



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO**

**UNA RECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA:
EN EL NIVEL PREESCOLAR**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

P R E S E N T A

**MARICELA PÉREZ LÓPEZ
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

COMITÉ TUTORAL:

TUTOR: MTRO. JESÚS FRANCISCO CONDÉS INFANTE

COTUTORES: MTRA. MIRIAM LÓPEZ NIETO

DR. BERNARDO MARTÍNEZ GARCÍA

*A Francisco Condés,
mi agradecimiento por acompañarme en el camino del conocimiento
y por sostenerme durante las dificultades enfrentadas;
así como por su apoyo emocional
al expresar su confianza en que el trabajo saldría adelante.*

*A Bernardo Martínez,
quien me hizo comprender el profundo significado de la complejidad en la vida.*

*A Miriam López,
con profunda admiración.*

*A Roberto –mi hermano y amigo–
cuya inteligencia y generosidad de espíritu
nunca han dejado de proporcionarme fuerza y motivación.*

*A mis padres...
Lo más importante.*

Maricela Pérez López

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	13
1. La educación preescolar actual	15
1. 1. Algunos antecedentes	17
1. 2. La educación preescolar en México	20
1. 3. Modalidades de atención	34
1. 4. Los niños	37
1. 5. La educadora	40
2. Reforma Integral de Educación Básica	41
2. 1. Propósitos de la RIEB	45
2. 2. La Reforma Educativa en el Nivel de Preescolar	46
3. Programa de Educación Preescolar 2004	53
3. 1. Propósitos de la educación preescolar	54
3. 2. El programa está organizado a partir de competencias	54
3. 3. Principios pedagógicos	55
3. 4. Metodología	55
3. 5. Fundamentos: una educación preescolar de calidad para todos	56
CAPÍTULO 2. PRÁCTICA EDUCATIVA Y COMPLEJIDAD	65
1. Práctica educativa	67
1. 1. Ámbitos de la práctica: institución, aula- <i>grupo clase</i>	69
1. 2. Triángulo interactivo en el ámbito del aula clase: alumnos, contenidos, profesor	72

1. 3. Práctica docente	75
2. Tres principios del pensamiento complejo	78
CAPÍTULO 3. INCERTIDUMBRES Y SENTIDOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA EDUCADORA	81
1. Metodología de la investigación	85
1. 1. Enfoque metodológico	86
1. 2. Tipo de investigación	87
1. 3. Categoría	87
1. 4. Recopilación de datos	87
1. 5. La triangulación	88
2. Escenario de investigación	89
2. 1. La escuela y sus actores	89
3. Planeación y organización institucional	93
4. Reforma, representación y práctica en el aula	106
4. 1. La acción escapa a nuestras intenciones	107
4. 1. 1. Interpretando un texto	108
4. 1. 2. La práctica de matemática	115
4. 1. 3. La práctica de experimentación	122
5. La práctica de la educadora: un espacio de posibilidad	128
5. 1. El quehacer institucional: entre el gusto y el encargo	129
5. 2. La práctica en el aula: entre el acierto y la simulación	136
6. Las educadoras toman la palabra	142

6. 1. ¡Feliz y preocupada!	142
6. 2. La lucha no se acaba, se reinventa	147
6. 3. “Construir la práctica educativa es mi libertad”	150
6. 4. Una vez más, la cuestión de las competencias profesionales	154
7. La práctica educativa de la educadora: singular, dinámica y compleja	159
CONSIDERACIONES FINALES: EL COMIENZO DE LA SABIDURÍA	165
1. Hacia una práctica compleja	169
2. El inicio de un pensamiento reflexivo y crítico	170
3. Hacia una enseñanza educativa en el nivel preescolar	172
CONCLUSIONES	177
BIBLIOGRAFÍA	181

INTRODUCCIÓN

Realizada en el jardín de niños anexo a una escuela normal del municipio de Atlacomulco, Estado de México (durante el ciclo escolar 2011-2012), la investigación titulada “Una Reconstrucción de la Práctica Educativa: en el Nivel Preescolar” dio origen al presente documento; en un intento teórico del pensamiento complejo por describir, analizar e interpretar las prácticas de las educadoras en este momento coyuntural de la Reforma Educativa en el Nivel de Preescolar (RIEB).

El telón de fondo de nuestras inquietudes tiene que ver con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos en preescolar, primaria y secundaria; así como favorece el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión. Esta política implica también que la educadora deba transitar de una práctica enfatizada en la enseñanza a una intervención docente que genere y acompañe los procesos de aprendizaje, teniendo como centro a sus alumnos.

El enfoque de la RIEB en preescolar plantea algunas implicaciones para el trabajo docente. Se requiere que las educadoras tengan un bagaje cultural que les permita manejar información, innovar y crear, en distintos ámbitos de la vida. Todo lo cual las compromete a entender a sus alumnos; para saber quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, cuáles sus necesidades y qué es importante que aprendan en preescolar. Cuestiones que las invitan a reflexionar y generar propuestas didácticas, orientadas a privilegiar el conocimiento de los alumnos, bajo el principio teórico fundamental de que “los seres humanos de cualquier edad construyen sus conocimientos a partir de sus propios saberes y los enriquecen cuando interactúan con otros nuevos” (SEP, 2011:118).

El reto social que enfrentan las educadoras es una tarea compleja. Implica que la disposición y el compromiso ético profesional de cada docente se sumen, para convertir lo deseable en algo realizable. Esto sugiere que la educadora (como sujeto docente) tenga un pensamiento complejo

capaz de organizar, ordenar y jerarquizar los elementos que constituyen su práctica educativa (aun cuando éstos sean contradictorios); con el único fin de reestructurar su aula y su escuela para transformarlos en ámbitos de calidad, es decir, en ámbitos de conocimiento.

La creciente preocupación de la sociedad mexicana, por saber qué pasa al interior de la escuela con la práctica de las educadoras, justifica el interés por conocer cómo viven las educadoras este proceso de adaptación y cambio (con la reforma).

Se han realizado investigaciones cuya temática central ha sido cómo significar la práctica educativa a partir de las reformas y de los problemas a los que se enfrenta el docente, día a día. Sin embargo, sobre una reconstrucción de la práctica educativa desde el pensamiento complejo en particular –al menos en lo que fue posible revisar–, no se localizó ninguna investigación teórico-empírica de la práctica educativa en el ámbito de preescolar en México.

El desarrollo de esta investigación es entonces oportuno e importante; ya que permitirá entregarse a la experiencia –siempre desafiante, siempre fascinante– de abordar la práctica educativa desde la teoría del pensamiento complejo. Lo que implica develarla, aclararla y reconstruirla en el ámbito del aula, donde cobra sentido y se forma la práctica educativa; por lo que su estudio es aún un desafío para el conocimiento.

Hablar del problema de investigación es situarse de lleno en el punto de partida del quehacer científico (Sánchez, 1993:65). La tarea investigativa consistió en adentrarse en el mundo escolar, conocer la práctica educativa y leer la complejidad existente en el aula.

A partir del problema de investigación planteado, se derivaron las preguntas de investigación que orientaron el trabajo:

¿Cuáles son las características propias de la práctica educativa de las educadoras?

¿Qué rasgos hay que tomar en consideración para hacer una reconstrucción de la práctica educativa de la educadora?

De las preguntas planteadas surgen los siguientes supuestos. A saber, que las prácticas de la educadora se caracterizan por fomentar y mantener en niñas y niños el deseo de conocer; así como el interés y la motivación por aprender, generar un ambiente que proporcione seguridad y estímulo en el aula, desarrollar acciones congruentes con los propósitos del *currículum*, propiciar y evaluar el aprendizaje de los niños, atender imprevistos, uso del tiempo y del espacio, organización del grupo, plantear problemas e involucrar a padres de familia en las actividades.

La educadora ha sido partícipe de su propio proceso de profesionalización. Continuamente busca espacios académicos que contribuyan a su quehacer, día a día cuestiona su acción docente, comparte sus reflexiones con sus pares, intercambia experiencias y miradas en pequeños grupos colegiados. El supervisor, el asesor metodológico, el auxiliar técnico y el director de la escuela realizan con ella tutorías y asesorías, como ejercicio de acompañamiento para la educadora; con la intención de brindarle apoyo, orientación y sugerencias.

La formulación de estos supuestos dio origen a los siguientes objetivos de la investigación.

Objetivos generales:

1. Identificar las características propias de la práctica educativa de las educadoras.
2. Identificar, reconstruir y analizar algunos aspectos particulares de la práctica educativa de las educadoras, desde *la complejidad*.

Objetivos específicos:

1. Documentar el contexto en el que la educadora desarrolla su práctica educativa.
2. Analizar los significados y sentidos desde los cuales la educadora construye su práctica educativa, a partir de la RIEB.

La elaboración de este documento demandó enfrentamientos con la teoría del pensamiento complejo, para poder reconstruir la práctica educativa de las educadoras.

La confrontación entre la teoría, el sentido común y los datos recopilados permitió elaborar registros etnográficos cada vez más descriptivos de las prácticas observadas en la escuela. Lo que al principio parecía caótico, poco a poco cobró sentido. La información ganó precisión, en la medida en que a partir de un referente teórico se acudió a la práctica educativa y nuevamente a la teoría –como dice Rigo (1998)– en un movimiento en espiral ascendente, que permitió acercarse al objeto de estudio.

Durante el desarrollo de esta investigación nos encontramos con una gran cantidad de información documental que han registrado algunos investigadores sobre etnografía en las escuelas. Y tanta fue la información hallada, que varios datos (registros, entrevistas, bibliografía, etcétera) tuvieron que ser discriminados, porque simplemente redundaban, no encajaban, o su integración a la investigación era muy forzada.

El reto, por lo tanto, fue encontrar el hilo conductor que sirviera de puente entre el hacer cotidiano de las educadoras y las propuestas pedagógicas de mejora de la RIEB, cuya factibilidad de éxito tendrá que partir de propuestas concretas expresadas por quienes viven cotidianamente la problemática en las escuelas de nuestro país.

Existen distintas maneras de ver la realidad, de observarla, analizarla, comprenderla y conocerla. El propósito fundamental de nuestra perspectiva (o enfoque teórico y metodológico) es que dichas maneras hagan cohesión con los propósitos de la investigación.

De este modo, la presente investigación fue abordada mediante la metodología cualitativa, que se refiere “a la investigación que produce datos descriptivos: [en] las propias palabras de la persona, habladas o escritas, y [en] la conducta observada” (Taylor y Bodgan, 1987:18). El paradigma cualitativo comprende diseños de investigación tales como la etnografía, el estudio de casos y el análisis histórico o de documentos, asumiendo “que la realidad se encuentra en movimiento

constante, que el conocimiento es comprensión y que los fines de una investigación han de referirse al análisis de procesos” (Goetz y LeCompte, 1988:73).

La observación y la entrevista fueron consideradas como instrumentos de recogida de datos; ya que permitieron la incursión en los fenómenos sociales, reflexionando sobre la comunicación y la interacción de los individuos, como fenómenos sociales. La investigación documental se realizó mediante la revisión de textos sobre metodología de la investigación, teoría del pensamiento complejo y práctica educativa.

La observación directa se realizó mediante el análisis de las prácticas en el ámbito del aula; así como también durante reuniones, festivales, convivencias, recreos, ceremonias cívicas y juntas realizadas en el ámbito de la escuela, empleando para ello el Diario de Campo, con la finalidad de recoger notas y registros significativos para la investigación. También se utilizó *el vagabundeo*, siendo éste un medio de observación que permitió conocer la planeación y organización institucional. La entrevista ayudó a explicar aquellos aspectos observados, sobre los cuales se tuvo la necesidad de profundizar y rastrear los significados necesarios para que las educadoras construyeran su práctica educativa. Una práctica semi-estructurada, según resulta al recurrir a *la triangulación* para el análisis de datos.

El trabajo se encuentra organizado en cuatro capítulos desarrollados bajo una lógica progresiva que parte del pensamiento complejo, para identificar y reconstruir algunos aspectos particulares de la práctica educativa de las educadoras.

El primer capítulo lleva por título “El Contexto de la Educación Preescolar”. Tiene la intención de introducir al lector en lo que está ocurriendo en la educación preescolar actual en México. Después de leer esta parte, el lector está invitado a hacer un recorrido histórico en el tiempo, para recordar cómo fue institucionalizado el Jardín de Niños. Se concluye este apartado con una exposición del *currículum* (o propuesta pedagógica) que implantó la reforma en preescolar; misma que propició que las educadoras conocieran el PEP 2004 y lo operaran hasta los primeros meses del año 2012.

El segundo capítulo se denomina “Práctica Educativa y Complejidad”. Muestra el marco teórico en el que se plantean las categorías principales (o modos fundamentales) en que se distribuye lo ontológico; para dar sentido a *la cosa* (expresada con la palabra) y para adentrarnos en la esencia de las cosas.

En el capítulo tercero, llamado “Incertidumbres y Sentidos de la Práctica Educativa de la Educadora”, se hace una reconstrucción de la práctica en el nivel preescolar (desde la teoría del pensamiento complejo y desde un análisis cualitativo), a partir de los registros etnográficos de lo que sucede cotidianamente en los ámbitos de la escuela y del aula. A lo largo del mismo se va dando respuesta a las preguntas de la investigación.

Se concluye con un conjunto de reflexiones en relación a los diversos tópicos tratados y detectados en el capítulo tres. Y, finalmente, se presentan las conclusiones que surgen de lo encontrado en la práctica educativa desarrollada en este nivel.

CAPÍTULO I

EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

CAPÍTULO I

EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

1. La educación preescolar actual

Como es sabido, la Reforma de Educación Preescolar inició en el año 2002 con un diagnóstico de las prácticas pedagógicas, la organización y el funcionamiento de los distintos planteles, en distintas modalidades educativas (General, Indígena, Comunitaria y Centros de Desarrollo Infantil).

Dos años después se publicó el Programa de Educación Preescolar 2004, con una revaloración de las capacidades infantiles y de la función de la escuela. En él se dice que todos los niños (as), independientemente de la diversidad cultural a la que pertenezcan, saben y pueden. La escuela, por su parte (como espacio de socialización y de aprendizajes), debe contribuir a su integración, propiciar la igualdad de derechos, ofrecer oportunidades formativas de calidad (independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales), así como promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee.

Cabe recordar que la finalidad de la reforma pedagógica es transformar las prácticas educativas en el aula, de manera que los niños dispongan en todo momento de oportunidades de aprendizaje donde las actividades a realizar sean interesantes y retadoras; para que propicien en ellos el logro de competencias fundamentales.

Para ello se requiere de un cambio en las prácticas pedagógicas. Y este cambio constituye un proceso de aprendizaje profesional que incluye, desde luego, una formación continua que ayude a ampliar los conocimientos acerca del desarrollo y del aprendizaje infantil (sobre literatura, matemáticas, ciencia, arte, etcétera); así como de la didáctica, en cada caso. Sin embargo, este cambio implica un proceso difícil, fragmentado y lento. Pero también es posible, a partir de un

compromiso ético en el que la educadora se asume como un sujeto intelectual, que sacude tanto sus hábitos como sus formas de pensar y actuar, para preguntarse qué cosa es lo que hace posible que existan estas formas; a fin de encontrar relaciones entre el conocimiento y la verdad, para llegar a su subjetividad y a su conciencia de *ser* y de su *hacer* docente.

Algunos de los desafíos que se enfrentan en la reforma son: sostener el proceso de reforma y darle continuidad. A nivel central: considerar que los jardines de niños requieren mejores condiciones de trabajo; así como que la educadora tenga la visión de la necesidad educativa de actualización permanente, como alternativa de crecimiento profesional.

Respecto al *currículum*, el 19 de agosto del año 2011 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo número 592, por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. A partir de esta fecha entra en vigor el Programa de Educación Preescolar 2011; un currículo actualizado y articulado con los niveles que le siguen (primaria y secundaria); un currículo que aborda, con mayor profundidad, la parte actitudinal de los niños; que hace referencia al uso de valores; que hace énfasis en la creación de ambientes de aprendizaje y en la gestión del aula. Un currículo donde el número de competencias se reduce, al igual que los propósitos del nivel.

El *currículum* otorga a las educadoras la acción de establecer un ambiente de aprendizaje de calidad, plantear situaciones didácticas y buscar las estrategias pertinentes para despertar el interés y la curiosidad de los alumnos. Aunque también es su tarea involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias.

Con la consolidación de la Reforma en Educación Básica, en el ciclo escolar 2011-2012, la SEP elaboró una herramienta innovadora de acompañamiento: la *Guía para la Educadora*. Su finalidad es ofrecer orientaciones pedagógicas y didácticas que guíen la labor de la docente en el aula. Orientaciones que le ayuden a comprender el enfoque y los propósitos de la reforma pues, en esta última fase, los estándares y aprendizajes esperados cobran mayor relevancia, tanto en el programa como en la formación de los alumnos. Todo lo cual implica un mayor reto y mayores desafíos para el profesorado.

El programa de estudio está “generando ruido” entre las maestras de preescolar. En un primer acercamiento a la *Guía para la Educadora*, las maestras enfrentan la incertidumbre que les hace preguntarse y preguntarle a otros si deben planear por aprendizajes esperados, cómo van a evaluar los estándares y cómo crear un ambiente de aprendizaje. La poca comunicación y la falta de asesoramiento no ayudan a la educadora a entender su práctica, sólo enrarecen la tarea profesional de las educadoras. Todo ese “ruido”, difundido por los medios y llevado a los pasillos de las escuelas y departamentos de educación, suma toneladas de tiempo, de programas, de reformas y “rollos” demagógicos, diseñados para cegar y confundir a las docentes.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) establece una visión de construcción social de largo alcance, como podemos observar en el Proyecto de Acuerdo por el que se establece la Articulación de la Educación Básica:

Desde la visión de las autoridades educativas federales y locales, en este momento resulta prioritario articular estos esfuerzos en una política pública integral capaz de responder, con oportunidad y pertinencia, a las transformaciones, necesidades y aspiraciones de niñas, niños y jóvenes, y de la sociedad en su conjunto, con una perspectiva abierta durante los próximos 20 años; es decir, con un horizonte hacia 2030 que oriente el proyecto educativo de la primera mitad del siglo XXI (SEP, 2011:92).

En una revisión de lo que es el país (y de lo que se espera de él), las educadoras, los directivos, los padres de familia (y toda la sociedad) tendrán que participar (de manera colectiva) y encaminar sus energías y su pensamiento humano, para resolver los dilemas que se avecinan en el siglo XXI, a causa de la globalización y a causa del tipo de sujeto que se pretende formar mediante la imposición.

1. 1. Algunos antecedentes

De tiempo en tiempo se siente la necesidad de lanzar una mirada retrospectiva a la historia de nuestro país, para comprender las características actuales del sistema educativo nacional. Una comprensión cabal de esos rasgos requiere del conocimiento de sus orígenes y de su evolución.

La historia de la educación puede escribirse desde diversos puntos de vista, para conocerse mejor. La historia de la educación preescolar en México es útil, en particular para conocer cómo se fue constituyendo todo un sistema educativo.

Al conocer el desarrollo histórico de la educación en México se dará cuenta de que la educación y la labor del maestro se han transformado, al paso del tiempo, como producto de las necesidades y demandas sociales, las políticas gubernamentales, la influencia del pensamiento educativo y la acción de organizaciones y movimientos sociales.

Palacios (2003:62) distingue tres momentos históricos de la conformación de la educación preescolar:

1) Etapa asistencial: inicia en el siglo XVIII como respuesta a las necesidades que trajo consigo la industrialización, puesto que propició la migración del campo a los centros industriales, provocando grandes asentamientos de población. Hombres, mujeres y niños mayores se incorporaban al trabajo fabril. Los hijos pequeños de estas personas quedaban desatendidos y prácticamente en las calles. Esta situación que aquejaba las principales ciudades de Europa propició que algunos grupos religiosos, en su mayoría, fundaran centros infantiles que dieran atención a los pequeños. Dichos establecimientos estaban a cargo de animadoras que impartían la doctrina religiosa y que desarrollaban a veces algunas habilidades manuales en los niños, con el objetivo de incorporarles en un futuro, como mano de obra para la industria, como política educativa que se imprimía en el año de 1850.

México tuvo su desarrollo industrial posterior al de Europa. Cabe señalar que el carácter asistencial de la educación preescolar trasciende las fronteras de nuestro país hacia finales del siglo XIX, y principios del XX, tanto a nivel estatal como nacional. Los centros infantiles atendían niños indígenas y niños de escasos recursos de las zonas urbanas, con el fin de alimentarlos y educarlos, reiterando con ello su carácter religioso; pero, a diferencia de Europa, estos centros infantiles no tenían una orientación fabril.

2) Etapa educativa: también surge en Europa antes que en nuestro país. Se busca que las instituciones infantiles no sean guarderías, sino que tengan un carácter educativo antes que asistencial.

