzar este propósito es la articulación de los distintos niveles de educación básica, lo que significa establecer en ciclo formativo único de la educación preescolar hasta la secundaria.

Por su parte, el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 señala que existen evidentes problemas en la formulación e imprecisión curricular de la educación preescolar "...la propuesta para la atención de la enseñanza en el preescolar no recoge los avances que sobre desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños ha alcanzado la investigación en el mundo. Como resultado de esto, las prácticas más difundidas en la educación preescolar parecen tener un escaso efecto formativo, especialmente en el campo cognitivo. Resulta clara la necesidad de efectuar evaluaciones e investigaciones diagnósticas para conocer mejor el estado que guarda este nivel educativo, al igual que la educación inicial" (PNE 2001-2006;117).

Por esta razón, establece como metas la reforma curricular de los niveles de inicial y preescolar; en el caso de la educación preescolar establece que para el año 2003 se deberá contar con una propuesta pedagógica nueva para mejorar su calidad y asegurar la equidad en la atención educativa, la cual hasta fue publicada en versión de prueba piloto hasta el ciclo escolar 2004-2005.

La intención de renovación curricular para la educación preescolar, se acompañó de una iniciativa de ley aprobada a nivel Federal y Estatal en diciembre del 2001 y publicada en el diario oficial en el 2002, para reformar y adicionar a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos²⁹ la educación preescolar con carácter obligatorio de tres años. Esta iniciativa es producto del acuerdo internacional de diversos organismos³⁰ para garantizar al menos dos años de educación preescolar a todos los niños entre cinco y seis años de edad, y en éste marco, México, contrajo el compromiso ante Naciones Unidas para “universalizar” la educación preescolar en toda la población de tres a seis años de edad en el país y “garantizar” la equidad social y el acceso de todos los niños a la educación básica para disminuir con ello, la brecha de exclusión y pobreza que existe en éste sector de población. En síntesis, este acuerdo establece la obligatoriedad de la educación preescolar en tres periodos:

- En el ciclo escolar 2004-2005, se atenderá a toda la población infantil de cinco a seis años de edad.
- En el ciclo escolar 2005-2006, se deberá atender a toda la población de cuatro a cinco años de edad.
- En el ciclo escolar 2008-2009, se deberá atender a toda la población de tres a cuatro años de edad

El decreto señala además la obligación de los padres o tutores para hacer que sus hijos cursen la educación preescolar como requisito para ingresar a la educación primaria, así como la obligación del estado para brindar las condiciones educativas que permitan cumplir con ésta meta.

Adicionalmente, el decreto establece en sus artículos transitorios, condiciones y requisitos para garantizar “la extensión del servicio educativo con calidad”, entre los cuales destacan los siguientes: a) el requisito de “un título a nivel profesional” para las personas que atienden a niños preescolares, b) las condiciones de infraestructura que deben tener los

²⁹ Para mayor referencia, consultar el Diario Oficial de la Federación del 12 de noviembre del 2002 donde se publica el decreto.

³⁰ Los organismos que suscriben los acuerdos derivados de la reunión de Jomtién en 1990 y de Dakar en el 2000 donde se destaca la prioridad de atender a los niños en edad temprana y garantizar al menos 2 años de educación preescolar son: La ONU (UNICEF, UNESCO, OEA), la OCDE, el Banco Mundial y el BID.

planteles educativos a efecto de garantizar la seguridad de los niños y la calidad de la atención, c) la SEP como instancia normativa definirá los planes y programas a seguir para la atención preescolar y d) los Estados y municipios contarán con recursos financieros para implementar ésta medida en los tiempos y bajo las condiciones establecidas. Finalmente, también en los artículos transitorios, el legislativo establece una excepción a la obligatoriedad: señala que para las comunidades rurales alejadas y las zonas donde no haya sido posible establecer infraestructura física para la prestación de los servicios de educación preescolar, las autoridades educativas federales en coordinación con las locales, establecerán los programas especiales que se requieran y tomarán las decisiones pertinentes para asegurar el acceso de los educandos a los servicios de educación primaria (SEP, 2002:16-18).

Esta medida adoptada por nuestro país, trae consigo una serie de implicaciones que repercuten y hacen prácticamente imposible cumplir con los compromisos de acceso universal con criterios de calidad y equidad. En el capítulo III, se analizarán éstas repercusiones de manera detallada y como ésta política, se ha constituido como uno de los principales retos que enfrenta éste nivel educativo en los años porvenir, sin embargo aquí señalemos algunas de las repercusiones más importantes que serán desarrolladas a lo largo del siguiente capítulo:

- La relación que existe entre la demanda o meta de atención proyectada para los niños de 3 a 6 años al ciclo escolar 2008-2009 exige la expansión de la matrícula de docentes “profesionistas”, la cual ha tenido un decremento en las normales de más del 9% en los últimos tres años, ésta situación hace sumamente difícil contar con los docentes con el “perfil requerido” para cubrir la demanda de atención, sobre todo en niños de 3 a 4 años.
- Aún cuando en el decreto se señala que los Estados y municipios contarán con recursos financieros para instrumentar ésta reforma, en realidad no se tienen los recursos que garanticen la construcción o instalación de planteles preescolares en zonas alejadas, ni el techo financiero para la apertura de las nuevas plazas docentes que se requieren.

- La renovación de la propuesta curricular del programa para los niños preescolares, así como del plan de estudios para las docentes de éste nivel, no garantizan por sí solos la elevación de la calidad en el servicio que se brinda, sobre todo si no se acompañan de una serie de medidas que lo hagan más pertinente y eficiente, por ejemplo, la formación inicial y permanente con calidad dirigida a los docentes, los recursos necesarios para remodelar y ampliar las escuelas, la consideración de los niños como sujetos sociales y no como objetos de atención, la participación real de las familias y las comunidades y la no exclusión de modalidades de atención alternativas.
- La “invisibilidad” que acarrea la exclusión de servicios y maestros comunitarios “sin título”, lejos de elevar la calidad y contribuir a disminuir la brecha de exclusión y marginación de la población infantil sólo la ampliará aún más, ya que los niños atendidos a través de éstas modalidades en todo el país constituyen un porcentaje importante.³¹

Como pudo apreciarse en los apartados que conforman éste capítulo, los modelos de atención temprana destacan la importancia de mejorar no sólo los programas de acuerdo a necesidades sociales específicas, sino sobre todo, las prácticas de atención o intervención que se llevan a cabo con los niños. En este sentido, el papel de los docentes se convierte en un elemento crucial para **la definición de las políticas y procesos educativos** dirigidos a la atención infantil, ya que de ello dependerá en gran medida el mejoramiento de las condiciones de desarrollo y aprendizaje presente y futuro de los niños, **así como la eficiencia de la medidas implementadas para elevar la calidad y equidad en éste nivel educativo.**

Sin embargo, como pudimos apreciar, la tendencia de los programas, así como el tipo de prácticas docentes no sólo depende de las necesidades sociales identificadas para la población infantil y sus familias, sino de la influencia preponderante de los organismos

³¹ Ver los datos de UNESCO presentados en la tabla de “Población preescolar atendida respecto a la población total” en el siguiente capítulo.

internacionales que inmersos en el proceso mundial de la globalización, determinan desde fuera el futuro educativo que han de tener muchos países en vías de desarrollo como México.

La determinación externa de las políticas educativas y económicas entre otras, han traído en consecuencia una serie de problemas y retos para el sistema educativo, el cual ha generado diversas propuestas y alternativas que todavía no alcanzan a responder de manera satisfactoria a las demandas y retos que exige la atención de la infancia temprana y preescolar en nuestro país y la consecuente formación de cuadros profesionales o docentes que satisfagan eficientemente las necesidades de este sector de población.

CAPITULO III. PROBLEMAS Y RETOS QUE ENFRENTA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO.

*“La esperanza no nace de una visión del mundo tranquilizadora y optimista, sino de la laceración de la existencia vivida y padecida sin velos, que crea una irreprimible necesidad de rescate”
(Magris, 2000)*

A pesar de que en el ámbito internacional existen más de 40 años dedicados a la investigación de los efectos de la atención temprana, en nuestro país poco se ha estudiado al respecto, la mayoría de modelos y programas de atención adoptados en las últimas décadas en México han sido “importados” o han estado influenciados por los avances y tendencias que existen en Estados Unidos y en menor medida en el Occidente (sobre todo en países como España y Francia), debido a que en nuestro país no se han generado estudios y propuestas nacionales capaces de orientar las tendencias educativas acordes a las diversas características, necesidades y contextos sociodemográficos y educativos donde se ubica la mayor parte de esta población.

En términos generales, los programas de atención dirigidos a niños menores de 6 años en nuestro país y en el Distrito Federal, se ofrecen a través de diversas instituciones y organismos de carácter público, privado o mixto. Las diversas formas de clasificar la atención de los centros de educación inicial y preescolar, depende de factores tales como: tipo de población que atienden, los métodos pedagógicos o tipo de programa que utilizan, su jurisdicción administrativa o bien algunas combinaciones de éstos.

Todas las modalidades o formas de atención desarrollan e instrumentan programas o modelos de carácter regular (escolarizado) o compensatorio (no escolarizado o semi-escolarizado) dirigidos a niños menores de 6 años, e instrumentados por educadoras profesionales, personal técnico, personal comunitario habilitado de manera previa o bien, padres y madres de familia capacitados para atender directamente a sus hijos. A

continuación presentaremos la oferta institucional que existe para la atención de esta población en nuestro país y concretamente en el Distrito Federal.

1. ORGANIZACIÓN DE LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN INFANTIL.

Los principales sistemas de atención en el país se organizan en dos grandes grupos; los de beneficiarios que cuentan con prestaciones sociales para el cuidado y atención de sus hijos menores de 6 años; y los servicios para población abierta, dirigidos a personas que carecen de este tipo de prestaciones. Asimismo se organizan en servicios públicos, privados y comunitarios atendidos por organismos de la sociedad civil con y sin fines de lucro. En términos generales los servicios se organizan como sigue³²:

Programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP):

a) Centros de Desarrollo Infantil (CENDI).- Se ubican principalmente en zonas urbanas, donde se atiende a niños desde los 45 días de nacidos a 6 años de edad, hijos de madres trabajadoras de la SEP que cuentan con prestaciones laborales para recibir estos beneficios. El personal que en ellos labora es docente con nivel licenciatura (educadoras y pedagogas), técnico profesional (médicos, odontólogos, psicólogos, trabajadoras sociales y nutriólogos), y de apoyo (asistentes educativas, puericultistas, administrativos y servicios generales). Los horarios de atención varían desde 8 horas diarias a tiempo completo en algunos casos.

b) Centros de Educación Inicial Semi-Escolarizados (CEI).- Se ubican en zonas urbano-marginadas del Distrito Federal que no cuentan con servicios educativos. La atención se brinda en locales de la comunidad o en casas particulares donde asisten niños de 2 a 6 años, quienes son atendidos por personal “voluntario” originario de la misma comunidad. Este personal recibe una gratificación económica de los padres de familia y el perfil escolar con el que cuentan es muy

³² Fuente: Myers (2000: 39-60).

diverso, ya que va desde primaria trunca hasta algunos profesionistas. Los horarios de atención varían de 3, 5 o hasta 8 horas diarias.

c) Programa No Escolarizado para Padres de Familia.- Este programa se lleva a cabo en zonas urbano-marginadas del Distrito Federal y en zonas rurales de todo el país y opera a través de Módulos de Atención y servicio. Es atendido por promotores educativos quienes brindan pláticas de orientación a padres de familia para la atención y cuidado de sus hijos en lugares que les proporciona la comunidad, en escuelas, casas, y centros entre otros. Los horarios se adaptan al tiempo disponible de los padres el cual es regularmente de una o dos horas a la semana. Este modelo de atención opera a nivel nacional a través del Programa de Educación Inicial No Formal conocido como PRODEI de CONAFE.

d) Programa Sí para Nuestros Hijos.- Está dirigido a padres de familia con hijos de todos los niveles educativos y opera fundamentalmente en el Distrito Federal. Es transmitido vía satélite por Televisión Educativa (RED EDUSAT). Opera a través de sesiones coordinadas por psicólogos, pedagogos, orientadores o trabajadoras sociales en sedes escolares que cuentan con la señal de transmisión. Los horarios son de dos horas de transmisión en jornadas sabatinas.

e) Educación Inicial Indígena.- El programa opera en comunidades indígenas y está dirigido a madres con hijos de 0 a 4 años, quienes son orientadas y asesoradas por una promotora que atiende a dos comunidades cercanas. Los horarios y lugares para la realización de las sesiones son variables y se ajustan a las características de la comunidad.

f) Jardines de Niños (General).- Estos jardines atienden a niños de población abierta de 4 a 6 años de edad, en horarios de 4 horas diarias. El personal son docentes normalistas.

g) Jardines Bilingües.- Operan en comunidades indígenas en horarios de medio día, están dirigidos a niños en etapa preescolar y son atendidos por personal con nivel de bachillerato o más que habla lengua indígena.

h) Rural Alternativo.- Se ubican en zonas de difícil acceso y atienden a población preescolar con personal que tiene nivel de bachillerato o bien es miembro de la comunidad (previamente capacitado).

i) Jardines con Servicio Mixto.- Se ubican en zonas urbanas y están dirigidos a hijos de madres de escasos recursos económicos. El horario de atención es turno completo (8 horas diarias).

j) Centros Infantiles Comunitarios.- Operan a través del CONAFE en comunidades rurales con menos de 500 habitantes y son atendidos por personal con nivel de bachillerato.

Como puede apreciarse, los servicios que proporciona la Secretaría de Educación Pública son básicamente de dos tipos: los que brinda de manera directa a través de los CENDI propios o los supervisados que pertenecen a otras secretarías o instituciones como universidades, institutos y organismo públicos, pero en ambos casos, los centros generalmente forman parte de una prestación laboral y en ellos se atiende exclusivamente a hijos de trabajadores(as) de las propias secretarías, organismos o instituciones; y los servicios dirigidos a población abierta, es decir, a gente que carece de prestaciones laborales para el cuidado y atención de los hijos. En este último caso, la mayor parte de los servicios son comunitarios o semi-escolarizados y se ubican generalmente zonas urbano-marginadas, rurales e indígenas, y a través de estos servicios se tiene a la mayor cantidad de población infantil.

Programas del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS):

a) Guarderías de Esquema Ordinario.- Esta dirigido a madres aseguradas cuyos hijos tienen una edad de 43 días de nacidos a 4 años de edad, en algunos casos específicos éstos servicios se han ampliado hasta los 6 años de edad por motivos de convenios con las empresas, tal es el caso de Telmex y la Comisión Federal de Electricidad. Los centros son de tipo escolarizado y en ellos labora personal profesional, docente, técnico y de apoyo como en el caso de los Cendi.

b) Guarderías para Madres IMSS.- Estas guarderías son prácticamente iguales a las del esquema ordinario, pero con la salvedad que ofrecen también el servicio de preescolar y son para derechohabientes que laboran en el propio Instituto.

c) Guarderías de Esquema Participativo.- Estos centros se ubican en zonas donde la fuerza femenina de trabajo de las madres aseguradas es menor a 3,000 trabajadoras. En la atención de las guarderías participa la comunidad quién es asesorada y capacitada por el propio IMSS. Los niños que se atiende van desde los 43 días de nacidos hasta los 4 años, o bien desde los 12 meses hasta los 4 años.

d) Guarderías de Esquema Vecinal Comunitario.- Estas guarderías contratan servicios privados pagados por el Instituto para atender a los hijos de las madres aseguradas que regularmente laboran lejos de los servicios instalados para tal fin. Para ingresar al esquema, el prestador de servicios debe “aprobar” una serie de requisitos que define y supervisa el Instituto.

e) Guarderías de Campo.- Se trata de un programa en el que las madres jornaleras o los varones viudos responsables de los niños trabajan para un particular que los incorpora al IMSS. En este caso el servicio de guardería se implementa en conjunto con las empresas y la capacitación y supervisión corren a cargo del Instituto.

De este modo, los servicios proporcionados por el IMSS son exclusivos para la población que labora para el Instituto y a pesar de la gran cantidad de modalidades y centros de atención infantil con los que cuenta en todo el país, aún resulta insuficiente la cobertura de atención en relación a la demanda del servicio. Debido a esta situación, se han generado nuevos esquemas de atención apoyados con el sector privado, sin embargo cabe destacar que el costo mensual por niño en estos centros y en cualquiera de sus modalidades es junto con PEMEX de los más altos en el país.

Programas del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE):

a) Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil.- Estas estancias son exclusivas para madres trabajadoras al servicio del estado cuyos hijos tienen una edad entre dos meses y cuatro años. Es un servicio escolarizado que cuenta con personal médico, enfermeras, psicólogos, dietistas y nutriólogas, trabajadoras sociales, educadoras y asistentes educativas.

Programas del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF):

Los servicios proporcionados por el DIF son los únicos que están dirigidos en un 100% a población abierta y preferentemente en condiciones de vulnerabilidad social y/o económica y se organizan de la siguiente manera:

a) Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil (CADI).- Es un modelo muy similar a los CENDI, estancias o guarderías, sin embargo estos centros atienden a hijos de madres trabajadoras de escasos recursos o que no cuentan con prestaciones laborales para tal fin, es decir, atienden a población abierta preferentemente vulnerable. En ellos se atiende a niños desde los 45 días de nacidos a los 6 años de edad en horarios que van desde 7 a 18 horas diarias. Operan bajo un modelo escolarizado y generalmente se ubican en zonas urbanas o en cabeceras municipales. El personal varía en algunos estados, pero en general cuentan con personal profesional, técnico y de apoyo.

b) Centros de Asistencia Infantil Comunitaria (CAIC).- Son un modelo de atención semi-escolarizado que opera en lugares donde no existe oferta educativa y se ubican en zonas urbano-marginadas, rurales e indígenas del país. En estos centros, se atiende a niños de población abierta cuya edad va de los 2 a los 6 años de edad. El personal responsable de los centros son orientadoras comunitarias de la propia localidad, quienes son pagadas por el DIF o bien por los padres de familia mediante gratificaciones voluntarias y cuya formación escolar varía desde

primaria trunca hasta profesionistas. Los horarios de atención se ajustan a las demandas de la comunidad y van desde 4 a 8 horas diarias.

c) Las Casas Cuna y Albergues de Atención Infantil.- Son centros donde se atiende a niñas y niños desde su nacimiento hasta los 6 años de edad,³³ quienes por diversas circunstancias no cuentan con padres o personas que se hagan cargo de ellos o bien porque el Estado les retire la custodia a los adultos responsables de su cuidado. Los centros son de tiempo completo y son atendidos por personal profesional especializado, docente, de apoyo y técnico del propio Sistema.

Programas de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL):

a) Programa de Atención a Hijos de Trabajadores Agrícolas.- Los centros que se operan a través de este programa operan en 5 estados de la República (Baja California Norte y Sur, Nayarit, Sonora y Morelos). Está dirigido a niños de 0 a 6 años, hijos de trabajadores jornaleros agrícolas temporales que migran de sus lugares de origen a otras zonas principalmente del norte del país. El programa se coordina con otros servicios de salud, desarrollo social y educación, pero la atención de los niños se realiza de manera directa en las guarderías fijas o móviles. El personal que atiende a la población infantil son promotores sociales, profesionales y empleados de SEDESOL.

b) Centros de Atención Infantil (CAI).- Este modelo de atención es de reciente implementación y es una variante del modelo CAIC del DIF, sólo que el personal que atiende a los niños en los centros son madres de familia quienes reciben recursos por parte de un fideicomiso administrado regularmente por Organismos no Gubernamentales.

Programas y Proyectos de las Organizaciones Sociales:

³³ Después de los 6 años, si no son adoptados, pasan a las casas hogar para niñas o varones en donde permanecen hasta cumplir los 18 años de edad. Durante el período que permanecen en las casas hogar, estudian la educación básica y media superior.

- a) Red de Centros de Atención OLIN.- Esta red agrupa a diversos centros comunitarios y populares en el Distrito Federal. En general los centros que participan en esta red atienden a niños preescolares.
- b) Renovación.- Es un programa de atención privada para niños preescolares que sirve para la población de bajos ingresos que vive en la zona de barrancas de la Delegación Álvaro Obregón del D. F.
- c) Nuestros Niños.- A través de este programa se atiende de manera semi-escolarizada a población infantil desde los 45 días de nacido hasta la etapa preescolar.
- d) Fundación de Apoyo a la Infancia (FAI).- Este modelo de atención opera en algunos estados de la República y atiende fundamentalmente población preescolar de bajos recursos económicos.

Por último, es importante señalar que también existe una considerable oferta de servicios a nivel privado con fines de lucro, la cual se ajusta a todas las economías y clases sociales. El dato preciso del registro de estos centros, no se tiene debido a que hasta el año pasado – antes de entrar en vigor la obligatoriedad de preescolar- cualquier persona podía poner un centro de atención y sólo si lo deseaba era supervisado y registrado por la SEP.

Como puede apreciarse, la oferta educativa parece rica y diversa, sin embargo, los sistemas o modelos de atención que captan una mayor cantidad de población y que cuentan con los horarios más amplios de atención son restringidos y exclusivos para madres derechohabientes. Asimismo, la oferta educativa proporcionada por la SEP es amplia y variada en centros que brindan servicios en horarios cortos de 3 y 4 horas diarias, pero escasos para la población que debido a sus condiciones laborales requiere de horarios más largos que alcancen a cubrir el tiempo de su jornada para cuidar y atender a sus hijos.

Por otra parte y como se verá un poco más adelante en este capítulo, la oferta de atención para la población infantil menor de 6 años aún resulta insuficiente, ya que se

atiende apenas al 81% de niños de 5 a 6 años; al 63% de 4 a 5 años; y al 21% de los niños de 3 a 4 años. Los porcentajes de atención para la población de 0 a 3 disminuyen aún más y no se conocen con precisión datos al respecto. (UNESCO, 2003). Es importante señalar además, que la información estadística captada y reportada por la SEP es suministrada en muchos casos por las instituciones y organismos que supervisa o a los que les asigna claves de centros de trabajo, lo cual trae como consecuencia la duplicidad de cifras y poca confiabilidad en cuanto a los datos de las coberturas de atención.

Los servicios escolarizados tienen un alcance limitado en términos de población atendida, debido a que los costos económicos por concepto de instalación y mantenimiento resultan sumamente elevados, además de que se trata en cierto sentido de un servicio elitista que sólo se brinda a madres y padres que cuentan con esta prestación laboral o bien que tienen los recursos económicos suficientes para acceder a ellos de manera privada, esto hace por una parte, que este tipo de servicios resulten insuficientes para cubrir las necesidades de atención que requiere la población infantil y por otra, que la población atendida mediante esta modalidad sea muy reducida.

Los servicios no escolarizados operan en todo el país, pero su funcionamiento depende de las posibilidades de los padres para asistir a las sesiones de trabajo semanales y de la facilidad que tengan para combinarlas con los horarios laborales, como lo señala el modelo ecológico. Estos servicios han proliferado sobre todo en aquellos lugares donde no hay acceso a sistemas de atención escolarizados y en zonas rurales marginadas y de difícil acceso. También se brindan en algunas ciudades como pláticas complementarias dirigidas a los padres de familia que utilizan los servicios escolarizados.

Los servicios a través de la modalidad semi-escolarizada, han tenido una rápida y amplia expansión debido a que son la alternativa más viable y fácil para que los niños accedan a los centros de atención, estos centros operan basados en la participación y gestión comunitaria fundamentalmente y con el apoyo de diversas instituciones.

Sin embargo, la atención de los niños precedentes de familias con escasos recursos económicos, con poca o nula escolaridad de los padres, con tradiciones y prácticas de crianza diversas ha implicado un conjunto de retos pedagógicos para las prácticas educativas que realizan los docentes o responsables de grupo en esta modalidad educativa.

Existe además, un factor común en las tres modalidades, todas carecen de evaluaciones sistemáticas que den cuenta de la eficiencia y eficacia que tienen los procesos con los que son atendidos los niños y los efectos a mediano y largo plazo que tienen en la población atendida.

Es importante destacar además en este contexto, que aproximadamente un tercio de los Centros de Atención infantil de nuestro país, se encuentran en el Distrito Federal, y que además en esta zona, entre el 20 y 25% de los niños de 0 a 6 años matriculados en Centros de cuidado diario o de educación están en centros particulares, casi todos (90%) no registrados de manera oficial (COMEXANI, 2000).

Por otra parte, sobre todo en la última década, aunque la atención mayoritaria a la población infantil menor de 6 años es atendida por instituciones del sector público, la demanda y difusión de centros de atención infantil privados se ha incrementado notablemente. Los centros privados se pueden agrupar de tres maneras de acuerdo al nivel económico de los padres y madres de familia; por un lado, están aquellos centros cuya finalidad principal es de carácter lucrativo y en los cuales se proporcionan servicios con recursos costosos, personal calificado y los cuales regularmente ofrecen servicios de buena calidad. Ejemplo de ellos, son las franquicias estadounidenses que manejan modelos sofisticados de estimulación temprana (Gymbory, High Scope), éstos centros se concentran en las principales ciudades del país, pero sobre todo se concentran en la ciudad de México y el uso costoso de estos servicios sólo es accesible para familias con altos ingresos económicos.

El otro servicio privado que también es de carácter lucrativo, se ubica en zonas donde habita población de clase media, en estos centros el costo y calidad de la atención depende de la ubicación del centro y del tipo de servicios que ofrezca. Pueden estar instalados al interior de escuelas particulares o bien en unidades habitacionales donde habita la clase media.

Por último, tenemos los servicios particulares dirigidos a población de escasos recursos económicos cuyos centros se ubican en zonas populares o donde habitan familias con bajo nivel económico, muchos de estos centros brindan servicios de carácter comunitario (semiescolarizado) con o sin fines de lucro, pero lamentablemente la mayoría de estos centros trabajan con modelos de atención restringidos y con una calidad dudosa en cuanto a la atención que reciben los niños.

Muchos de estos centros cuentan con registro oficial, pero en su mayoría carecen de él, es decir, la SEP no los supervisa o norma.

El ámbito de la atención a los niños de edad temprana en nuestro país, es un campo todavía con poco reconocimiento en términos de su valor educativo y social y la atención actual que se brinda a los menores, presenta múltiples problemas asociados a la falta de efectividad y calidad en los programas, a la carencia de personal que se prepare específicamente para atender a niños de estas edades, a la insuficiencia de centros para cubrir la demanda de atención, así como a la ausencia de estudios e investigaciones que permitan conocer más el problema asociado a la efectividad de las intervenciones que realizan los adultos responsables de la atención directa de los niños, así como de la calidad de los servicios proporcionados.

Existe también de manera visible una ausencia o vacío normativo por parte de la Secretaría de Educación Pública para normar operativamente a estos centros y garantizar una mejor calidad de los servicios, o bien para incorporar al sistema educativo nacional a la población demandante de estos servicios, lo cual se ha pretendido corregir con la entrada en

vigor de la Ley para la obligatoriedad de la educación preescolar en el ciclo escolar 2004-2005.

En el contexto de este panorama, podemos apreciar que las condiciones actuales de atención de la población infantil menor de 6 años en nuestro país plantean importantes retos pedagógicos para la educación inicial y preescolar, entre los que podemos destacar el mejoramiento de las prácticas docentes durante el trabajo con los menores, las cuales deben enriquecer y diversificar las estrategias y formas de trabajo, pero también la transformación de los rasgos de su operación que actualmente no responde a la diversidad de necesidades y potencialidades de los niños, la implementación de estrategias factibles que permitan la universalización de la cobertura de atención y el mejoramiento de la calidad de los servicios a la par de las dos medidas anteriores entre otros tal y como lo plantea la obligatoriedad de la educación preescolar de 3 años implementada a partir del ciclo escolar 2004-2005 en nuestro país.

2. LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN EL NIVEL PREESCOLAR

En este apartado abordaremos un hecho que resulta de gran trascendencia para la educación preescolar en nuestro país, ya que marca un parteaguas con el que se da paso a una nueva forma de concebir y atender a la infancia en nuestro país; el reto de la obligatoriedad de la educación preescolar, el cual desde mi punto de vista, se presenta como casi un imposible a lograr con los criterios de eficiencia, calidad, cobertura y equidad como los que se plantea en el programa educativo 2001-2006. A continuación analizaremos cada uno de los planteamientos centrales que contiene dicha iniciativa y explicaremos porque resulta prácticamente imposible que se cumpla en los tiempos y con los criterios establecidos en la propia Ley.

La expansión de la matrícula en preescolar y las diferencias observadas durante la mayor parte del siglo XX, cuando la expansión del servicio educativo enfrentaba altas y rápidas tasas de crecimiento de la población menor de 6 años de edad, contrastan con el

panorama de hoy, en donde se observa una tendencia decreciente en la tasa de fecundidad, este hecho propicia condiciones que permiten pensar en la universalización y mejoramiento de la calidad de la educación preescolar prevista en la reforma constitucional para la obligatoriedad de la educación preescolar. Sin embargo, la dimensión del reto aunque está planteado para cubrirse al 100% para el ciclo escolar 2008-2009, es aún muy considerable. Como resultado de la disminución de la fecundidad, según proyecciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2002; 17-19), la población infantil disminuirá paulatinamente como se muestra en la siguiente tabla:

República Mexicana

Población de 3 a 5 años, 2001-2008 (proyección)

	TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS³⁴	TOTAL
	Población	Población	Población	
2001-2002	2'147,832	2'169,604	2'183,455	6'500,891
2002-2003	2'116,647	2'141,779	2'164,638	6'423,064
2003-2004	2'090,073	2'110,758	2'136,919	6'337,750
2004-2005	2'063,003	2'084,277	2'106,007	6'253,287
2005-2006	2'035,117	2'057,322	2'079,622	6'172,061
2006-2007	2'007,163	2'029,554	2'052,762	6'089,479
2007-2008	1'980,111	2'001,715	2'025,088	6'006,914
2008-2009	1'954,864	1'974,772	1'997,343	5'926,979

Proyecciones de población a mitad de año, CONAPO.

Como puede apreciarse, existe una condición de decremento demográfico que parece favorecer las condiciones para lograr la universalización en la cobertura de atención al 2008 planteada en la política educativa actual para este nivel educativo. Sin embargo, existen pocas probabilidades de alcanzar la matrícula de atención esperada para el 2009 a partir de la cubierta hasta el momento, sobre todo si analizamos las tasas de crecimiento en los últimos años en la población de tres y cuatro años de edad.

³⁴ Esta edad, comprende de 5 años a 5.11 meses.

En nuestro país, en las tres últimas décadas del siglo XX y en lo que va del siglo XXI, los servicios se expandieron considerablemente y se incluyó a las zonas rurales e indígenas mediante sistemas diversificados de atención. La matrícula de educación preescolar, particularmente de niños de cuatro y cinco años experimentó un crecimiento acelerado: en el ciclo escolar 1970-71 la matrícula era de 400,138 alumnos, cifra que representaba al 11.4% de la población; al comienzo del siglo XXI, en el ciclo escolar 2001-2002, la matrícula ascendió a 3'432,326 de niños entre tres y cinco años de edad,³⁵ distribuidos del siguiente modo:

EDUCACIÓN PREESCOLAR CICLOS 2001-2002 y 2002-2003

Para el ciclo escolar 2001-2002 la cobertura de atención fue la siguiente:

TRES AÑOS			CUATRO AÑOS			CINCO AÑOS		
Población Total	Matrícula	%	Población Total	Matrícula	%	Población Total	Matrícula	%
2'175,789	340,471	15.6	2'188,506	1'243,605	56.8	2'208,854	1'822,235	82.5

Fuente: Segundo Informe de Labores de educación. 1 de septiembre de 2002.

Para el ciclo escolar 2002-2003 la cobertura de atención fue la siguiente:

TRES AÑOS			CUATRO AÑOS			CINCO AÑOS		
Población Total	Matrícula	%	Población Total	Matrícula	%	Población Total	Matrícula	%
2'127,941	438,044	20.6	2'174,515	1'374,104	63.2	2'218,022	1'806,522	81.4

Fuente: UNESCO, 2003; 21.

Asimismo, la cobertura de atención alcanzada por cada Estado durante el ciclo escolar 2002-2003 fue la siguiente:

³⁵ Es importante destacar que el rubro referido a “cinco años” comprende a la población que tiene un rango de 5 años a 5 años once meses de edad.

**POBLACIÓN PREESCOLAR ATENDIDA RESPECTO A LA POBLACIÓN
TOTAL**

ESTADOS	3 AÑOS (%)	4 AÑOS (%)	5 AÑOS (%)
AGUASCALIENTES	15	63.5	78.8
BAJA CALIFORNIA	7.6	42.9	82.9
BAJA CALIFORNIA SUR	5.5	80.7	97
CAMPECHE	1.6	74.7	83.1
COAHUILA	18	67.3	94
COLIMA	18	75.1	94.2
CHIAPAS	51.2	69.7	84.8
CHIHUAHUA	15.6	51.7	72.1
DISTRITO FEDERAL	34.8	78.5	83.9
DURANGO	4.7	61.7	86.2
ESTADO DE MEXICO	9.3	49.4	65.4
GUANAJUATO	21.5	68.6	91.5
GUERRERO	33	62.6	83.8
HIDALGO	22.2	66	69.6
JALISCO	28.8	68	72.5
MICHOACÁN	5.2	58.6	90.1
MORELOS	9	52.4	83.7
NAYARIT	8.5	73.9	90.9
NUEVO LEÓN	20.5	64.7	89
OAXACA	28.1	65.8	78.9
PUEBLA	33.2	62.2	78.3
QUERÉTARO	15.6	67.9	97.1
QUINTANA ROO	9.3	62.5	92
SAN LUIS POTOSÍ	30.6	70.1	87.6
SINALOA	12.3	71	82
SONORA	4.3	56.2	95.5
TABASCO	51.9	78.8	91.6
TAMAULIPAS	5.6	53.3	84.8
TLAXCALA	4.1	54.9	113
VERACRUZ	8.3	64	80.2
YUCATÁN	35.4	79.1	74.3
ZACATECAS	31.7	68.9	84
TOTALES	20.6	63.2	81.4

Fuente: UNESCO, 2003; 24.

Los datos de las celdas sombreadas indican que la cobertura alcanzada está por debajo de la media nacional. Asimismo, y como puede observarse en el cuadro, la demanda no satisfecha es mayormente la de la población de 3 años y así sucesivamente, esto significa en números reales que el reto es atender a más de 400 mil alumnos cada ciclo escolar, durante los próximos seis años para cubrir la demanda total de atención, y ...”teniendo en cuenta que en las aulas se asignan veintidós alumnos por grupo (actual promedio nacional), se requeriría atender a 16 mil grupos nuevos aproximadamente cada año... lo que significa el mismo número de aulas y de personal docente”. (UNESCO, 2003; 26), sin olvidar por otro lado, que en las zonas rurales los grupos tienden a ser más pequeños, y que existe además un decremento de casi el 10% en la matrícula de docentes egresados de las escuelas normales en todo el país (el cual se explica en el siguiente apartado) lo cual resulta paradójico en relación al tipo de perfil requerido en la Ley.

Como puede observarse a partir de los datos anteriores, aún con el decremento poblacional esperado, la matrícula debe crecer a un ritmo muy acelerado de acuerdo a la meta propuesta para la universalización de la educación preescolar que plantea la Reforma de ley, por ejemplo, si tomamos como base la meta de que en el ciclo 2008-2009 todos los niños de tres a cinco años 11 meses deben estar matriculados, se tendrían que incorporar en los próximos seis años a unos 2'510,263 niños más, puesto que actualmente se atiende a un total de 3'416,716.

Todo esto implica un enorme reto, ya que no se cuenta con los recursos económicos y humanos para lograr tal fin y se requeriría además incrementar la matrícula de egresados de la escuela normal por un lado, y por otro, exigirá buscar y fortalecer las alternativas comunitarias de atención con todo lo que ello implica, para ello será necesario reconocer el valor socioeducativo que tienen los servicios de atención infantil comunitaria a través de los cuales se atiende a un gran número de población, y los cuales se ubican en zonas donde regularmente no existen servicios de educación formal o escolarizada, los cuales actualmente la Secretaría de Educación Pública no reconoce con validez oficial porque no cuentan con docentes normalistas para la atención de los grupos de niños preescolares, sino

con personal habilitado de las propias comunidades y por tanto su tendencia al menos de manera paulatina es a disminuirlos considerablemente.

Por otra parte, queda claro que el acceso a los centros preescolares, de acuerdo a las cifras de la matrícula, se ha incrementado y que se han hecho esfuerzos para allanar la inequidad en la distribución entre los estados, sin embargo, se carece de parámetros claros y confiables que midan la eficiencia en el aumento de la matrícula con relación al crecimiento de la población. Es necesario reconocer que los logros alcanzados se centran en la capacidad de atención de los niños de cinco y seis años quedando muy rezagado el de tres y cuatro años.

Por otra parte, existe además una paradoja en el planteamiento de la obligatoriedad que exige que el personal docente requerido para este nivel sea profesional cuando la tendencia como lo muestran los datos -que veremos en el siguiente apartado-, es la disminución de la matrícula en las normales de todo el país; porque el planteamiento de excluir a las docentes comunitarias es incoherente, ya que no sólo no se cuenta con personal profesional que labore en las comunidades más alejadas, sino además existe una cobertura importante de atención a través de los servicios que ofrece este personal y con el que es factible contar como aliado; porque no se cuenta con los recursos económicos suficientes para llevar a cabo tal tarea y; porque el asunto de hacer la educación preescolar obligatoria acarrea además una serie de consecuencias socioeducativas que probablemente no se estén contemplando y que a continuación analizaremos.

Actualmente, los procesos de escolarización son vistos de una manera muy natural por todos los miembros de la sociedad, tan natural que muchos de los hechos que en el sistemas educativo suceden, pasan casi inadvertidos no sólo para el común de la gente, sino hasta para los docentes y la propia comunidad escolar. Tal es el caso de la educación preescolar obligatoria en México a partir de los 3 años de edad.

De acuerdo a datos de la OCDE (2002), México sería el primer país miembro en donde la educación preescolar obligatoria iniciaría a partir de los tres años de edad, ya que

en el resto de los países, ésta educación sólo tiene **uno ó dos años** de obligatoriedad, es decir a partir de los cuatro y cinco años de edad de los niños. En este sentido es necesario revisar la historia educativa de nuestro país y plantearnos la conveniencia de iniciar con tres años obligatorios en lugar de uno ó dos, a partir del planteamiento que considere esta decisión como una medida innovadora, característica del desarrollo que queremos alcanzar, o bien como un medida tomada e implementada con un profundo desconocimiento de la realidad por la que transita este nivel educativo.

Esta medida probablemente también tiene que ver con el hecho de que la escolarización obligatoria parece ser un rasgo que se ha universalizado en diferentes sociedades y culturas,- a propósito de la globalización- en donde la educación tiene una serie de significados, valores y expectativas que se traducen en formas de pensar de la gente y de la propia sociedad. La fe en la educación escolarizada, se nutre de la creencia de que esta puede mejorar el nivel y calidad de vida, la racionalidad, el desarrollo y el progreso de los seres humanos y de las sociedades. La aspiración social de la escolarización obligatoria se manifiesta de diversas formas, por ejemplo, algunas personas quieren educar a sus hijos y a ellos mismos para mejorar sus condiciones materiales vida; otros consideran a la educación como un valor para llevar una vida más digna; otros como un medio eficaz para evitar la humillación que supone para ellos ser analfabetos y por eso ser manipulados; otros la consideran como un medio para “relacionarse” con gentes de un estrato social superior al suyo; otros la miran como un recurso para mantener los privilegios de que son objeto, otros como la oportunidad de disfrutar del conocimiento y del saber; otros como un recurso para incrementar la productividad económica; algunos la usan para gobernar con mayor coherencia o dominación social; otros la ven como una posibilidad para afianzar una identidad cultural determinada, o para imponer un idioma, para difundir mitos y creencias, visones y concepciones del mundo y otros la entienden como la oportunidad de lograr todo esto a la vez. Lo que es un hecho es que las expectativas sobre la educación, la obligatoriedad, las escuelas y los profesores son muy amplias, complejas y diversas. (Gimeno, 2000:18-20).

En el caso de nuestro país, ésta idea en lo individual y lo social, se acepta sin cuestionar como algo bueno y conveniente para todos los mexicanos, hasta el punto de haberla convertido en un derecho y una obligación universal que se ha de establecer en forma gratuita a través de los artículos 3º y 31 de la Constitución Política y de ninguna manera ha sido cuestionada su imposición. La construcción de significados y de motivaciones que se combinan en el proyecto de la educación preescolar obligatoria no es un hecho tan “natural”, sino el producto de un conjunto de problemas y realidades sociales y educativas que tienen que ver con la función que desempeñan los docentes que trabajan en el nivel, con la prolongación de la escolarización a edades cada vez más tempranas y con las implicaciones que ello tiene en el papel que desempeñan las familias y la sociedad en su conjunto.

La expansión de la educación obligatoria implica el crecimiento de una realidad institucional escolar bastante universal, -ya que éste es un rasgo que define a las sociedades modernas como tales, en donde se aprecia como progreso material y espiritual de los individuos y las sociedades (idem p.9-17)- de un cuerpo de docentes con un perfil profesional más visible y legitimado por la sociedad, el cual se inserta en una institución al igualmente reconocida y legitimada para llevar a cabo tal tarea como es la Secretaría de Educación Pública.

En este sentido y como medida de justicia social, la obligatoriedad de la educación preescolar se ha convertido social, educativa y políticamente en un “instrumento de igualación de los socialmente desiguales”...” ya que en una democracia social, la educación tiene que ser igualadora de las desigualdades de origen o de partida, lo que lleva implícita la puesta en marcha de políticas “compensatorias” de acción discriminatoria supuestamente en favor de quiénes más lo necesitan y esto lo único que hace es ampliar aún más la brecha de exclusión y rezago que tienen los niños que no tienen acceso a servicios de educación preescolar de calidad por parte de la SEP. Impartir la misma educación a sujetos desiguales no es una política igualadora, Al contrario, desiguala oportunidades,

porque los niños y los contextos donde se desarrollan no son los mismos, las circunstancias sociales, educativas y económicas son diferentes (idem, p.15 y17).

El ejercicio del derecho a la educación, convertido en obligación no se cumple por el sólo hecho de enunciarse o elevarse a rango constitucional, sino que se requiere de condiciones y recursos que la hagan una realidad, o lo que es lo mismo, la igualdad política o legal no confiere o garantiza la igualdad real entre los sujetos. Sólo queda esperar que esta iniciativa en nuestro país, no se convierta en una medida de retórica política, ya que al no disponer de las condiciones y recursos necesarios que la hagan factible en los plazos señalados, puede quedar con el tiempo reducida a un derecho formulado a modo de aspiración o ideal político, al igual que como ha sucedido con la educación básica obligatoria.

Cuando la entonces iniciativa de ley fue aprobada en el año 2002 por los legisladores en los Estados y en el ámbito federal, parece que no se contempló el hecho de que se requieren recursos materiales y humanos para cumplir con lo establecido en la misma. En la ley, se señala que los Estados contarán con los recursos económicos necesarios para llevarla a cabo, sin embargo, la realidad es que en ningún lado hay recursos para tal efecto. Tampoco se contempló que para asegurar que los alumnos acudan regularmente a la escuela, es necesario que haya planteles o centros suficientes en todas las zonas del país, incluso en las localidades de menos de 500 habitantes, al parecer tampoco se contempló que para incrementar la posibilidad de la asistencia y permanencia regular de los niños a la escuela, es necesario ampliar los horarios que cubran las jornadas de trabajo de sus padres o de las personas que los cuidan y prescindir del trabajo infantil que se ha incrementado dramáticamente entre la población menor de 6 años en nuestro país.

El reto de la eficiencia, calidad, cobertura y equidad con que fue planteada la educación obligatoria se prolonga de este modo, hacia las condiciones y circunstancias en que la escolarización tiene lugar para diferentes sujetos y grupos sociales.

3. LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.

En México, el personal docente y habilitado que atiende a los niños menores de 6 años en etapa preescolar en los centros de atención infantil, proviene de diversos ámbitos escolares y cuenta con una formación inicial y permanente muy diversa.

La formación y preparación que recibe el personal profesional (educadoras) o habilitado (asistentes educativas, orientadoras, promotoras, etc.), en la mayoría de los casos es poco estructurada y alejada de la realidad operativa de los centros, los niños y sus necesidades. Sin embargo a pesar de que existe un gran problema en cuanto a la falta de personal calificado y formación de cuadros profesionales específicos para la atención de los niños en edad temprana, se mantiene una constante pero insuficiente preocupación institucional por el entrenamiento, certificación y profesionalización del personal encargado de la atención de los niños en los centros.

Los centros de atención infantil de la modalidad escolarizada, regularmente cuentan con personal profesional calificado (psicólogos, médicos, trabajadoras sociales, nutriólogos) y con educadoras y asistentes educativas o auxiliares en las aulas o salones de clase.

La formación del personal profesional o las educadoras, se brindaba antes de la década de los 80's como una carrera corta o técnica que se cursaba después de la educación secundaria, sin embargo, después de este periodo, se eleva a nivel licenciatura y continúa impartándose por las escuelas normales, en algunas universidades oficiales, estatales y particulares. A partir de esta medida, se disminuye significativamente el ingreso de alumnas en esta formación.

Por ejemplo, la cobertura nacional de atención en la escuela normal donde se prepara a las educadoras para la atención de niños preescolares, ha bajado considerablemente su matrícula a pesar de la actualización del plan de estudios en 1999.

El siguiente cuadro, ilustra el comportamiento de la normal en cuanto a cobertura nacional antes de cambiar el plan de estudios de nivel técnico a licenciatura y de ahí, hasta el ciclo escolar 2002-2003.

MATRICULA DE EDUCACIÓN NORMAL A NIVEL NACIONAL

CICLOS ESCOLARES –TOTAL-					VARIACIÓN PORCENTUAL		
1990-1991	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	(4/1)	(4/3)	(5/4)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			
108,987	215,506	200,931	184,100	166,873	68.9	-8.4	-9.4

Fuente: UNESCO (2003: 33).

Como puede apreciarse en el cuadro, la escuela normal mostró por tercer año consecutivo una disminución en su matrícula y si tomamos en cuenta la reciente reforma de obligatoriedad de la educación preescolar proyectada para atender a toda la población infantil de tres a seis años de edad, las necesidades proyectadas para la formación de personal docente se incrementarían a más de 16 mil educadoras por cada ciclo escolar hasta el 2008-2009, período en el cual el 100% de la población infantil de tres a seis años debe estar atendida. Éste incremento significaría duplicar las cifras actuales del personal docente y directivo a ser capacitado, tal como refiere el artículo 3º. transitorio de la Reforma.

El problema de la formación docente y su incremento en la matrícula para preescolar en relación a los compromisos para el ciclo 2008-2009, se agudiza aún más porque en el artículo 4º transitorio de dicha ley se señala que el personal responsable de la atención de los niños deberá ser “profesional”, es decir, licenciadas en educación preescolar o bien licenciaturas afines como psicología y pedagogía con previa preparación y experiencia en el campo. Esto significa que las docentes comunitarias o comunitarias no podrán continuar su trabajo frente a los grupos a menos que demuestren tener estudios

profesionales, con lo cual es problema se agudizará aun más, ya que por una lado no existe el personal docente profesional suficiente para cubrir la demanda requerida, y por otro, se desplazará al personal comunitario que por más de dos décadas ha venido prestando estos servicios en el nivel preescolar e inicial.

Pero veamos como está conformada la preparación de este tipo de personal. Los servicios semi-escolarizados, no escolarizados o comunitarios (incluso también algunos escolarizados), cuentan con asistentes educativas, orientadoras comunitarias, puericultistas y/o promotoras educativas a las que se les capacita y asesora antes de ingresar a grupo o bien durante el servicio, sólo para el caso de las asistentes educativas y puericultistas se ofrecen además -de manera particular- alternativas de preparación a nivel técnico y técnico-profesional. De esta manera todos estos grupos adquieren las habilidades, conocimientos y competencias para el manejo de la metodología de los programas educativos, así como para el cuidado y atención de los niños. La capacitación o formación inicial, se complementa con asesoría y supervisión permanente por parte de las instituciones y organismos de quienes dependen administrativa y operativamente los centros.

La formación inicial del personal encargado de la atención de los niños menores de 6 años en términos generales tiene al menos tres tipos de preparación: a nivel profesional o licenciatura, a nivel técnico o de bachillerato y de capacitación y habilitación en y para el trabajo.

La formación profesional o de licenciatura tiene una duración promedio de cinco años, la técnica de uno a dos años, dependiendo de la institución que la imparta, y la de capacitación para habilitar al personal regularmente se imparte en cursos de 45 horas de manera inicial y otros complementarios una o dos veces al año en el mejor de los casos.

En los últimos 10 o 15 años, la formación de cuadros para la atención de niños menores de 6 años en instituciones privadas ha proliferado, sobre todo en las grandes ciudades como el Distrito Federal, Guadalajara y Monterrey, en estas escuelas o institutos

se establece como perfil de ingreso el haber concluido la educación secundaria y cursar durante dos o tres años la carrera de profesional técnico (auxiliar de educadora, asistente educativa o puericultista).

Asimismo en 1998, en la SEP a través de la Dirección de Educación Inicial en el D. F, se implementa un programa de formación inicial dirigido a profesionales técnicos. A través de este programa se regula a todas aquellas instancias que pretendan formar asistentes educativas para los servicios en centros de atención infantil que laboren en cualquier modalidad.³⁶

En cuanto a la formación permanente, la SEP actualmente implementa sistemas de formación y preparación de cuadros docentes a través de los *Talleres Generales de Actualización*, los cuales se llevan a cabo al inicio del ciclo escolar con una duración de 20 a 30 horas, y se diseñan a partir de las necesidades del servicio.

El segundo tipo de actualización docente que implementa la SEP para este sector son los llamados *Cursos de Actualización*, a los cuales sólo pueden acceder aquellas profesoras que se encuentre inscritas en la denominada “Carrera Magisterial” y que hayan sido aceptadas después de un proceso de evaluación. Estos cursos tiene una duración de 30 horas aproximadamente y las profesoras están obligadas a cursar uno cada año.

El tercer tipo de actualización que ofrece la SEP, son los llamados *Cursos de Capacitación* que solicitan a la coordinación de educación inicial o preescolar, estos pueden ser cursos que se oferten mediante una cartera o catálogo de la institución que los imparte, o bien que se oferten con un valor curricular o escalafonario. (OCDE, 2003: 76-79).

³⁶ Dirección de Educación Inicial (1998). Plan de Estudios de la Escuela para Asistentes Educativas. SEP. México. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

Para el caso particular de las instituciones que ofrecen servicios de atención infantil en el nivel de inicial y preescolar, tenemos que en el DIF, se lleva a cabo un sistema de capacitación integral conformado por procesos de formación inicial y formación en el servicio. Este programa se ofrece a personal docente, técnico y comunitario en los ámbitos nacional, estatal o municipal en las dos modalidades de atención, escolarizada (CADI) y semiescolarizada o comunitaria (CAIC).

En el caso del IMSS y el ISSSTE, la capacitación y actualización está integrada al proceso de selección y reclutamiento definido para el personal de las guarderías infantiles. Una vez seleccionado el personal, se realiza la impartición de cursos de sensibilización y de inducción al trabajo de las guarderías. Posteriormente se establece una etapa de capacitación continua.

Para la preparación de cuadros, el CONAFE cuenta con programa que maneja cursos en cascada de manera inicial, mensual y trimestral. Los iniciales se dan cada año cuando cambian los promotores educativos y una vez que concluye el tiempo de su beca. El inicial es intensivo y dura de dos a tres meses, los mensuales y trimestrales se realizan a lo largo del año en el que el promotor presta su servicio social.

En el caso de SEDESOL, el proceso de capacitación es continuo para el instructor y las madres que atienden los programas para Jornaleros Agrícolas y para los CAI. Para el caso de los instructores, la capacitación se imparte de la misma manera que en el CONAFE.

Por último, es importante mencionar que la Normalización y Certificación de Competencias Laborales representa una práctica que se ha desarrollado mucho en las dos últimas décadas en casi todo el mundo. Esta propuesta consiste en una metodología que pretende validar y certificar los parámetros que indican si una persona realiza adecuadamente una función específica, independientemente de la forma en la que haya adquirido esa competencia (vía escolarizada o empírica). Este enfoque es relativamente

nuevo en nuestro país y lo impulsa el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) de la SEP (idem p.79-80).

Como puede apreciarse, la formación y capacitación de profesores para el nivel inicial y preescolar es muy diversa y varía en forma extrema, ya que un gran número docentes carecen de capacitación o preparación formal para trabajar en centros de atención infantil. Algunos docentes llegan de otros niveles educativos –sobre todo primaria- a trabajar con preescolar, otros, se seleccionan e ingresan a trabajar contando tan sólo con una capacitación u orientación muy superficial, la cual se incrementa con el tiempo a través de cursos breves ocasionales acerca de temas específicos para la atención infantil. Lo que se ha observado sin embargo, es que por un lado los responsables de modelos de atención comunitarios participan en una capacitación por un tiempo breve algunas semanas o meses antes de empezar a trabajar, y por otro, los(as) licenciados(as) en educación preescolar, normal o a nivel licenciatura, pasan por una preparación que dura varios años (cuatro ó cinco), pero tienen un entrenamiento práctico mínimo que se refleja durante los primeros años de ingreso a los centros de atención. Lo que hemos observado, es que en el ejercicio de su desempeño profesional cotidiano, las docentes aplican y emplean en la práctica muy poco del conocimiento adquirido durante su formación en la normal, más bien, la práctica reproduce los esquemas prácticos de la tradición docente socializados entre ellas mismas como grupo. Se dice que existe una fuerte tendencia a enseñar del modo como nos enseñaron, de la forma que más significado adquirió para nosotros y a reproducir en la docencia los esquemas de la escolarización más tradicional adquirida en la familia o en la escuela haciendo pasar con ello el orden de la costumbre sobre el de la innovación, y el caso de las docentes en educación preescolar no es la excepción. Las dificultades del desempeño de los profesores en términos de lo que exigen los modelos educativos se ponen cada vez más en manifiesto, pero esto se debe en gran medida a que los procesos formativos iniciales y permanentes dirigidos a los docentes siguen manteniendo una separación entre la teoría y la práctica, entre conocimiento y experiencia.

Por ello, es necesario que la formación dirigida a los docentes en el nivel preescolar, retome el nivel práctico que forma parte de su historia natural, de su *habitus*, ya que el ejercicio de la enseñanza requiere de una relación que interprete y comprenda las estructuras cognoscitivas y culturales de los alumnos, así como los intereses y necesidades individuales y colectivos del grupo. Esto implica una re-conceptualización del docente y de su actividad pedagógica, para entenderse como una acción comunicativa que reconozca y valore a los individuos que participan en el proceso educativo como sujetos portadores de significados diversos.

A partir de lo anterior, la relación del docente con los alumnos deberá estar caracterizada por el uso de prácticas que promuevan a través de la construcción de consensos mediados por las experiencias y las formas de comunicación aprendizajes significativos. Sin embargo, la formación y prácticas docentes que se favorecen con los actuales planes y programas, -incluyendo la propuesta que plantea la Reforma para preescolar-, se implementan considerando la relación pedagógica como una acción orientada al logro de fines y objetivos predefinidos fuera de los ámbitos de significado de los individuos, en donde las interacciones son consideradas con instrucciones y dominio de técnicas y métodos de enseñanza (Comboni y Juárez, 2000: 196-199).

De este modo, no basta con formar a los docentes a través de un proceso en el cual se favorezcan habilidades para que actúen con los grupos con ciertas reglas o métodos de enseñanza, para que apliquen determinados conocimientos y produzcan a su vez determinados saberes, más bien, el nuevo currículo debería estar orientado al logro de comprensiones de las situaciones multidimensionales que conforman la práctica docente, en el entendido que “ la acción educativa depende del juicio del maestro y el ejercicio del juicio depende de la interpretación del significado de un acontecimiento que, a su vez, depende del encuentro y la interacción de los significados previos o prejuicios de los participantes en la interacción” (idem, 199). Esto es, un sistema de valores esta condicionado por el contexto social y los intereses prácticos de las personas.

Ahora, pasando al caso específico de las diferencias que existen entre las docentes con preparación profesional y las habilitadas o comunitarias, podemos afirmar que en el ámbito de la atención temprana en nuestro país (inicial y preescolar) existe además, una marcada tendencia a pensar que el nivel o duración de la preparación inicial es equivalente a la calidad con la que trabajará y enseñará el docente. Quizá esta relación sea muy estrecha, pero hasta el momento, las investigaciones no han mostrado en qué medida y bajo qué circunstancias se lleva a cabo dicha relación. Generalmente también se piensa que las diferencias entre los modelos de atención (formales o no formales) y los docentes que los aplican tienen resultados muy distintos, que los primeros son mejores que los segundos, sin embargo, habrá que preguntarnos si la extensión de los programas no formales en todo el país³⁷ encabezada por docentes con menor tiempo y nivel de preparación inicial es de calidad inferior, contribuyendo con ello a incrementar aún más las diferencias entre ricos y pobres o entre programas de primera y segunda, en lugar de nivelarlos o moderarlos. El argumento en contra, consiste en afirmar que la calidad no sólo puede mantenerse a buen nivel, sino también ser mejor con estas docentes capacitadas en relativamente tiempos muy cortos siempre y cuando cuenten con apoyos de orientación y supervisión permanentes además de que también tienen la ventaja de atender un número menor de niños por salón. Algunas de las evidencias en las que se soporta dicha afirmación provienen de hallazgos de observaciones realizadas en centros comunitarios en el D. F.³⁸ atendidos por mujeres que carecen de título o reconocimiento alguno como educadoras, pero que han recibido una capacitación informal y tienen mucha experiencia en el manejo de métodos curriculares no oficiales (como Montessori o High Scope). Analizando estos casos, es claro que las docentes no tituladas y capacitadas adecuadamente, pueden proporcionar resultados de una calidad similar a la de educadoras con preparación formal basada en el plan de estudios oficial.

³⁷ La proliferación de estos sistemas o modelos de atención sobre todo en las dos últimas décadas, fueron producto de las políticas educativas y sociales definidas entonces por los gobiernos en turno y apoyadas por organismos internacionales como UNICEF, UNESCO, Banco Mundial y el BID.

³⁸ Por ejemplo el centro de Cerro del Judío, Nezahualcóyotl y Tepito. (Myers, Castorena y Márquez, 2000).

Lo anterior es un indicador de que el sector público a través de las instituciones encargadas de brindar estos servicios, debería estudiar la manera de evaluar y certificar a estas mujeres con talentos naturales y no hacer lo que están haciendo a raíz de la implementación de la obligatoriedad de la educación preescolar, que es desconocerlas y arrancarles sus centros educativos porque “no poseen el perfil pedagógico requerido” para garantizar la calidad de los servicios. Tal parece que la educación comunitaria que fue tan atesorada en otros momentos y que promueven estas mujeres, ahora se ha convertido en un sistema de poco control para la Secretaría de Educación Pública y por ello, pretende arrancarla a través de su desconocimiento e invisibilidad.

Este problema tiene que ver con que en la educación preescolar existe un lazo muy frágil entre la capacitación o entrenamiento para el trabajo y el sistema de supervisión. Las supervisoras regularmente se ocupan de asuntos administrativos, de decoración o limpieza de los espacios, más que de la capacitación y asesoría pedagógica que deberían proporcionar a estas docentes en el aula o bien de los materiales de apoyo con los que podrían mejorar considerablemente su trabajo. (Myers, 2000: 35-41). Esto sucede también en parte, porque las supervisoras desconocen y no dominan el ámbito comunitario y se consideran las autoridades legítimas en la materia, lo cual es respaldado por el tipo de medidas de reconocimiento y desconocimiento que avala y promueve la propia SEP.

Por otra parte, no está comprobado si el efecto de las diferencias en capacitación y experiencia de las docentes se refleja o tiene un efecto en el desarrollo de los niños porque no se cuenta con estudios que realicen tal comparación en el nivel inicial o preescolar, sin embargo, aunque ese no es el motivo de este estudio, a través de la presente investigación podremos identificar y comparar el tipo de prácticas de enseñanza que desarrollan las docentes profesionistas en relación con las capacitadas o habilitadas en tiempos prácticamente muy cortos y analizar las repercusiones que ello puede tener en el desarrollo y aprendizaje de los niños en etapa preescolar. Con la información obtenida, se podrán generar bases que sirvan para la realización de estudios posteriores sobre dichos efectos.

Como ha podido apreciarse a lo largo de este capítulo, existen un conjunto de dificultades que influyen en la implementación y desarrollo de los programas y acciones dirigidas a los niños preescolares y que los afectan indudablemente. Dichos problemas pueden ser entendidos en cierta medida a partir de las dificultades y limitaciones señaladas en cada uno de los apartados tocados hasta el momento, los cuales podríamos sintetizar en:

a) La cobertura de los programas es relativamente baja, ya que a pesar del crecimiento que ha experimentado la educación inicial y preescolar en México en los últimos veinte años, el 43% de los niños de cuatro años de edad (alrededor de 936,000) y 17% de los de cinco años (unos 383,000) no se benefician de ningún programa de atención infantil formal o informal, asimismo, a medida que disminuye la edad de los menores (4 años y menos), el porcentaje de cobertura de atención disminuye considerablemente (Prawda y Flores, 2001), por ejemplo, actualmente la educación preescolar atiende a poco más de 15.4% de niños de tres años, al 58.8% de cuatro años y al 82.6% de cinco años de edad (Informe preliminar de la OCDE). Este panorama plantea un enorme reto para cumplir en los tiempos establecidos con la atención del 100% de todos los niños de tres a cinco años 11 meses. Los tiempos definidos para tal efecto son:

- Para el ciclo escolar 2004-2005, se atenderá a toda la población infantil de cinco a seis años de edad.
- Para el ciclo escolar 2005-2006, se deberá atender a toda la población de cuatro a cinco años de edad.
- Para el ciclo escolar 2008-2009, se deberá atender a toda la población de tres a cuatro años de edad.

A éste último rango se le da más tiempo debido a que la cobertura actual de ésta población es la más baja.

- b) Muchas iniciativas siguen desarrollándose como actividades piloto, y aunque dicen ser innovadoras y efectivas no han podido ser reproducidas en escalas más grandes para llegar a un mayor número de población, lo que habla de una distribución de programas existentes sesgada en contra de la población más necesitada. Ejemplo de ello, es que este tipo de programas difícilmente llega a comunidades indígenas, o sectores rurales alejados. (Myers, 1993).
- c) Regularmente la calidad de los programas que se implementan no es buena, lo cual afecta los resultados, y aunada a esta situación se carece de sistemas de evaluación que den cuenta de la eficiencia a corto, mediano y largo plazo de dichos programas (Prawda y Flores, 2001).
- d) Atender a los niños menores de tres años de edad, continúa siendo un reto, en particular para el caso de los de uno a tres años (después del destete, al comenzar a caminar y hablar), esto se refleja prácticamente en la inexistencia de programas específicos y de atención para estas edades (COMEXANI, 2000), así como en la ausencia para la preparación de cuadros docentes para atender a los niños de manera profesional en estas edades.
- e) Los programas desarrollados en su mayoría no brindan una atención integral, es decir no contemplan conjuntamente aspectos relacionados con el desarrollo de la salud, la educación y la alimentación de los menores, como tampoco plantean una participación eficiente de los padres de familia (Myers, 1995) y para el caso de niños en edad temprana, estos aspectos constituyen elementos fundamentales para la atención efectiva de los niños.
- f) Muchos programas están estrechamente ligados con la demanda de servicios de mujeres que trabajan, regularmente éstos son de carácter compensatorio y permanecen en un nivel de atención muy bajo, tanto en extensión como en calidad. Asimismo, la operación e implementación de la nueva propuesta para preescolar no contempla esta situación ya que los horarios de atención para los niños esta en

función de la jornada docente y no de las necesidades de atención de los niños y de sus madres.

- g) No existe por parte de las instancias gubernamentales (especialmente la SEP), una política sobre la atención y educación comunitaria para este sector de población, ya que no se reconoce la validez educativa de la formación que reciben los niños en los centros infantiles comunitarios, así como tampoco el conocimiento, experiencia y formación del personal comunitario que labora en dichos centros.
- h) Con la aprobación de la obligatoriedad de la educación preescolar en México, se corre el riesgo de incrementar la brecha de exclusión de los niños con menores oportunidades al sistema educativo ya que existe una imposibilidad de la SEP para alcanzar la cobertura total, debido a que no se cuenta con los suficientes recursos humanos y de infraestructura para cubrir la demanda de atención. Asimismo esta propuesta no contempla las alternativas comunitarias como viables para la población que no puede acceder a planteles educativos oficiales debido a la inexistencia, lejanía y hasta horario de atención.
- i) El recurso humano constituye un factor clave para el desarrollo eficiente de los programas de atención temprana, sin embargo la preparación profesional, la capacitación y el asesoramiento a dichos cuadros es prácticamente nulo, ya que no existen en nuestro país suficientes instancias formadoras y preparadoras de personal para la atención de esta población. Asimismo las pocas escuelas que se dedican a preparar educadores para la infancia temprana, sólo contemplan el rango de cuatro a seis años de edad y sistemas escolarizados de atención, cuando una parte considerable de la atención para esta población es a través de sistemas no escolarizados o comunitarios.
- j) El limitado análisis y la poca información existente sobre la extensión y calidad de los programas de atención infantil temprana en nuestro país, en cuanto a efecto de la

matrícula en los centros, la participación de las familias y la comunidad, así como del nivel de desarrollo emocional, intelectual o social de los niños, conduce a suponer en un primer momento, que ésta no se encuentra entre las prioridades gubernamentales y de política social por el valor que en sí mismo reviste la educación a edades tempranas.