En esta etapa surge la escuela nueva, que reconoce al infante como única realidad en torno a la cual deberá efectuarse la programación escolar o la actividad profesional del docente. Surge, igualmente, el interés por preparar mejor a los maestros y conocer a los niños. Al respecto, algunos especialistas –como María Montessori, Carolina Agazzi, Rosa Agazzi y Decroly– realizaron aportaciones interesantes acerca del conocimiento de los niños, los métodos pedagógicos y la psicología infantil.

Montessori parte de la idea de que ni la escuela maternal ordinaria ni el ambiente en el hogar se habían creado para adecuarse a las necesidades del niño. Su propuesta consiste en un “método basado en el principio de la libertad de un medio preparado” (Standing, 1988, citado por Palacios, 2003:64). Uno de los principios que sustenta es que el niño se encuentra en un estado de transformación continua, mientras que el adulto ha alcanzado la norma de la especie.

Otra de sus ideas hace referencia a la no intervención del maestro pues –según argumenta– toda ayuda inútil que damos al niño detiene su desarrollo; por lo que se debe respetar su ritmo de aprendizaje.

Las hermanas Carolina y Rosa Agazzi construyeron un método para jardines de infancia. Su objetivo es fomentar la autoactividad en los niños, propiciando un ambiente hogareño de libertad y trato espontáneo, como continuidad de la vida familiar. A diferencia del método Montessori, los materiales que se utilizan en estos jardines de infancia son simples y pertenecen al mundo del infante. Lo que no cambia es la idea de libertad y actividad que mantiene al niño como centro de atención.

Otro de los aportes de la escuela nueva fue hecho por Decroly, quien propone una escuela para la vida –y por medio de la vida– partiendo de las necesidades vitales del niño. Su propuesta consiste en trabajar a partir de centros de interés.

3) Etapa de la formalización: esta etapa se enfoca de manera específica en nuestro país, por ser el contexto particular de estudio.

Con el nombre de preescolar se conocía a las instituciones que atendían a los niños hasta antes de su ingreso a la educación primaria; y bien podía tratarse de hospicios, casas hogar, dispensarios infantiles, el Hospital Infantil, centros materno-infantiles o jardines de niños.

1.2. La educación preescolar en México

La historia que se presenta a continuación, sobre la institucionalización de los jardines de niños en México, fue consultada básicamente en el texto *Los Orígenes de la Educación Preescolar. De la Dictadura Porfirista a la Promulgación de la Constitución de 1917* (SEP, 1988). Y en este sentido, es necesario aclarar que la intención no es hacer un análisis histórico exhaustivo, sino dar cuenta de algunos sucesos relevantes en la conformación de la educación preescolar en nuestro país.

Para la segunda mitad del siglo XIX, el panorama nacional se caracterizaba por la pobreza general, la pérdida de la mitad del territorio, la guerra civil y la inestabilidad política. La pugna por el poder se acentuaba entre conservadores y liberales. Los primeros creían encontrar la estabilidad del país a partir de la implementación de un régimen monárquico. Y los segundos, por su parte, consideraban que sería a través de la práctica de las libertades individuales como el país lograría su estabilidad y grandeza.

A principios de la década de 1850, liberales y conservadores peleaban por el poder. Con el triunfo del grupo liberal (en 1855) se convocó a un Congreso Constituyente, con el propósito de analizar la Constitución de 1824. A partir de este congreso surgió en febrero de 1857, la nueva Carta Magna, a la luz de las ideas de los liberales.

En lo que se refiere a la educación, la constitución del 1857 postulaba la libertad de enseñanza. Sin embargo, el 2 de diciembre de ese mismo año se estableció que la enseñanza de las primeras letras tendría un carácter obligatorio. A partir de ese momento la constitución estableció la libertad de enseñanza y se consideró a la educación como un servicio público. En base a esta ley, la educación ya no sería organizada y controlada por la iglesia, sino por el Estado. No obstante, es hasta el 15 de abril de 1861 cuando se ratifica la libertad de enseñanza, así como se anuncia la gratuidad de la educación impartida por el Estado.

Al asumir Benito Juárez la presidencia de la República Mexicana, la pugna con los conservadores aumentó. En medio de una crisis, los conservadores gestionaban en Europa el establecimiento de una monarquía en México; y obtuvieron el apoyo de Francia, Inglaterra y España para ello. Las tres potencias decidieron intervenir en el país utilizando como pretexto la suspensión del pago de la deuda externa, que el presidente Juárez había decretado, a raíz de las dificultades económicas por las que atravesaba México.

Después del fusilamiento de Maximiliano en 1867, se entregó la ciudad de México al grupo liberal. En octubre de ese mismo año fueron celebradas las elecciones presidenciales. Al restablecerse la república, la tarea del gobierno de Juárez consistía en la reorganización del país. Respecto a la educación, durante esta época, el positivismo fue la filosofía de mayor influencia.

Seguidor de esta corriente, Gabino Barreda propugnaba por una formación educativa inspirada en la razón y en la ciencia. La filosofía postulaba el desarrollo científico naturalista, como único camino de progreso a través de la educación.

Como parte del movimiento de Reforma, el gobierno de Juárez aceptó la concepción filosófica de Gabino Barreda. Se formó una Comisión de Instrucción Pública que redactó la Ley Orgánica de Instrucción Pública (en 1869), estableciendo que la instrucción primaria era gratuita y obligatoria para los pobres. Después, Barreda estableció la Escuela Nacional Preparatoria, como el centro educativo más importante de la Nación. Esta obra fue una de las más importantes de la época, ya que se pensaba que sólo el positivismo era capaz de poner en orden la mente de los mexicanos.

Tiempo después, durante la presidencia de Sebastián Lerdo de Tejada, se incorporaron las Leyes de Reforma a la Constitución. El 10 de diciembre de 1874 se estableció el laicismo.

Dos años más tarde, José Ma. Iglesias desconoce el gobierno de Tejada y se aut nombra presidente interino. Pero Porfirio Díaz se levanta y obtiene el triunfo, asumiendo provisionalmente la presidencia, bajo la línea del positivismo. En este período se favorecieron la inmigración, la pequeña propiedad y el trabajo libre. Se abrió el país, igualmente, a la inversión de capitales extranjeros. Del mismo modo, y a través de la educación, se intentaba promover el nacionalismo y el desarrollo económico, en un país desintegrado.

En 1878 y 1879 surgieron una serie de reglamentos para las escuelas que intentaban renovar la enseñanza. Se mostraba, por ejemplo, mayor preocupación por una mejor preparación de los maestros. El 15 de septiembre de 1879 se expidió un reglamento, con las bases para el establecimiento de la Academia de Profesores de Instrucción Primaria.

Joaquín Baranda fue nombrado Secretario de Justicia e Instrucción Pública en septiembre de 1882. Durante su administración, comenzó entonces a surgir la idea de abrir escuelas de párvulos. Aunque ya (desde 1880) el Ayuntamiento Constitucional había aprobado la apertura de una escuela para niños de ambos sexos, en beneficio de la clase obrera. Su tarea, a cargo de la Comisión de Instrucción Pública, era la de prestar atención a niños de 3 a 6 años de edad.

La señorita Dolores Pasos ocupó la dirección. Y el Licenciado Guillermo Prieto fue el encargado del sistema de enseñanza. Dicho sistema establecía que (a través del juego) los niños comenzarían a recibir lecciones instructivas y preparatorias que más tarde perfeccionarían en las escuelas primarias. De este modo, la Escuela de Párvulos no. 1 quedó abierta al público el 4 de enero de 1881.

Los lineamientos pedagógicos relativos a la educación preescolar comenzaron a aparecer con la propuesta del profesor Manuel Cervantes Imaz, quien retomó las ideas de Pestalozzi y Froebel. Cervantes Imaz planteó la necesidad de prestar atención a los niños menores de 6 años en el Distrito Federal; por lo cual, en 1884 estableció una Escuela de Párvulos Anexas a la Escuela

Primaria no. 7. En su inicio, los gastos de esta escuela fueron financiados por la primaria; y en 1889 el gobierno le otorgó una cantidad mensual como ayuda para sus gastos.

El impulso dado a la educación nacional ponía de manifiesto la importancia de prestar atención pedagógica a los niños menores de seis años. Sin embargo, el crecimiento de las escuelas de párvulos era lento. El 23 de mayo de 1888 se promulgó la Ley sobre la Enseñanza Primaria en el D. F. y Territorios. En esta ley se establecía como obligatoria la instrucción primaria. Y, a raíz de ello, algunas escuelas de párvulos adquirieron entonces el carácter de escuelas primarias; ya que Joaquín Baranda consideraba la enseñanza primaria como una prioridad para la época.

El 23 de noviembre de 1889 se inauguró el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, donde se plantearon y discutieron problemas básicos de la Educación Preescolar, Rural y de Adultos. Se determinó, igualmente, que la escuela primaria (obligatoria para los niños de 6 a 12 años) debía dividirse en elemental y superior. La Escuela Primaria Elemental comprendería 4 años y la Escuela Primaria Superior contaría 2 años más. El congreso concluyó que era importante que el sistema de educación popular tuviera como principio la uniformidad de la instrucción.

El Segundo Congreso de Instrucción Pública se llevó a cabo del 10 de diciembre de 1890 al 2 de febrero de 1891. La conclusión a la que se llegó fue que los maestros de primaria, elemental y superior, necesitaban una preparación más completa. Asimismo, fue señalada la conveniencia de que dichos maestros tuvieran un título de formación y se habló de la unificación de los estados para la creación de escuelas normales estatales. El intento de unificar la instrucción en todo el país tendía hacia una centralización de la enseñanza. Según los educadores de ese tiempo, se pensaba que ese era el único medio para alcanzar la unidad nacional; por lo que, en un intento de modernismo, se trató de unificar propósitos, textos y métodos de enseñanza. Y el establecimiento de escuelas normales (al interior del país) favoreció la educación preescolar.

En 1902 se inició una etapa de reorganización de las escuelas de párvulos. Ante el Consejo Superior de Educación, el Licenciado Justo Sierra hizo hincapié en la importancia de la autonomía de las escuelas; así como en la necesidad de mejorar la formación profesional de los

docentes encargados de dichas instituciones. Por lo que varias maestras fueron comisionadas para observar la organización de los jardines de niños en la Unión Americana. Entre ellas se encontraba Estefanía Castañeda, quien presentó un proyecto de organización para las escuelas de párvulos (en 1903) ante la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. Se trataba de un proyecto en el que se proponía adaptar el curso de los Kindergarten de Manhattan y del Bronx de Nueva York, a la educación de párvulos en México.

Este proyecto fue aprobado por el Congreso Superior de Educación. Y se puso en práctica (a partir del 1° de julio de 1903) en la Escuela de Párvulos no. 1; teniendo como directora a la maestra Estefanía Castañeda y como profesoras del curso a las maestras Carmen Ramos y Teodosia Castañeda. Con el tiempo, dicho establecimiento fue después denominado “Kindergarten Froebel”.

Sin embargo, y a pesar de que los jardines de niños se abrían paso poco a poco, su presencia no dejaba de ser considerada como un lujo (en un país en el que aún no se cubrían las necesidades más apremiantes de la educación) (SEP, 1988:35).

Por otro lado, el plan de estudios de las escuelas normales incluía cursos de educación preescolar. Los estudiantes de estas instituciones quedaban capacitados para trabajar tanto en escuelas primarias como en las escuelas de párvulos. Bajo la gestión de Justo Sierra, estas últimas fueron objeto de creciente atención. Fue entonces cuando pasaron a depender del Ministerio de Gobernación.

En 1906 estallaron conflictos importantes, tales como la huelga de Cananea (de origen político laboral), la protesta de los obreros textiles de oriente, el problema de los ferrocarrileros del norte y la huelga de Río Blanco. Movimientos que fueron reprimidos y que produjeron descontento.

A la par de estos acontecimientos, y por las mismas fechas, el 23° Congreso aprobó la apertura de cuatro escuelas primarias superiores y dos escuelas de párvulos en la capital de la República Mexicana. Se aplicaron exámenes de aptitud entre las normalistas; a fin de contar con el profesorado competente y de perfeccionar esa rama de la educación. Para ello, se comisionó a las

profesoras Leonor López Orellana y Carmen Ramos, quienes habían visitado establecimientos educativos en la Unión Americana.

Un año después, con la fundación del Kinder “Juan Jacobo Rousseau” (cuya directora fue la Profesora Beatriz Pinzón), se comenzó a llamar “Kindergarten” a las escuelas de párvulos. En ese mismo año (de 1907) se informó (en el boletín de Instrucción Pública) que a partir del 31 de enero las escuelas serían distinguidas con nombres, en lugar de números; y que cada una de las directoras sería la responsable de proponer y desarrollar su programa educativo.

Al respecto, en 1909 se propuso el establecimiento de un curso especial para enseñar la Pedagogía de los Jardines de Niños (en la Escuela Normal para Profesores). Anteriormente, dicha modalidad formaba parte del curso de didáctica y era impartida por el Profr. Luis Ruiz, quien consideraba que el programa debía constar de cinco partes:

1) juegos gimnásticos, para cultivar la buena forma de las facultades físicas de los niños; 2) dones o juguetes rigurosamente graduados; 3) labores manuales, juegos destinados a ejercitar la mano, los sentidos, la inteligencia del niño y dotarlo de conocimientos; 4) pláticas al estilo moderno, con el objetivo de satisfacer sus necesidades intelectuales y morales de los niños; y 5) amenizar los trabajos, facilitar la disciplina y contribuir a perfeccionar el sentimiento estético (SEP, 1988:38).

En 1909 se designó a la Profesora Bertha Von Glümer como responsable del curso especial de Pedagogía de los Jardines de Niños. Posteriormente, este curso fue impartido por la Profesora Rosaura Zapata y por las hermanas Josefina y Carmen Ramos.

Justo Sierra vio coronados sus ideales educativos el 21 de septiembre de 1910, con la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios y la Universidad Nacional Mexicana.

Madero declaró el Plan de San Luis (el 5 de octubre de 1910), reafirmando el principio de “sufragio efectivo no reelección” e incitando a la población a levantarse en armas. Durante la época revolucionaria se vieron cambios (y luchas ideológicas) que llevaron a reformar el Artículo Tercero de la Constitución.

Porfirio Díaz presentó su renuncia a la presidencia en 1911. El país enfrentaba entonces muchas dificultades. Una vez elegido presidente, Francisco I. Madero consideraba que tanto el analfabetismo como el atraso cultural (que padecía la mayor parte de la población mexicana) representaban graves dificultades para la implantación de la libertad y la democracia en México. Sin embargo, no tuvo tiempo de emprender una política que resolviera el problema de la educación; ya que Victoriano Huerta lo apresó, para después asesinarlo. Todo lo cual vino a desatar el período conocido como la Decena Trágica.

Carranza desconoció el gobierno de Huerta y se proclamó primer jefe del ejército constitucionalista, encargado también del poder ejecutivo, a través del Plan de Guadalupe. Entró a la ciudad de México, con un ejército reforzado, en agosto de 1914.

Durante el período oficial del gobierno de Chihuahua, y decretado por Venustiano Carranza, se publicó (en 1916) un plan de estudios para los profesores de jardín de niños y de educación primaria (elemental y superior). Las educadoras habían de cursar las mismas materias que los profesores de educación primaria elemental, también durante en el primero y segundo años de su carrera. Asimismo, en el tercer grado cursarían las materias contempladas en el artículo 4° del mencionado plan de estudios. En este mismo año, los jardines de niños estuvieron supervisados por inspectoras de escuelas primarias.

Carranza promulgó el 5 de febrero la Constitución de 1917. En su artículo 3° se ratifica el carácter laico de la educación impartida por el Estado, así como la reglamentación de la enseñanza primaria impartida por los particulares, prohibiendo establecer o dirigir escuelas a las corporaciones y a los ministros de cultos religiosos.

El 13 de abril del mismo año desaparecía la Secretaría de Instrucción Pública; la enseñanza elemental pasaba a depender de los Ayuntamientos; las escuelas del D. F. quedaban a cargo de la Dirección General de Educación; así como la Universidad se transformaba en Departamento Universitario Autónomo.

Es así como a partir de estos últimos eventos se cierra un período importante en la historia de la Educación Preescolar en México (una historia que transcurre de la Dictadura Porfirista a la Promulgación de la Constitución de 1917). Pero también es así como inicia otro: Palacios (2003) realizó un trabajo referido al “origen de los jardines de niños, al de la educación preescolar en México y al de sus políticas educativas”. En él describe los acontecimientos más significativos en la historia de la educación preescolar.

Cuando se crea la Inspección General de Jardines de Niños en 1928 (a cargo de la profesora Rosaura Zapata), se da un impulso a la unificación de programas, bajo la campaña nacionalista que se había emprendido en 1927. Se sustituyen los dones de Froebel; se abandona el término Kindergarten y se reconoce oficialmente el de Jardines de Niños. Y es precisamente Rosaura Zapata quien lanza el programa de reformas al Jardín de Niños del D. F. En él se proponía que el jardín de niños fuera netamente nacional y que sirviera para despertar el amor a la Patria.

La salud del educando fue concebida como objeto principal de atención; sin olvidar el papel central del niño en su desarrollo, para vigilar sus manifestaciones, el respeto hacia su persona y su libertad. Un punto que cabe resaltar, para los motivos de este trabajo, es que en dicho proyecto se plantea “que el cariño y cuidado de que el Jardín de Niños se nutre, se manifieste en la bella apariencia del plantel y en el bienestar de los pequeños educandos” (SEP, 1985:33).

Para 1929 ya existían 54 jardines de niños en el D.F. No conforme con ello, Rosaura Zapata elaboró un proyecto para que los Jardines de Niños de la Ciudad de México patrocinaran la creación de otros establecimientos, anexos a las Escuelas Normales Regionales. El patrocinio consistió en dotarles tanto de materiales como de asesoría técnico pedagógica a las educadoras que se encargarían de dichos centros. De este modo, se fundan planteles en Xocoyucan, Tlaxcala; Antopan, Hidalgo; Erongarícuaro, Michoacán; Oaxtepec, Morelos y en Tuxtla, Guerrero.

También por iniciativa de Rosaura Zapata, se inicio la publicación de la revista “Jardín de Niños” (Órgano de la Sociedad de Educadoras Mexicana para el Estudio y Protección del Niño), editada por la Cooperativa de Educadoras (SEP, 1985:43).

En 1931 se anuncia que la Inspección General de Jardines de Niños cambia a Dirección General de Jardines de Niños. Esto sucedió teniendo como presidente a Pascual Ortiz Rubio. Sin embargo, el cambio efectivo se da varios años después. ¿Por qué razón? Durante ese mandato presidencial hubo tres secretarios en educación. El tercero de ellos (Narciso Bassols) continuó al frente de la SEP (con Alberto L. Rodríguez como presidente) en 1933. Bassols le da un gran impulso a la creación de Jardines de Niños Rurales, pues consideraba importante seguir con el proceso de extensión hacia las poblaciones más alejadas; para el beneficio de la comunidad; y enfatizaba que era necesario favorecer la espontaneidad del niño en un medio democrático, iniciándolo en los hábitos del orden, del trabajo y de la disciplina.

La toma de posesión del Gral. Lázaro Cárdenas como presidente de la república (para el período 1934-1940) marca un cambio en la educación. Sobre todo al incluir el término “socialista” en el texto del Artículo Tercero Constitucional. Así pues, y dada la naturaleza del origen asistencial de las instituciones preescolares, la mencionada inclusión del término “socialista” propició que en este período presidencial se incorporasen los jardines de niños al Departamento de Asistencia Social Infantil de la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA), creado también durante el mismo período gubernamental.

El primero de enero de 1942, bajo el mandato presidencial de Manuel Ávila Camacho, se logra la reubicación de los jardines de niños a la SEP, en respuesta a la demanda hecha por las educadoras. Y es entonces cuando la SEP enfatiza el papel del jardín de niños como primer peldaño en la escala del Sistema Educativo Nacional (SEP, 1985:52). Muestra de ello fue también la creación del Departamento de Educación Preescolar. Luego de lo cual se reorganizan los jardines de niños, se imparten cursos de capacitación a las educadoras y se pone en marcha un nuevo programa educativo. Programa que consideraba como prioritario el desenvolvimiento integral del niño y su incorporación social, a través del fortalecimiento del sentido de moralidad.

En 1947 se crea la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. En el decreto de su creación se comenta la preocupación gubernamental por el Nivel Preescolar, argumentando que la etapa evolutiva que va de los 4 a los 6 años de edad es la de mayor trascendencia para la integración correcta de la personalidad del ser humano. Podemos decir, entonces, que la

educación y la formación del niño inician durante los primeros años de vida; y que es en la segunda infancia cuando el niño tiene mayor plasticidad y, por lo tanto, en la que se debe ejercer una acción educativa bien orientada. En este principio educativo se refleja la necesidad de un personal docente con una preparación específica que propicie esa formación.