- k) La creación desarticulada y sin normatividad unificada en los centros de atención infantil que sólo ofrecen servicios de estancia, en donde los niños son atendidos por personal con poca o nula capacitación o preparación; la proliferación de centros con baja eficiencia, calidad en el servicio y la insuficiencia de centros para cubrir la demanda de atención, son sólo algunos de los principales problemas que se presentan en el ámbito de la atención a niños menores de 6 años en nuestro país.
- l) Actualmente, no existe dentro de la SEP una estructura específica responsables de la educación preescolar e inicial a nivel federal, lo cual ha creado un vacío organizacional y normativo en lo que se refiere a la entrega de recursos económicos a los estados y la falta de directrices educativas que orienten los procesos de intervención del personal, así como de las modalidades de atención en cada estado. Queda aún por verse si con la reforma el gobierno actual podrá emprender la reorganización necesaria que permita llenar este vacío en todo el país.

Frente a todas estas condiciones, se fortalece la necesidad de contar con más y mejores servicios educativos para los niños menores de 6 años en etapa preescolar que satisfagan las necesidades infantiles y las de sus madres en términos de su operación (horarios de acuerdo a necesidades y características de la población, instalaciones y equipamiento ente otros), de la pertinencia de sus propuestas pedagógicas, que ofrezcan seguridad, atención y una variedad de experiencias educativas que enriquezcan el conocimiento que los niños ya poseen y por último, contar con personal y cuadros docentes que no sólo cuenten con una preparación profesional adecuada y con experiencia suficiente, sino que sean apoyados permanentemente con asesoría y capacitación pedagógica pertinente y congruente en el aula. Estos servicios deben tomar en cuenta además, la

diversidad de ambientes sociales y culturales de procedencia de los docentes y los niños, el tipo de familias de origen y las experiencias que han vivido o tenido los niños en sus ámbitos familiares y comunitarios antes de ingresar a la escuela.

Por último, la educación preescolar obligatoria ha generado una serie de consecuencias para las personas y las relaciones sociales que establecen entre ellas dentro y fuera del ámbito escolar, sobre todo entre las docentes profesionales y las habilitadas, ya que quienes poseen un mayor nivel de estudios tienen un lugar legitimado y poseen condiciones de las que no disponen quienes carecen de ella. El nivel de educación o preparación como lo señala Gimeno Sacristán (2001), se ha convertido en fuente de nuevas desigualdades sociales y laborales en cuanto a las oportunidades que tienen las personas, y ésta situación se proyecta en las formas de actuar, sentir y pensar de las docentes, como lo veremos en siguiente capítulo. En el caso de las docentes de preescolar, el mercado de trabajo se está limitando a aquellas que tienen mayor nivel de educación escolar y títulos profesionales y está excluyendo a las que carecen de ellos.

CAPITULO IV. LA OCUPACIÓN DEL ESPACIO SOCIAL DENTRO DEL GRUPO DE DOCENTES EN PREESCOLAR.

La cultura no es... la existencia de lo que se suele llamar bienes culturales solamente, sino nuestra presencia, ante ellos, nuestra posibilidad de ser alguien ante la herencia cultural y, sobre todo, nuestra posibilidad de hacer algo con ella.

(Lledó, 1998)

Para el segundo eje de trabajo de la investigación, se retomó en una primera parte, el concepto de *habitus* desarrollado por Pierre Bourdieu a fin de considerarlo como referente fundamental para analizar y explicar los procesos que intervienen en la configuración y formas que asumen las prácticas de las docentes en el salón de clases en cada uno de los grupos estudiados; las docentes profesionistas y las docentes comunitarias. De esta manera, podremos analizar y explicar lo que sucede en el interior del aula, ya que para poder comprender lo que pasa en ella, es necesario tratar de explicar cuál es el principio que orienta el conocimiento y la práctica de los maestros con los niños, es decir, los principios, constructos, creencias o imaginario, con lo que deciden y actúan durante su práctica cotidiana en el nivel de educación preescolar.

La concepción de *habitus* es un principio que ayuda mucho para lo anterior, ya que los procesos de pensamiento y el conocimiento que orientan la toma de decisiones de los docentes, así como las formas en la que se manifiesta a través de las prácticas que ejercen en el salón de clases, son en gran medida configuradas por condiciones institucionales, políticas, sociales e históricas.

Posteriormente, en la segunda parte de este capítulo, retomaremos el aula como espacio para el análisis de las prácticas de las docentes a partir de los principios que orientan la teoría constructivista y el papel que desempeñan las profesoras y sus alumnos en el proceso enseñanza – aprendizaje, vistos a la luz de los resultados del trabajo de campo. Este análisis contempla además la perspectiva del aula como espacio simbólico para la legitimación del papel docente.

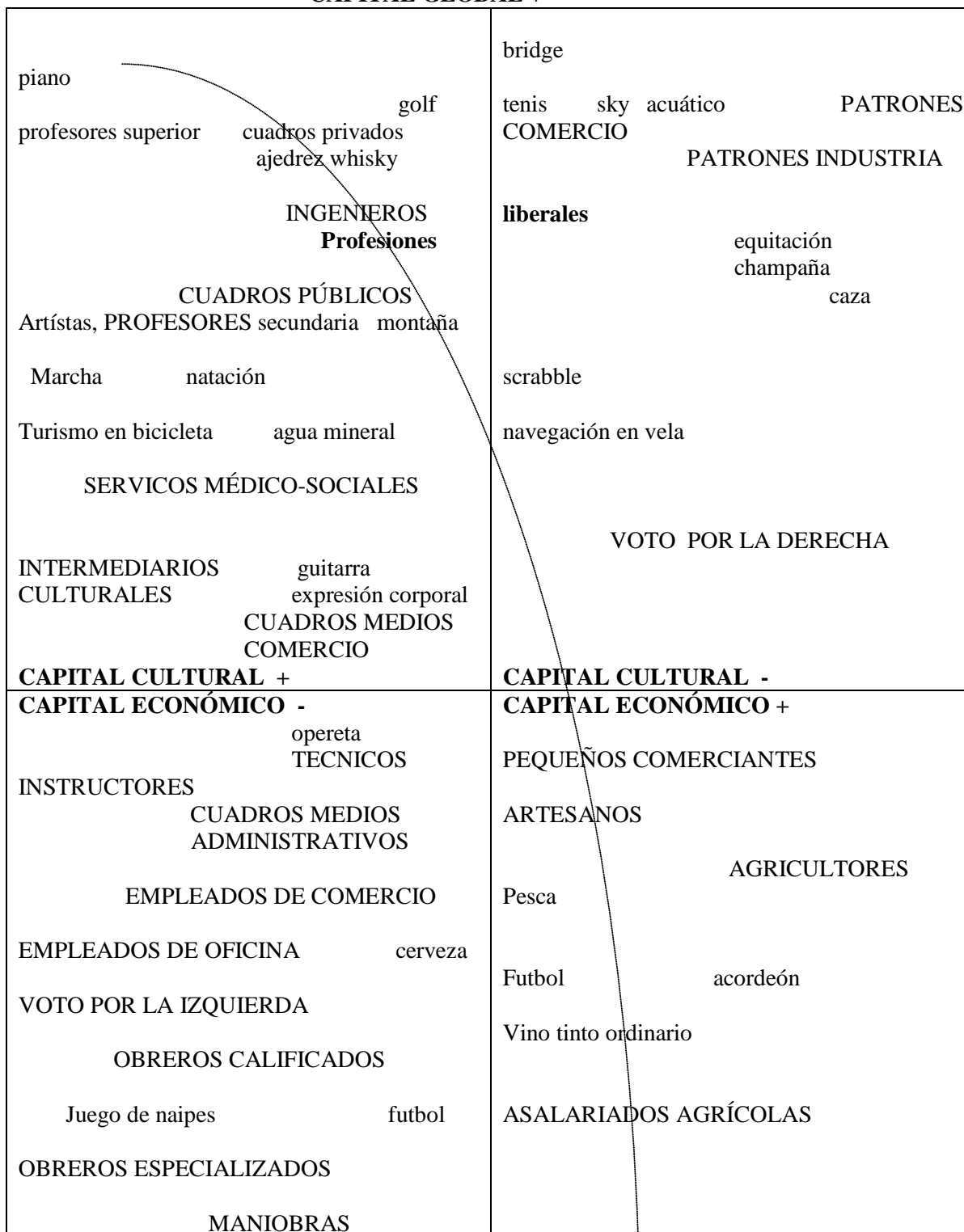
1. Espacio Social y *Habitus*

Para hablar del *habitus* es necesario primero, conocer qué es el espacio social como una noción más amplia que nos puede facilitar y contextualizar su comprensión, así como la relación que guarda con el concepto en cuestión. El espacio social es un conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores unas con otras, pero definidas unas en relación de otras; de proximidad, vecindad, alejamiento y de orden (abajo, arriba), está constituido por los grupos sociales quienes son distribuidos en él en función de su posición de acuerdo a dos principios de diferenciación: el capital económico y el capital cultural³⁹ que poseen (Bourdieu, 1997; 29-31). El siguiente cuadro ilustra de manera gráfica lo que es el espacio social y como se distribuye:

³⁹ El capital cultural es el principio de diferenciación hegemónica que se reproduce en gran medida mediante la herencia familiar, la escuela, y a través del cual se va estableciendo una capacidad de decisión y de poder creciente en diversos contextos (BOURDIEU, 1997).

ESPACIO SOCIAL (BOURDIEU, 1997;31)

CAPITAL GLOBAL +



CAPITAL GLOBAL -

Las distancias espaciales representadas en el esquema, equivalen a lo que conocemos como distancias sociales. Los agentes o grupos son distribuidos en la primera dimensión de acuerdo al volumen global de capital que posean, y en la segunda dimensión, de acuerdo a la estructura de su capital económico o cultural en función volumen total de su capital.

Así a cada clase o posición, el *habitus*, es el producto de condicionamientos asociado a la condición correspondiente de bienes y propiedades unidos entre ellos por una afinidad de estilo la cual a su vez se presentan en un agente en singular o una clase o grupo de agentes (idem, 33).

El *habitus* es además, “un principio generador de prácticas distintas y distintivas que se retraducen en características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario o de elección de personas, de bienes y prácticas. Los *habitus* son diferenciados y diferenciadores, son esquemas clasificatorios, principios de visión, de división, de gustos diferentes, de signos distintivos de grupos o personas”. (Idem. 32-34).

El *habitus*, tiene una génesis social definida por lo que Bourdieu llama campos y grupos (Beatriz, 2002:195), asimismo, como disposición interna se origina también en la repetición de prácticas sociales dotadas de sentido en un momento histórico determinado que permite la expresión de lo más íntimo del ser histórico cuyo conocimiento se origina en su misma historia

En este sentido, aún cuando las docentes se ubican en un campo específico -el campo de la educación-, al interior de este campo, existen diferentes grupos; los maestros de educación preescolar, primaria, secundaria, educación media, superior y postgrado, es decir, no todos son iguales, al interior del campo hay diferencias de grupos que los distinguen y los hacen “diferentes” a unos de otros.

En el caso de los grupos de docentes de educación preescolar, existe además una distinción que diferencia a las maestras “que saben” porque cuentan con una “preparación”, de las que “no saben” o no tienen “papeles”, o dicho de otra manera, a las legitimadas y las no

legitimadas por las instituciones educativas y la propia sociedad. Nos estamos refiriendo a las docentes profesionistas y a las habilitadas o comunitarias.

Como en todos los campos sociales, estos grupos establecen relaciones de monopolios, luchas de fuerza que defienden sus intereses de grupo, pero estas maneras de actuar revisten formas específicas y particulares en cada grupo, es decir, las prácticas de autoridad, reconocimiento, interés o beneficio se manifiestan de manera explícita o simbólica a través de las prácticas que ejercen los docentes en las escuelas y más concretamente en las aulas. Esto es porque al interior del grupo las docentes profesionistas no se dan por satisfechas sólo por distinguirse de las no docentes, sino bajo pena de verse aventajadas y “desclasadas” o “igualadas”, deben incorporar logros y saberes que las sitúen en un lugar distinto y distintivo respecto al “otro grupo” de docentes no reconocidas que les permita ocupar con toda legitimidad la posición dominante dentro del grupo. (Bourdieu, 1976: 11-55).

El grupo dominante en la educación preescolar; el de las profesionistas, perpetúa sus intereses a través del “conocimiento” que poseen y que forma parte de su lucha, porque ese conocimiento basado en la “ciencia” del desarrollo infantil, las legitima y les da autoridad pedagógica, la cual es una especie de capital acumulado mediante títulos, certificados, prestigio, experiencia etc. Este capital que poseen las distingue y diferencia con otros grupos de docentes de otros niveles educativos, y también respecto a los propios miembros de un mismo grupo (docentes de preescolar) **por ejemplo, aún las profesionistas del CDI escolarizado, manifestaron durante las entrevistas que “querían” que la SEP, el DIF y los propios padres de familia reconocieran y valoraran su trabajo, es decir aún dentro del grupo de “legitimadas”, ellas se sienten excluidas por la instancia que legitima a éste grupo, la SEP.**

Este proceso se inicia en la escuela y se prolonga durante el ingreso y permanencia al mercado laboral, ya que los salarios, niveles, reconocimientos y reputación no sólo dependen de los papeles o títulos que se posean, sino además del prestigio que tengan las instituciones de donde egresan **y en las que laboran después** (idem.20-27).

Para las profesoras de educación preescolar, la ostentación de un título, marca sus diferencias en el aula y en la institución escolar. En este sentido y bajo la política actual de

obligatoriedad de la educación preescolar en México, se valora más el título profesional que los años de experiencia y el conocimiento tradicional asociado a ella que poseen las comunitarias⁴⁰. La ausencia de títulos limita además a las docentes comunitarias en sus posibilidades de aspirar a mejores salarios, lugares como docentes e incluso el marco institucional donde laboran ya que el ingreso a la SEP resulta prácticamente imposible dado que es la instancia legitimada y legitimadora de los docentes del nivel preescolar y por ello, buscan otras alternativas menos “rigurosas” o más accesibles como el DIF, **ISSSTE, IMSS o centros privados.**

En relación a lo anterior, Bourdieu dice que “Donde mejor se ve la lógica de la dominación oficial es en el caso del título –nobiliario, escolar, profesional- que es un capital simbólico garantizado social y aún jurídicamente. Noble no es solamente quien es conocido y famoso, ni siquiera quien goza de reputación y prestigio, en una palabra nobilis, sino quien es reconocido como tal por una instancia oficial, “universal”, es decir, quien es conocido y reconocido por todos. El título profesional o escolar es una especie de regla jurídica de percepción social, un ser percibido garantizado como un derecho. Es un capital simbólico institucionalizado, legal (y ya no solamente legítimo). Cada vez menos dissociable del título escolar, porque el sistema escolar tiende crecientemente a representar la garantía última y única de todos los títulos profesionales, tienen un valor en sí mismo, y, aunque se trata de un nombre común, funciona como un gran nombre (nombre de una gran familia o de nombre propio), y brinda toda suerte de beneficios (y de bienes imposibles de adquirir con dinero de manera directa). La escases simbólica del título en el espacio de los nombres de profesión tiende a regir la retribución de la profesión (y no la relación entre la oferta y la demanda de cierta forma de trabajo); la retribución del título tiende a independizarse así de la retribución del trabajo. De esta manera, el mismo trabajo puede tener remuneraciones diferentes según los títulos de quien lo realiza (por ejemplo, titular/interino, titular/suplente, etc); dado que el título en sí mismo es una institución mas duradera que las características intrínsecas del trabajo, la retribución del título puede mantenerse a pesar de las transformaciones del trabajo y de su valor relativo: no es el valor relativo del trabajo lo que determina el valor del nombre, sino el

⁴⁰ Las docentes comunitarias que participaron en ésta investigación tienen en promedio 10 años de experiencia, mientras que las profesionistas tienen alrededor de 7 o menos en promedio.

valor institucionalizado del título lo que sirve de instrumento capaz de defender y mantener el valor del trabajo” (idem, 30).

El *habitus* designa además, disposiciones durables de los grupos o individuos que viven y comparten las mismas condiciones materiales. Por ello, el primer momento de edificación del *habitus* es el trabajo de interiorización de la objetividad, que se efectúa por medio de la vivencia de las experiencias primeras, directas e inmediatas de una clase o grupo determinado y de las condiciones materiales de existencia (Comboni y Juárez, 2000:56).

Esta interiorización se manifiesta a través del concepto de sí mismas que expresaron los dos grupos de docentes durante la entrevista y en el cuestionario, en donde se observaron características comunes que las distinguen a todas como grupo, pero que también las diferencian al interior del mismo⁴¹. Por ejemplo, las tres docentes profesionistas están convencidas de que ellas son “expertas” en la atención infantil, que son ellas quienes deben decidir, cuándo y cómo educar a los niños, cuentan con una “asistente” que no tiene “título”, pero sí más experiencia en grupo que las apoya en el desarrollo de sus funciones pero que se dedica fundamentalmente a la limpieza y cuidados asistenciales de los niños y del salón. Las comunitarias en cambio, están convencidas que la falta de reconocimiento y valoración de su trabajo está íntimamente ligado a su carencia de preparación escolar, lo cual manifiestan con expresiones como “yo voy a estudiar para que ya no me vengan a decir” o “es que como nosotros no estudiamos...” o bien como decía María “...la supervisora de la SEP nos trata con la punta del pié”, ellas verdaderamente están convencidas de que están ahí porque no fueron a la escuela y que cualquier profesora de la SEP puede decir si su trabajo está bien o mal hecho e indicarles la forma “correcta” de proceder al respecto.

Las orientadoras o docentes comunitarias no cuentan con una “asistente” que les apoye con el trabajo y aseo de los niños y el salón⁴², son ellas quienes realizan esas actividades. Por otra parte, el grupo de profesionistas tiene un nivel mayor de ingresos económico respecto a las comunitarias; las primeras poseen casas propias a excepción de una,

⁴¹ Para profundizar la información, ver los 3 apartados del Anexo 2 donde se describe el concepto que tienen de sí mismas los dos grupos de docentes, así como lo que dicen y que hacen y lo que en realidad hacen durante el trabajo cotidiano con los niños en el aula.

⁴² Es necesario recordar que por la edad que tienen éstos niños, aún es necesario que reciban ayuda y cuidados de carácter asistencial como lavarles las manos, limpiarles la cara, darles de comer o incluso llevarlos al baño.

mientras que el segundo grupo renta el lugar donde viven y sólo una es dueña de su propia vivienda; los miembros de la familia de las primeras tienen un nivel más alto de estudios que en el segundo grupo y por último, todas tienen diversas concepciones de la escuela, lo cual está muy ligado con el nivel de escolaridad que poseen ellas y sus familias.

Por otra parte, las seis docentes tienen rasgos comunes que las identifican como grupo, por ejemplo en cuanto al imaginario, todas conciben de la misma manera psicologizada a los niños, como personas que necesitan desarrollarse, como “esponjitas” que absorben todo lo que se les da, como objetos y no sujetos de atención. Todo esto, lo manifiestan a través de las expresiones que manifestaron durante las entrevistas donde los definían como “seres maravillosos” “lo más bello y sincero del mundo” como “personitas que necesitan apoyo, cariño y protección”; todas de igual manera, conciben su trabajo, como algo que les gusta y gratifica mucho, como una realización personal o como una experiencia “muy bonita”; también, todas se sienten relegadas de alguna manera por trabajar en escuelas del DIF, quieren que la SEP les reconozca o “legitime” su trabajo porque todas laboran en centros del DIF, lo cual hace que de algún modo, se sienten excluidas de la instancia que ostenta el reconocimiento legítimo de su actividad; todas manifiestan realizar su trabajo a partir de los intereses de los niños y del programa; todas en conjunto enfrentan las mismas carencias de recursos y materiales para desarrollar adecuadamente su trabajo; y por último, en general ambos grupos realizan el mismo tipo de actividades durante su tiempo libre, por ejemplo; ver televisión, leer, pasear, labores domésticas y algún tipo de actividad física.⁴³

De este modo, el *habitus* que contribuye a la estructuración de sus prácticas, es a su vez estructurante de las mismas a través de una relación dialéctica, es decir, lo que las docentes hacen es producto y génesis al mismo tiempo. Como parte de su *habitus*, los dos grupos de docentes han desarrollado un sistema de valores implícitos heredados de la pertenencia a su grupo social, el cual sostiene sus prácticas y las de cada grupo en sí mismo. Esas prácticas son producto de todas las experiencias pasadas (escolares, personales, etc), las cuales se organizan como un modelo que estructura las percepciones, las apreciaciones y las acciones de las docentes frente a una situación o un hecho producido en determinado

⁴³ Información obtenida de los cuestionarios (Anexo 1), las entrevistas escritas (Anexo 2) y los audiocassettes 1, 2, 3, y 4. Mayo a julio de 2003.

momento de su historia que contribuye a su existencia y a su producción, ya que el hábito a partir de éstas experiencias, permite enfrentar situaciones y resolver problemas de la misma forma a partir de los resultados obtenidos en la práctica (Comboni, 2002: 277).

Las prácticas constituyen un modo de integrar y entender el mundo, a partir de los significados que construimos, son actividades sociales estrechamente ligadas a nuestros modos habituales de comprender, existe en ellas una interdependencia relacional del agente y el mundo, la actividad, el significado, la cognición, el aprendizaje y el conocimiento. Pero nuestras formas de actuar difícilmente son explícitas, ya que se constituyen de manera intrínseca a nosotros mismos, por ello no las podemos observar de manera objetiva, ya que actuamos de un modo cotidiano que pasa inadvertido debido a la interiorización que hacemos de ellas.

Por eso, los saberes o conocimientos que sustentan las prácticas de los dos grupos de docentes, se adicionan a una realidad o situación concreta en gran medida a través del sentido común, que generalmente se encuentra implícito e interiorizado en prácticas específicas de la vida escolar cotidiana que poco tienen que ver con las prescripciones y normas bajo las cuales se rige la escuela y se concretan a partir de las experiencias que ellas han generado y transmitido a lo largo de su vida profesional o de sus años de experiencia a otras docentes de su mismo grupo.