En 1948, el Departamento de Educación Preescolar se convierte en Dirección General de Educación Preescolar. El mismo año se crea el Instituto Nacional Indigenista y, con él, también se crea un jardín de niños “en la Sierra Tarahumara (...) [De esta manera] se intensificó la atención en comunidades indígenas de los estados de México e Hidalgo” (SEP, 1982:127).

Durante el período gubernamental del presidente Adolfo Ruiz Cortínez (1952-1958) la política educativa que permeaba el nivel de preescolar hablaba de la atención debida al nivel de madurez de los educandos; así como también se hablaba de “mexicanidad”, “práctica de la libertad” y de “culto cívico”. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos realizados para la construcción de más escuelas, la matrícula de preescolar era sumamente baja (en comparación con la demanda educativa).

El Licenciado Adolfo López Mateos asume la presidencia de la república en 1958, y nombra a Jaime Torres Bodet como Secretario de la SEP. Algunos aseguran que “este período fue de reajuste y definición económica” (SEP, 1982:153). En materia Educativa, Torres Bodet se dedicó a reorganizar la Secretaría de Educación Pública. Para este hombre “el Jardín de Niños es (*sic*) una institución estimada para las familias (que ven en ella una prolongación sistemática de la existencia domestica de los niños) y un deber esmeradamente cumplido para las educadoras” (SEP, 1982:154-155).

Durante la gestión de Torres Bodet, como Secretario de la SEP, la Dirección General de Educación Preescolar organizó cursos, mesas redondas y jornadas de actualización para procurar la superación profesional de las educadoras. Sin embargo, en este sexenio, la expansión de los jardines de niños también fue limitada. Aunque sí se propuso una reforma que pretendía que la educación respondiera a los requerimientos del país; lo que originó una revisión de los planteles de preescolar, primaria y secundaria. Para preescolar, el nuevo programa (de 1960) se organizó

en cinco áreas; y se considero entonces que “las metas que se alcanzaran en [cada una de] ellas constituían el objetivo general de la educación preescolar” (SEP, 1982:169).

En 1958 se funda la Normal de Educadoras en el Estado de México. Anteriormente esos estudios se cursaban en la Normal de Señoritas, con el mismo plan y programas diseñados para las maestras de primaria (salvo un curso específico que se enfocaba a la Didáctica de los Jardines de Niños). Este plan de estudios se conservó vigente hasta 1969 y la última generación egresó en 1971. Cabe señalar que la creación de dicha normal (en la ciudad de Toluca) marcó un hecho significativo para la expansión de los jardines de niños en nuestro estado.

Al asumir la presidencia de la República Mexicana, el Licenciado Gustavo Díaz Ordaz nombró como Secretario de Educación al Licenciado Agustín Yáñez. En esos momentos se consideraba que la educación debía orientarse con un sentido ético, histórico y social. La formación cívica y ética era una de las tareas prioritarias.

Durante este período la educación preescolar no logró una mejora en la calidad que ofrecía a los niños; debido a una falta de orientación en la aplicación de los programas. Por otro lado, sin embargo, se reconocía la necesidad de encontrar una mejor vinculación entre preescolar y primaria.

En 1968, el país enfrenta una crisis (principalmente en el ámbito educativo). El Movimiento Estudiantil es muestra de ello; y las consecuencias de la represión de que fue objeto propició la necesidad de una nueva reforma educativa en la que se estableciera “la necesidad de enseñar a los educandos a pensar, entender, actuar, tolerar y sobre todo aprender” (SEP, 1982:186). Se simplificaron los programas con el fin de que fueran más formativos que informativos. Por una parte, se planteo la importancia de las lecciones de civismo; pero no todos los planes y programas se reestructuraron. Algunos de ellos sólo sufrieron pocas modificaciones. Este fue el caso del plan de educación preescolar, ya que (en lo sustancial) se continuó aplicando el modelo de 1962.

Durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) acontece una crisis económica mundial. En el contexto nacional se acelera la emigración hacia los centros urbanos; lo que da origen a la

marginación social. La política educativa está orientada a fortalecer una educación superior vinculada a las necesidades de desarrollo del país; razón por la cual se pone mayor énfasis en la enseñanza que en el aprendizaje, buscando desarrollar una actitud crítica y activa en el estudiante. Y, dado que la reforma educativa fue prioridad en este régimen, en el nivel de preescolar se buscó la ampliación de la cobertura, reestructuraron sus planes y programas e implementando las Guías Didácticas.

En este mismo sexenio se promulga la Ley Federal de Educación, que en su artículo 16 (del capítulo II) considera el preescolar como parte de la educación de tipo elemental; manifestando también que dicho nivel no constituye antecedente obligatorio para la educación primaria (SEP, 1982:92).

Durante el período presidencial del Licenciado José López Portillo (1976-1982), México sufre una severa crisis económica que provocó una muy seria devaluación del peso frente al dólar. Todo ello repercute en el campo educativo. El Secretario de Educación de 1977 a 1982 (Licenciado Fernando Solana Morales) propuso un proyecto para cursar la Educación Básica en 10 años. El modelo incluía un año de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria. Solana Morales consideró importante la incorporación de los jardines de niños al proyecto, porque entonces se pensaba que este nivel servía para evitar los fracasos escolares que tanto ocurrían en la escuela primaria. A pesar que la situación económica limitaba las posibilidades del presupuesto original, el nivel preescolar recibió un incremento significativo en este aspecto; lo que hizo posible la expansión del nivel. Al insistir en que la educación preescolar debía durar un año, se puso énfasis en la atención prioritaria que debían recibir los niños de cinco años.

Por otra parte, algunos de los problemas que enfrentaba la educación preescolar consistían en la falta de jardines de niños y también de educadoras; por lo que se implementaron algunas estrategias para cubrir dichas necesidades. Se previeron, por ejemplo, la formación de Técnicos en Educación Preescolar, el Programa de Madres Jardineras, las educadoras comunitarias y la capacitación de maestros de primaria, entre otras. Para 1981 se presenta un nuevo programa, con un cambio radical en su concepción teórica (mediante una posición fundamentada en la corriente

psicogenética) sobre la construcción del conocimiento. Y después, en 1982, se establece el bachillerato pedagógico como requisito para cursar la carrera normalista.

Al rendir su quinto informe de gobierno, el presidente José López Portillo comenta que la educación preescolar cubre el 35% de la demanda nacional, y estimaba que para el año 1999 se habrían incorporado a la educación preescolar la totalidad de niños de cinco años de edad. Sin embargo, en el 2002 dicha meta aún no se lograba.

Cuando asume la presidencia de la república, el Licenciado Miguel de la Madrid Hurtado anuncia una Revolución Educativa. Para ello se considera prioritario descentralizar la educación, así como una revisión al sistema de formación de maestros, que en 1984 se traduce en la relevancia de la profesión pedagógica al nivel de licenciatura y la consecuente implantación del bachillerato mencionado. Dicha reforma se operó a partir del ciclo escolar (1995-1996) y se aplicó en las escuelas normales de educación preescolar y primaria.

Durante el período presidencial de Miguel de la Madrid se reconoce lo óptimo que sería aumentar la duración de la educación preescolar a tres años. Sin embargo, el país no está en posibilidad de hacerlo, debido a la falta de recursos humanos y económicos.

En 1988 el Licenciado Carlos Salinas de Gortari asume la presidencia de la república. La orientación que da a su gobierno parte de una base de apertura económica, con lo cual hace creer a muchos que el país va con rumbo certero hacia el primer mundo. Y es que (al culminar su sexenio) la situación se derrumba, llevando al país a la crisis que hereda al sucesor.

Durante el sexenio de Salinas de Gortari se crearon los programas “Escuela Digna” y “Niños en Solidaridad”, financiados por el Banco Mundial; que a su vez destino sus recursos para apoyar otros proyectos, tales como el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) y el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica (PAREB). Para los maestros fue creado el Programa de Carrera Magisterial, como recurso adecuado para elevar la calidad del docente y para mejorar también su nivel de ingreso.

En el ciclo escolar 1996-1997 por vez primera se distribuyen libros de texto gratuitos para el primer año de secundaria, en las zonas rurales pobres. El 18 de mayo de 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). En este documento se acuerda la transferencia del control federal (sobre la educación preescolar, primaria, secundaria y normal) para que fuera ejercido por los estados. Dicha estrategia buscaba, entre otros objetivos, hacer más eficiente el aparato administrativo de la SEP. Aunque (para muchos) esto llevaba implícita una medida radical para disminuir el poder de los sindicatos.

La consecución de ese acuerdo se considera un ícono de la política mexicana, porque gracias a él fue posible sentar en la misma mesa a los gobernadores de los estados y a la representación gremial del Sindicato Nacional de Trabajadores en la Educación (SNTE) más grande del país. De ese modo, gobernadores y líderes sindicales firmaron el ANMEB.

En 1992, después de la llamada Prueba Operativa (en la que se pusieron en experimentación nuevos planes y programas para la educación básica), se cambió al PEP 1992. Con ello se da un nuevo giro a la forma de trabajar en los jardines de niños; sólo que esta vez la opción fue proponer el “método de proyectos”.

El 13 de julio de 1993 se sustituyó la Ley Federal de la Educación por la Ley General de Educación, en cuyas reformas al artículo Tercero se hacía obligatorio cursar la educación primaria y secundaria. Destacan como atribuciones de la Ley General de Educación: determinar para toda la república los planes y programas para la educación primaria y secundaria; así como establecer el calendario escolar y mantener actualizaciones de los libros de texto gratuitos.

En 1995, durante el período presidencial de Ernesto Zedillo (1994-2000), el Gobierno Federal anunció una importante serie de reformas institucionales (bajo el título de Nuevo Federalismo) cuyo objetivo era la descentralización del gasto público. En 1998 se creó una nueva modalidad de transferencias federales a los estados, puesta en práctica a través de un ramo presupuestario recién creado. Se trataba del Ramo 33: Fondo de Aportaciones Federales para los Estados y Municipios. Respecto a la educación en los jardines de niños, Zedillo consideraba que los

alumnos se ven favorecidos (con un mejor desempeño en los niveles escolares posteriores), cuando han asistido al preescolar.

En diciembre de 2001, durante el período presidencial de Vicente Fox Quesada (2000-2006) se presentó una iniciativa ante la Cámara de Diputados, con la propuesta de hacer obligatoria la enseñanza preescolar (único nivel de educación básica que a esa fecha no lo era). La propuesta fue aprobada. Actualmente, en el nivel de preescolar se labora bajo el PEP 2004; un modelo educativo centrado en competencias.

En los últimos seis años, el gobierno de Felipe Calderón ha propuesto un modelo educativo basado también en competencias. Su finalidad es que los maestros puedan formar a los alumnos, para que en un futuro (no muy lejano) se incorporen a un mercado laboral necesitado de ciudadanos que posean conocimientos con valor utilitario.

En síntesis, los procesos de cambio en el sistema educativo son de continuidad y ruptura. El recorrido histórico que se hace en torno a la educación preescolar (en México) da cuenta de los factores y condiciones que la han hecho posible. De manera que podemos medir sus logros y precisar también, desde una perspectiva actualizada, sus más perentorias exigencias.

1. 3. Modalidades de atención

La educación infantil en México está dirigida a proporcionar educación a niños menores de seis años. Está dividida en dos niveles educativos: la educación inicial y la educación preescolar. La autoridad educativa que norma para estos niveles es la Secretaría de Educación Pública (SEP) y es operada en las entidades federativas por las autoridades educativas estatales.

A continuación, se mencionan de forma general algunas características de estos dos niveles educativos

NIVEL EDUCATIVO	CARACTERÍSTICAS
<i>Educación inicial</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona educación a niños menores de 4 años. • Está organizada en dos modalidades de trabajo: la escolarizada y la no escolarizada. • La escolarizada se imparte en los Centros de Desarrollo Infantil; los cuales generalmente cuentan con infraestructura y con la participación de profesionales: médicos, nutriólogos, psicólogos, trabajadores sociales y educadoras. • La no escolarizada se creó en 1982 como una alternativa para dar atención educativa a los niños, desde su nacimiento hasta los cinco años de edad; sobre todo a aquellos que viven en zonas rurales, indígenas y urbano marginadas. Esta modalidad se plantea como un servicio que pretende mejorar las prácticas de crianza de las comunidades, para favorecer la calidad de la interacción entre niños y adultos. El programa cuenta con manuales editados por la SEP y por el CONAFE.
<i>Educación preescolar</i>	<p>En el Programa de Educación Preescolar 2011 se dice, de forma universal, que la educación en este nivel tiene como propósito general que el niño desarrolle competencias para la vida y que la educadora transforme su práctica educativa.</p>

Modalidades educativas:

México es un país que tiene una gran diversidad de modalidades educativas para niños de cero a seis años (...) Modalidades determinadas por diversos aspectos: el crecimiento de la población infantil y (...) el incremento en la demanda de servicios; el amplio mosaico de diferencias sociales, culturales y económicas existentes; así como la exigencia cada vez mayor de proporcionar atención temprana a quienes más lo necesitan (García y González, 1997:43).

Las instituciones del Estado, descentralizadas y privadas, han jugado un papel importante en esta expansión de servicios; ya que en determinados momentos de la historia de la educación preescolar han contribuido en la formación y conducción de alguna modalidad de servicio. La SEP ha sido la principal; pero también han participado instituciones que no pueden ser ignoradas. Se trata del Consejo Nacional para el Fomento Educativo, del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, del Instituto Mexicano del Seguro Social, del Instituto de Seguridad Social y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, de la Secretaría de Salud, de Instituciones Altruistas y de Organismos Civiles.

A continuación se presenta una visión general de las siguientes modalidades educativas: a) educación preescolar general, b) educación preescolar comunitaria y c) educación preescolar indígena.

a) La educación preescolar general atiende a la población urbana, urbana marginada y rural de cuatro a seis años de edad, en el Distrito Federal y en los estados de la república. El horario en el que se imparte a los niños la educación preescolar, en su modalidad general, es de 8:30 a.m. a 1:45 p.m. A diferencia de los Jardines de Niños con Servicio Mixto, cuyo horario es de 8:30 a.m. a 16:00 p.m. En estos dos primeros casos, las instituciones ofrecen, además, alimentación y desarrollo de actividades recreativo-formativas. Los Jardines de Niños Unitarios (ubicados en las zonas rurales) brindan el servicio educativo (con una sola maestra) a niños que tienen edades diferentes, en un horario de 9:00 a.m. a 12:00 p.m.

b) La educación preescolar comunitaria está dirigida a la población rural del país. Constituye un modelo alternativo al de la educación formal y fue concebido para atender a las comunidades que por su dispersión geográfica, escasa población y difícil acceso han estado al margen de los beneficios de la educación. En este modelo se cuenta con la *Guía de Trabajo del Instructor Comunitario de Preescolar* y un fichero que proporcionan información sobre la labor que el instructor debe realizar en las comunidades; lo que incluye la organización, la forma de trabajo y la evaluación de los niños.

Existen diversos programas de educación preescolar comunitaria, operados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo: 1) el Preescolar Comunitario, 2) los Centros Infantiles Comunitarios, 3) el Programa Experimental de Preescolar para Niños Migrantes y 4) el Programa de Atención de Educación Preescolar para Indígenas (PAEPI).

c) La educación preescolar indígena constituye uno de los diversos servicios que presta la Dirección General de Educación Indígena de la SEP. El Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas atiende a niños de cuatro y cinco años, tomando como punto de partida sus propias experiencias y su ambiente cultural. Una característica esencial de este programa es que el servicio de enseñanza se imparte en la lengua materna de la comunidad en la que se trabaja.

Conducido por maestros o promotores bilingües, previamente capacitados, el sistema en el ámbito comunitario se ha escolarizado. El programa cuenta con programas y guías didácticas, y está coordinado por la Dirección General de Educación Indígena de la SEP.

Además de estas modalidades, existen otras instituciones que cuentan con programas dedicados a la educación y al cuidado de los niños menores de seis años, entre las cuales se encuentran: Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil (CADI), las Casas de Cuidado Diario, Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil, así como el Servicio de Guarderías del IMSS (Instituto Mexicano del Seguro Social).

1. 4. Los niños

Con el tiempo se ha modificado la forma en que se venía conceptualizando al niño de preescolar. En gran parte, “el fenómeno de la escolarización y de la reforma (...) genera principios que gobiernan quiénes son los niños, quiénes deberían ser y quiénes no son esa clase de niño” (Popkewitz, 2007:6).

En el siglo XVIII, por ejemplo, el niño era considerado como un adulto pequeño (capital humano, fuerza de trabajo). Recientemente, un descubrimiento histórico pone de manifiesto que el niño tiene infancia y necesita ser rescatado por la escuela; ya que se asume que todos los niños “saben” y “llegan al mundo con un legado de habilidades, tendencias y características heredadas. [Se asume también que durante] (...) los años de escolarización se desarrollan como personas individuales (...) [Es entonces cuando] los niños descubren talentos, habilidades personales, intereses y limitaciones” (Dean, 1993:18).

Hoy la educación en la escuela trata del aprendizaje de los niños. Se parte del convencimiento de que cuando ingresan por vez primera al preescolar, también llegan con cantidad de experiencias obtenidas a partir de su interacción cotidiana con los objetos físicos, seres vivos, fenómenos naturales y acontecimientos sociales. Los niños traen consigo innumerables conocimientos previos, creencias y suposiciones sobre las relaciones entre las personas y sobre el comportamiento que se espera de ellos. De esta forma van comprendiendo progresivamente el mundo en el cual están insertos.

Muestras de ello tenemos demasiadas. Los niños reconocen que algunos objetos cambian de consistencia (cuando se evapora el agua, por ejemplo), que hay fenómenos naturales que ocurren todo el tiempo (cuando se oculta el sol para que se haga de noche) o que hay seres vivos que tienen pelo, comen, duermen. Con un grado diferente de avance, durante el preescolar, los niños han desarrollado competencias, habilidades, destrezas y actitudes esenciales para su desenvolvimiento.

Se parte de la premisa de que los seres humanos construyen su conocimiento en cualquier edad. Los niños hacen suyos los saberes nuevos, cuando pueden relacionarlos con lo que ya sabían. Es decir, que el niño confirma una idea previa y la hace precisa mediante la investigación; para comprender y permitir que el saber se convierta en parte de una competencia que se utiliza para pensar, hacer frente a nuevos retos cognitivos, actuar y relacionarse con los demás.

Los niños preguntan, describen, explican, dialogan, reflexionan, argumentan y toman decisiones al resolver problemas del mundo natural y social. A través de los intercambios verbales que

sostienen con niños de su misma edad o con adultos, los pequeños comparten sus ideas y preguntas sobre una gran diversidad de temas relacionados con la naturaleza y la vida social: ¿por qué flotan los objetos?, ¿por qué crecen las plantas?, ¿cómo son las estrellas?, ¿tienen lengua las mariposas?, ¿por qué muere la gente?, ¿qué costumbres tienen los niños de África?, etcétera.

Pero los niños dan a conocer sus ideas también por medio del lenguaje escrito. De esta forma hacen tangible su pensamiento. El dibujo y las representaciones gráficas son ejemplo de ello. Los niños de preescolar encuentran grandes posibilidades de apoyo, para compartir lo que saben a la vez que aprenden a trabajar en colaboración.

Como parte de su desarrollo personal y social, los niños están en proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. “Investigaciones actuales han demostrado que, desde muy temprana edad, los niños desarrollan la capacidad para captar las intenciones (o estados emocionales de los otros) y actuar en consecuencia. Es decir, que lloran cuando sienten una necesidad y aprenden a expresar de diversas maneras lo que sienten y desean” (SEP, 2004:50). En estos procesos, el lenguaje les permite elaborar y expresar representaciones mentales, dando nombre a lo que perciben, sienten y captan de los demás; así como también a lo que los otros esperan de ellos.

En síntesis, **el niño es** aquel que sabe y es capaz de construir sus conocimientos sobre la base de los que ya poseía. Conforme al discurso de la Reforma Educativa en Preescolar (que centra el aprendizaje del niño en competencias y se fundamenta en el modelo constructivista), **el niño debe ser** el futuro ciudadano competente y exitoso que “aprende durante toda la vida, resuelve problemas, toma decisiones y actúa flexiblemente en un proceso continuo de innovación sin fin” (Pokewitz, 2007:11).

El niño que no cuenta con estas cualidades, como pudiera ser aquel en situación de riesgo, el que está en desventaja, el que es inmigrante, pobre y delincuente, es la clase de niño que muy posiblemente pudiera quedar excluido del aprendizaje y del conocimiento escolarizado; el tipo de niño que en un futuro, asimismo, difícilmente podría insertarse al mercado laboral.

1. 5. La educadora

La educadora es una profesional que ha adquirido la capacidad de realizar actos intelectuales no rutinarios, de manera autónoma y responsable, en una situación compleja. Al trabajar en situaciones reales, “se convierte en un profesional reflexivo, capaz de analizar sus propias prácticas, de evaluar y de autoevaluarse, de tener una actitud crítica, de resolver problemas y de inventar estrategias” (Paquay, 2005:38).