Esta apropiación de "saberes" tradicionales⁴⁴, se identificaron más con el tipo de prácticas desarrolladas por los dos grupos de docentes de manera cotidiana en el aula durante la observación, que en lo que dijeron acerca de su propio trabajo durante la entrevista o lo que dijeron que normativamente se prescribe para llevar a cabo su trabajo por parte de la SEP o del DIF, y considero que ello es producto fundamentalmente de los conocimientos históricamente construidos a lo largo de su experiencia profesional frente a los grupos de preescolar, más que de la formación escolar o de capacitación recibida.

⁴⁴ Los saberes tradicionales se refieren a aquellos que las docentes han ido conformando a lo largo de su experiencia mediante prácticas y conocimientos propios, o bien los que han sido transmitidos por otras docentes de su mismo grupo.

Ejemplo de lo anterior, fue que tanto las docentes comunitarias como las comunitarias compartían en cada grupo, un mismo plan de trabajo supuestamente elaborado de manera conjunta, aún cuando la norma prescribe que cada una debe planear de acuerdo a las necesidades de los niños y de cada grupo y dijeron además durante las entrevistas y llenado de cuestionarios que desarrollaban su trabajo a partir de los intereses y necesidades de los niños así como de los objetivos del programa educativo. Todas además, con base en su experiencia y en los saberes acumulados intercambian ideas, consejos o formas específicas para llevar a cabo las actividades, para sustituir el material, para enfrentar situaciones con los niños, los papás o las propias autoridades.

De acuerdo con Mercado, “la noción del saber remite al conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo...”, los maestros se confrontan con los saberes del oficio que les anteceden; rechazan algunos, integran otros a su propia práctica y generan a su vez nuevos saberes al enfrentarse a la resolución de problemas en su trabajo en los contextos específicos donde lo realizan (Mercado, 1991: p.60).

Los saberes o conocimientos teóricos y/o tradicionales de las docentes se manifestaron a través de las prácticas que realizaron en el salón; con el tratamiento que dieron a los contenidos programáticos, con las estrategias que emplearon para trabajar al interior de cada grupo, en la organización de los espacios y en la disposición y uso de los recursos, más que en lo que dijeron hacer durante la entrevista.⁴⁵ La orientación o dirección que dieron a este tipo de actividades se realizó en gran medida de acuerdo con sus ideas y creencias de lo que podría ser mejor para los niños, así como a las normas y lineamientos que les impone la institución a la que pertenecen.

Lo que es un hecho, es que durante su práctica en las actividades cotidianas, las maestras pusieron en juego lo que sabían respecto al cuidado y atención de los niños pequeños, los que sabían acerca de la organización del grupo, del uso de los recursos didácticos, de cómo captar la atención de los niños y atender sus demandas, en todo este

⁴⁵ Para consultar la información referida a este aspecto ver el apartado 3 titulado: Entre el discurso y la práctica del Anexo 2.

proceso, las maestras trabajaron siempre en torno al contenido escolar o programático como eje principal de su actividad más que en función de los niños.

El proceso de apropiación y uso de saberes docentes tiene un lugar determinante en la relación que establece el maestro con los referentes sociales y culturales de los niños y con los intereses y características propios de su edad. El trabajo del maestro en el aula se da en un contexto caracterizado por demandas heterogéneas que median entre sus propuestas para realizar las actividades y la propia dinámica de los niños. De este modo, los maestros se forman en la resolución cotidiana de su trabajo, en los contextos específicos donde lo llevan a cabo. Durante este proceso producen, rechazan, retoman o reformulan saberes a partir de las situaciones concretas que enfrentan, (Mercado, p.69-70) así como en referencia a sus propios referentes sociales y culturales. Este conocimiento práctico se consigue sólo en la medida en que se puede comprender el significado de las acciones en las que los docentes y los alumnos están involucrados, y a partir de ello, generar nuevas formas de interacción que permitan producir nuevos significados, es decir, para enseñar, es necesario entender al otro a partir de los significados que conforman su realidad social, para que a partir de ello se, creen situaciones y experiencias de aprendizaje significativo.

Las prácticas pedagógicas en este sentido, no pueden entenderse como ajenas a los modos habituales de conocer. Actuamos y producimos a partir de los principios y experiencias que sustentan nuestro conocimiento las cuales se reflejan en nuestras prácticas sociales y cotidianas. La pedagogía de los docentes forma parte de estos conocimientos, de esas prácticas y de las formas de comunicación que utilizan, de tal modo que las concepciones que guían u orientan su acción forman parte de esa construcción social llamada imaginario, se dice que uno enseña lo que le enseñó el mejor maestro, así los docentes recrean y reproducen aquellas prácticas que consideran son las mejores para que los niños aprendan a partir de su propia experiencia.

Lo que es un hecho, es que las indicaciones pedagógicas y las normas administrativas a través de las cuales se intenta orientar y controlar a los maestros por parte de las instituciones o de las autoridades escolares, así como la aplicación de los programas, no logran aún prever las dificultades y soluciones específicas que se presentan en el trabajo diario que realizan los

profesores en el aula. (Rockwell y Mercado, 1986), tampoco del complejo intercambio que se realiza durante dicha interacción, y menos aún los referentes sociales y culturales a partir de los cuales actúan los docentes.

Desde esta óptica, las prácticas pedagógicas son un espacio de generación de historia y de nuevas prácticas a partir de la puesta en acción de nuestras tradiciones culturales que provienen del trasfondo de entendimiento a partir del cual actuamos y percibimos al mundo o las situaciones que nos rodean.

En este sentido, y de acuerdo al concepto de *habitus* de Bourdieu, el esquema de percepción, pensamiento, imaginario y acción de los individuos se debe a su pasado histórico, el cual condiciona dichas diferencias y en particular a las experiencias vividas al interior de la familia.

Al respecto, durante la entrevista, algunas de las docentes manifestaron en general estar satisfechas con la educación que recibieron en sus hogares, la cual fue con “valores, disciplina, honradez, paciencia, amor”, etc, pero no así con la recibida en la escuela, donde empezaron a recibir sus primeras experiencias “negativas”. Estas primeras experiencias recibidas en el hogar se vieron reflejadas en la pregunta que se les hizo de cómo educan a sus alumnos y a sus hijos en cuyas respuestas se observó una gran similitud en cuanto a la manera en que educan actualmente a los niños y la que recibieron en sus hogares. También en las observaciones del trabajo en aula se encontraron algunos paralelismos en las prácticas desarrolladas por las docentes y con las que fueron educadas; por ejemplo, Oliva es sumamente cariñosa con los niños, les presta mucha atención e interactúa de una manera respetuosa pero muy afectiva con ellos. Durante la entrevista y el cuestionario manifestó haber sido educada de la misma manera con la que actúa en el salón de clases. En el caso de Angélica, dice que fue educada con los mismos principios señalados por sus dos compañeras, sin embargo dijo que no le gustó que sus papás no le dieran libertad y que la educaran con demasiada disciplina. Esta actitud a pesar de que no la comparte, la ejerce cotidianamente en su práctica con los niños, ya que a fuerza de regaños, gritos y malos tratos intenta imponer orden y disciplina con los niños, piensa que es así como deben aprender.

El conocimiento de las prácticas cotidianas, surge de una actividad permanente de interpretación que está delimitada por los alcances de nuestra comprensión. Nuestras prácticas son como son, debido a lo que nosotros somos en términos de comprensión social del mundo que nos rodea, es decir, no podemos entender más allá o de otra manera que esté fuera de nuestro *habitus*, a menos que relacionemos nuestras prácticas con nuestros modos de comprender para construir nuevos significados, que generen nuevas acciones y sólo así, estaremos en posibilidades de actuar de un modo diferente dentro de nuestro espacio social.

En este orden de ideas, los mundos de vida son construcciones mentales que configuran la realidad en las que actúan los individuos y los significados que guían dichas actuaciones se construyen a través de las experiencias, las cuales a su vez se determinan también a partir de los significados que las orientan a manera de un proceso dialéctico (Comboni, 2002).

“La construcción de mi mundo de vida determina que mi modo de ser en mi cultura sea constitutivo de mi comprensión y de mi posibilidad de comunicarme con éste, por lo que mi comprensión de otros mundos sólo es posible en los términos de mi mundo” (idem p. 276). Es decir, que siempre vamos a ver y actuar de la manera a la que estamos acostumbrados y vamos a mirar las cosas de forma que sea reconocible para nosotros, en términos de nuestra cultura, con lo cual nos colocamos de manera potencial, en una situación de incomunicación con otras personas o culturas diferentes a las nuestras, por ello, la comprensión de otros mundos y culturas sólo es posible en términos de las referencias de mi o nuestro propio mundo y no al de otros. Es por ello que cada uno de los grupos docentes tiene prácticas e imaginarios que los distinguen como grupo. En el caso de las docentes profesionistas y las supervisoras de la SEP dicen no entender o comprender cómo es que trabajan las comunitarias sin ningún tipo de preparación, desconociendo todo principio pedagógico para la atención infantil y las estrategias o técnicas básicas para educar y formar a los niños, en este grupo de docentes profesionistas, están convencidas que las docentes comunitarias “no entienden” los principios elementales de la atención infantil y difícilmente pueden adquirir los “conocimientos” científicos que sustenten y hagan efectivas sus prácticas de enseñanza sin asistir a la escuela a prepararse para desarrollar tal fin igual que como ellas lo hicieron.

Las docentes comunitarias por su parte, están convencidas que su trabajo jamás será reconocido porque ellas no sólo “no tienen papeles”, sino además “no saben como decir o expresar las cosas como las dicen las maestras”, están convencidas además de que lo que hacen es lo correcto, pero que sería mucho mejor si se metieran a estudiar porque no entienden porqué les dicen que están mal en muchas de las actividades que hacen con los niños, señalan además que les gustaría estudiar y prepararse no sólo para trabajar mejor con los niños, sino para no ser “humilladas” por las maestras, bajo la consigna de cerrarles sus centros en el marco de la nueva ley de obligatoriedad de la educación preescolar y de la legitimidad que ello ha traído para la actuación o rol de las maestras profesionistas y de la propia SEP como instancia legitimadora y legítima de los docentes aptos o no aptos según la ley.

Pero también las disposiciones que surgen dependiendo de nuestra ubicación en el espacio social y del capital cultural que poseamos, nos determinan para actuar de un modo que resulta difícil de transformar, debido a que existen prácticas ligadas a “operadores cognitivos”⁴⁶ persistentes y superficiales, siendo los primeros los más difíciles de modificar. Aprendemos o modificamos aprendizajes en la medida que nuestras prácticas nos muestran que es adecuado o no ante ciertas circunstancias.

Cuando a las docentes se les preguntó de qué manera resuelven los obstáculos que se les presentan en la práctica, algunas docentes comunitarias me comentaron que cuando viene la supervisora de la SEP y les dice que todo está mal, que no saben trabajar con los niños de acuerdo a su madurez, ella finge hacerle caso y cuando se retira, vuelve a hacer lo que ella considera conveniente, y sólo retoma aquello que sí la convence, lo que ella considera que le será útil a los niños.

En este sentido, las prácticas pueden ampliar también la visión y percepción del mundo que nos rodea a partir de la comprensión que desarrollemos de ellas, esta comprensión, que no sólo involucra actividades intelectuales sino también cotidianas, permite una relación interpretativa de los significados que configuran la realidad en la que vivimos. El *habitus* entonces, se conforma a partir de las ideas o del imaginario que tenemos acerca de determinados fenómenos, cosas o contextos y de los elementos que los conforman.

⁴⁶ El concepto es definido y empleado en la obra de Comboni y Juárez, 2000;207.

La historia social que vivimos nos predispone a actuar de un modo particular según nuestro *habitus*. Por ello, si los profesores reciben permanentemente una formación orientada a transmitir conocimientos, entonces sus prácticas serán sólo instructivas, ya que actuarán en función de los límites de su propio *habitus*. Si sus prácticas han sido estructuradas y orientadas para sólo “cuidar” y atender a los niños mientras están en el centro, entonces la actividad de la enseñanza cognitiva pasará a un segundo término, después de la comida, el aseo, etc.

El sentido práctico al que conduce el *habitus* permite obrar como “es debido, sin que esto signifique cumplir con un deber o una regla de comportamiento” (idem; 196).

El *habitus* genera prácticas acordes a ese orden o espacio social, las cuales son percibidas y valoradas por quienes las realizan como adecuadas o correctas y de ninguna manera son vistas como producto de la obediencia a un orden impuesto o a una serie de normas que hay que acatar.

En este sentido, la escuela, es decir, las normales o las facultades donde se forman las educadoras profesionistas, adquieren ahora, una mayor importancia ya que es ahí donde se generan y transmiten los contenidos y conocimientos socialmente aceptados o lo que es lo mismo, la cultura socialmente legitimada.

En relación a lo anterior, Comboni señala que “Las culturas humanas comparten particularidades cognoscitivas como base de las actuaciones de cada uno de sus miembros en su desempeño social. Tales orientaciones son verdaderas improntas que configuran un *mundo de vida* que se hace presente para los miembros de él como realidad” (2002: 276). Las distinciones que perfilan la realidad de las docentes se legitiman a través del reconocimiento social que se hace de ellas y que definen las formas específicas de relación entre sí y con el mundo. Pero estas distinciones como ya se ha señalado, también se dan incluso entre los individuos del mismo grupo de docentes de preescolar, por ejemplo, no es lo mismo ser egresada de la escuela nacional de profesoras de educación preescolar que es de carácter público, que de la Bertha Vön Glumer que es una escuela privada que goza de reconocimiento y prestigio o de cualquier otra escuela privada que no goce de dicho reconocimiento.

Así los mundos de vida conforman el conocimiento que está implícito en la vida diaria, pero es necesario distinguir el conocimiento de la información, siguiendo a Comboni, la información es externa a los sujetos, es un aprendizaje mecánico que se caracteriza por ser almacenable, cuantificable y sin significado ya que carece de la estructura cognoscitiva del receptor y por ello se acumula en formas diversas, en cambio el conocimiento, es una construcción propia del sujeto referida a su historia y es producto de una experiencia interiorizada.

De este modo, transitar de la información al conocimiento, supone necesariamente una incorporación de la información a los esquemas cognoscitivos de los individuos. En la medida que es incorporada, la información supone una modificación de ella misma y de la propia estructura cognoscitiva que la contiene, así el sujeto redefine el conocimiento como una expresión de un tipo de interpretación y comprensión de la realidad. “Esto significa que todo proceso de aprendizaje incorpora contenido y contexto” (idem, 281) y que el conocimiento es producto de que el sujeto se encuentre inmerso en el mundo y, a su vez el mismo se haya en su interior bajo la forma de *habitus*.

Como puede observarse, el concepto revela que el hombre tiene la capacidad de elaborar la realidad social, pero que esa capacidad se encuentra a la vez socialmente elaborada.

En este sentido, podemos decir que es posible transformar el *habitus*, siempre y cuando se lleve a cabo un ejercicio de reflexión conciente y auto-crítico de lo que realiza y se entienda de manera clara las implicaciones a que ello conduce. La transformación del *habitus* sólo se llevará a cabo cuando exista una modificación conciente del tipo de prácticas que se realizan, así como de las formas de entender un nuevo mundo de vida.

2. El aula como espacio simbólico de legitimación de las prácticas docentes.

En este apartado analizaremos el aula desde dos puntos de vista; primero como espacio de construcción y legitimación simbólica de las docentes con sus alumnos, y luego como contexto para el análisis de las formas que asumen las prácticas de las docentes desde el punto de vista de los principios de las teorías constructivista y estructuralista.

Las reformas educativas para los programas de atención temprana, han enfatizado mucho a través de la reformulación de planes y programas de estudio (la renovación que conlleva la obligatoriedad de la educación preescolar no es la excepción), la actualización de los métodos de enseñanza, de los contenidos y materiales educativos y de la búsqueda de propuestas pedagógicas de vanguardia que mejoren la calidad de los servicios. Sin embargo, hay aspectos menos visibles y más relevantes que están fuera del alcance de estas propuestas y que constituyen la verdadera esencia del proceso educativo; estos son la organización y dinámica del trabajo en el aula o salón de clases, ya que como se observó en el trabajo de campo, las docentes por diversos motivos y circunstancias, siempre otorgan más importancia al logro de los objetivos señalados en el programa, a la memorización de ciertos contenidos que los niños deben captar o aprender, o a los materiales didácticos que utilizan más que al proceso de aprendizaje mismo. El tipo de respuestas que los docentes generan al respecto son determinantes para el aprendizaje de los niños en la etapa preescolar y muchas de estas respuestas quedan tras la puerta del salón de clases, lejos, muy lejos de los planteamientos normativos que plantean las propuestas curriculares para este nivel.

Por ello consideré importante indagar la dinámica y la vida que se desarrolla dentro del salón, entre los niños y las maestras, ya que sólo así podremos comprender mejor qué es lo que sucede en realidad en ese espacio tan peculiar denominado salón de clases.

Para iniciar nuestro análisis, es importante señalar que lo que sucede en el aula, no sólo responde a procesos internos que se generan en ella, sino además se debe también a decisiones o factores cuyo origen se encuentran fuera de ella misma. Gran parte de la dinámica que ahí se da está determinada por procesos que se generan en otros sistemas (sociales, educativos, culturales, económicos etc.) y que confluyen en ese espacio y en este sentido, el aula debe ser concebida como un espacio de identidades múltiples en el cuál se observan diferencias de género, niveles de comunicación, creencias, culturas, hábitos, niveles distintos de aprendizaje e incluso de edades. Cuando nos percatamos de la diversidad de sujetos y relaciones que existen e interactúan en el aula, nos percatamos de lo necesario que resulta el análisis de los procesos que ahí se dan y que conduzcan a identificar y modificar de

manera más efectiva para los niños las prácticas pedagógicas de las docentes en el nivel de preescolar.

La noción de aula como contexto para analizar las prácticas de los docentes, nos remite a conceptualizarla como un espacio o sistema conformado por un conjunto de elementos⁴⁷ que se relacionan e interactúan entre sí, originando complejos intercambios y relaciones para lograr el objetivo que se persigue desde el ámbito de los dos actores principales: enseñar para el docente y aprender en el caso del alumno (Coll y Palacios, 2001). El análisis de estos intercambios y relaciones nos brindarán la posibilidad de comprender qué y cómo enseñan los maestros y qué y cómo aprenden los alumnos en este espacio.

El aula es en este sentido un sistema con vida propia, aunque no autónomo, pues se encuentra inserta en una red de macrosistemas y sistemas paralelos que contribuyen a configurar, pero que a la vez la configuran (Bronfenbrenner, 1987).

El aula como contexto, tiene características que condicionan la actuación de los docentes y de los alumnos e influyen de manera decisiva en las formas de aprender de los alumnos y de enseñar de los profesores.

Las actividades que llevan a cabo los docentes y los alumnos en el aula se caracterizan por poseer rasgos de multidimensionalidad, es decir, ahí suceden muchas cosas que son producto del *habitus* de los agentes que interactúan; la simultaneidad, que se refiere a que suceden muchas cosas al mismo tiempo; la inmediatez, referida a la rapidez con la que suceden; la impredecibilidad, es decir, las cosas que suceden de manera inesperada o no planeada.

Por otra parte, como señalamos en apartado primero de este capítulo, las prácticas de las docentes, se encuentran supeditadas al *habitus* y a los factores contextuales en los que se desarrollan dichas prácticas. Desde la concepción constructivista, se entiende el conocimiento como el producto de un proceso mediado y modelado por la cultura en sus múltiples

⁴⁷ Los alumnos, los profesores, los contenidos, las actividades, los materiales y recursos, los sistemas de evaluación, los espacios, etc.

manifestaciones y contextos. A través de las prácticas educativas, los grupos sociales ofrecen a sus nuevos miembros encuentros y experiencias indispensables para su desarrollo, lo cual permite una apropiación o in-corporación activa de la cultura por parte de los individuos y su progresiva inserción en el espacio social en el que se ubican, y en este sentido todos los grupos sociales - las docentes de preescolar no son la excepción- desarrollan mecanismos para asegurar la transmisión de su cultura, los cuales son ejercidos a través de la escuela.

Al respecto, Bourdieu, señala que el *habitus* se moldea a través de la práctica social mediante el ejercicio de una “sutil pedagogía” conformada por principios incorporados, es decir, que la forma de entender y concebir nuestra realidad, está en función del espacio social donde nos ubiquemos, nuestro modo de actuar, de hablar, nuestros gustos y costumbres, manifiestan la comprensión que tenemos de la realidad que vivimos. El conocimiento que tenemos del aprendizaje y del propio conocimiento con el que actuamos en nuestras prácticas y vida diaria es un modo de vivir la realidad en la que estamos socialmente inmersos.

La costumbre como producto de la educación que recibimos y el acondicionamiento de los cuerpos, es quién otorga la autoridad para legitimar la obediencia que el Estado a través de la escuela inculca a los agentes para preservar el orden social. Por lo tanto, el orden social se garantiza a través del orden de los cuerpos⁴⁸. ((Beatríz, 2002; 196-198).

En este sentido, Bourdieu, considera la constitución del *habitus* como “una alienación del sujeto – en tanto es producto de la inscripción del orden social en el orden corporal- y entiende la acción educativa (y la transmisión cultural que se da por su intermedio) como el ejercicio de una doble imposición” (idem, p.202), ya que se basa en un acto de violencia y usurpación que debe ser legítimo y oculto.

⁴⁸ Esto quiere decir que la forma de entender y concebir nuestra realidad traspasa el cuerpo, es una concepción interiorizada que forma parte de él, no es sólo un conocimiento, es la forma de ubicarnos en el espacio social, nuestro modo de hablar, de actuar ante los demás, de vestirnos, etcétera, todo ello manifiesta nuestra comprensión de la realidad que vivimos.

La lógica que siguen los procesos de instrucción pedagógicos en la escuela, son según Bourdieu equiparables a la lógica del poder, a la de la “violencia simbólica”⁴⁹, ya que en la medida en que se limita el discurso del otro, se manifiesta con mayor fuerza la legitimidad del discurso instructivo y el discurso docente impuesto se vuelve asimétrico (violento por la imposición simbólica que se hace a los niños o alumnos).

En este sentido, la articulación simbólica del discurso requiere simetría para lograr construir el conocimiento, más que imponerlo, es decir lograr una mayor participación de los niños en el sentido de hacer surgir nuevas y distintas realidades culturales que permitan orientar las estructuras cognoscitivas y hacer surgir nuevos conocimientos como producto del intercambio de esas realidades culturales (entre los niños y entre los niños y las profesoras).

La legitimación de la autoridad pedagógica de las docentes, es una acción que no se reduce a una pura y simple relación de comunicación. Contrariamente al sentido común y a numerosas teorías que hacen del entender la condición del escuchar (en el sentido de prestar atención y dar crédito), en las situaciones de aprendizaje el reconocimiento de la legitimidad de la emisión, o sea de la autoridad pedagógica del emisor o docente, condiciona la recepción de la información, y más aún de la realización de la acción transformadora capaz de modificar esta información en formación. (Bourdieu y Passeron, 1989; 59).

Los emisores pedagógicos –en nuestro caso las docentes de preescolar- aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y por lo tanto quedan autorizados para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aceptadas. (idem p.61).

“La acción pedagógica, por lo tanto, está investida de una autoridad pedagógica, tiende a que se desconozca la verdad objetiva de la arbitrariedad cultural, ya que reconocida como instancia legítima de imposición, tiende a que se reconozca la arbitrariedad cultural que inculca como cultura legítima” (p. 63 [...] La relación pedagógica en la que se realiza la acción pedagógica tiende a producir la legitimidad de lo que transmite, designando lo

⁴⁹ De acuerdo con Bourdieu y Passeron, toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, ya que constituye una imposición arbitraria de una cultura a través de un poder arbitrario. (citado en Comboni, 2001; 279).

transmitido como digno de ser transmitido por el solo hecho de trasmitirlo legítimamente, contrariamente a lo que ocurre con todo aquello que no transmite.

Esta reflexión acerca de la violencia simbólica mediante la cual se legitima la actividad de los docentes, permitiría explicar las distintas prácticas de las seis maestras que participaron en el estudio. Por ejemplo, Oliva fue la única docente que trabajó siempre con el grupo manteniendo la atención y el interés de los niños y haciendo estrategias diversificadas que le permitieron culminar con propósitos determinados por la actividad en función de la planeación (contenidos educativos) o sentido de aprendizaje que orientaba sus actividades con los niños, mientras que las otras docentes (Teresa, Angélica; Oliva, María, Catalina y Sonia), tuvieron que imponer su autoridad mediante gritos, o a través de la imposición de actividades y el rompimiento arbitrario de procesos y/o actividades para incorporarlos a una nueva actividad que marcaba la rutina o que ellas definían.

Teresa y María imponían su autoridad algunas veces gritando y otras imponiendo lo que se iba a hacer sin la participación de los niños, por ello el grupo estaba constantemente “fuera de control”, y con una notoria falta de organización. Angélica mostró actitudes más amenazantes e intimidatorias hacia los niños, mantenía el control del grupo por tiempos mas prolongados a través de gritos y actividades que los obligaban a la disciplina, pero esta actitud de obediencia de los niños no era permanente todo el tiempo. El trabajo de Angélica con los niños estuvo caracterizado por una tensión intencional, donde se ejercían prácticas como manipulación de los niños con amenazas respecto sus padres, exclusión de los subgrupos o del salón de clases de los mal portados, etc. Por su parte, las docentes comunitarias (Sonia, Catalina y María) ejercían formas más sutiles de manipulación con los niños como amenazarlos con dejarlos sin recreo, sin juguetes o material o simplemente ignorándolos la mayor parte del tiempo (sobre todo a los que no eran sus preferidos). Este tipo de prácticas fueron comúnmente utilizadas por las profesoras en el momento de dar inicio, desarrollar y concluir las actividades didácticas formales o pedagógicas dentro del aula, ya que durante el recreo o la hora del refrigerio ellas se reunían entre sí a platicar sin tomar en cuenta lo que hacían o decían los niños.

Algunas de las amenazas más empleadas que pude escuchar y que creo que las docentes las consideran hasta cierto punto “normales” ya que no se detenían ni siquiera porque yo estaba ahí observándolas eran las relacionadas con decirle a sus papás acerca de su mal comportamiento para que ellos los castigaran -como si no fuera suficiente castigo lo que ellas hacían-, o bien les decían que los iban a enviar al salón de los bebés o lactantes (esto asustaba particularmente a los niños) o bien los sentaban en otras mesas con compañeros del sexo contrario (a los latosos con los quietos, a los avanzados con los que presentaban dificultades, a los que hablaban con los que no lo hacían etc.).

Otra forma simbólica de ejercer su legitimidad frente al grupo a través de las prácticas fue la que hacían las docentes comunitarias para desarrollar con los niños algunos temas, por ejemplo, si iban a tratar el tema de las plantas, un día antes solicitaban a los padres de familia que les elaboraran un dibujo o bien que les trajeras estampas o una imagen del tema. Durante el desarrollo de la actividad las docentes comunitarias explicaban a los niños en términos y conceptos ajenos al lenguaje de los niños –y tal vez hasta ellas mismas- para ilustrar esto, intentaré describir una de las actividades que además repitieron las tres durante una semana variando únicamente los materiales con que exponían el tema:

La maestra se coloca frente al grupo con un dibujo del tamaño de una ficha (media carta) de una planta.

i. La planta tiene raíz, que está abajo de la tierra. Más arriba sigue el tallo y después las hojas. Todo lo señala con su mano en la pequeña estampa.

Además la planta tiene “pistilos”, con los que se reproduce.

Maestra : ¿Qué partes tienen las plantas?

Niños - tieerra

ii. Maestra: ¡no!, lo que hay adentro.

iii. Niños – raíz

iv. Maestra: ¡No!, ¡pongan atención! Son los pistilos.

v. Los niños inquietos, aventando cosas, platicando y jugando, sin prestarle la menor atención.

- vi. La maestra les da una hoja blanca para que pinten la planta y un bote con algunas crayolas sucias y en malas condiciones.
- vii. Luego, les recoge la hoja y da por terminada la actividad.

Pero la legitimidad del discurso pedagógico, no sólo se manifiesta en la relación de las docentes con los niños, sino además de las docentes profesionales con las no profesionales, ya que las primeras ostentan la autoridad para legitimar la obediencia de las segundas. Esa legitimidad se obtiene mediante las credenciales o títulos expedidos a través de la escuela, los cuales respaldan su “saber científico” y el cual contribuye a preservar el dominio social de un grupo de docentes legítimo sobre otro ilegítimo.

Por otra parte, el aula o salón de clases como espacio físico posee también un conjunto de rasgos que influyen en la manera en que las docentes de preescolar ejercen sus prácticas con los niños. Las características físicas del espacio (tamaño del lugar, recursos didácticos, espacios, etc), las comportamentales (actuaciones de los profesores y alumnos en función de su *habitus*), y las mentales (emociones, sentimientos e imaginario) son factores que deben ser considerados para analizar en el trabajo dentro del aula, así como las dinámicas e interconexiones que resultan de las interacciones entre estos elementos.

El aula que conocemos no debe ser el aula que tenemos como referencia, los *habitus* que se practican en ella, cambian muy poco en relación a los nuevos aportes, si la práctica se basa en la transmisión y no en la construcción de consensos; la reconfiguración del aula implica un espacio en el que cobren vigencia los grupos de aprendizaje cooperativo, los materiales, las bibliotecas de aula, el mobiliario y los materiales (Comboni y Juárez, 2000; 58). Así mismo, el carácter intercultural del aprendizaje hace que la comunicación que establecen docentes y alumnos se oriente a la creación o construcción de dominio de nuevos significados. Esto es, que diversas formas de usar el conocimiento pueden enriquecer las experiencias de aprendizaje que se viven en las aulas.

Bajo estas condiciones⁵⁰, es posible caracterizar algunos rasgos de las prácticas docentes a través de las cuales se configura una manera más pertinente de llevar a cabo los

⁵⁰ Ver Comboni y Juárez, 2000. pp 971-113.

procesos de enseñanza. A continuación y con base en la literatura revisada, se describen cada uno de estos rasgos, así como las características que asumieron en realidad en el salón de clases durante el trabajo de campo realizado con los seis grupos de docentes de preescolar⁵¹.

1. *El docente como mediador.*- Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se requiere que el docente oriente y facilite el trabajo de los niños sin controlarlo, de modo tal que sea una ayuda para la resolución de problemas concretos que se presenten y no dándole prescripciones previamente establecidas. Al respecto, durante el trabajo de campo se observó que sólo una de las maestras (Oliva) ejerce un papel mediador durante el proceso educativo, ya que trabaja considerando siempre los intereses que manifiestan los niños y brinda ayuda a aquellos menores que lo requieren o lo solicitan. El resto de las docentes (tanto profesionistas como habilitadas), sólo buscaban desarrollar las actividades en los tiempos establecidos con los niños para cumplir con el plan o programa de trabajo como fin principal de su quehacer. El aprendizaje de los niños, así como el proceso para lograr determinados aprendizajes pasaron siempre a un segundo término. Asimismo, todas las docentes, (en un grado considerablemente menor también Oliva en algunas ocasiones) seguían siempre una rutina con horarios preestablecidos y no consideraban los ritmos individuales o grupales del trabajo infantil o los intereses que manifestaban los niños. Por ejemplo, aún cuando las actividades no resultaran atractivas para los niños, las docentes seguían con la misma actividad hasta que se cubriera el tiempo destinado para ello; y por el contrario, si los niños estaban desarrollando alguna actividad motivante o de interés pero la rutina marcaba que habría que pasar a otra cosa, entonces la actividad era concluida por la maestra quién procedía a retirar inmediatamente los materiales con los que estaban trabajando los niños. Esta situación fue todavía más grave en el caso de las docentes comunitarias o habilitadas, ya que sólo realizaban una sola actividad (casi siempre poco atractiva) con los niños al día, lo demás era juego o dibujo libre para “cubrir el tiempo” mientras llegaba la hora de la salida. Esto provocó en un sinnúmero de ocasiones que los niños perdieran el interés por las actividades y se inquietaran mucho.

⁵¹ Para ampliar la información, consultar el capítulo 1, en los apartados: “Qué hacen las docentes” y “Entre el discurso y la práctica”.

2. *El docente como iniciador.*- Esto se refiere a que los docente al iniciar una actividad no deben ser como informadores o dictadores de actividades, sino que deben generar ambientes y contextos que favorezcan las experiencias de experimentación e indagación de los alumnos a partir de sus necesidades e intereses. En relación a este punto durante el trabajo de campo, observamos nuevamente que sólo una de las docentes (Oliva) profesionalista organizó siempre los recursos, materiales y ambientes de acuerdo a los aprendizajes o experiencias que quería promover en los niños, las demás los organizaban en función de la propia actividad o de lo que a ellas les llamaba más la atención. Por ejemplo, Oliva utilizaba diversos materiales de apoyo didáctico, los cuales disponían en distintos subgrupos de trabajo que después rotaban de tal modo, que todos desarrollarán distintas y diversas actividades en una sólo actividad, posteriormente lo que hacían servía como base para la iniciación de las actividades en otro momento o al día siguiente. El caso contrario fue el de las docentes comunitarias quienes siempre emplearon el mismo tipo de materiales independientemente del aprendizaje que se buscara promover; estampitas de animales y plantas que difícilmente podían alcanzaban a observar los niños, crayolas insuficientes y en mal estado y hojas de papel para que los niños hicieran “dibujos libres” de los temas tratados en la clase.

3. *El docente como modelador.*- Esta idea implica que el docente muestre cómo se llevan a cabo ciertas actividades o acciones, es decir, que se hace primero o después de acuerdo con una secuencia lógica. Durante el trabajo de campo, nuevamente se observó este rasgo sólo en las prácticas de Oliva, quién se acercaba a los niños y les mostraba cómo realizar algunos procedimientos, primero a todo el grupo o a cada mesa, y luego a los niños que presentaban algún tipo de dificultades. El resto de las docentes parecían no advertir dichas dificultades o si lo hacían les indicaban a los niños cómo hacerlo de lejos o de manera verbal.

4. *El docente como observador.*- El docente debe observar permanentemente a sus alumnos, ya que a partir de las habilidades, dificultades o los logros que los niños tengan, podrá organizar las actividades de una manera más

pertinente y efectiva. En relación a esto, aún cuando todas las maestras llevan un registro o formato de evaluación que las obliga de algún modo a observar los avances de cada niño y lo que pasa con ellos para que con base en ellos organicen las actividades y apoyos específicos que requieren, es un hecho que no observan a los niños, no los miran como los sujetos centrales de atención, más bien son observados en términos de si hicieron o no las actividades o si la hicieron bien de acuerdo a lo que ellas esperaban.

5. *El docente como comunicador.*- El docente debe promover la comunicación y el intercambio a través de la interacción, no sólo para identificar las características e intereses de sus alumnos, sino también para organizar de una manera más adecuada las actividades. Los datos obtenidos en el trabajo de campo, mostraron que sólo Oliva y promueve el diálogo e interacción entre los niños, así como también el de ella con los menores de manera intencionada. Las demás docentes parecen no ser concientes de la importancia que tienen los procesos de interacción para el aprendizaje de los niños.

A partir de estos rasgos, las propuestas de enseñanza en el marco constructivista para mejorar las prácticas docentes en función de la promoción de los aprendizajes que deben promoverse en los niños proponen lo siguiente:

- Reconfigurar el aula como espacio de aprendizaje, en donde se creen condiciones que favorezcan las experiencias significativas de los niños mediante la implementación de talleres, rincones de trabajo, escenarios educativos y todos aquellos ambientes y materiales que propicien la indagación y experimentación natural en los niños menores de seis años. En este sentido los salones y la escuela en general de las docentes comunitarias estudiadas deberán reorganizarse, ya que durante el estudio se observó que sus salones muestran pobreza en cuanto a calidad y cantidad de los materiales, poca pertinencia en relación a la edad de los niños y poco orden en cuanto a organización y disposición de los materiales en los espacios. En cambio los salones de las docentes profesionistas, mostraron un mejor orden, mayor variedad y diversidad de recursos, así como el trabajo a través de la metodología de escenarios educativos. Sin

embargo, en ambos casos sería necesario desde mi punto de vista que este mejoramiento de espacios y condiciones, se acompañara de estrategias de trabajo que de verdad permitieran la generación de aprendizajes significativos en los niños.

- Diversificar los espacios de aprendizaje en toda la escuela, es decir, hay que utilizar las áreas comunes, el comedor, los pasillos, patios, etc., como áreas de aprendizaje en función de las características culturales de los grupos. En relación a este rasgo, durante el trabajo en campo pudimos observar que el trabajo educativo se desarrolla fundamentalmente en el aula, desaprovechando la riqueza que puede generarse a través del uso de los espacios con los que cuentan los centros, los cuales constituyen verdaderos escenarios de aprendizaje, aunque sean muy chicos como en el caso del CAIC.

- Ambientar el salón de clases de acuerdo a las características de los niños, con materiales y decorados a su alcance de tal modo que el aula se convierta en un espacio cálido, cómodo y agradable para los niños, y no como la mayoría de los salones visitados en donde los móviles, recursos didácticos y materiales de ambientación están colocados muchas veces lejos del alcance de los niños y en la mayoría de los casos, son elaborados por las docentes o con una mínima participación de los niños “para que queden bien y no se vean feos”.

- Organizar de diversas maneras el trabajo con el grupo, por ejemplo en colectivo, subgrupos, de manera individual o heterogénea entre grupos de distintos grados o salones, para ello es importante considerar las características en términos de los avances o dificultades que tienen los niños de tal manera, que la organización del grupo favorezca el desarrollo de cada uno de acuerdo a su nivel.

- Favorecer en los niños el desarrollo de procesos mentales de orden superior, es decir, avanzar de la memorización a la metacognición o generar experiencias que permitan favorecer la evolución de los procesos mentales naturales en los niños.

- Contemplar en el desarrollo de las actividades, agentes externos al aula como los padres de familia, miembros de la comunidad, profesores, autoridades y trabajadores del centro escolar, etc., pero no sólo para pedirles cosas o que asistan a las sesiones de demostración o exhibición, sino para hacerlos participar de manera activa en las actividades que realizan los niños con la maestra en el salón de clase y en la propia escuela.

Bajo este contexto, y en el marco de la teoría constructivista, la reconfiguración del aula en un espacio de aprendizaje y de creación e intercambio de significados significa un gran reto para los grupos estudiados, ya que se requiere transformar las características del ejercicio docente, así como de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

De este modo, de acuerdo con Bourdieu (1985; 24-35), es necesaria la ruptura del paradigma que sustenta la comunicación instructiva y unidireccional entre docentes y alumnos para re-conceptualizar y redimensionar las prácticas docentes a partir de una concepción de construcción del conocimiento, donde se rescate el aprendizaje y las potencialidades de los niños y se promueva una participación activa en los procesos de construcción del conocimiento a través de una relación de mediación con el docente.

En este sentido, el cambio en el aula deberá orientarse hacia la transformación del salón en un espacio atractivo, de intercambio y colaboración entre los niños y las docentes. La interacción que ocurre en el aula, convierte este espacio en un ámbito de actividad, en el que se hace efectiva la enseñanza como un proceso donde el docente apoya o media las actividades que los niños realizan. El aula concebida de esta manera asume dos nociones importantes: 1) las acciones cognoscitivas y motrices que ocurren en ella, es decir, la actividad y 2) las características de las situaciones en donde estas acciones ocurren, es decir, el ámbito o situación, de este modo, “la conjunción de estos dos elementos en el aula establece una relación entre lo que el niño hace y aprende y el contexto cultural donde ello ocurre” (Comboni y Juárez 2000;100).

Para romper con el paradigma que sustenta la relación unidireccional de los docentes con los alumnos y orientar las prácticas en torno a la promoción de aprendizajes significativos en los niños, las aportaciones de la teoría sociocultural de Vygotski, constituye una importante y viable alternativa.

Uno de los aportes centrales de la teoría Vygotskiana es el concepto de zona de desarrollo próximo⁵², a través de la cual se puede identificar o establecer el nivel real de

⁵² Vygotski, define la Zona de desarrollo próximo como “...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial,

desarrollo de los alumnos al inicio del ciclo escolar, como punto de partida para potenciar sus aprendizajes, este concepto, constituye una alternativa para modificar el paradigma que sustenta las prácticas pedagógicas de carácter memorístico y mecánico por unas que promuevan la construcción del aprendizaje, en donde los niños puedan vincular sus aprendizajes con aspectos socialmente relevantes, y en los cuales las actividades sean retomadas de la realidad o contexto social de los niños y los productos o habilidades desarrolladas tuvieran un ámbito de aplicación en su propia realidad o dimensión social.

La dimensión social de la zona de desarrollo próximo, involucra la consideración de los sujetos sociales en un intercambio de conocimientos, dependientes de ciertas condiciones y prácticas culturalmente establecidas en su grupo. **Los niños desde esta óptica son vistos como sujetos sociales con enormes potencialidades susceptibles de ser desarrolladas.**

Las actividades que derivan de dichos intercambios constituyen aspectos significativos y relevantes de su cultura. Las actividades son aprendidas de manera global y en contextos que les dan sentido y significado y no de manera aislada, como mera información.

Es importante señalar también que muchas veces, las diferencias culturales de los alumnos determinan diferencias en el comportamiento, trato y conocimiento en los grupos, lo que hace necesario tratar de una manera heterogénea al grupo, y no con prácticas homogeneizantes que lo único que logran es profundizar más dichas diferencias. Al respecto Pierre Bourdieu escribió:

“ Para que sean favorecidos los más favorecidos y desfavorecidos los más desfavorecidos, es necesario y suficiente que la escuela ignore en el contenido de las enseñanzas transmitidas los métodos y las técnicas de transmisión, y en los criterios de juicio, las desigualdades culturales entre los estudiantes de diferentes clases sociales: dicho de otro modo, tratando a todos los alumnos, sin importar lo desiguales que puedan ser, como iguales en derechos y en deberes, el sistema escolar es conducido a dar de hecho su sanción a las desigualdades iniciales de la cultura” (ídem; 137).

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotski,1978;133).

En este sentido, el problema de las prácticas docentes en el aula, se centra fundamentalmente en saber en qué medida las profesoras tienen o no conciencia de las diferencias socioculturales y del conocimiento que existen entre los alumnos que inician los cursos escolares con ellas. Si la conciencia de la desigualdad social que tienen las docentes es poca o no existe, entonces ¿cómo hacen para trabajar cotidianamente de manera tan homogénea en su grupo cuando la heterogeneidad salta a la vista?

Por lo anterior, es necesario que las prácticas educativas de las docentes contemplen una valoración cualitativa de algunos rasgos de los niños de sus grupos como son: sus saberes y conocimientos previos; sus necesidades e intereses a partir de los cuales conforman sus conocimientos, sus valores y modos de vida; y las características de su contexto sociocultural (el desarrollo real de los niños de acuerdo a los principios de la zona de desarrollo próximo de Vygotski).

A través de esta valoración inicial, las docentes obtienen información para determinar el contexto, las necesidades y conocimientos previos que los niños poseen, lo cual les permitirá estructurar y organizar sus planes de trabajo, las actividades, los materiales, los espacios y las ayudas pedagógicas que los niños requieran de acuerdo a sus necesidades y características (desarrollo potencial de los niños). Las prácticas docentes adquirirán de ese modo un significado o sentido de aprendizaje que orientara su quehacer educativo con los niños de su grupo.

La mediación pedagógica es articulación simbólica cuando es capaz de construir un puente entre el conocimiento tradicional que ya posee el alumno y el conocimiento nuevo proveniente de fuentes no tradicionales, es decir, se requiere generar espacios o formas que mediante la incorporación de nuevos contenidos, permitan acomodar los esquemas mentales tradicionales a las nuevas formas de conocimiento.

En este sentido, las aportaciones de Vygotski demuestran que las diferencias culturales y cognoscitivas no deben ser vistas como carencias o deficiencias en el desarrollo y que deben suplirse mediante la transferencia de información cultural, también deben verse

como potencialidades para la creación de nuevas formas de referencia cultural, la diferencia no es un obstáculo para el aprendizaje, sino una posibilidad de potenciarlo y proyectarlo hacia nuevas posibilidades (Comboni, 2002; 282-283).