Es profesional del aprendizaje, de la gestión de las condiciones de aprendizaje; así como del control interactivo en clase. Puede planificar y preparar secuencias de actividades para toda circunstancia; ya que durante su intervención pueden surgir (o no) los imprevistos que la llevan a tomar determinadas decisiones, así como también la conducen a conjugar sus propios conocimientos durante la acción educativa. Estas características, entre todas las que posee, le permiten aprender a lo largo de su carrera.

El trabajo de la educadora se desarrolla dentro y fuera de la escuela: en un contexto sociocultural y laboral del que son partícipes niños, padres de familia y directivos escolares. Su función es fomentar y mantener el deseo de conocer, así como también el interés y la motivación por aprender. Su función es permitir que niñas y niños accedan a los conocimientos, para que desarrollen habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, valores y hábitos. Pero también debe ofrecer ayuda adicional a quien la necesite. La educadora debe tener una amplia cultura general y poseer el sentimiento estético forzosamente necesario para ampliar la cultura que su profesión le demanda.

Es importante que la educadora conozca los diversos ambientes de los que proceden los niños, para ampliar su conocimiento sobre ellos; para saber cuáles son los conocimientos previos que poseen, como también lo que desean y lo que necesitan saber. Y todo ello, mediante el diagnóstico y la llamada *evaluación continua*. Por otra parte, además de brindar la atención debida a todos los alumnos (teniendo en cuenta siempre sus ritmos de aprendizaje), la educadora debe responder y tomar en cuenta las sugerencias y preguntas de los niños.

De igual manera, es importante que la educadora se permita propiciar un ambiente de trabajo cálido, donde las conversaciones generadas resulten agradables, duraderas, más frecuentes, diversificadas, informativas, compensadas. Debe ayudar a los niños a construir su confianza como aprendices. Debe impulsarlos a manifestar sus ideas, a explorar su medio natural. Debe acercarlos a la investigación, debatir lo que han encontrado y reflexionar sobre todo lo aprendido.

Tiene que mostrar afecto, amor, confianza, solidaridad, respeto y tolerancia hacia los niños. Tiene que hacer posible que cada uno de ellos amplíe sus relaciones sociales (instándoles a conocer siempre nuevos compañeros); para que avancen en el desarrollo de sus competencias afectivas y sociales, al compartir experiencias de su hogar y de la escuela. Concebida como profesional, cabe mencionar que la educadora no es únicamente un conjunto de habilidades docentes; sino también una persona que se relaciona con los demás y que está en constante evolución.

2. Reforma Integral de Educación Básica

Durante los últimos veinte años se han elaborado iniciativas para reformar la educación. Y una parte considerable de ellas comenzó con “el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado el 18 de mayo de 1992” (Arnaut, 1998:305) por autoridades federales y estatales. Este acuerdo fue construido principalmente sobre tres líneas de acción: la reorganización del sistema educativo; la reformulación del *currículum* y los materiales educativos; así como la nueva evaluación de la profesión docente. Considerado principalmente como una estrategia para mejorar la eficacia en el gasto educativo, dicho acuerdo marcó el principio de un proceso diseñado para descentralizar la educación, reduciendo costos y diversificando las fuentes de financiamiento.

La descentralización educativa vino a significar que los estados se harían cargo de operar los servicios de educación básica y normal, controlados antes por el gobierno central (escuelas de preescolar, primaria y secundaria; educación especial e indígena y escuelas normales). Así, cada

uno de ellos tuvo que incluir estos servicios federales a los servicios estatales que ya eran su responsabilidad.

Sin embargo, la descentralización de los servicios educativos no ha evolucionado en la consolidación de un sistema educativo institucionalizado. Aunque de manera oficial las diferentes funciones están claramente definidas, en la práctica, algunas veces las instituciones federales y estatales trabajan de manera descoordinada.

En México parece que los recursos no se emplean de manera eficaz. Con respecto al financiamiento escolar, o a las opciones de desarrollo profesional docente, los gobiernos locales han jugado roles desiguales en el país; y esta es una de las razones por las cuales las escuelas siguen teniendo poca autonomía. El sistema sigue enfocado en los docentes (en lugar de estar centrado en el aprendizaje y en los estudiantes). Esto se debe en parte al papel activo que mantiene el Sindicato Nacional para los Trabajadores de la Educación (SNTE) en cada nivel del sistema educativo y en casi todas las cuestiones políticas educativas (no sólo laborales).

Aprobada en 1993, la Ley General de Educación regula la educación proporcionada por el Estado (Gobierno Federal, estados y gobiernos locales); como también se ocupa de la educación impartida por las entidades descentralizadas y la educación privada (Secretaría de Educación Pública, 1993). Esto fortaleció el papel del Gobierno Federal como la entidad principal en la toma de decisiones concernientes al Sistema Nacional de Educación. En contraparte, los estados se convirtieron en responsables de manejar los servicios educativos.

No obstante, se obtuvo mayor progreso con el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, principal guía educativa del gobierno actual. Este programa nacional definió la necesidad de introducir una reforma educativa a gran escala, con el fin de establecer un conjunto de objetivos básicos, incluyendo la necesidad de incrementar la calidad y la equidad de la educación (SEP, 2008).

Sus principales objetivos generales son:

1. Mejorar la calidad de la educación.
2. Proporcionar una mayor equidad en las oportunidades educativas.
3. Alcanzar un uso didáctico de las tecnologías de la información y de la tecnología educativa.
4. Aplicar una política pública basada en el Artículo Tercero de la Constitución Mexicana.
5. Proporcionar educación relevante y pertinente que fomente el desarrollo sustentable, la productividad y el empleo.
6. Conseguir una democratización total del sistema educativo.

Entretanto, el Gobierno Federal y el SNTE firmaron en 2008 un pacto nacional educativo (conocido también como Alianza por la Calidad de la Educación) que más tarde fue apoyado por la mayoría de los gobiernos de las entidades federativas. Dicha alianza ha sido un importante acuerdo político que coincide con las líneas directrices establecidas en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU), lo que ha ayudado desde su creación a diseñar una política educativa específica. El programa se concentra en cinco áreas, cuyo objetivo es fomentar el cambio en el sistema educativo (SEP, 2008):

1. La modernización de la escuela.
2. La profesionalización de los docentes y las autoridades educativas.
3. El bienestar de los estudiantes y el desarrollo personal.
4. La preparación de los estudiantes para la vida y el trabajo.
5. La evaluación para mejorar la calidad de la educación.

La transformación educativa que se plantea en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, y los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, son el marco que da rumbo y sentido a las acciones de política educativa impulsadas en el México de hoy y en el México de las próximas décadas (SEP:2010).

La Alianza por la Calidad de la Educación definió objetivos relevantes, gracias a lo cual se ha progresado en áreas que siguen la dirección adecuada. Por ejemplo, con la implementación del Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes. Pero todavía debe enfrentarse a varios

retos. Uno de estos, en particular, es que muchos de los objetivos y actividades parecen estar desconectados y dispersos entre sí; ya sea porque se desconocen muchos de los mencionados objetivos o porque no han sido examinados aún lo suficiente. En este sentido, algunos grupos de investigadores educativos se han opuesto (abiertamente) a determinados resultados de dicha Alianza, mientras algunos estados de la república no han apoyado ni apoyan el programa. Es evidente que los docentes (en las aulas) parecen estar alejados de las decisiones políticas tomadas en los cuadros respectivos, mientras para otros la Alianza por la Calidad de la Educación parece estar más asociada a las estrategias políticas que a las educativas.

Según Popkewitz (1997:25), la reforma educativa no sólo transmite información sobre prácticas nuevas; también es parte de las relaciones sociales de la escuela. Por lo tanto, dicha reforma debe considerarse como un lugar estratégico desde el cual se realiza la modernización de las instituciones.

La principal estrategia para el logro de dicho objetivo (en el ámbito de la educación básica) es la **Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)**; cuyos propósitos, de cara al nuevo siglo, se concentran en atender los retos que enfrenta el país, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial; así como en la contribución al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación (SEP, 2010).

A partir de las reformas realizadas en educación preescolar (2005) y en secundaria (2006) se establecieron las bases del documento “Competencias para la vida y Perfil de Egreso de la Educación Básica”. En 2008 fue señalada la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión y de reforma a la educación primaria, para articularla con el último año de preescolar y con el primero de secundaria.

En virtud de lo anterior, con la articulación de la educación básica y la RIEB se pretende partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular, en su sentido más amplio; es decir, mediante el conjunto de condiciones y factores que harían factible que los

egresados alcancen los estándares de desempeño más deseados (conocimientos, habilidades, actitudes y los valores).

2. 1. Propósitos de la RIEB

Ofrecer a las niñas, niños y adolescentes de nuestro país un trayecto formativo coherente y de profundidad creciente, de acuerdo con sus niveles de desarrollo, sus necesidades educativas y las expectativas que tiene la sociedad mexicana del futuro ciudadano (SEP, 2010).

De acuerdo a la RIEB, los aspectos sustantivos son:

- Articulación entre los niveles que conforman la educación básica.
- Continuidad entre la educación preescolar, primaria y secundaria.
- Énfasis en temas relevantes para la sociedad actual y en la formación para la vida.

Los beneficios que plantea la RIEB son:

- Contar con Planes y Programas de Estudio actualizados, con enfoques de enseñanza pertinentes y con la definición de los aprendizajes esperados por grado y asignatura.
- Fortalecer la formación de directivos y docentes.
- Impulsar procesos de gestión escolar participativos.

Aunque en las últimas décadas se ha cobrado interés por el cambio educativo, aún se deja ver que detrás de cada reforma existe una descentralización frustrada. Una descentralización con retrocesos que “pierde capacidad para explicar los fenómenos” (Popkewitz, 1997:119). Pero lo más interesante (el discurso actual sobre la RIEB) tiene objetivos que permanecen ocultos todavía. Por ejemplo, el supuesto hecho de permitir una libre competencia entre todos los sectores sociales. ¿Pero cómo puede hablarse de equidad en una sociedad tan desigual, si es bien

sabido que en México la mayoría de la población es pobre y sólo el otro pequeño tanto posee la riqueza del país?

En el transcurso de esta reforma se están haciendo muchas adecuaciones. A esto se suma, por ejemplo, el hecho de que ya no habrá normales con especialidades; sino que cada normal formará profesores que podrán impartir clases en cualquier nivel de educación básica. Un aspecto bien contradictorio es que cada nivel (de preescolar, primaria o secundaria) exige el dominio de competencias específicas por parte de los maestros; por lo que esta reforma se considera como un paso hacia atrás (y no un avance) hacia una pedagogía de la libertad y del profesional reflexivo.

2. 2. La Reforma Educativa en el Nivel de Preescolar

Gran parte de los análisis modernos realizados en torno al concepto de reforma la definen como cambio o progreso. Para el caso que nos ocupa, la reforma es vista como consecuencia de los nuevos programas, de nuevas tecnologías y nuevas organizaciones que incrementan la eficiencia, la economía y la eficacia gracias a las cuales se desarrollará un mundo mejor. Sin embargo, su significado ha ido evolucionando con el paso del tiempo.

Reforma es una palabra cuyo significado cambia según se sitúe en las transformaciones sufridas por la enseñanza, la formación del profesorado, las ciencias de la educación y la teoría del *curriculum* desde finales del siglo XIX (Popkewitz, 1997:13). Para el autor, no hay ningún significado que defina en absoluto este concepto.

La reforma educativa se convirtió en un poderoso símbolo para responder a los problemas sociales del país. Exigir la reforma es una forma de pedir que las instituciones vuelvan a entregarse a ideales con los que la gente está profundamente comprometida. El acto de la reforma, en contraposición con el simple cambio, es un acto de compromiso y de reafirmación social (Popkewitz, 2007:17).

Como plantea el autor, vale la pena preguntar desde una postura crítica. ¿Cuáles son los valores y significados sociales que genera la reforma cuando es utilizada en la escuela? ¿A qué obedece la reforma: al libre mercado, a la globalización o mundialización? ¿Cuándo constituye la reforma un problema en la educación de los niños?

Al respecto, algunos autores plantean que el libre mercado obedece a la globalización y ésta, a su vez, a los monopolios transnacionales (como fuentes petroleras y empresarios), quienes producen y establecen el tipo de escuela y *currículum* que les hace falta. Aunque la mundialización obedece al rescate de culturas, valores y diálogos entre las naciones, los mencionados monopolios requieren sólo del conocimiento que vale; su propósito es hacer del conocimiento de los alumnos algo útil, para que puedan invertirlo e insertarlos al mercado laboral.

Podemos decir que las reformas generan “balcanizaciones”; es decir, que los maestros tienden a modificar las reformas sin reformar también su práctica educativa. Esta gran disyuntiva alude a una jerarquía que no depende del maestro, sino de los cambios que el gobierno les propone. De acuerdo a la historia nacional podemos observar que ya no hay profesores que asistan a congresos internacionales, sólo asisten los especialistas. La SEP y el SNTE no toman en cuenta a los docentes a nivel región. Si también se les considerara, los profesores (a nivel región y estado) podrían tomar acciones prácticas para llevar a cabo prácticas más sustantivas.

Después de esta reflexión sobre el significado e implicaciones del concepto educativo *reforma*, a continuación hablaremos de la Reforma Educativa en el Nivel Preescolar, revisando sus tendencias, avances y problemas generales.

En 2001, en la Cámara de Diputados estalló un debate sobre la obligatoriedad de la educación preescolar. Algunas educadoras experimentaban una situación de agravio o discriminación. Guevara (2002:298) adjudicaba estos sentimientos a la idea de que la no obligatoriedad significaba: a) que el Estado no se obliga a ofrecer cobertura total a la población infantil de cuatro y cinco años de edad; y b) que el Estado colocaba la profesión de educadora en un estatuto inferior, respecto al de los demás maestros.

En 2002 se decidió que la educación preescolar fuera obligatoria para los niños entre los 3 y 5 años de edad. La reforma curricular derivó en un nuevo programa de educación preescolar que comenzó a implementarse a partir del año 2004.

Para el Estado, la obligatoriedad de la educación preescolar implica ofrecer el servicio de manera universal. Obliga legalmente a los padres de familia a vigilar que sus hijos asistan a la escuela; y establece tres años de estudio, como un requisito para ingresar a la primaria. La entrada en vigor de esta medida ha sido diferenciada: el tercer grado comenzó a ser obligatorio en el ciclo escolar 2004-2005 y el segundo en 2005-2006. La aplicación de esta ley para el primer grado todavía se posterga.

El Decreto de Obligatoriedad ha despertado algunas inquietudes. Aunque este nivel es ciertamente una herramienta importante para disminuir las desigualdades en el aprendizaje (y que son resultantes del contexto social de los niños); la obligación legal de proporcionar tres años de educación preescolar ha provocado, sin embargo, que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) se enfrente a una demanda creciente de población en edad preescolar; lo que aumenta previsiblemente los desafíos para su atención. Según la OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] “puede desviar de la enseñanza media los ya escasos recursos, en donde el número de estudiantes aumenta con rapidez y los estándares de desempeño son insatisfactorios” (2010:47).

En México, la Reforma Pedagógica de la Educación Preescolar (puesta en marcha en 2002) ha buscado transformar las prácticas educativas, así como la organización y el funcionamiento de los planteles; con el fin de mejorar las experiencias formativas de los niños. Sin embargo, se reconoce que, para lograr estas transformaciones, así como los propósitos del Programa de Educación Preescolar 2004, se requiere también que las escuelas, las aulas y sus actores cuenten con las condiciones adecuadas para la atención de los alumnos. Sin ambientes favorables, las experiencias educativas pueden tener efectos negativos en el desarrollo de éstos, en vez de fortalecerlos.

Se tienen que valorar las oportunidades educativas (de enseñanza y aprendizaje) ofrecidas en las escuelas preescolares del país. Por ejemplo: los recursos de los planteles y las aulas, las características del personal docente y directivo, los procesos que implican la interacción entre maestros y alumnos.

Al respecto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó un estudio evaluativo de las condiciones en que se ofrece la educación preescolar (SEP, 2010). En su informe, dicho organismo muestra la existencia de desigualdades en la provisión de la educación preescolar. Desigualdades que imposibilitan a una gran parte de la niñez mexicana para recibir una enseñanza de calidad. Esta situación afecta, de manera directa, tanto las condiciones de trabajo de las docentes como los aprendizajes de los niños; y pone en riesgo el cumplimiento de los objetivos educativos del nivel. Por lo que es interesante conocer de manera descriptiva cada uno de los hallazgos que identifica el INEE (SEP, 2010); porque están afectando el proceso de la reforma mencionada.

Desigualdad estructural del sistema educativo

De manera sistemática, el estudio revela que la población de estratos socioeconómicos más bajos es atendida por docentes menos preparados y con menor experiencia, los cuales enfrentan condiciones laborales deficientes y registran altas tasas de rotación. Además, las escuelas donde asisten estos niños carecen de infraestructura básica; sus instalaciones se encuentran en malas condiciones y la dotación de materiales didácticos es muy escasa.

Algunas de estas desigualdades están relacionadas con la forma como el Sistema Educativo Mexicano se organiza para proveer los servicios en este nivel y las normativas que sustentan su acción. Como es sabido, la educación preescolar se ofrece a través de tres instancias: la modalidad general, la educación indígena y los cursos comunitarios; cada una con normas de metodología propias. Las dos últimas instancias atienden a la población de menores recursos socioeconómicos; y es precisamente en estas dos últimas modalidades donde hay un menor grado de exigencia.

Así, por ejemplo, las poblaciones de contextos socioeconómicos desfavorables asisten a planteles ubicados en espacios improvisados o con una menor cantidad de instalaciones (y con un espacio insuficiente en las aulas en relación con el número de alumnos que asisten a ellas). Ahí, la enseñanza está a cargo de docentes que no cuentan con la preparación especializada que se requiere, aun cuando cumplan con los requisitos para ejercer esta función.

Otra dimensión de la desigualdad está relacionada con la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Aun y cuando ha sido catalogado como un grupo vulnerable, y que requiere de apoyos específicos para su desarrollo pleno en la sociedad, en nuestro país continúa siendo relegado.

Desarticulación de propósitos educativos, regulaciones, estructuras de implementación y recursos

Los propósitos que persigue el PEP 2004 requieren de docentes capacitados y especializados en la enseñanza de la educación preescolar. Para lograr los objetivos a nivel nacional, parecería necesario que las maestras contaran con una formación común y específica. En primer lugar, para guiar su cumplimiento y, en segundo, para brindar la adecuada atención a las poblaciones donde laboran.

Sin embargo, existen diferentes requisitos de formación para las maestras de las distintas modalidades; los menos exigentes (en cuanto a nivel educativo mínimo requerido) se ubican en las que atienden a la población de contextos socioeconómicos desfavorables.

De acuerdo con las investigaciones realizadas, es necesario señalar que sin docentes calificados y especializados para la atención de estas poblaciones, será prácticamente imposible que los preescolares obtengan los resultados esperados y que puedan reducirse las brechas educativas desde la primera infancia.

El estudio también muestra la existencia de cierta desarticulación con respecto a la asignación de recursos económicos para la operación de las escuelas públicas. De acuerdo con los resultados, la

administración gubernamental no parece estar otorgando recursos económicos que permitan a las escuelas cubrir plenamente los gastos necesarios para su operación y funcionamiento; tales como el pago de servicios básicos, el mantenimiento de la infraestructura y mobiliario, la compra de equipo y el pago del personal de apoyo. Debido a ello, la cobertura de las necesidades de operación de la escuela depende principalmente de las aportaciones de los padres de familia.

Inversión en la educación preescolar

El estudio del INEE (SEP, 2010) hace referencia a diversas investigaciones. En ellas se ha encontrado que los alumnos beneficiados con una educación preescolar de alta calidad tienen un mejor desempeño académico, menor probabilidad de incidir en actos delictivos y mayor bienestar económico. Estos hallazgos evidencian, igualmente, la importancia de invertir en una educación preescolar de calidad, para mejorar las condiciones de vida actual y el futuro de la gente.

En México, según datos del INEE, la inversión por alumno (en educación preescolar) para el año 2008 alcanzó los 9, 825 pesos. Esta cifra resulta muy inferior a los 5,000 dólares estadounidenses (por alumno) recomendados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para los países miembros. Los datos ponen de manifiesto el desafío al que se enfrenta nuestro país en materia de inversión educativa para este nivel. Pero también nos hacen ver la necesidad de analizar la manera en que se distribuyen los recursos para la prestación de estos servicios, así como la forma de explorar alternativas para garantizar que las experiencias escolares de los niños sean formativas y coadyuven al desarrollo de sus competencias cognitivas y socio-afectivas.