El enfoque sociocultural que sustenta la teoría de Vygotski plantea como problema central la forma en que los cambios sociales producen nuevas funciones psicológicas y amplían las capacidades cognitivas de los sujetos. Esta teoría, puede entenderse como una teoría del desarrollo y de la cultura en la cual es importante analizar los procesos psicológicos del individuo y situarlos en las interacciones sociales y contextos que les dan sentido, Vygotski al igual que Bourdieu, plantean que el desarrollo individual no puede separarse de la historia social y cultural en la que viven y actúan los individuos y las cuales condicionan las formas de actuar frente al mundo.

Las interacciones sociales de los sujetos en los procesos de instrucción o en las prácticas que desarrollan en la escuela y más concretamente en el aula, se encuentran mediadas por el uso de contenidos socialmente elaborados, por signos y códigos que adquieren un significado específico para los sujetos de acuerdo a la cultura en la que se inscriben y al espacio social que ocupen.

Como también como lo señala Bourdieu, el aprendizaje de conceptos o conocimientos desde la perspectiva de Vygotski, modifica las nociones cotidianas resignificándolas y a la vez generando nuevos conceptos o redes que modifican las representaciones o formas de concebir y entender el mundo.

Por otra parte, la mediación de los procesos de construcción del conocimiento involucra la internalización progresiva de dicho conocimiento. “Esta internalización corresponde a la ley de la doble formación de las funciones psicológicas: una función aparece en dos planos; primero, como una condición interpsicológica (en la interacción social durante la enseñanza) y después, como una coordinación intrapsicológica (interna del sujeto)” (Hernández,1999; 177).

Como podemos apreciar, la aportación de Vygotski, en torno al concepto de desarrollo próximo facilita el análisis y comprensión de cómo a través de procesos de mediación, los docentes y alumnos pueden generar nuevos aprendizajes y a entender los procesos educativos como marcos de interacción y generación de procesos de transformación social, ya que es en la zona de desarrollo próximo donde se ubican la cultura y cognición necesarias para desarrollar procesos de articulación simbólica que permita a través de la resignificación de los conocimientos tradicionales, la construcción de nuevos conocimientos

CAPITULO V. REFLEXIONES FINALES

Invariante No.4: A nadie le gusta que le manden autoritariamente; el niño en eso, no se distingue del adulto.

Invariante No.5: A nadie le gusta alinearse, porque alinearse es obedecer pasivamente a un orden externo.

Invariante No. 6: A nadie le gusta verse obligado a hacer determinado trabajo, incluso si ese trabajo no le desagrada particularmente. Es la obligatoriedad lo que paraliza.

Invariante No. 18: A nadie, sea niño o adulto, le gusta el control y el castigo, que siempre consideran una ofensa a su dignidad, sobre todo cuando se ejercen en público.

(Freinet, 1996)

La presente investigación tuvo como propósito analizar e identificar la dimensión social y educativa que guardan las docentes del nivel preescolar a la luz de las prácticas que ejercen en el salón de clases, así como las implicaciones que ello tiene para los niños de 5 y 6 años en el marco de la situación y políticas actuales que se desarrollan en nuestro país.

El trabajo es sólo el inicio de lo que podría ser una investigación más amplia y compleja y se circunscribe solamente a tratar de mostrar algunos de los rasgos que asumen las prácticas docentes durante la interacción con los niños en el aula con el propósito de identificar las principales problemáticas que se presentan y delinear algunas alternativas de solución que contribuyan a mejorar la atención de los niños a través del mejoramiento de las prácticas docentes.

Tal vez un hallazgo importante de esta investigación lo constituya el hecho de que la ubicación que las docentes tienen dentro del espacio social que ocupan en el nivel de educación preescolar, las relaciones que establecen con los niños, con sus pares y su adscripción o distancia con otros grupos docentes no sólo guardan relación con su *habitus*, sino también con las formas a través de las cuales son legitimadas o expulsadas del campo de la atención temprana.

A continuación intentaré presentar algunas de las premisas que cruzan este trabajo para concluir con algunas reflexiones en torno a la manera en que podemos mirar a las docentes

legitimadas y las excluidas; a las docentes en relación al trabajo que desarrollan con los niños y por último a las implicaciones que tienen las actuales políticas educativas para las docentes y los niños en el nivel de preescolar.

1. Acerca de las docentes profesionales y habilidades

El nivel escolar que exige la actual ley para la obligatoriedad de la educación preescolar constituye para los docentes, un referente para la construcción de la subjetividad en el sentido de que forma un criterio para que las maestras sean y actúen de determinada manera y que sientan que su valor como docentes radica en el saber legitimado que poseen, esta diferencia les dará una distinción respecto a otras profesoras. Por lo tanto, las prácticas educativas que se ejerzan actuarán como dispositivos pedagógicos para construir y mediar las relaciones del sujeto consigo mismo y también con los otros.

El nivel de educación o preparación que tengan las docentes, les proporciona una distinción que es hecha pública mediante acreditaciones, títulos o diplomas y es avalada y legitimada por el imaginario social que despierta. Por ejemplo, el saberse “educado” será una manera de sentirse en posesión de distintivos que nos comparan con los demás, que nos hacen más semejantes a unos y muy diferentes respecto a otros. Sentirse más educado es sentirse también más privilegiado en una sociedad en la que se valora la educación que se posee. La estructura jerárquica del sistema educativo se encarga de transmitir la “diferencia” que clasifica a cada sujeto, de acuerdo con el nivel hasta el que ha llegado en la pirámide del sistema escolar.

En este sentido, en el campo de la educación preescolar se han generado e implementado mecanismos simbólicos a través de los cuales se acepta o se elimina a las docentes a partir de sus distinciones, es decir, si poseen o no un saber legitimado mediante la ostentación de un título profesional. Es claro que el grupo docente de profesionistas preservará su dominio legítimo, sobre el grupo de las docentes comunitarias, las cuales serán relegadas y excluidas del campo legítimo de la educación preescolar. El título en este sentido, se convierte en un capital simbólico institucionalizado, garantizado social, legal y jurídicamente, ya que es reconocido y respaldado por la instancia oficial legitimada para ello: la SEP.

Como si fuera una bolsa de valores, la educación preescolar comunitaria ha tenido a lo largo de su historia altas y bajas. Desde hace más de una década, y hasta hace un par de años, los servicios comunitarios constituían una prioridad en materia de políticas educativas a nivel nacional e internacional; los planes y programas para este sector privilegiaban la creación y expansión de servicios alternativos de atención para los niños menores de seis años de edad y el reclutamiento, selección y preparación de docentes comunitarios se volvió una prioridad que se manifestó a través de la expansión acelerada de modelos de atención no formales para este sector. Sin embargo, este crecimiento no contempló el desbordamiento en materia de expansión que tendrían estos servicios no sólo en los lugares alejados donde no existía oferta educativa escolarizada, sino también en aquellos lugares en donde incluso había centros escolares suficientes para atender a la población.

En este sentido y en el marco de las “recomendaciones” de los organismos internacionales para regular los servicios de educación preescolar, mejorar su calidad y lograr el acceso universal de todos los niños de tres a seis años, se propone y avala la Ley de Obligatoriedad con la cual el reconocimiento y prioridad que tenían en antaño los servicios y el trabajo comunitario se desplaza para dar paso a una nueva forma de atención escolarizada. Así de pronto, la educación y las docentes comunitarias se hacen “invisibles” a los ojos de la autoridad y de las políticas educativas, sin importar los años de experiencia acumulada de estas docentes y el importante papel que pueden desempeñar como aliadas para lograr los fines propuestos, ya que ellas a diferencia de las profesionistas están dispuestas a trabajar en lugares rurales o semi-urbanos alejados en donde hay pocas vías de acceso, con poblaciones de niños en condiciones de vulnerabilidad social y económica, en jornadas de hasta ocho horas diarias y no de cuatro como en la SEP, sin prestaciones laborales ni sindicatos, y sin un sueldo fijo y garantizado.

Por otra parte, desde mi experiencia y a partir de los resultados del trabajo de campo, considero que no existen diferencias sustanciales en cuanto al trabajo que realizan ambos grupos de maestras, las diferencias de orden material sí varían pero las de concepción y práctica no. Por ejemplo, en cuanto a los espacios físicos donde trabajan, unos reúnen las condiciones necesarias y otros muchas veces no, ya que no se encuentran con la amplitud y

limpieza requerida en el caso de las docentes comunitarias, sin embargo hay que recordar (sin justificar) que unas laboran en una institución y otras en espacios propios o de la comunidad; en cuanto al empleo de técnicas y estrategias de trabajo las profesionistas presentan una mayor y mejor variedad de metodologías y en la utilización de materiales y recursos didácticos mejor y más variado repertorio de recursos. Todas estas condiciones, están determinadas en gran medida por el tipo de recursos financieros con los que se cuente para mejorarlas y por la falta de mecanismos efectivos de regulación y apoyo pedagógico para estas docentes por parte de la SEP o de las instituciones de quién dependan.

En cuanto a las formas de trabajo, también se encontraron algunas diferencias en cuanto al uso de lenguaje empelado con los niños, pero esto tiene relación directa con el repertorio lingüístico que posee cada docente. Algunas diferencias a favor de las docentes comunitarias fueron que tienen un mejor trato hacia los niños, y tienen una disposición mayor para aprender más acerca de su trabajo.

En cuanto al tipo de prácticas que desarrollan los dos grupos de docentes que trabajan con los niños preescolares, se observó que todas otorgan mayor importancia y relieve al cumplimiento de la rutina de trabajo y a los objetivos propuestos por los aparatos normativos de planificación programática que a las diversas necesidades de aprendizaje de los menores, de las comunidades donde se insertan las escuelas y de la propia sociedad.

En este sentido y en las condiciones actuales en el que se desarrollan las prácticas, las docentes, sin importar al grupo que pertenezcan, aún no han sido capaces de detectar y comprender por sí mismas los problemas educativos de su grupo, por lo que difícilmente generarán una solución pedagógica o educativa al respecto, esto también se debe a que la práctica docente no es concebida en el contexto de la acción social que debe ejercer, sino exclusivamente circunscrita al ámbito interno de la escuela o el salón de clases.

Esta situación, nos lleva a señalar que aún existen prácticas basadas en la concepción del aprendizaje como la aplicación de un conjunto de prescripciones definidas por listados o contenidos curriculares que son definidos por los modelos propuestos para lograr determinados objetivos o propósitos educativos, independientemente del programa o modelo

educativo del que se trate. Es decir, la actuación de las docentes se encuentra casi siempre normada por las indicaciones que el programa educativo le confiere, incluso llega a marcar en gran medida las acciones específicas que puede o no realizar durante su trabajo cotidiano.

En relación al trabajo comunitario, considero que las “debilidades” o vacíos observados en el grupo de docentes comunitarias pueden atenderse y nivelarse con el empleo de un sistema donde se les oriente y prepare permanentemente, donde se les apoye y no sólo se les critique a partir de lo que pueden mejorar o no saben hacer.

Me parece que tantos años de experiencia acumulada (en promedio de 10 a 20) por parte de estas maestras no puede ser desaprovechada de la manera en que se está haciendo. Considero que es necesario generar e implementar mecanismos de nivelación y certificación pedagógica, que permitan rescatar los aspectos positivos que tienen sus prácticas y tomarlos como elementos sinérgicos para la formación inicial y permanente de las docentes de preescolar, antes de proceder a lo que está planteando la SEP para resolver el problema de la falta de maestros profesionistas que satisfagan la demanda de atención preescolar, las cuales se orientan a la incorporación de nuevos contingentes de maestros a través de la reconversión de los docentes excedentes de educación primaria o bien la contratación de maestras que no hayan sido empleadas en el sector público, aún cuando no tengan experiencia. En este sentido, ya no importa si las docentes están preparadas o no para la atención y educación de niños en etapa preescolar, el hecho de ser docente con título hace incuestionable el derecho de ingreso al campo de la educación temprana.

2. Acerca de las docentes y los niños.

A lo largo del estudio y ubicándonos en la propia historia de la atención de los niños en edad temprana o preescolar, podemos percatarnos que ésta es un área en donde se ha pretendido “desarrollar y potenciar” las capacidades de los niños para satisfacer la demanda de progresiva eficiencia e innovación que la familia y la sociedad exigen del sistema educativo.

La aplicación de medidas cada vez más “apegadas a los avances científicos” en la materia, así como las demandas sociales han olvidado y hecho invisible cada vez más a los

niños con sus capacidades presentes, a los niños como sujetos sociales para concebirlos como objetos de atención con potencialidades siempre a futuro. Por ello, la actividad de las docentes se ha legitimado más a partir de lo que se hacen con los niños para desarrollar sus capacidades futuras, más que por el trabajo que realizan con el niño y sus capacidades en el presente.

En este sentido y a partir del currículum que plantean los distintos modelos o programas de atención, Durkheim señala a la teoría de la educación: “como la acción de las generaciones adultas sobre los niños para hacer de ellos los hombres del mañana, útiles a la sociedad”.⁵³

De este modo, la educación en los primeros años de vida, se considera “gobernable” o llena de posibilidades siempre a futuro, se la percibe además como carente de las cualidades de los adultos “maduros o desarrollados”, como una etapa donde existe un déficit que hay que cubrir a través de procesos definidos y dirigidos necesariamente por los adultos docentes. Esto genera una separación categórica entre la vida del niño y la vida del adulto, ya que ser niño o niña es una condición marcada de alguna forma por el hecho de asistir a instituciones escolares a las que regularmente ya no asisten los adultos (Gimeno, 2000;34-37).

Por otra parte, a lo largo de la investigación, descubrimos que el espacio o lugar físico que ocupan los niños, determina su espacio social dentro del salón de clases. Existen ciertos aspectos que determinan la ocupación del espacio social a nivel individual y colectivo, pero todos invariablemente desde una posición de “subordinación” frente a las profesoras.

La presencia de los niños y las niñas en el salón de clases y en la propia escuela, se delimita por lo que es posible hacer o no hacer, por lo que está permitido o no permitido por las maestras, en muchas ocasiones este limitado margen de actuación se inscribe en el espacio físico que ocupa su mesa e incluso su silla en el aula o en el comedor.

⁵³ Ver E. Durkheim, Educación y sociología, en Comboni, 2000. p.18.

Los niños al igual que las docentes son asignados para ocupar determinados espacios físicos, unos, los de mejor posición económica, en centros escolarizadas donde reciben un variado número de servicios y otros, los más vulnerables, en centros “alternativos” o comunitarios donde asisten niños cuyas madres no tienen derecho a los servicios de los otros centros o bien que no pueden pagar por ese tipo de servicios.

De este modo, los niños son asignados para ocupar determinados espacios físicos definidos por el tipo de escuela e incluso en ciertos espacios del aula. Estos espacios están llenos de significados que les asignan un espacio social y que propicia que estas diferencias adquieran expresiones diferenciadas y diferenciadas.

Lo observado durante el trabajo de campo me permitió identificar la estrecha relación que existe entre el espacio físico asignado y el espacio social que ocupan los profesores y los niños. Por ejemplo, una de las expresiones de lo anterior es la asignación fija de los lugares para cada niño y por determinados momentos la ruptura interactiva que provocan los maestros entre los niños para lograr recuperar y tener el control del grupo cuando éste amenaza con perderse, ejemplo de ello es el caso de Angélica, la pedagoga que controlaba al grupo a través de gritos y amenazas.

En situaciones como ésta, se observa una práctica del docente para aislar a ciertos alumnos que causan “problemas” e involucran a otros como “vigilantes” o aliados para que les ayuden en dicho control.

La forma de organizar el espacio del aula, está llena de significados que definen formas distintas de relación entre los propios niños y la maestra. Por ejemplo, invariablemente en todos los salones observados, las docentes cuentan con un escritorio que se ubica al frente de las pequeñas mesas de trabajo de los niños, con lo cual queda clara y legítimamente ubicada la posición social y espacial que ocupa la maestra y los niños.

Observar a través de la distribución del espacio que ocupan los niños en el salón de clases, es acercarse al rostro oculto que encierra y asume la dinámica de los docentes y los niños en este pequeño espacio, el cual está impregnado por el ejercicio de prácticas de control diferenciada hacia los niños, así como entre los propios niños.

La ubicación de los niños desde el espacio físico y social que ocupan es mirar el ejercicio de prácticas desiguales y diferenciadas que conducen necesariamente a accesos desiguales a las formas de aprender y de acceder al conocimiento que ahí se ofrece y se genera (unos se apropian de ellos y otros se mantienen al margen porque el tipo de mediaciones docentes es distinto para cada grupo).

Las docentes ubican espacialmente a los niños dentro del aula de acuerdo a si son o no “latosos” o si aprenden rápido o no, de acuerdo los que necesitan apoyo y los que no necesitan, o bien de los que más les agradan y a los que toleran poco; ésta forma de organizar el grupo en el aula trae varias consecuencias como prácticas docentes diferentes con los niños de acuerdo al grupo que pertenezcan. Los listos o tranquilos no requieren de mucha ayuda, mientras que los latoso requieren estar vigilados constantemente y los que tienen dificultades para aprender o permanecen “aislados” o callados casi no reciben apoyo o ayuda.

Estas prácticas de las maestras y estas formas de distribución en el aula, también generan determinadas formas de interacción entre los niños, por ejemplo los niños más listos o líderes del grupo son portadores de cierta legitimidad entre los niños, su opinión es importante para los demás y en ocasiones brindan algún tipo de “ayuda” a sus compañeros e incluso a la maestra.

Pero las interacciones, juegos y trabajo en el aula que se realiza con y entre los niños, mediado por las prácticas docentes, no siempre asumen un carácter constructivo y creativo, sino que tienen también una cara de aislamiento de algunos de los niños que no forman parte de los pequeños grupos que se forman en el salón de clases. Los niños “listos o aplicados” (que ejercen un liderazgo entre sus iguales), no requieren de mucha ayuda o

atención de la maestra porque son relativamente autónomos o autosuficientes, pero también los niños menos hábiles, que se mantienen al margen de las actividades (marcados por la invisibilidad o marginalidad) y no demandan atención, tampoco reciben la atención o apoyo permanente de la profesora, porque finalmente ambos grupos “no dan problemas”, como los que si requieren que la maestra “esté sobre ellos” o con aquellos que son un “encanto” y que ocupan posiciones privilegiadas en la atención de las docentes.

Podemos caracterizar al aula como un espacio social con características propias o peculiares que le imprimen ciertos rasgos a sus miembros, en donde algunos niños ocupan relaciones de horizontalidad entre sí, otros de exclusión y otros de atención, pero todos invariablemente guardan una condición de subordinación frente a la profesora. Pero también el aula se encuentra dividida por diversos espacios de identidad, de pertenencia o de exclusión, los cuales son definidos por el tipo de relación que establecen los niños con sus pares o con la maestra.

Es importante señalar que el papel de subordinación que ocupan los niños en el trabajo escolar con respecto al docente, debe ser transformado por una de mayor participación donde los niños puedan incidir en el mejoramiento de la dinámica de trabajo e incluso transformarla, en este sentido el papel de mediador del docente es un elemento clave para identificar y potenciar las diferencias y capacidades individuales y colectivas de los niños.

Al respecto, uno de los principios constructivistas, señalan que no es posible generar conocimiento en los niños sin una labor organizativa del espacio o condiciones en las que se realiza el aprendizaje, así como tampoco si no existe una participación activa de los alumnos regulada o mediada por la docente.

Como lo demuestran los resultados de los hallazgos del estudio de Rebeca Macon señalados en el capítulo II, los programas en los que la maestra desarrolla el trabajo sin la participación activa de los niños, tiene un impacto negativo en el desarrollo socio-emocional y académico de los menores, los cuales se muestran sobre todo en el 4º grado de primaria. Asimismo, señala que es necesario que las profesoras cambien el interés por los

recursos didácticos para centrar la atención en los procesos de atención y aprendizaje de los niños.

En este sentido y considerando que los primeros años de la vida escolar de los niños ejerce una influencia muy importante en el desarrollo personal y escolar futuro, es de suma importancia que se generen ambientes de aprendizaje donde se les permita participar en actividades ricas, variadas y retadoras, todas con una intencionalidad educativa perfectamente clara y definida por las docentes que los atienden.

Las prácticas que realizan las maestras y los niños en el trabajo diario, a través de las actividades y los contenidos que se trabajan, constituyen elementos articuladores que definen y orientan el tipo de relaciones que se dan entre los niños y entre las maestras y los niños. Y estas relaciones asignan significados específicos que posibilitan o no el aprendizaje, que incluyen o excluyen a los niños y que definen finalmente los rasgos más importantes que configurarán el habitus de los niños y las maestras en la escuela.

Para lo anterior, resulta necesario transformar el paradigma del trabajo docente que lo concibe como un transmisor del conocimiento, en donde los niños invariablemente mantienen una posición de subordinación y en donde los problemas educativos de los niños menores de 6 años, han pasado a ser problemas de carácter técnico cuya solución depende de la elección, dominio y aplicación que hagan los docentes de una técnica o actividad de estimulación adecuada según sea el caso o la situación en la que se presenten.

El nuevo paradigma que oriente la atención infantil en el nivel preescolar debe ser uno donde se conciba al niño como sujeto social y no sólo como sujeto de aprendizaje y formación siempre a futuro, donde se conciba al aprendizaje como producto de la interacción entre niños y docentes.

En este sentido los principios que orientan la teoría constructivista pueden ser una alternativa viable para orientar el trabajo docente en el nivel preescolar. Esta teoría señala entre sus premisas que el comportamiento social, cognitivo e incluso afectivo, de los sujetos no es sólo un producto del ambiente ni tampoco resultado de sus capacidades o

disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día con día como resultado de la interacción entre todos esos factores. (Hernández, 1998; 14-15). Las interacciones sociales afectan en forma fundamental el aprendizaje, por ello, los niños aprenden por medio de las experiencias sociales y/o culturales. El aprendizaje es por lo tanto una reconstrucción de los saberes socioculturales, los cuales se adquieren o facilitan a través de procesos de mediación e interacción con otros.

En este sentido, la interacción que permite coordinar las acciones, es básica para el desarrollo de la comprensión o construcción del conocimiento en la medida que posibilita la elaboración de significados compartidos con respecto a situaciones determinadas.

En algunas ocasiones el ajuste de la atención o ayuda se logrará proporcionando y otorgando al alumno una información más organizada y estructurada, en otras ocasiones ofreciéndole modelos a imitar, a veces formulando indicaciones más o menos detalladas o bien generales para llevar a cabo las actividades, en otras proponiendo que ellos elijan y desarrollen de determinada manera las actividades, en algunas guiándolos a través de preguntas y cuestionamientos para que ellos formulen determinados razonamientos y en otras, quizá dejándolos más libres y autónomos.

En fin, lo que es importante destacar es que los ambientes y condiciones educativas que enlazan, unen y dan sentido a los procesos de construcción de aprendizajes en los niños, dependen del tipo, cantidad y carácter cambiante del trabajo pedagógico que se brinde durante el desarrollo de las actividades cotidianas, así como de su articulación y adecuación a las características y necesidades de los niños.

3. Acerca de las docentes y las políticas educativas

En nuestro país, la oferta educativa a través de los distintos modelos y programas de atención para la infancia temprana ha sido diseñada con base en modelos teóricos ajenos

que idealizan siempre a futuro al educando y no toman en cuenta los diferentes tipos y situaciones de aprendizaje que se dan en la realidad.

De acuerdo a con las ideas de P. Bourdieu, podemos decir que en dichas propuestas educativas el “contenido es una condición lógica de la enseñanza y el currículum es antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar” (Comboni, 2000; 22).

En este sentido, el currículum propuesto por la SEP para la educación preescolar en el marco de la obligatoriedad, define los conocimientos, prácticas pedagógicas y formas de organización escolar “válidas o socialmente aceptadas”, las cuales han sido generadas por los grupos de especialistas o científicos con una supuesta autoridad pedagógica. Esta propuesta no ha considerado los saberes de maestros y alumnos, ni la experiencia de las instituciones y sectores que trabajan con este sector de población mediante sistemas no escolarizados, porque no sólo no los reconoce, sino que además los rechaza. Para la configuración de la propuesta educativa, sólo se han tomado criterios legales definidos de manera interna por diversas áreas de la SEP y los docentes y sectores involucrados sólo han sido considerados de manera consensual para legitimar las propuestas definidas por los “especialistas”.

En este contexto, el conocimiento de la atención temprana y de la educación preescolar más concretamente, ha llegado a ser propiedad de diversos *campos* mediante la implementación de discursos cada vez más especializados que generan orientaciones cognoscitivas excluyentes tanto para los niños como para las docentes no legitimadas.

Por otra parte, la propuesta educativa actual para la educación preescolar destaca entre sus principales objetivos el mejoramiento de la calidad de los servicios, del desempeño docente y la equidad e igualdad de oportunidades a través del acceso universal de todos los niños a la educación preescolar y básica.

Asimismo, se plantean una serie de cambios en la organización escolar, en la formación y preparación de los docentes, en los métodos de enseñanza, así como en los contenidos educativos y uso de materiales que a pesar de todos los cambios y propuestas, poco han modificado el trabajo de los docentes con los niños en las aulas.

En el marco de las políticas actuales en nuestro país, el proceso de enseñanza-aprendizaje en preescolar continúa centrado en el discurso impositivo y unidireccional del docente y no hay evidencias –al menos difundidas- evidencien los cambios sustanciales positivos en el aprendizaje de los niños como producto de las innovaciones derivadas de dichas políticas.

La obligatoriedad de la educación preescolar y el consecuente tratamiento “igualitario” para todos los niños preescolares, nos remite a reflexionar acerca de si dicha medida ha considerado la diversidad sociocultural de los maestros y alumnos en la definición de los contenidos educativos, en las estrategias educativas y las formas de organización escolar que propone, porque el ideal de educación igual para todos dirigido a una población de sujetos diversos aparece como una paradoja o un imposible dadas las condiciones actuales que tiene este sector de población en nuestro país.

Una enseñanza con contenidos y fines comunes obliga a aceptar el reto de hacer compatible en la escolaridad obligatoria un proyecto educativo válido para todos con la realidad de la diversidad que nos caracteriza.

Plantear el problema de la diversidad sociocultural y la educación obligatoria, supone enfrentarse a retos y ámbitos de significados muy polivalentes, en especial los referidos al papel del docente y la relevancia de sus prácticas en las escuelas. Asimismo la diversidad y desigualdades de los alumnos son aspectos que siempre van a estar presentes en cada centro escolar y en cada aula, la organización de la escuela, el desarrollo del currículum y los métodos pedagógicos que ello implica son sólo algunas de las dificultades que se enfrentarán en los próximos años a la luz de la implementación de la educación obligatoria en nuestro país.

Existe además, una contradicción en el planteamiento que subyace a la implementación de la educación preescolar obligatoria que exige que el personal docente que trabaje con los niños sea profesional, es decir que tenga nivel académico de licenciatura, cuando la tendencia de los datos presentados en el capítulo III de ésta tesis muestran datos que señalan el decremento en la matrícula en las escuelas normales de todo el país; porque el planteamiento de excluir a las docentes comunitarias sin darles la oportunidad de mejorar su preparación y rescatando su experiencia es desde mi punto de vista muy incoherente, ya que no sólo no se cuenta con personal profesional que labore en las comunidades más alejadas donde los “maestros” no quieren ir, o en horarios y jornadas que se requieren cubrir y que por la naturaleza de su “plaza” no pueden atender, aunado a esto existe además una cobertura muy elevada de atención a través de servicios comunitarios que son atendidos por personal habilitado y con el que es factible contar con aliado más que como enemigo, porque es un hecho que el sistema educativo no se cuenta con recursos económicos para llevar a cabo la educación obligatoria en los tiempos y términos en que está planteada.

Las desigualdades sociales entre maestros, entre niños y entre niños y maestros que dan lugar a otra serie de asimetrías en la escuela, nos demuestran cómo desde la educación sola y por sí misma difícilmente se puede combatir la desigualdad social que existe entre la población infantil y los docentes en preescolar, pero lo que sí podemos hacer es formar una conciencia crítica en las docentes y los alumnos, que sea capaz de transformar la manera de mirar y actuar en una realidad concreta, ya que este es el primer y más necesario paso para poder incidir en ella y transformarla a partir de la transformación de nuestro *habitus*.

BIBLIOGRAFIA

- Bloom, B. (1964). "Stability and Change" in *Human Characteristics*. New York . Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, Urie.(1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, Editorial Paidós. Transiciones No.33. 346p.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. 4ª. Ed. México, Siglo XXI. 206 p.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (1989). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2ª edición, Barcelona, Laia. Col. Papel, 451.
- Bourdieu, Pierre (1985). "Espacio social y génesis de las clases". *Revista Espacios No. 2 julio-agosto*. Buenos Aires. pp 24-35. (Material fotocopiado).
- Bourdieu, Pierre (1976). "Los usos sociales de la ciencia". *Revista de estudios sociales de la ciencia*. Buenos Aires, Centro de Estudios e Investigaciones de la Universidad Nacional de Quilmas. Volumen 1, No.2. 160 p.
- Beatriz, Di Pietro, Susana (2002). "Habitus, política y educación. *Revista política y cultura No. 17. América Latina: estudios críticos de la ideología dominante*". México. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. 391p. (193-216).
- Clemente, Esteva R y Hernández, Blasi C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Granada, España. Ed. Aljibe 301p.
- Coll, César. (1992). *Un Marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*. Material fotocopiado p.p. 59 a 78.
- Coll, C. e Isabel Solé (2001). La dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje: el aula como contexto, en Coll, C. y Palacios J.(comps). "*Desarrollo Psicológico y Educación*. Psicología de la Educación. Madrid. Ed. Alianza. Tomo 2. Pp. 357-458.

- Comboni, Sonia (2002). “Interculturalidad, Educación y Política. *Revista política y cultura No. 17. América Latina: estudios críticos de la ideología dominante*”. México. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. 391p. (261-287).
- Comboni, S. Sonia y Juárez, N. José Manuel (2000). *Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica*. Colección Textos No.21. México. Universidad pedagógica Nacional. 307p.
- COMEXANI (2000). *Avances y Retrocesos. Balance de una Década*. México, Colectivo Mexicano de Ayuda a la Niñez.
- CONAPO (2001). *La población de México en el Nuevo Siglo*. México .Consejo Nacional de Población. 261p.
- Del Río, Lugo Norma. (1991). *Atención temprana. Dinámica teórico-metodológica de un modelo de atención a la salud*. México, Académicos CBS. UAM-Xochimilco.
- Evans, E.D.(1987). *Educación Infantil Temprana. Tendencias Actuales*. México. Ed. Trillas.
- Fernández y Melero. (1995). *La Interacción Social en Contextos Educativos*. España. Ed. Siglo XXI.
- Figueroa, Beatriz. (2001). “La Fenomenografía, un principio fundamental en la renovación del aprendizaje: la postura de Ference Morton”.en *PAIDEIA, Revista de Educación No. 30-31*. Chile. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. P.11-24.
- Fujimoto, G. Gaby. (1996). *Actualización de políticas en Desarrollo Infantil Temprano. Diagnósticos recientes, estudios, aportes a la no escolarización*. Washington.D.C. Organización de los Estados Americanos (OEA).
- Gardner, Howard. (1998). *El Proyecto Spectrum*. España. Ed. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Editorial Morata. 126p.
- Guzik, Glantz R. (2001). *La participación de los niños en la construcción de las relaciones en el aula*. (tesis de maestría). México. Serie Jornada Magisterial 9. Secretaría de Educación del Estado de Veracruz y CINVESTAV-DIE. 116 p.

- Hernández, González. J.(1999). “La evaluación del aprendizaje y la zona de desarrollo próximo” (pp. 171-185). *Psicología educativa: programas y desafíos en educación básica*. México, Universidad Pedagógica Nacional. Colección archivos No. 7. 327p.
- Hernández, R. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México, Ed. Paidós.
- Hernández, Sampieri, et.al. (1998). *Metodología de la Investigación*. México. Ed. Mc Graw Hill. 501p.
- Jackson, Philip W.(2001).*La vida en las aulas*. Madrid. Ed. Morata. 211 p.
- Klingler, Cynthia y Vadillo Gpe. (1999). *Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. Mc. Graw Hill y Universidad de las Américas. México. 210 p.
- Mercado, Ruth. (1991). “Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros”. *Revista Infancia y Aprendizaje No. 55*. México. DIE-CINVESTAV. Instituto Politécnico Nacional. 72 págs.
- Montero, María de Lourdes. (1999). “Comportamientos del profesor y resultados del aprendizaje: Análisis de algunas relaciones”, en Coll, César y Palacios, Jesús (comps). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid. Ed. Alianza.
- Moreno, (1989). *La Pedagogía Operatoria*. Barcelona. Ed. Laia.
- Myers, Robert. (1993). *Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el tercer mundo*. Washington, D.C., OPS, UNICEF, TACRO. 592p.
- Myers, Robert. (2001). “Globalización y servicios de atención a niños menores de 6 años en áreas urbanas”. en Del Río Norma (Coord.) *Infancia Vulnerable en México en un mundo Globalizado*. México UAM-X - UNICEF.
- Myers, Robert. (2001). *Indicadores de la Primera Infancia en México. Documentos de trabajo sobre el desarrollo de la primera infancia No.3*. México, UNICEF-UNESCO. 64p.
- Myers, Robert. (2000). *La Atención a niñas y niños menores de cuatro años en México: Un Panorama de Programas y Actividades. Documentos de trabajo*

sobre el desarrollo de la primera infancia en México, No.1. México, UNICEF-UNESCO. 60p.

- Myers, Robert. (2000). *La Atención al Desarrollo y Cuidado de la Primera Infancia en México: Durante la Etapa Preescolar. Documentos de trabajo sobre el desarrollo de la primera infancia en México, No.2.* México, UNICEF-UNESCO. 60p.

- Myers, R, Castorena, A. y Márquez , F. (2000). *Estudio de seguimiento de la oferta de servicios de cuidado y educación en colonias de bajos ingresos en México Distrito Federal.* México, Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (COMEXANI). Material Fotocopiado.

- OCDE. (2002). *Niños pequeños, grandes desafíos. Educación y atención en la infancia temprana.* México, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Fondo de Cultura Económica.350p.

- OCDE. (2003). *Proyecto de las Políticas de Educación y Cuidado de la Infancia Temprana. Proyecto de Cooperación con la OCDE. Reporte de antecedentes en México.* Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (versión preliminar). México, SEP. 222p.

- Piaget, J. (1985). *Introducción a la Epistemología Genética.* Tomo I. Argentina. Ed. Paidós.

- Prawda, J y Flores, G (2001). *México EducativoRevisitado.* México, Editorial Océano.

- (PEI, 1992). *Programa de Educación Inicial.* México, Secretaría de Educación Pública.

- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1986). “La Escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates”. en *Cuadernos de Educación.* México, DIE-CINVESTAV. Instituto Politécnico Nacional. 78 págs.

- Ruiz, Cuéllar G .(1999). *Un Acercamiento a la Calidad de la Educación Primaria en Aguascalientes desde la Perspectiva de la Efectividad Escolar.* Tesis del doctorado en Educación. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Sabino, Carlos (1999). *Los caminos de la ciencia.* Colombia, Ed. Panamericana.

- SEP (2002). *La Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. Puntos de Partida, estrategias y organización*. México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Documento de Trabajo. 32p.
- Sternberg, Robert. (1996). *Enseñar a Pensar*. Madrid. Aula XXI. Ed. Santillana.
- UNESCO-SEP. (2003). “Estudio sobre los servicios de cuidado y educación a la población infantil en México”. en *Educación para todos 9*. México, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Secretaría de Educación Pública (SEP). 48 páginas.
- Vygotski, L. (1978). “Interacción entre aprendizaje y desarrollo” en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, pp. 123-140.
- Vilas, M. Carlos. (1998). *De Ambulancias, Bomberos y Policías: La Política Social del Neoliberalismo en las Políticas Sociales en México en los años 90*. México. UNAM- Plaza Valdez. (Material Fotocopiado).
- Weikart, David. (1992). *Proyecto Principal de Educación*. No.28. Chile. UNESCO.
- Weikart, David. (1996). “Tendencias Actuales de la Fundación High Scope”. en *Memoria de la conferencia impartida en la 1ª. Reunión del Instituto High Scope de México*. Auditorio Banobras. México, D. F.
- Weikart, David. (1989). *Niños Pequeños en Acción*. México. Ed. Trillas.
- Zemelman, Hugo. (2000). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribuciones al estudio del presente*. México. El Colegio de México.

A N E X O S

ANEXO 1

CUESTIONARIO EDUCADORAS Y ORIENTADORAS COMUNITARIAS

NOMBRE DE LA
ESCUELA

FECHA _____ GRUPO _____ TIPO DOC (E) (O.C) _____
NOMBRE DE LA PROFRA. _____

I. DATOS PERSONALES

1. Nombre Completo: _____

2. Estado civil: soltera casada divorciada otro

3. Edad: _____

4. Número de hijos: _____ 5. Edades _____

II. INFORMACIÓN FAMILIAR

6. Número de miembros de su familia _____

7. Escolaridad de sus padres (Mamá)

sin estudios primaria incompleta primaria secundaria carrera técnica
 bachillerato Licenciatura especialidad postgrado otro

8. Escolaridad de sus padres (Papá)

sin estudios primaria incompleta primaria secundaria carrera técnica
 bachillerato Licenciatura especialidad postgrado otro

9. Escolaridad de su pareja

sin estudios primaria incompleta primaria secundaria carrera técnica
 bachillerato Licenciatura especialidad postgrado otro

10. Ocupación de los padres y pareja:

Madre _____ Padre _____ Pareja _____

III. INGRESOS

11. Total del ingreso mensual familiar: _____

12. Ingreso total de usted: _____

13. Ingreso por concepto de su salario en el Centro de atención infantil _____

IV. INFORMACIÓN ESCOLAR

14. Marque con una X su nivel de estudios o escolaridad:

sin estudios primaria incompleta primaria secundaria

carrera técnica: ¿cuál? _____

bachillerato ¿dónde o cuál? _____

Licenciatura ¿cuál? _____

especialidad ¿cuál? _____

postgrado ¿cuál? _____ otro ¿cuál? _____

V. EXPERIENCIA LABORAL

15. Número de años de trabajo con niños de 5 y 6 años _____

16. Número de años de trabajo con niños menores de 5 años _____

17. Antigüedad en éste centro de atención infantil _____

VI. DATOS DE VIVIENDA

18. El lugar donde habita es casa sola departamento

rentado propio prestado compartido con otros familiares

19. Características de la vivienda (X) No (/) Si

Número de recámaras _____ Tamaño _____

Patio _____ Jardín _____ Sala _____ Comedor _____ Cocina _____ Baño _____

20. Servicios con los que cuenta su vivienda

Agua _____ Luz _____ Drenaje _____ Calles pavimentadas _____ Transporte pub. _____
Áreas de recreación (parques, jardines) _____ Escuelas _____ Otros _____

VII. BIENES

21. Marque con una X en los bienes materiales que posee:

Casa Propia () Automóvil () Casas () Terrenos () Obras de arte ()

Joyas () Otros () ¿Cuáles? _____

22. Marque con una X el acervo cultural que posee:

Biblioteca propia () Libros () computadora () Discos o CD's () Otros _____

VIII. RUTINAS, CREENCIAS Y GUSTOS

23. ¿Qué acostumbra hacer en su tiempo libre? (puede señalar más de 1 opción).

() descansar () leer () ir al cine () ir de paseo () hacer actividades de la casa

() leer el periódico () convivir con mi familia y amistades () otras ¿cuáles? _____

24. Señale dos lugares de los que más le gustan _____

25. Señale dos libros o revistas que más le gusten _____

26. Señale 2 o 3 platillos de los que más le gusta comer _____

27. Escriba sobre la línea lo primero que piense de;

• Los niños _____

• La escuela _____

• Su trabajo como maestra _____

COMENTARIOS Y OBSERVACIONES _____

¡Muchas Gracias por participar!

ANEXO 2
GUÍÓN DE ENTREVISTA

NOMBRE DE LA
ESCUELA

FECHA

GRUPO

TIPO DOC (E) (O.C)

NOMBRE DE LA PROFRA.

I. SABERES FAMILIARES Y ESCOLARES

1. Recuerdas cómo te educaron tus padres?¿Cuéntame algo de lo que más recuerdes?

Positivo o que te haya gustado:

Negativo:

2. ¿Qué piensas de la educación que recibiste en tu casa y en la escuela?

3. ¿Cómo educas a tus hijos o a tus alumnos?

II. PENSAMIENTO O IMAGINARIO

4. ¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?

13. ¿Cuáles son los principales problemas que enfrentas para organizar y llevar a cabo tu trabajo con los niños?

14. ¿Cómo le haces para resolver esos problemas a los que te enfrentas?

15. ¿Cómo crees que debe ser tu escuela para que funcione bien?

16. ¿Qué deberías hacer los papás y los otros maestros para educar y enseñar bien a los niños?

17. ¿Qué sugieres hacer para mejorar tu trabajo?

OBSERVACIONES:

**ANEXO 3
GUÍA DE OBSERVACIÓN**

NOMBRE DE LA
ESCUELA _____

FECHA _____

GRUPO _____

TIPO DOC (E) (O.C) _____

NOMBRE DE LA PROFRA. _____

Marcar con una X la opción correcta:

<i>I. ORGANIZACIÓN Y PLANEACIÓN DE LAS ACTIVIDADES CON LOS NIÑOS.</i>		Sí	Algunas veces	No
1.	Existe un plan de trabajo para organizar las actividades			
2.	Las actividades se programan con una duración específica y con base en una rutina de trabajo diaria			
3.	Se planean actividades grupales e individuales dentro y fuera del salón			
4.	Las actividades se basan en algún programa educativo			
5.	Las actividades contemplan el uso de espacios y materiales específicos para desarrollarlas			
6.	La profesora no planea, le dan actividades ya hechas			
7.	Las actividades son acordes a las necesidades e intereses de los niños			
<i>II. REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES</i>				
8.	La maestra controla al grupo mediante gritos.			
9.	La maestra controla al grupo mediante el desarrollo de actividades por proceso, inicio, desarrollo y fin.			
10.	La maestra controla al grupo mediante reglas explícitas			

	para los niños.			
11.	La maestra permite que los niños indiquen o propongan las actividades.			
12.	Los niños realizan actividades diferenciadas por subgrupos, individuales o de manera colectiva.			
13.	La maestra permite a los niños hacer otras actividades a las programadas.			
14.	Se distinguen niveles de trabajo asociados a niños de diferentes edades.			
15	La maestra colabora con algunos niños que presentan dificultades para culminar la actividad.			
11 16	La maestra impone la actividad a los niños sin brindarles ayuda.			
1. 17	La maestra realiza ella misma la actividad y deja participar mínimamente a los niños.			
2. 18	La maestra brinda instrucciones previas a la actividad y la guía y orienta a los niños durante el desarrollo de la misma.			
3. 19	Respetar la expresión de los estados de ánimo de los niños.			
4. 20	Manifiesta la aprobación o desaprobación de las conductas o respuestas de los niños mediante gestos, palabras, y actitudes.			
5. 21	Fomenta la expresión libre de ideas (verbal, gráfica, física).			
6. 22	Responde a las dudas e inquietudes de los niños.			
7. 23	Realiza preguntas constantemente a los niños para orientar la actividad y fomentar el interés.			
8. 24	Promueve el diálogo y la libre interacción entre los niños.			
9. 25	Promueve el diálogo y la interacción entre ella y los niños.			
26	Permite que los niños tengan un contacto libre y exploratorio con los materiales			
III.	EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES			
27	La maestra realiza algún tipo de evaluación diaria o semanal			

28	La maestra lleva algún tipo de registro o formato para evaluar las actividades			
29	Se hace evaluación de los logros o aprendizajes de los niños			
30	Los resultados de evaluación sirven para planear y realizar las actividades con los niños			
	TOTAL			
	<i>OBSERVACIONES:</i>			