Obligatoriedad de la educación preescolar

La obligatoriedad de la educación preescolar en México es una medida que muestra el interés de nuestra sociedad por la educación de la primera infancia. Sin embargo, también se ha identificado como una decisión que fue tomada en 2002 sin haber realizado previamente un diagnóstico preciso sobre las condiciones en que se ofrecían los servicios educativos ni las implicaciones que acarrearía esta política (en ese momento y también para el futuro).

Lo cierto es que esta decisión no estuvo orientada por un criterio de equidad en la prestación de los servicios educativos. Una lógica de equidad hubiera buscado mejorar, primero, los servicios prestados a las poblaciones de contextos socioeconómicos desfavorables y garantizar, enseguida, que tales servicios fueran adecuados también a sus necesidades.

En la actualidad, no existen las condiciones necesarias para brindar servicios educativos de calidad en todos los centros de educación preescolar del país. Debido a ello podrían crecer las desigualdades existentes, en la medida en que disminuiría igualmente la calidad del servicio educativo.

Es importante que las lecciones aprendidas en las últimas décadas (acerca de otros niveles educativos) se incorporen al nivel de educación preescolar. Antes de los noventa, los esfuerzos estaban centrados en la aplicación de la cobertura. Sin embargo, a partir de la Declaración de Educación para Todos en 1990 (UNESCO, 1990), se hizo evidente que el afán por la cobertura había dejado de lado las condiciones en que se ofrecían los servicios educativos; hecho que limitó a su vez la obtención de los resultados educativos esperados. Por todo esto, sería importante que las medidas y logros de la política educativa (en el nivel de preescolar) no antepongan la ampliación de la cobertura a la búsqueda integral de la calidad, en la provisión de este servicio.

Parece necesario capitalizar las características que tienen algunas condiciones de este nivel educativo. Una de ellas es el personal docente. En su estudio sobre la Educación Preescolar en México, Condiciones para la Enseñanza y el Aprendizaje (SEP, 2010), el INEE menciona que el personal docente está comprometido con los cambios propuestos y con los propósitos educativos plasmados en el PEP 04. Asimismo, se ha reconocido que en este nivel educativo hay un interés genuino en adecuar las acciones educativas a las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los niños.

Las expectativas que actualmente se tienen sobre el aporte que la educación y su reforma pueden hacer a la superación de la pobreza, a la competitividad de las naciones, la productividad de las personas y la construcción de democracias más sólidas y estables son, muchas veces, desproporcionadas en relación a lo que objetivamente [se] puede adoptar a estos procesos (Gajardo, 1999, citado por SEP, 2010).

Es frecuente escuchar que una parte importante de estos procesos estriba en la posibilidad de lograr una educación de calidad, equitativa, moderna y eficiente. Sin embargo, en la actualidad no se ha logrado alcanzar los deseados objetivos de equidad, calidad y eficiencia. Esto se debe tanto a factores educativos, como a problemas que trascienden la educación y la enseñanza; y se debe a factores que tienen que ver, sobre todo, con las condiciones generales en las que se dan dichos procesos. Por lo cual se requieren políticas que aborden cada uno de estos aspectos, para que los resultados en los procesos de las reformas sean satisfactorios.

3. Programa de Educación Preescolar 2004

La reforma curricular (puesta en marcha en 2002) ha tenido como propósito mejorar la calidad y asegurar la equidad en la atención educativa ofrecida a los alumnos de tres a cinco años de edad. A partir de esta reforma se diseñó, y comenzó a implementarse, el Programa de Educación Preescolar 2004 (SEP, 2004).

Cabe señalar que en la elaboración de este programa se incorporaron los resultados de diversas actividades. Por ejemplo: la identificación de las prácticas docentes y escolares más comunes, los problemas más frecuentes percibidos por las educadoras, el análisis de los modelos pedagógicos aplicados actualmente en algunos países (para el nivel de preescolar) y la revisión de algunos planteamientos de la investigación reciente sobre el desarrollo y los aprendizajes de los niños. Actividades a partir de las cuales se obtuvo información sobre la situación actual de la educación preescolar en México, como también se obtuvo sobre los diversos enfoques utilizados en décadas pasadas y en el presente en la educación de los niños que tienen una edad menor a los seis años.

3. 1. Propósitos de la educación preescolar

El PEP 04 tiene como propósitos: a) contribuir a que la educación preescolar ofrezca una experiencia educativa de calidad para todos los niños, garantizando que cada uno de ellos viva experiencias que le permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas (desde una perspectiva que parta del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades) y b) contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria, mediante el establecimiento de propósitos fundamentales que correspondan a la orientación general de la educación básica.

3. 2. El programa está organizado a partir de competencias

Dentro de las características principales del PEP 04 se encuentran: el establecimiento de propósitos fundamentales para la educación preescolar (a lo largo de los tres grados que la integran) y su organización a partir de competencias, entendidas sintéticamente como la capacidad de utilizar el saber adquirido para aprender, actuar y relacionarse con los demás.

Las competencias son la base para organizar, desarrollar y evaluar el trabajo docente. Se encuentran vinculadas con seis campos formativos: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artística, desarrollo físico y salud.

3. 3. Principios pedagógicos

Los principios pedagógicos constituyen otro referente fundamental en el marco de la propuesta curricular. Se encuentran agrupados en tres grandes ejes: características infantiles y procesos de aprendizaje, diversidad y equidad e intervención educativa.

Estos principios tienen dos finalidades. La primera es brindar un referente conceptual común, sobre algunas características de las niñas y los niños y de sus procesos de aprendizaje; para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación de dicho aprendizaje y de las formas en que éste se propicia. La segunda es destacar ciertas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula, así como una mejor organización del trabajo en la escuela. En este sentido, los principios pedagógicos son un referente para reflexionar sobre la propia práctica.

3. 4. Metodología

El programa se diferencia de otros programas en dos aspectos significativos. En primer lugar, en él no se establecen contenidos específicos. En segundo, se trata de un currículo abierto; lo que implica establecer una determinada apertura metodológica. Es un currículo en el cual los docentes se encargan de diseñar situaciones didácticas que favorezcan el desarrollo de las competencias y el logro de los propósitos fundamentales en los niños. Así pues, queda en manos de cada maestro decidir la secuencia de actividades o situaciones didácticas a realizar, de acuerdo a las necesidades individuales de sus alumnos. Tiene libertad para adoptar la modalidad de trabajo (taller, proyecto o rincón) que prefiera y también la libertad de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes. De esta manera, los contenidos abordados serán relevantes y estarán en relación con los propósitos fundamentales y pertinentes a los contextos culturales y lingüísticos de los niños. Cabe señalar, por otra parte, que éste es uno de los principales retos que enfrenta la implementación de la reforma del preescolar.

3. 5. Fundamentos: una educación preescolar de calidad para todos

El PEP 04 (SEP, 2004) tiene tres fundamentos legales: 1) el aprendizaje infantil y la importancia de la educación preescolar; 2) los cambios sociales y los desafíos de la educación preescolar; 3) el derecho a una educación preescolar de calidad. A continuación se describe cada uno de estos fundamentos:

1. Aprendizaje infantil e importancia de la educación preescolar

Los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de los niños. En ese período desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social.

En torno a los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, los aportes de las investigaciones realizadas concuerdan en identificar un gran número de capacidades que los niños desarrollan desde muy temprana edad; y confirman, igualmente, su gran potencialidad de aprendizaje. A saber: que los niños no sólo tienen la posibilidad de desarrollar su aprendizaje al estar en contacto con su ambiente natural o social, sino también cuando requieren de una intervención educativa intencionada y sistemática. Lo cual es evidente, por ejemplo, en el aprendizaje del lenguaje (una conquista de orden superior) que se desarrolla durante la primera infancia.

Por otro lado, el rápido avance del conocimiento sobre los procesos y cambios que tienen lugar en el cerebro durante la infancia, muestra la existencia de un período de intensa producción y estabilización de conexiones neuronales que abarca la edad preescolar.

Se puede afirmar, entonces, que la organización funcional del cerebro es influenciada y se beneficia por la diversidad, la oportunidad y la riqueza del conjunto de la experiencia de los niños. Sin embargo, no existe evidencia que demuestre que ciertas actividades específicas tengan un efecto directo sobre determinadas formas de conexión neuronal. Esta consideración nos obliga a tomar de manera reservada las distintas propuestas de estimulación temprana que tienen amplia

difusión, porque hacen uso indebido o abusivo del conocimiento científico realmente fundamentado.

Actualmente, se puede argumentar que existe una perspectiva más optimista sobre lo que los niños saben y pueden aprender entre los cuatro y cinco años. Para ello es necesario que participen en experiencias educativas interesantes. Experiencias que representen retos a sus concepciones y a sus capacidades de acción, en situaciones diversas.

Esta perspectiva difiere de la visión predominante en los círculos académicos y educativos de los años ochenta. Sirviéndose de la noción central de “nivel preoperatorio”, dicha perspectiva subrayaba el tipo de cosas que los niños no pueden aprender ni hacer. En ella se hablaba, por ejemplo, de conceptos tales como: no conservación, egocentrismo, dependencia de la percepción, incapacidad para entender relaciones causales, inconsistencia, etcétera.

Esos primeros años constituyen un período de aprendizaje y desarrollo que tiene como base la constitución biológica o genética del niño. Es también un período en el cual desempeñan un papel crucial las experiencias sociales: la interacción con adultos o niños, las pautas de relación con los demás y el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender permanentemente; así como la curiosidad, la atención, la observación, la formulación de preguntas y explicaciones, la memoria, el procesamiento de información, la imaginación y la creatividad.

Al participar en experiencias sociales como el juego (en la familia, la escuela u otros espacios), los niños adquieren conocimientos fundamentales y desarrollan competencias que les permiten actuar cada vez con mayor autonomía y continuar con su propio aprendizaje, al estar en contacto con el mundo que le rodea.

Aunque cabe mencionar que estas experiencias no siempre ofrecen la posibilidad de desarrollar todas las habilidades, destrezas, actitudes y valores de los niños. Las condiciones y la riqueza de las experiencias sociales (en las que se involucra cada niño) dependen de factores culturales y sociales. Por ejemplo, las pautas culturales de crianza (entre las que se incluye la atención que los

adultos cercanos prestan a las necesidades y deseos de cada niño; la interacción verbal que sostienen con él; la importancia que conceden a sus expresiones, preguntas o ideas y el lugar que cada quien ocupa en la vida familiar) influyen en el establecimiento de ciertas formas de comportamiento y expresión; principalmente en el lenguaje y en el pensamiento de los niños.

El contacto con el mundo natural y las oportunidades para su exploración, así como la posibilidad de observar y manipular objetos y materiales de uso cotidiano, permite a los pequeños ampliar sus conocimientos, a la vez que desarrolla sus capacidades cognitivas. Observar, conservar información, plantear preguntas, poner a prueba sus ideas previas, generar conclusiones (a partir de sus experiencias) y formular hipótesis o sus explicaciones, se traduce en una serie de capacidades necesarias para construir sus propios conocimientos.

De la misma manera, la mayor o menor posibilidad de convivir, jugar e interactuar con niños de la misma edad (o un poco mayores) favorece el aprendizaje infantil. Porque en esas relaciones entre pares también se construye una identidad personal y se desarrollan las competencias socio-afectivas. A través del lenguaje se comparten significados, ideas, preguntas o dudas, explicaciones, términos que nombran y describen objetos, teorías que explican hechos o fenómenos naturales o sociales que indican la búsqueda y el aprendizaje constante. Las propias teorías construidas por los niños son puestas en cuestión, de manera natural, en la interacción con pares; lo que se convierte en una motivación crucial para el aprendizaje.

La educación preescolar interviene en este período fértil y sensible a los aprendizajes fundamentales; permite a los niños adaptarse del ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad.

Por el hecho mismo de existir, el Jardín de Niños constituye un espacio propicio para que los pequeños convivan con sus pares (y adultos) y para que participen en eventos comunicativos más ricos y variados que los del ámbito familiar. Propicia, igualmente, una serie de aprendizajes relativos a la convivencia social; y esas experiencias contribuyen al desarrollo de la autonomía y la socialización de los pequeños. La educación preescolar puede representar una oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento; mismas que constituyen la base del

aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz, en diversas situaciones sociales. Tiene propósitos definidos que apuntan a desarrollar sus capacidades y potencialidades, mediante el diseño de situaciones didácticas destinadas específicamente al aprendizaje del niño; es decir, a todo lo que al pequeño interesa conocer y a lo que es importante que aprenda en preescolar.

2. Cambios sociales y desafíos de la educación preescolar

La importancia de la educación preescolar ha crecido en varios países del mundo. Principalmente en México. Y lo ha hecho debido a razones de orden social, tales como los cambios sociales y económicos (el crecimiento y la distribución de la población, la extensión de la pobreza y la creciente desigualdad social); así como a los cambios culturales que hacen necesario el fortalecimiento de las instituciones sociales, para gestionar el cuidado y la educación de los pequeños.

México es un país con el potencial necesario para proporcionar mejores condiciones de vida a sus ciudadanos. Sin embargo, en décadas recientes nuestro país ha alcanzado el porcentaje más alto de gente que vive en la pobreza; la mitad de quienes viven en la pobreza son niños. Y esto puede traer consecuencias graves para el país.

En años recientes, además; el proceso de urbanización que implica la migración interna y fronteriza, el crecimiento de la población en edad escolar, la construcción de unidades habitacionales, el crecimiento de la inseguridad y la violencia han propiciado que se reduzcan los espacios para que los niños exploren el medio natural y social; para que jueguen y convivan al aire libre con otros niños (y con adultos).

Los cambios en la estructura familiar ofrecen poco tiempo de atención y convivencia entre niños y adultos. El debilitamiento de la familia extensa que incluía a los abuelos, la reducción del número de hijos en la familia nuclear y el aumento de familias uniparentales (así como la incorporación de la mujer al mercado laboral, porque se ven obligadas a encabezar a su familia) ha provocado que los niños reciban menos estímulos para el desarrollo de sus capacidades de

comunicación y menos oportunidades para establecer relaciones sociales y para aprender acerca del mundo que les rodea.

La fuerte desigualdad existente mantiene a una enorme proporción de niños en graves situaciones de carencia para satisfacer sus necesidades básicas. Muchos de ellos se encuentran en verdadera situación del riesgo que representa no poder alcanzar un desarrollo pleno e integral.

Se ha encontrado que los alumnos que reciben educación preescolar tienen beneficios tanto en el ámbito educativo como en el social. Entre los primeros se encuentran mayor permanencia en la escuela y mayor aprovechamiento escolar, así como menor reprobación y menor deserción. Asimismo, para la sociedad, los programas de educación preescolar de alta calidad tienen un efecto de reducción de desigualdades e inequidad social.

De manera particular, se reconoce que los niños provenientes de contextos socioeconómicos desfavorables son quienes más necesitan de este nivel educativo y quienes más se benefician de él. Desde su nacimiento, o en la etapa de gestación, estos niños pueden presentar deficiencias cognitivas tendientes a crecer; por lo cual la intervención educativa se vuelve crucial para la superación de tempranas desigualdades y para la prevención de su acrecentamiento.

Otro cambio cultural se refiere a los medios de comunicación masiva; especialmente a la televisión, que ejerce una influencia muy importante en la vida infantil. Esta circunstancia obliga a la escuela a ejercer un papel de apoyo; tanto para el procesamiento de la información que reciben los pequeños, como para ayudarlos a entender mejor los mensajes televisivos.

En otro nivel, los acelerados cambios que ocurren en todo el planeta demandan cambios fundamentales en la orientación de sistemas educativos acordes con la globalización de las relaciones económicas, la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación, el papel del conocimiento en el desarrollo de las sociedades, el deterioro ambiental y el crecimiento de la desigualdad entre países.

En las últimas décadas del siglo XX, el conjunto de cambios sociales, económicos y culturales de alto impacto en la vida de la población infantil ocurridos en México, han provocado que el desarrollo de una educación de buena calidad se convierta en una prioridad.

El mejoramiento de la calidad educativa exige una adecuada atención a la diversidad. Para ello hay que tomar en cuenta las características de niñas y niños, los contextos a los que pertenecen, el ambiente familiar en el que se desenvuelven y las grandes diferencias culturales (como es la pertenencia étnica). En la práctica educativa, este desafío implica superar la concepción que supone que el grupo puede ser considerado como un todo homogéneo: “se parte de la premisa de que cada uno de los niños sabe, y de que evidentemente sabrán cosas distintas, porque dependen de lo que han vivido fuera del contexto escolar, de lo que han experimentado en sus primeros años de vida” (Tonucci, 1996:53).

La educación preescolar cumple así una función democratizadora como espacio educativo en el que todos los niños y todas las niñas, independientemente de su origen y condiciones sociales y culturales, tienen oportunidades de aprendizajes que les permiten desarrollar su potencial y fortalecer las capacidades que poseen (SEP, 2004:15).

Para responder a estos desafíos, el Programa de Educación Preescolar 2004 plantea que los propósitos educativos deben centrarse tanto en el desarrollo de las competencias intelectuales como en la capacidad de aprender permanentemente; así como en la formación de valores y actitudes que permitan avanzar en la democratización social y hacer sustentable el desarrollo humano; ya que los niños que ingresarán al Jardín de Niños en los próximos años habrán de incorporarse plenamente en dos décadas a la vida social en un mundo en constante cambio. Prepararlos para afrontar los desafíos del futuro es un deber de toda la educación básica.

3. El derecho a una educación preescolar de calidad: fundamentos legales

La educación es un derecho fundamental garantizado por la Constitución Política de nuestro País. El Artículo Tercero Constitucional establece que la educación que imparta el Estado “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el

amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia” (2011:10). Para cumplir esta gran finalidad, el mismo artículo establece los principios a que se sujetará la educación: gratuidad, laicismo, carácter democrático y nacional, aprecio por la dignidad de la persona, igualdad ante la ley, combate a la discriminación y a los privilegios, supremacía del interés general de la sociedad, solidaridad basada en la independencia y la justicia.

En las últimas décadas se han incluido a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos otras definiciones que enriquecen los valores y aspiraciones consignadas en su artículo tercero. Entre ellas, destaca el reconocimiento del carácter pluricultural y pluriétnico de la nación mexicana, sustentado originalmente en sus pueblos indígenas (artículo segundo constitucional). En consecuencia, es obligación de la federación, de los estados y de los municipios: promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria. Y en lo que concierne a la acción educativa, es obligación de las autoridades: favorecer la educación bilingüe e intercultural e impulsar el respeto y el conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

Los criterios y fines establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se ratifican y precisan en la Ley General de Educación; la cual establece las finalidades que tendrá la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados, y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Estas finalidades deberán expresarse, a su vez, en los planes y programas de estudio.

Para asegurar que todos los niños alcancen su máximo potencial de aprendizaje, y mejoren sus resultados, es necesario situar a las escuelas y a los estudiantes mexicanos en el centro del diseño de la política educativa. Por lo tanto, escuelas, directores y docentes necesitan estar mejor apoyados y preparados para cumplir sus tareas; y los actores principales necesitan alinear todos sus recursos para alcanzar esta meta (OCDE, 2010:40).

La política educativa en México responde a la propuesta de los organismos internacionales. Propuesta que se adopta en un primer momento; pero que termina funcionando como una imposición, a causa de la globalización. Imposición que obstaculiza, que genera resistencia y

disgusto (principalmente en las educadoras). Algunas de ellas asumirán las políticas y las reformas curriculares o pedagógicas, con el fin de conservar sus prácticas o su poder; para no perder lo ya ganado. Pero también estarán las educadoras que tendrán optimismo, fe y esperanza al aceptar una propuesta y asumir una actitud para cambiar y transformar; y no sólo para conservar. Ojalá llegue pronto *la primavera mexicana*.

CAPÍTULO II

PRÁCTICA EDUCATIVA Y COMPLEJIDAD

CAPÍTULO II

PRÁCTICA EDUCATIVA Y COMPLEJIDAD

1. Práctica educativa

Podemos iniciar diciendo que la práctica educativa es motivo de diversos debates respecto a la forma de situarla, entenderla, analizarla e interpretarla; por lo que el concepto se abordará desde *la complejidad*. En este apartado se discute esta categoría conceptual y se ahonda en los elementos que la constituyen: el contexto de la práctica, la subjetividad de los participantes, la intersubjetividad entre los sujetos, el contenido, el modelo utilizado y las características del proceso cognoscitivo.

Distintos autores han dado significado al vocablo de “práctica”, agregando diferentes adjetivos para definirla. En el caso de la práctica educativa, Perales (2006) propone significarla, desde la perspectiva del pensamiento de Morin, como un sistema complejo; Coll (1994) plantea analizarla, describirla y comprenderla (desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje), y a su vez hacer un análisis global de ella desde lo multidisciplinar; Zabala (2002) retoma las aportaciones que hace Coll en su libro *Constructivismo en el aula* (1993) y propone estudiar la práctica educativa a través de unidades de análisis.

En una exploración teórica del concepto, Bazdresch (2000:44) dice que la práctica es la ciencia que busca elevar el saber práctico (inmerso en la tradición) al nivel de la conciencia reflexiva y corregir y trascender (mediante el razonamiento crítico) las limitaciones de lo que en esa tradición se ha pensado, dicho y hecho hasta entonces. Por lo tanto, se puede decir que la práctica educativa se refiere a la acción intencional y objetiva, cuyo fin es educar, siendo inseparable del medio que usa y del bien que consigue.

Parafraseando a Bazdresch, éste propone tres márgenes para ubicar las acciones constitutivas:

- Educar supone un acto intencional del sujeto que va de *no educado* a *educado*. No se puede educar “de paso”, pero tampoco por la fuerza. Así, *lo constitutivo* ha de verse en el destinatario de esta carencia de no educación.
- Los actos intencionales suponen un proceso de concienciación; es decir, un proceso de conciencia reflexiva creciente acerca del objeto involucrado en la acción educativa. La intencionalidad no opera de manera mecánica, sino por un proceso que podemos llamar cognitivo. Y el proceso cognitivo tiene su base en la práctica; es decir, en los actos intencionales objetivos, cuyo punto de inicio es la experiencia suscitada en la situación.
- La sensibilidad de la observación, y su relación con las decisiones inmediatas cotidianas del maestro, pueden apuntalar a destruir un proceso cognitivo. *Lo constitutivo* ha de buscarse en la lógica de las acciones; en una lógica realmente construida reflexivamente, concientizada, operacional e intencionalmente transformada.

Además, Bazdresch agrega que *lo constitutivo* ha de buscarse en los sujetos, por cuanto sus acciones construyen (o no) una educación para sí mismos; con la finalidad de comprobar si dichos sujetos identifican, verifican y comunican el conocimiento. Pero también han de comprobarse los resultados de la reflexión de los sujetos, acerca de sus propias acciones intencionales, por cuanto los mismos sujetos intentan conocer. Se trata entonces de buscar y comprobar cuál ha sido la producción de significados o resignificados de los objetos de estudio (o de trabajo) con los cuales dichos sujetos se hayan enfrentado. Ahí estará (o no) lo educativo de la práctica, lo educativo de las acciones intencionales objetivas.

Según Bazdresch (2000:48), los elementos constitutivos de la práctica educativa son: el contexto (social, histórico, cultural) de la práctica; la subjetividad de los participantes (alumnos, docentes, directores, autoridades, subordinados); la intersubjetividad entre los participantes; el contenido en cuestión (especialmente su racionalidad científica o técnica); el modelo o forma y situación articulada (utilizada conscientemente –o no– por el docente, el director, el supervisor, etcétera) para presentar (o comprender) el contenido y las características del proceso cognoscitivo realmente construido en la relación pedagógica (o en las relaciones de dirección, supervisión, planeación o evaluación).

Disponer de una definición de práctica educativa nos permite razonarla como un ámbito de estudio, en el que se puede reconstruir la práctica y conocer las competencias profesionales. En los hechos, la práctica educativa se revela como práctica intencional y no solamente técnica. Según Freire (citado por Román, 1994:33), nadie se educa sólo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. De este modo, la práctica estudiada sistemáticamente ya no se compara con un modelo previo (externo a ella) considerado ideal o conveniente.

La práctica educativa nos permite reconocer cuáles son los hechos mismos y las intenciones que explican la articulación concreta, observada en esa práctica. Es decir: que el investigador, además de cuestionar lo que el sujeto dice o hace, entiende también que detrás de lo que el sujeto hace hay una trama de significados que le dan razón a sus acciones. Y por ello, las acciones educativas (como constitutivas de la práctica) se transforman conforme el educador resignifica su sentido.

1. 1. Ámbitos de la práctica: institución, aula-grupo clase

Actualmente carecemos de una teoría de la práctica educativa que ayude a explicar cómo se construye el conocimiento en las aulas, cómo aprenden los alumnos y cómo llenar el vacío que se observa, respecto a la conceptualización de los procesos educativos y de los procesos escolares de enseñanza y de aprendizaje. A pesar de que existe una ciencia pedagógica, no se ha logrado elaborar un concepto terminado, debido (sin duda) a su grado de complejidad. Para entender la práctica educativa, hay que explicarla desde la multirreferencialidad. En este sentido, todas las ciencias contribuyen a entender dicha práctica desde diferentes puntos; por lo que su análisis se torna más complejo.

Pocos autores abordan teóricamente la educación como un objeto de estudio en sí misma. Por lo general, realizan un análisis desde diferentes perspectivas teóricas, y muy pocas veces lo hacen pensando en la posibilidad de construir una teoría educativa de la educación y desde la educación.

Al respecto, Coll (1994:12) dice que para avanzar en esa dirección es necesaria una teoría de la práctica, así como también se requiere de instrumentos conceptuales metodológicos que faciliten la lectura y la interpretación de la práctica educativa. Porque sin ellos, la reflexión *en y sobre* la acción docente (propuestas como vía para lograr el cambio y la transformación e innovación educativa), está condenada a moverse meramente en el terreno de las intuiciones.

El autor propone que para avanzar en la elaboración de una teoría de la práctica educativa es necesario identificar los principales ámbitos (o niveles) en los que se configuran:

1. La organización social, económica, política y cultural
2. El sistema educativo
3. La institución
4. El aula-*grupo clase*

Pertinentes para el análisis, estos cuatro ámbitos configuran universos de enorme complejidad, en los que aparecen multitud de factores y elementos (donde acontecen diversos procesos y fenómenos). Finalmente, lo que sucede en las aulas (lo que hacen alumnos y docentes en el transcurso de las actividades escolares de enseñanza y también de aprendizaje) es resultado de un conjunto de factores, procesos y decisiones, cuyo origen se sitúa a menudo fuera de ellas.

Una aproximación global al análisis de la práctica educativa no puede entonces limitarse a estudiar lo que acontece en el ámbito del aula. Más bien, se debe tomar en consideración lo que sucede en otros ámbitos; ya que es en ellos donde se configura este proceso y donde se amplía el campo de indagación.

Con base en esta reflexión, es pertinente analizar la práctica educativa en el **ámbito de la institución**; porque es ahí donde se lleva a cabo, según Coll (1994:14), la educación formal. Los factores o elementos, a partir de los cuales el sujeto determina lo que hace efectivamente en la escuela, integran el ámbito de los centros educativos que incluye aspectos tales como: la organización y funcionamiento de los centros educativos, su grado de autonomía para tomar decisiones curriculares y organizativas, la estructura adoptada para su gobierno y gestión, la

participación de su alumnado y de los padres, el grado de control social de las actividades, las opciones pedagógicas del profesorado y la existencia (o no) de una coordinación y un consenso, las características del entorno social inmediato, su permeabilidad y apertura a este entorno; así como los recursos humanos y materiales disponibles, entre otros.

En el vértice superior del triángulo interactivo del ámbito de las instituciones educativas (Coll, 1994: 20) (ver Figura 1) se encuentra el proyecto educativo y la oferta curricular que (de manera más o menos articulada, reflexiva y formalizada) se ofrece a los alumnos. Y en los vértices inferiores, se han representado las estructuras organizativas (y de funcionamiento) adoptadas por el profesorado y los alumnos.

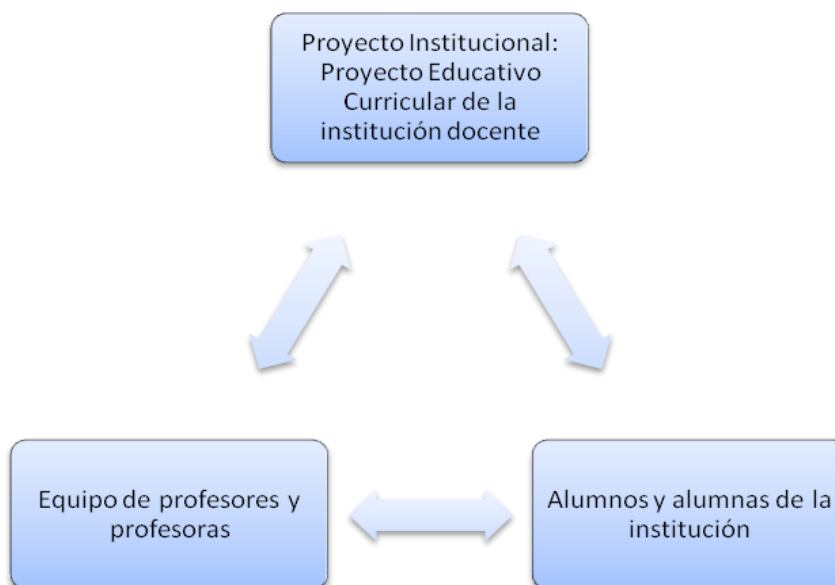


Figura 1. Triángulo interactivo en el ámbito de las instituciones docentes.

Por otro lado, en el **ámbito del aula** y del grupo clase, hay aspectos que van desde las características concretas de los alumnos y docentes, hasta las características del espacio físico y del material existente y su organización, pasando por los contenidos que trabajan, los objetivos que persiguen, la naturaleza de las actividades que despliegan, su secuencia y horario, entre otros.

Es importante observar los procesos de comunicación diseñados por el docente (desde un triángulo interactivo), así como los procesos de comunicación mediados por el conocimiento

(desde *la complejidad*); para alcanzar una comprensión cabal de la práctica educativa. Es cierto que en el aula se acaba plasmando la influencia de los factores, procesos y decisiones que tienen su origen en otros ámbitos institucionales y que constituye un espacio privilegiado de indagación, desde la perspectiva del análisis de la práctica educativa. Sin embargo, es importante ampliar el campo de indagación, porque se corre el riesgo de dar explicaciones sesgadas y deformantes.

Hasta aquí, la descripción realizada sobre los dos ámbitos pone de relieve su enorme complejidad. Es preciso saber ahora qué se va a indagar respecto al triángulo interactivo y los mecanismos de influencia educativa.

1. 2. Triángulo interactivo en el ámbito del aula clase: alumnos, contenidos, profesor

El triángulo interactivo hace referencia a las relaciones que se establecen entre sus tres componentes: los alumnos, los contenidos (o formas culturales que son objeto de apropiación) y los docentes (como agentes educativos). Las relaciones existentes entre estos tres elementos del triángulo interactivo se definen en ámbitos que siempre están interconectados. Sin embargo, el triángulo interactivo adopta formas distintas en cada uno de los cuatro ámbitos. Formas que plantean objetivos (y retos específicos) relativos a la indagación; formas que exigen, a menudo, adoptar perspectivas disciplinares complementarias.

En el ámbito del aula y del grupo clase, por ejemplo, se redefinen las relaciones entre los tres componentes del triángulo interactivo, que adopta ahora la forma canónica o apropiada que propone Coll (1994:21) (como se muestra en la figura 2). En el vértice superior se encuentran los contenidos y en los vértices inferiores el profesor del grupo clase y el grupo de alumnos.

El aula, como foco de indagación, cobra mayor importancia; porque es en él donde se pueden identificar, describir y comprender los mecanismos de influencia educativa que se manifiestan (o actúan) a través de la interacción entre los sujetos pedagógicos.

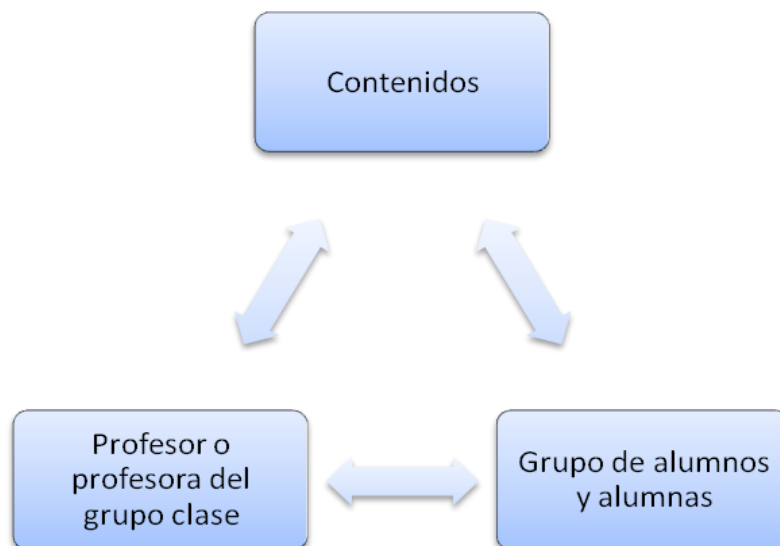


Figura 2. Triángulo interactivo en el ámbito del aula.

Se entiende por influencia educativa, a la ayuda prestada en la actividad constructiva del conocimiento; y por influencia educativa eficaz, al ajuste constante y sostenido de esta ayuda en las vicisitudes del proceso de construcción que lleva a cabo el alumno (Coll, 1994:22). En efecto, el profesor es quien ofrece al alumno pequeños andamios para que vaya adquiriendo autonomía y control del aprendizaje.

El concepto de interactividad profesor-alumnos remite a la articulación de las actuaciones del profesor y de los alumnos, en torno a una tarea o a un contenido de aprendizaje determinado (Coll, 1994:25). Según este autor, el concepto de interactividad es más amplio que el de interacción; pues incluye no sólo los intercambios comunicativos directos entre el profesor y los alumnos, sino también otras actuaciones que son, en apariencia, de naturaleza esencialmente individual; pero cuya significación educativa es inseparable del marco más amplio de la actividad conjunta.

En este sentido, podemos decir que la interactividad profesor-alumnos, entendida como la forma de organización de la actividad conjunta, define el marco en el que cobran sentido (desde el punto de vista de la influencia educativa) las actuaciones respectivas y articuladas del profesor y de los alumnos, en el transcurso de un proceso concreto de enseñanza y de aprendizaje.

A partir de los planteamientos que hace Coll (1994), al definir influencia educativa e interactividad, se puede decir que la propuesta de elegir el triángulo interactivo en el ámbito del aula, ayuda a entender cómo se concreta la práctica educativa.

La interactividad que hay entre las acciones del profesor y las acciones de los alumnos, es el momento en el que se actualiza el contenido que se ha de aprender. Desentrañar cada grupo de acciones en función de sus constitutivos es acercarse [conceptualmente] a la metodología y (...) a la práctica. Así las acciones del educador se observan durante el planteamiento de la estrategia metodológica; las acciones del estudiante se recuperan a través de su proceso de apropiación o construcción; el contenido se observa desplegado en las acciones y se analiza desde la propia lógica del conocimiento del que se trate (...). [Finalmente,] la interacción se recupera e interpreta como la acción intersubjetiva y comunicativa entre estudiante y profesor (Coll, 1994:26).

Un ámbito de análisis y un triángulo interactivo para indagar son elementos que permiten hacer un análisis global de la práctica educativa, aunque no es tarea fácil analizar un objeto de estudio (como lo propone Coll) desde diferentes disciplinas o desde la multirreferencialidad. Algunos dicen que es propio hacer un análisis desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, para entender los procesos de construcción en el contexto real en el que se producen. Así el triángulo interactivo cobrará mayor significación. Sin embargo, hay que recordar que hay una coraza en el maestro, porque se encierra en sus saberes. Es como una isla. Y para entender la práctica educativa, es necesario hacer un análisis desde la cultura del maestro y desde lo complejo.

Comprender para transformar la práctica educativa implica articular de manera consciente y complementaria las teorizaciones construidas a partir del distanciamiento reflexivo de cada constitutivo, desde su perspectiva teórica, marcos conceptuales pertinentes y mediaciones metodológicas adecuadas. A partir de aquí, se posibilita estudiar la práctica educativa desde lo complejo, y también por sus acciones; pues como señala García (1994:88): no se trata de aprender más, sino de pensar de otra manera.

1.3. Práctica docente

En este apartado se pretende diferenciar la práctica docente desarrollada en el aula, de una práctica más amplia (llevada a cabo por el mismo sujeto en el contexto institucional) denominada práctica educativa. Y para ello es preciso señalar, de manera dialógica y recursiva, que la práctica educativa está contenida en el ejercicio docente.

Las escuelas constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran las prácticas de los educadores. Dichos escenarios son formadores de docentes, debido a que modelan sus formas de pensar, percibir y actuar. El impacto de esta influencia modeladora puede observarse cuando las prácticas docentes presentan regularidades y continuidades a través del tiempo, en una institución determinada; cuando el maestro reinventa su hacer docente y va formando su propio estilo de docencia.

Según De Lella (1999:3), la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula (especialmente en el proceso de enseñar), y se distingue de la práctica institucional global y de la práctica social del docente.

La práctica educativa se define como el conjunto de situaciones que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, propiamente dichos, en el contexto institucional. Se refiere a cuestiones que van más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el aula, aunque estén determinadas por la organización institucional del centro educativo. Entonces, todo lo ocurrido dentro del salón de clases (así como la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan) forma parte de la práctica docente; en tanto que los factores contextuales, tratados antes como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, se consideran aquí como parte de la práctica educativa.

Por tanto, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones que configuran el quehacer del profesor y del alumno, dentro del aula, en función de determinados objetivos de

formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden indirectamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Para comprender cabalmente esta distinción entre práctica docente y práctica educativa, es importante considerar el señalamiento que tiene Doyle (1986:397) al respecto. Para este autor, la práctica docente (la enseñanza que ocurre en el aula) es multidimensional, por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren. La enseñanza se caracteriza también por su inmediatez, dado que los acontecimientos sobrevienen con una rapidez extrema (y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir). Finalmente, es también imprevisible; ya que ocurren situaciones que, aún sin estar previstas, dan un giro a la clase (que sale de lo estimado); lo que resulta favorable en algunas ocasiones. En suma, Doyle enfatiza la complejidad del análisis de la práctica docente del profesor, que básicamente hace referencia al quehacer de éste en el aula.

Una situación típica dentro del aula puede servir como ejemplo para ilustrar esta constante interacción entre el antes, el durante y el después de la práctica educativa. Un profesor planifica cierta actividad didáctica y se percató de que no resulta adecuada en su contexto de enseñanza; porque los alumnos no se sienten motivados por ella o porque les resulta demasiado difícil (y realizarla les tomaría más tiempo del planificado). En ese momento, el profesor actualiza sus planes; modifica sus pensamientos (sobre las expectativas y las metas)... da por terminada la fallida actividad y/o introduce una que (de acuerdo con su experiencia), pudiera funcionar mejor para los alumnos y para los contenidos particulares que se aborden.

La práctica docente se limita a atender los procesos educativos que tienen lugar al interior del salón de clases, mientras que la intervención pedagógica ocurre antes y después de los procesos interactivos realizados en el aula. A diferencia de la práctica educativa, la intervención pedagógica es más amplia: es dinámica y reflexiva; comprende el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por lo que no se limita al concepto de docencia.

En el contexto de esta discusión conceptual, es pertinente decir que los maestros son protagonistas de una práctica compleja. A veces los mismos compañeros de trabajo se preguntan

unos a otros cómo arreglárselas para trabajar en la escuela; intentan descubrir un método que les revele con precisión el tipo de programas, asignaturas y estrategias didácticas a seguir. Se equivocan al formular esas preguntas. Los maestros no deberían preocuparse por cómo enseñar en la escuela, sino por cómo se debe ser para enseñar.

Sin embargo, la compleja realidad que circunda a los maestros es un espacio ganado más por el terreno de las incertidumbres que por el de las certezas. Quizá la única certeza que se tiene es la existencia de una red de dudas que acompañan y presionan al maestro a cada instante. Entre el tejido de esta malla se desliza el discurso pedagógico en las instituciones educativas, en un intento por constituirse en el discurso de la verdad. Esta voluntad de consagrar la verdad se apoya en un soporte institucional que viene acompañado y reforzado por un conjunto de prácticas fallidas que quieren sostener el deber ser.

Foucault (1992:10) diría que *la complejidad* es el discurso producido para conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. Sin embargo, aunque *la complejidad* ha llegado a la institución escolar, los docentes emplean criterios uniformes todavía. No les resulta fácil aceptar que existen otras alternativas. En muchas ocasiones, los maestros tienden a manifestar que el hecho de confrontar el embate de las nuevas reformas pedagógicas se traduce en una resistencia al dominio de las esferas del poder. Pero esa manera de conjurar la resistencia es una clara materialización de la ignorancia; pues nunca mejorarán su práctica docente y educativa, de ese modo.

La complejidad implica dificultad, un laberinto de acciones e interacciones y la existencia de fenómenos aleatorios. En consecuencia, esta complejidad hace que el profesional crítico y reflexivo pueda actuar y predecir (lo que va a pasar) en su práctica educativa. En este contexto institucional se enfrenta a oposiciones, reiteraciones, ausencias, tentaciones y deseos vinculados con la escena educativa. Nudos (al desnudo) de debate, disputa, confrontación y construcción (Frigerio, 1997:48).

La práctica docente es compleja; no se sostiene ni se ata a las teorías y es siempre singular en cada escuela (en cada comunidad educativa) con sus aciertos y sus dificultades. Y estas escuelas

superan los cercos de marcos teóricos únicos y, dadas sus características, echan por tierra la ilusión de una teoría integradora que seduce como un saber idealizado, universal y capaz de explicarlo todo.

Dado que es posible intentar comprender la práctica docente, tanto en su subjetividad, historicidad y variabilidad (Gimeno, 1988:12), como en las acciones que se demandan del docente (a partir de su simultaneidad, su inmediatez y su imprevisibilidad), estas mismas acciones requieren ser pensadas en torno a representaciones a las que el docente confiere sentido y conciencia para realizar su acción; pues en ocasiones la práctica docente va en contra de los propósitos educativos del *curriculum*.

2. Tres principios del pensamiento complejo

Dada la naturaleza de la práctica educativa, una de las vías para su reconstrucción pertinente es a partir de las concepciones de sistema complejo. Enseguida se exponen algunos de los elementos del pensamiento complejo que pueden ayudarnos a entender la práctica educativa de las educadoras, desde esa perspectiva.

Para iniciar, es necesario reconocer la importancia de la contribución de Morin, sobre la construcción de un método: el pensamiento complejo que integra una actitud indagadora y que renuncia a la simplificación. Este paradigma cognitivo permite tender puentes interdisciplinarios, afirma que el orden y el desorden coexisten, determina que la organización permite entender la lógica de la articulación entre acontecimientos aparentemente diversos (entre otras ideas que no tenían cabida en paradigmas como el positivista).

El pensamiento complejo es ante todo un pensamiento que relaciona. Es el significado más cercano al término *complexus* (lo que está tejido en conjunto); es un modo de religación. Está pues contra el aislamiento de los objetos de conocimiento, reponiéndoles en su contexto y, de ser posible, en la globalidad a la que pertenecen.

El método complejo debe constituir un pensamiento que se nutre de incertidumbre, elimina el pensamiento mutilante, rechaza el conocimiento reductor y reivindica el derecho a la reflexión. Lo importante no es lo que se ignora, sino pensar en lo que se sabe. *El paradigma de la complejidad* no puede ser un paradigma consciente sin lenta instauración y difícil enraizamiento. Lo que requiere una reforma del pensamiento y de la educación, al final de la cual *el paradigma de la complejidad* podrá operar por sí mismo (Morin, 2008).

Decir *complejidad* es decir *relación* a la vez complementaria, concurrente, antagónica, recursiva y hologramática. Estas características son principios del pensamiento complejo:

El principio **dialógico** es la complejidad de los antagonismos que permite entender la pluralidad en lo uno. La unidad de un sistema complejo es entendida desde su identidad, con sus componentes de diversidad, relatividad, incertidumbres, contradicciones, dualidades, ambigüedades, escisiones, etcétera. Es la operación de entender que somos productos y productores; y que el antagonismo persiste dentro de este proceso. La dialógica no constituye una nueva lógica, sino una manera de utilizarla en función del paradigma de complejidad, como un instrumento heurístico.

Otro principio del pensamiento complejo es la **auto-eco-organización**, que permite al ser guardar su forma, *autoproducirse* y *autoorganizarse*. El ser es dependiente y autónomo, gasta y saca energía del ecosistema donde existe. En el caso de la práctica, puede reconocerse cómo es que cada uno de sus elementos se *autoorganizan* entre sí, de manera tal que un constitutivo afecta indefectiblemente a los demás organismos.

El tercer principio es el **hologramático**, por el cual se explica que no sólo las partes están en el todo, sino que el todo también está en el interior de las partes.

Reconstruir la práctica a través de estos principios implica evitar el tratamiento tradicional simplificador. Con base en ello, el pensamiento complejo permite entender la práctica como sistema complejo; porque es un conjunto de constitutivos. Las interrelaciones y las interacciones

entre ellos; así como las interrelaciones e interacciones entre ellos con otros sistemas (ámbitos), producen educación.

CAPÍTULO III

INCERTIDUMBRES Y SENTIDOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA EDUCADORA

CAPÍTULO III

INCERTIDUMBRES Y SENTIDOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA EDUCADORA

La educación preescolar es un universo integrado por distintos mundos inseparables que conforman un todo (el mundo de la cultura, la política, lo social, lo pedagógico, lo afectivo y lo biológico). En ese universo acontecen múltiples fenómenos que adquieren formas, máscaras, lógicas, sentidos y lenguajes distintos (imperfectos, ocultos, inimaginables, impensables y desafiantes) que atraviesan, se entrecruzan y giran alrededor de la comprensión de los objetos, de la creación, de la belleza, de la exactitud científica, del sentido común, de la vida cotidiana, pero principalmente del conocimiento humano.

En el ámbito de la educación los problemas son complejos, pues presentan diversos niveles y múltiples articulaciones con numerosos elementos a la vez. No hay problemas de personas o sujetos, sino de todo un entramado cultural en el que no es fácil reconocer límites ni tomar determinaciones.

Entonces, si en el universo de la educación preescolar confluyen distintos componentes o distintos mundos, es necesario entregarse a la experiencia (siempre desafiante, siempre fascinante) de abordar la práctica educativa desde la teoría del pensamiento complejo. Esto implica develarla, aclararla y reconstruirla en el ámbito del aula; porque en este espacio es donde cobra forma y sentido la práctica educativa; por lo que su estudio es un desafío para el conocimiento.

En la vida cotidiana del aula suceden cosas que escapan a la mirada de los sujetos, o pasan desapercibidas. Partiendo de la idea de que *la complejidad* está allí, donde por lo general parece estar ausente (Morin, 2011:91), en este apartado se tiene justo la intención de detenerse y mirar; para reconstruir lo que ahí está sucediendo.

En este capítulo se hace una reconstrucción de la práctica educativa de la educadora, desde un análisis cualitativo, a partir de los registros etnográficos de lo que sucede cotidianamente en el aula. Observar lo que sucede dentro y fuera del aula es enfrentarse a secuencias de interacción que, a primera vista, pueden ser incoherentes (Rockwell, 2005:15). En el proceso analítico de hacerlas inteligibles, las múltiples prácticas se reconstruyen desde tres elementos que propone Campechano (2006:73): 1) las interpretaciones de los intercambios discursivos orales entre educadora y alumnos, 2) la interpretación de las acciones y prácticas de ambos, 3) la interpretación del sentido educativo de las prácticas que ambos realizan en la escuela y en otros ámbitos escolares.

Por último, se comenta lo que sugieren los hallazgos y se presenta la posible respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

1. Metodología de la investigación

Cualquier proceso de indagación, científico o no, tiene lugar en el contexto de unas normas socioculturales generales, ciertas tradiciones filosóficas y de las experiencias personales de quien lo realiza. Todo ello contiene supuestos acerca de la naturaleza de la realidad, del conocimiento y de los valores que interactúan con los constructos de la ciencia, donde el investigador enmarca su trabajo.

Los etnógrafos dedicados al estudio de la educación aplican teorías sustantivas. Según Glaser y Strauss, las teorías sustantivas son proposiciones o conceptos interrelacionados centrados en determinados aspectos de las poblaciones, escenarios o tiempos identificables en su concreción (citado en Goetz y LeCompte, 1988:63). Sólo es teoría sustantiva, cuando incluye una cuidadosa explicación de la relación entre sus elementos, categorías o conceptos, para poder percibir el mundo empírico.

Siguiendo las aportaciones de Guba y Lincoln (1994) y Angulo (1995) (citados en Rodríguez, 1999:34), una característica básica de la investigación cualitativa es el plano empírico, el cual hace referencia al establecimiento de los criterios a través de los cuales se determinan la validez y bondad del conocimiento. Desde esta perspectiva epistemológica y frente a la idea hipotético-deductiva, implantada en el campo de la investigación, en el presente trabajo se asumió esta vía inductiva (modelo comprensivo), ya que se partió de la realidad concreta.

Dado el interés por reconstruir la práctica educativa de la educadora, el carácter de esta investigación fue teórico-empírico; porque orientó el campo (haciendo énfasis en lo observable e incluyendo las observaciones de los informantes), se afanó por ser naturalista (y no intervencionista) y manifestó una preferencia por las descripciones en lenguaje natural.

1. 1. Enfoque metodológico

De manera general, el término *metodología* designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos respuestas. En las ciencias sociales, se aplica a la manera de realizar la investigación. En este caso, la forma que siguió la investigación fue la metodología cualitativa; misma que se refiere “a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observada” (Taylor y Bodgan, 1987:18).

El paradigma cualitativo asume “que la realidad se encuentra en movimiento constante, que el conocimiento es comprensión y que los fines de una investigación han de referirse al análisis de procesos” (Goetz y LeCompte, 1988: 73). En esta situación el método etnográfico nos ayudó a reconstruir la práctica educativa.

La etnografía recrea para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. El método etnográfico permite aprender el modo de vida de una unidad social concreta; persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, forma de vida y estructuras sociales de un grupo investigado. Es una perspectiva de análisis que se concreta desde el comportamiento y la interacción con el propio entorno; lo que además permite comprender los hechos y las razones que los originan.

La etnografía permite descubrir en qué creen, qué hacen, cómo se comportan e interactúan las personas; cuáles son sus creencias y valores, cuáles sus perspectivas y el modo en que todo esto se desarrolla o cambia con el tiempo, o de una situación a otra. De igual manera, ayuda a revelar cuáles son las reglas de conducta que definen las formas de organización de esas personas; qué roles cumplen los integrantes del grupo, cuáles son sus problemas, qué es lo que les motiva; cuál es la forma en que se desarrollan y cambia cada uno de los aspectos que hacen el día a día de la gente. De este modo, y todo con valor científico, la etnografía permite conocer las necesidades de conocimiento del mundo interior de los grupos o sus miembros.

1. 2. Tipo de investigación

El tipo de investigación se define como 1) descriptivo, porque supone partir de la experiencia concreta para describirla de la manera más libre y rica posible. Obtiene toda la información desde diferentes perspectivas y fuentes, aunque éstas sean contradictorias. Asimismo, en la fase donde el tipo de investigación se define como 2) interpretativo, se trata de sacar a la luz los significados ocultos, de extraer la reflexión. Se espera encontrar una significación que profundice por debajo de los significados superficiales (y obvios), presentados por la información acumulada a lo largo del proceso.

1. 3. Categoría

Toda teoría está basada en categorías o conceptos: clases de fenómenos (y atributos de éstos) que los seres humanos utilizan para seleccionar, clasificar, organizar e interpretar la información, cuando analizan su mundo; para adentrarse en la esencia de las cosas y en los momentos lógicos del proceso de la investigación. A propósito, Hernández (1991:111) define la variable operativa como “el conjunto de procedimientos que describe las actividades que un observador debe realizar para recibir las impresiones sensoriales (...) [que] indican la existencia de un concepto teórico en mayor o menor grado”. Como es un nivel metodológico complejo, se planteó como categoría principal la de “práctica educativa”.

1. 4. La recopilación de datos

Con el propósito de conocer los problemas que podía enfrentar esta investigación, se realizó un primer acercamiento a la realidad empírica por medio de la observación a las prácticas educativas desarrolladas en un jardín de niños. Posteriormente, y habiendo definido el objeto de estudio, los

instrumentos utilizados durante el desarrollo de la investigación (para recopilar la información empírica) fueron la observación directa, la entrevista semi-estructurada y el Diario de Campo. Dichas herramientas metodológicas nos permitieron entrar en los fenómenos sociales del ámbito educativo.

1. 5. La triangulación

El análisis de la información se hizo mediante una triangulación entre las **categorías de análisis**. Se observó la complejidad de la realidad empírica y se elaboraron preguntas de manera reflexiva; para tratar de saber, describir, comprender y transformar, mediante el diálogo con la teoría multirreferencial. Asimismo fueron generadas nuevas interpretaciones, a través de la comprensión de lo que se dice y acontece ahí (donde el discurso se articula con el conocimiento). Según Bertely (2000:67), como resultado, se obtienen unos datos finales que son hilos de un tejido relevante (dentro de una trama significativa, red y constructo interpretativo), al que llamamos **categorías sociales**.

Se hace presente la gran utopía del lenguaje perfectamente transparente en el que las cosas mismas se nombrarán sin turbiedades... con un lenguaje tan natural que traducirá el pensamiento como el rostro cuando expresa una pasión... Es ir, a través del lenguaje, justo hasta el lugar en el que las cosas y las palabras se anudan en su esencia común y que permite darles un nombre (Foucault, 2010:136).

Cuestionar lo existente, investigar las condiciones por las cuales surge algo, hacer una crítica en oposición a un comentario (como el análisis de una forma visible al descubrimiento de una práctica oculta); pensar lo impensable, describir lo no observado; así como recuperar las voces, las acciones y los significados inmediatos, fueron acciones que bajo la mirada de la reflexión (y desde el punto de vista de los actores) permitieron tanto profundizar en el carácter interpretativo de la etnografía como plasmar la realidad, para encontrar la verdad. Una verdad que se convirtió en objeto de saber. Un saber revelado a partir de la triangulación de datos.

2. Escenario de investigación

Este apartado contiene algunas características generales del Jardín de Niños, el contexto geográfico en que se ubica, los actores de la escuela y el tipo de actividades que realizan. Se considera pertinente dar cuenta de lo que plantea el Programa de Escuelas de Calidad; ya que la escuela está inscrita al mismo y esta circunstancia supone una dinámica de organización interna particular, así como las formas de organización institucional. Es necesario precisar también que tanto los grupos como las educadoras fueron elegidos por la facilidad de acceso que se tiene a la escuela, misma que a continuación se describe.

2. 1. La escuela y sus actores

El jardín de niños¹ se encuentra ubicado en el municipio de Atlacomulco, “Lugar entre pozos de agua”; ciudad mexicana perteneciente al Estado de México y ubicada al noroeste de la entidad. Al norte colinda con el municipio de Acambay y Temascalcingo, al sur con el municipio de Jcotitlán, al este con los municipios de San Andrés Timilpan y San Bartolo Morelos y al occidente con los municipios de El Oro y San José del Rincón. El 23% de la población se dedica a actividades económicas primarias, como la agricultura y la ganadería; el 25% a actividades secundarias, como la industria y las artesanías, y el 49% a actividades terciarias, como el comercio y los servicios (INEGI, 2009).

Es una escuela de organización completa, porque el personal docente está conformado por una directora, una subdirectora y ocho educadoras, de las cuales sólo tres trabajan en un horario de tiempo completo de 9:00 a.m. a 4:00 p.m. El resto de las docentes, sólo asiste en un horario de

¹ Se omite el nombre real de la escuela, el de la colonia y el de las educadoras, para asegurar la confidencialidad de la información. El municipio sí corresponde a Atlacomulco, en el Estado de México. Y de aquí en adelante se hará referencia a la escuela con el nombre de “Octavio Paz”.

9:00 a.m. a 1:00 p.m. También hay dos intendentes. Además recibe el apoyo de docentes de educación física; así como de los profesores de actividades artísticas, inglés y computación.

El establecimiento cuenta con personal de apoyo USAER (Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular), integrado por varios profesionales, entre los cuales se encuentra un maestro de apoyo que participa en la elaboración del proyecto escolar del jardín de niños, realiza visitas de observación a los grupos, desarrolla estrategias de ajuste metodológico conjuntamente con los maestros de grupo que así lo requieren; así como participa en el aula y en los Consejos Técnicos Escolares (apoyando en la definición de las acciones para eliminar barreras para el aprendizaje). También hay un psicólogo, quien atiende a un niño con discapacidad intelectual; una trabajadora social que brinda orientación a los padres de familia; así como una maestra de comunicación que atiende a los niños con dificultades en el lenguaje (por ejemplo al articular palabras). En el aspecto psicopedagógico, en la USAER se atiende a siete niños: uno presenta discapacidad intelectual, otro trastorno por déficit de atención (TDA), dos niños presentan problemas de lenguaje y tres más con problemas de disciplina.

Al inicio del ciclo escolar se integró la primera sociedad de padres de familia. Sin embargo durante los primeros seis meses de colaboración y participación en la escuela, se llevaron a cabo algunas irregularidades (como el mal uso de los recursos económicos y el robo de \$90,000 por parte de la tesorera). Debido a ello, toda la mesa directiva renunció a su cargo.

Actualmente, el jardín de niños cuenta con una sociedad de padres de familia donde el presidente es quien preside las asambleas, representa a la asociación ante las autoridades escolares y educativas, elabora de común acuerdo con la directora de la escuela y demás miembros de la mesa el plan de trabajo, tiene que cumplir y hacer los acuerdos aprobados en las asambleas generales, firma junto con el secretario la correspondencia elaborada por la asociación y, una vez terminado su mandato, entrega conjuntamente con el tesorero toda la documentación al nuevo presidente.

El vicepresidente de esta sociedad apoya las tareas del presidente y coordina las actividades de la asociación, a indicación de éste. El secretario convoca a las asambleas ordinarias y

extraordinarias, previamente acordadas por la mesa directiva y el director del plantel, asienta en el libro de actas todas las iniciativas y propuestas que surgen de la mesa directiva (y de las asambleas generales), y al término de su gestoría, entrega la documentación y el sello que estuvo bajo su custodia.

El tesorero tiene al corriente la documentación contable (comprobantes de ingresos y egresos), extiende y firma los recibos que acreditan el pago de las aportaciones voluntarias, atiende junto con el presidente y el director las necesidades prioritarias de la escuela (de acuerdo con los recursos disponibles), informa trimestralmente a la asociación del estado financiero y entrega al término de su gestoría al nuevo tesorero los documentos y fondos que estuvieron bajo su custodia.

Por último, los tres vocales de la sociedad de padres de familia auxilian a los representantes de los grupos llevando a la mesa directiva las necesidades y peticiones requeridas para darles solución inmediata, apoyan al tesorero reuniendo las aportaciones voluntarias de los padres de familia y entregando los recibos correspondientes.

Cabe mencionar que la supervisión escolar de la zona se ubica en un espacio físico de la escuela (con acceso hacia el patio de la misma). Esta situación propicia que la escuela esté matizada por las constantes visitas de autoridades, investigadores, profesores en formación o practicantes.

La escuela “Octavio Paz” es un jardín de niños del sistema estatal de educación básica, anexo a una Normal. La escuela normal es una institución de educación superior fundada el día 8 de febrero de 1960, pero es hasta 1988 cuando se integra como Unidad Pedagógica (atendiendo los niveles anexos de preescolar, primaria, secundaria, licenciatura y posgrado). Una forma de apoyo que brinda la normal a sus escuelas anexas es permanecer al tanto de las necesidades de formación, no sólo de sus estudiantes en la fase inicial, sino de las demandas de la educación básica; con el propósito de contribuir a la actualización de los maestros en servicio. De tal manera que día con día se impulsa el fortalecimiento de la capacidad y competitividad académica, a través del trabajo colegiado.

El Jardín de Niños “Octavio Paz” se encuentra en un espacio físico de la normal. Está delimitado por una puerta, muros y rejas que comunican y permiten el acceso hacia las otras escuelas anexas (primaria, secundaria y normal). Las instalaciones con las que cuenta la escuela son: una dirección, un salón de usos múltiples, un salón de computación, ocho aulas (dos de primer grado, tres de segundo y tres de tercero), un salón de USAER, una cocina, un pasillo, un patio y tres baños.

El escenario en que se realizó el trabajo de campo fue en dichos espacios escolares. Ahí fue donde se observaron las prácticas educativas y las prácticas institucionales de las educadoras. Concretamente en los grupos de tercer grado, grupo “A” y segundo grado, grupo “B”. Se eligieron estos dos grupos por la facilidad de acceso y porque la directora de la escuela sugirió que así fuera; ya que los otros grupos contaban con personal adjunto (docentes en formación realizando prácticas de adjuntía).

Los salones están equipados con grabadoras, televisión y DVD’s, “cómodas” para los útiles de cada docente y estantes de madera (donde se albergan libros de editoriales diversas para el maestro o cuentos para los alumnos). Los salones cuentan con un pintarrón, mesas y sillas pequeñas (que pueden moverse para propiciar el trabajo en pequeños grupos), así como hay también un banco y un escritorio para la docente.

Los sujetos estudiados fueron dos educadoras; una de las cuales atiende un grupo de segundo y otra que atiende un grupo de tercer grado de preescolar. El grupo de segundo tiene una matrícula de 27 niños y el grupo de tercero atiende a 29 niños. La edad promedio de los alumnos de segundo grado es de 4 años y de los alumnos de tercer grado oscila entre los 5 y los 6 años.

Las educadoras que aceptaron participar en esta investigación, tienen 29 y 25 años de edad, respectivamente; con una antigüedad en el servicio de nueve y tres años en la escuela; y con una formación inicial de licenciatura en educación preescolar en ambos casos.

3. Planeación y organización institucional

Hoy por hoy, la escuela y el propio sistema educativo se encuentran en un momento de transformación, producto de la exigencia social que demanda una mayor calidad y eficiencia de las instituciones educativas. Al mismo tiempo, también percibe la incertidumbre de todos los actores participantes en el proceso educativo que no saben hacia dónde dirigirse. Unos por no tener los elementos teóricos que den sustento y certeza al accionar dentro de los planteles, y otros por encontrarse sumergidos en un mar de información, generando sus propias ideas de cambio. Ideas que, por regla general, no son entendidas o están alejadas de las necesidades profesionales de quiénes deben operar ese cambio dentro de las escuelas.

Aquí es donde aparece la complejidad. Y hay que recordar que la complejidad es, efectivamente, “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, 2011:32). Esta concepción será fundamental en el discurso de esta investigación; ya que permitirá reconstruir la práctica educativa, pues la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de las ambigüedades y de la incertidumbre. Además, dicha concepción nos ayudará a reconocer cómo se están relacionando factores que determinan el desarrollo de las prácticas educativas e institucionales de las educadoras; así como la organización al interior de la escuela.

La institución ha plasmado su planeación en un documento titulado “Plan Estratégico de Transformación Escolar. Programa de Escuelas de Calidad (PEC) 2009-2014”. Documento que sintetiza los resultados de un proceso sistemático de autoevaluación y planeación a mediano plazo (cinco años); para intervenir en la mejora de la gestión de la escuela, realizada por el director, los docentes y los miembros de la comunidad de la que forman parte (SEP-DEC, 2008:7).

Un elemento fundamental de la Planeación Estratégica es la participación de los integrantes de la comunidad escolar. La intención es situar a docentes, profesores y alumnos como reales protagonistas del quehacer institucional, donde “todos aprenden a participar en diversos

contextos; exponiendo sus puntos de vista, argumentándolos, colaborando, organizando, asumiendo responsabilidades y tomando decisiones de forma cooperativa” (SEP, 2001:136).

En un apartado del Plan Estratégico de Trabajo Escolar (PETE) del Jardín de Niños “Octavio Paz” se menciona que el documento se ha elaborado con el apoyo de la comunidad escolar (alumnos, padres de familia, docentes y personal directivo). Sin embargo, las educadoras no colaboraron en la elaboración del mismo. Ellas mismas reconocen su nula participación.

Las acciones que suceden en la escuela son impredecibles y dinámicas, y contribuyen a que la escuela tome el control sobre su destino. En el ámbito institucional hay muchos elementos (acciones y prácticas) que coexisten, interactúan y se articulan entre sí de manera dinámica, por lo que se influyen unos a otros.

E 1.² *Yo no participé en la elaboración del plan estratégico. Ella siempre elabora el plan. En una ocasión intentó reunirnos, pero la conducción no fue buena; hubo poca participación y los tiempos no lo permitieron. Ahora para la elaboración del Programa Estratégico Anual (PAT), la directora nos pregunta: “¿Qué quieren que se haga en el ciclo escolar? Elaboren en una hoja una lista o propuesta para emplear los recursos económicos y háganmela llegar a la dirección.” Más tarde nos dice: “¡Aquí está el plan en la dirección! ¡Cuando lo quieran consultar, vienen!”*

Se puede deducir que en este primer momento el plan es protagonizado por la directora de la escuela, y no por toda la comunidad escolar; aunque las educadoras, a su vez, participaron “desde lejos” con la elaboración de una lista o con su propuesta personal. No se les da lugar como sujetos participativos (protagonistas de su quehacer institucional) donde todos propician, en conjunto, la democracia y una gestión horizontal al interior de la escuela que invita a la cultura de la planeación y la evaluación.

² Al usar la transcripción de diálogos u observaciones, se utilizarán las siguientes abreviaturas: E1—Educadora de segundo, E2—Educadora de tercero, Ao—Alumno, Aa—Alumna, As—Alumnos y Alumnas, S—Supervisora, Asr—Asesor Metodológico.

Un aspecto clave que olvida la escuela es la “inclusión con la participación plena de los actores de la educación, donde la exclusión aparece como la ausencia de participación social y de acceso a sistemas de protección y de bienestar” (Blanco, 2006:15). No es necesario crear sólo las oportunidades educativas. La participación, finalmente, involucra procesos democráticos que resultan de la interacción social dentro de la escuela. Una educación no puede ser de calidad si no logra que todos alumnos, educadoras y padres de familia adquieran dentro de ella las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad. Sobre todo, no puede ser una escuela de calidad si no aprende a solucionar sus problemas en conjunto o a formular proyectos. El fracaso de muchas iniciativas de desarrollo curricular y de transformación de la gestión, basado en la escuela, puede atribuírsele a la incapacidad de construir y mantener relaciones colegiales o cooperativas de trabajo, esenciales para el éxito de una institución educativa.

Por otra parte, existió una suerte de simulación (por parte de la dirección escolar) que se deja ver en la siguiente expresión, formulada por la subdirectora de la escuela: *“Toda la comunidad escolar, principalmente la directora, subdirectora y educadoras, participamos en la elaboración del plan estratégico. ¡En cualquier proyecto tenemos que participar!”*

Hoy en día se pone énfasis en el trabajo colaborativo o colegiado (o al menos así se plantea en el PEP 04) para ser más eficientes en el logro de las metas institucionales. Por el contrario, sin embargo, encontramos que algunas educadoras están desinformadas sobre lo que ocurre en su escuela. El cuerpo directivo piensa que está haciendo su tarea al cumplir con la documentación que se requiere en la supervisión; pero “el simple hecho de hacer bien las cosas no garantiza el éxito en el clima altamente competitivo de la actualidad. Las organizaciones también tienen que hacer lo correcto. También necesitan ser eficaces y éste es el desafío del cambio” (Duncan, 2000:54).

Lo apropiado es incluir las ideas, opiniones, comentarios y sugerencias de todos los actores escolares; es decir, con la garantía de generar un trabajo colegiado. De otra manera, la escuela cae en una democracia artificial y se engendran mártires que se excusan en la falta de tiempo, en el desconocimiento, en la renuncia a participar y en la apatía.

En el Plan Estratégico de Trabajo Escolar elaborado en el 2009 (con vigencia de 5 años) se planteaba como principal objetivo concretar *la visión* de futuro de la escuela, para fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos. Actualmente, *la visión* ya está construida.

En el apartado de *la visión* señala:

Somos el Jardín de Niños “anexo a una normal”, institución comprometida (...) [para] formar alumnos con un alto desempeño en sus habilidades comunicativas y de razonamiento lógico matemático, resultado de una práctica de directivos y docentes capacitados y actualizados, con un pleno dominio de los enfoques curriculares que atienden a los alumnos de manera diferenciada, para mejorar sus aprendizajes. Una comunidad escolar que integra niñas y niños con necesidades educativas especiales, que favorece la educación intercultural, aprovecha el tiempo dedicado a la enseñanza, cumple el calendario escolar, rinde cuentas de su desempeño, comparte, cumple lo que plantea y fortalece la práctica de valores, la formación ciudadana y la cultura de la legalidad, que impulsa una cultura de participación en la toma de decisiones (Jardín de Niños: Plan de Trabajo, 2009:5).

En dicho plan se menciona que abordar *la visión* como un problema definido permitirá planear actividades educativas, encaminadas a la mejora de la práctica docente, para lograr un mejor funcionamiento de la escuela. Según la directora, año con año se le han hecho algunas modificaciones al Plan Estratégico de Trabajo Escolar (PETE), después de realizar su autoevaluación.

En el plan ya mencionado se establecieron objetivos, metas y estrategias para alcanzar *la visión* también ya expuesta. En el apartado de metas se destacan once objetivos con su respectiva estrategia. Metas que refieren a la práctica docente y que señalan como responsable a la educadora. Esas metas se mencionan a continuación:

Objetivo 5. Impulsar la práctica reflexiva de las docentes para fortalecer la competencia intelectual, pedagógica y didáctica congruente con la visión de la escuela. Estrategia: El profesor asistirá a reuniones para discutir aspectos pedagógicos, análisis de documentos normativos, circulares, información en las reuniones entre directivo y personal.

Objetivo 7. Realizar la planeación de actividades, considerando la diversidad por parte de las docentes y personal de apoyo; para responder a las necesidades e intereses de los alumnos.

Objetivo 8. Brindar una atención diferenciada a los alumnos por parte de los docentes, para mejorar los aprendizajes de los alumnos. Estrategias: El profesor plantea y desarrolla las actividades, considerando la diversidad y apoyando más a quien lo requiera. Comenta con sus pares las problemáticas para encontrar soluciones y mejorar los aprendizajes. Investiga estrategias y las aplica para mejorar su práctica. Aplica las estrategias que sugiere el departamento de USAER durante el ciclo escolar.

Objetivo 9. Lograr avances significativos en la formación de los alumnos, para alcanzar los propósitos educativos. Estrategia: El profesor observa los avances de los alumnos y los registra en su Diario de la Educadora. Profesor y alumnos acuerdan reglas de convivencia, y las cumplen. Presenta un ambiente alfabetizador que permita la interacción con textos.

Objetivo 10. Favorecer una participación activa, crítica y creativa de los alumnos para lograr el desarrollo integral de las competencias. El alumno es motivado a participar y desarrollar sus capacidades de manera integral.

Objetivo 11. Fortalecer el desarrollo profesional mediante el intercambio de experiencias de la directora y docentes para enriquecer los procesos y el desarrollo. Estrategia: El profesor analiza su práctica en las reuniones de Consejo Técnico Escolar de la zona. Planea sus actividades, de acuerdo a los lineamientos del PEP 2011. Acude a cursos y diplomados para mejorar su desempeño profesional.

Objetivo 15. Promover un incremento de las habilidades de razonamiento lógico-matemático en los alumnos. Estrategia: El profesor promueve que los alumnos representen gráficamente las informaciones matemáticas.

Objetivo 16. Favorecer un incremento de habilidades de pensamiento reflexivo (de observación y comparación) en los alumnos, para aplicar los conocimientos en su vida diaria. Estrategia: Alumnos y docentes propician situaciones didácticas que permiten investigar, confrontar saberes y exponer dudas para lograr aprendizajes significativos.

Objetivo 17. Desarrollar la capacidad de apreciación y elaboración de producciones artísticas en los alumnos.

Objetivo 19. Adquirir dominio de enfoques curriculares, para fortalecer la práctica docente. Estrategia: Analiza el programa y evalúa a sus alumnos, considerando los aprendizajes esperados; planea de manera flexible e integral sus actividades.

Objetivo 20. El profesor desarrolla sus actividades programadas con iniciativa y responsabilidad, con compromiso y agrado por la labor educativa, con puntualidad y respeto hacia su horario de trabajo.

Aunque las educadoras no participaron en la planeación estratégica (PE), *la visión* construida y los objetivos delineados sí las sitúan en la obligación de conocerlo, para organizar su práctica educativa. Fillion (1991, citado en Equipo Académico Estatal del PEC, 2005:99) dice que “*la visión* define la imagen de la organización proyectada al futuro”. Senge (1992:107) sostiene que esa *visión* “es una fuerza motivadora de la acción capaz de cohesionar a un grupo”.

En consecuencia, *la visión* es una imagen mental de lo que se quiere lograr en el futuro; es un proceso en el que la mente y el corazón trabajan unidos, con el propósito de la escuela (*misión*).

La misión y la visión proporcionan identidad y sentido al jardín de niños, permitiendo que los directivos puedan establecer metas encaminadas al logro de los propósitos de la escuela, a través de la elaboración del Programa Anual de Trabajo (PAT). Y aunque la directora ya hizo la invitación a las educadoras para que lo conozcan, ellas aún lo desconocen.

Hasta ahora se puede decir que la planeación estratégica no ha adquirido relevancia en la dirección escolar. Sólo es un requisito burocrático, un formalismo, una condición para participar en el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), donde no hay una lectura de la realidad. Un problema común al que se enfrenta la escuela es ignorar que el proceso de planeación es un proceso de aprendizaje, que la planeación es un ejercicio para tomar mejores decisiones y operar con mayor cautela.

El PAT es un documento dinámico que debe ser consultado permanentemente para la planeación del aula, para la organización y la administración del día a día, dando las pautas para diferenciar aquellas actividades que se realizan de manera rutinaria, [de aquellas] de las que se tiene un significado en cuanto al mejoramiento de la institución; ya que cualquier plan que no se opera es como si no existiera (SEP-DEC, 2008:79).

La educadora debe desear convertirse en una ciudadana participativa; lo cual implica hablar, ver, andar, cambiar, exigir, y no sólo presenciar. Tiene que ser parte del problema, de la tarea. Debe querer trabajar colectivamente; aunque le resulte complicado.

“La vida cotidiana es, de hecho, una vida en la que cada uno juega varios roles sociales, de acuerdo a quien sea en soledad, en su trabajo, con amigos o con desconocidos. Veamos así que cada ser tiene una multiplicidad de personalidades en sí mismo, un mundo de fantasmas y de sueños que acompañan su vida” (Morin, 2011:87). Lo mismo pasa en el ámbito institucional. La educadora juega un rol muy importante; no puede desentenderse de un plan estratégico que marca el rumbo de la escuela y de su propia práctica, no puede delegar su responsabilidad a un directivo, aun cuando éste desee elaborar el plan solo (por su propia cuenta).

Desde esta máxima, podemos entender que el universo de la práctica educativa no es perfecto. En él hay un mundo institucional de desorden, ligado a una transformación (a un cambio) que busca la reivindicación colectiva no individualista en la escuela.

Por otra parte, también hay que resaltar que la educadora podrá desentenderse de algunas de sus funciones y responsabilidades. Pero también hay otras actividades en las que se evidencia su compromiso con el jardín de niños. Estas acciones se refieren a la organización institucional; misma que se incluye dentro de la planeación estratégica. Todos los proyectos escolares y educativos (así como las festividades cívicas y sociales, aunados a los intereses de los maestros, padres de familia, autoridades, alumnos y propósitos educativos) se conjugan en el PAT. En la situación observada, la tarea fue comprobar cómo cada proyecto, propósito y meta corren de manera paralela.

La organización del trabajo en el jardín de niños, por ejemplo, se establece al inicio del ciclo escolar. La directora (junto con la subdirectora) establece previamente una lista de actividades que atenderán las educadoras todo el año. Posteriormente, se reúnen con las educadoras para tomar acuerdos y sortear las comisiones de las cuales será responsable cada una de ellas durante el ciclo escolar. Comisiones tales como: honores a la bandera, activación física, guardias, toque

de recreo, actividades sobresalientes (desfiles y festivos), colocar el periódico mural alusivo a un tema y otro a la estación del año o fecha cívica.

Esta multiplicidad de actividades que desarrollan las educadoras, además de representarles horas extra de trabajo, también son parte integrante del trabajo docente y desempeñan un papel sustancial en la construcción social de la escuela (Aguilar, 2005:120).

Lo anterior ha propiciado que la comunidad escolar (educadoras, directores y alumnos) se enfrente por primera vez a una forma de trabajo en la que no sólo hay que aprender a dar un “chispazo” de buenas ideas (respecto a cómo hay que organizar un acto cívico, un festival o una campaña), sino que además hay que integrarse a la dinámica de la escuela y acompañarla paso a paso en ese proceso; así como en los aciertos y desaciertos que influyen en el ánimo de los docentes y directivos, como producto casi siempre de estar implementando acciones innovadoras.

Como parte del trabajo de las educadoras, todos los lunes del año escolar se lleva a cabo una ceremonia a la bandera. La organización y la participación de la misma corresponden a un grado diferente cada semana. Dicha organización requiere de varios días de preparación: los niños tienen que memorizar fechas, poesías, discursos, hacer dramatizaciones y ensayar la escolta. También se preparan y llevan a cabo protocolos de identidad nacional (como los honores a la bandera) con los alumnos de primaria y secundaria, el primer lunes de cada mes; y esta organización corresponde a una escuela anexa distinta cada vez. El propósito de reunirse con otros niveles, para realizar honores a la bandera, es el de fortalecer la articulación básica entre ellos y fomentar valores entre alumnos, docentes y directivos.

Aunque estas actividades de extraenseñanza, como las denomina Aguilar (2005), no aluden a un contenido del *currículum*, vale la pena decir que son actividades que llevan a cabo tanto directores como docentes, para crear un espacio pedagógico con los valores de identidad y respeto; así como también para formar en los niños una educación concientizadora y reflexiva del mundo, como lo menciona Freire (1994).

La activación física se lleva a cabo al término de los honores a la bandera. Es el único momento en el que toda la comunidad escolar se reúne para hacer ejercicio, acompañados por música infantil. Se realizan movimientos corporales y desplazamientos, o se baila al ritmo de la música. Sin embargo, en los hechos, no todos las educadoras realizan los ejercicios; algunos niños actúan sólo como espectadores. Y aunque algunas docentes se han percatado de ello, no muestran iniciativa por invitarlos a participar. Las educadoras que sí llevan a cabo la activación física comentan, refiriéndose a sus colegas: — *¡Será que ya le pesa la edad... o que yo sí estoy joven y puedo agacharme, saltar, bailar, correr!*

El Programa Nacional de Activación Física para escolares (PNAF-e) es una estrategia de Gobierno de la República que, a través de la Comisión Nacional del Deporte (CONADE) y del Sistema Nacional del Deporte (SINADE), pretende cambiar la actitud de los mexicanos y las mexicanas hacia el cuidado de la salud. El programa del sector escolar aspira a que todos los alumnos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) consoliden el hábito de la activación física, como una práctica continua y sistematizada a lo largo de toda su vida, de tal manera que ésta sea más sana, plena y productiva (SEP, 2011).

Las actitudes manifestadas por las educadoras que no participan durante la activación física promueven e invitan a los niños a la no participación, a la apatía, a la flojera, a la complacencia; y despierta una cierta inconformidad en quienes sí actúan y se integran al programa. Pese a ello, las educadoras inconformes luchan por despertar en los niños la motivación y el hábito por el cuidado de su salud.

Desde la creación de la SEP los objetivos y expectativas educativas han cambiado. Pero ¿qué ha pasado con nuestra “comprensión” y nuestras prácticas? Al respecto, Diane Ravitch señala que “forzar el cambio sin profundizar continuamente [en] nuestra comprensión de lo que estamos haciendo sólo intensificará los problemas que intentamos resolver” (citada en Bruer, 1997:296). El hecho de no participar decidida y colectivamente en las actividades de la institución (en este caso la activación física) lleva a una práctica ambigua. El letrado que dice “*Aquí se realiza activación física todos los días*” conduce a una contradicción entre lo que se comunica a la comunidad, desde la puerta de la escuela, y lo que se observa en realidad al interior de la misma.

La realización de la activación física requiere de un tiempo de reflexión, de la visión de un pensamiento complejo de la educadora mediante el cual tome conciencia y comprenda que hacer ejercicio por la mañana favorece la salud de los niños, desarrolla las capacidades cognitivas y actitudinales; así como genera en los niños preescolares más energías, atención, interés y curiosidad por aprender. Entonces sí estaríamos ante una práctica compleja de la activación física.

Las siguientes actividades son más significativas para las autoridades de la escuela. Debido a ello, la directora ejerce presión constantemente sobre las educadoras, para que sean realizadas con éxito; en la intención de que tanto la educadora como sus alumnos hagan un buen papel. Esta situación genera cierto estado de angustia e incertidumbre, pues dichas actividades exigen tiempo, creatividad, competencia profesional, saber qué mensaje educativo y cultural van a transmitir a toda la comunidad escolar a través de la participación de los niños.

Al respecto, Torres (1999:47) opina que “no en todos los casos existe una coincidencia clara de las prioridades establecidas por la dirección de una escuela y las de las educadoras; también es frecuente encontrar diferencias significativas en los enfoques y formas de trabajo de las maestras de un mismo plantel”. Por ejemplo, la directora suele asignar mayor peso a los aspectos que favorecen la imagen de la escuela hacia el exterior que al trabajo realizado con los niños.

Las educadoras encargadas de las actividades sobresalientes son responsables de los festivales como el día del papá y de la mamá, el día del niño, etcétera. Por lo que trabajan algunas semanas antes del festejo, lo que implica reunirse en colectivo durante el recreo (o después del horario de trabajo), concertar tratos con la asociación de padres de familia para la compra de dulces y obsequios, elaborar invitaciones, etcétera. Ellas mismas han de organizar, además, los intercambios de lectura, la mañana de talleres recreativos y de cocina, las presentaciones artísticas; así como se han de encargar de vigilar que el día del festejo estén listos el adorno, la música, el sonido, la animación y la maestra de ceremonias.

Además de abrir las puertas de la escuela a la comunidad escolar (para que las personas conozcan los trabajos realizados, convivan, festejen y participen), estas actividades propician que la

educadora les otorgue mayor importancia y destine más tiempo en su preparación que el tiempo destinado a la enseñanza, con los niños.

Por otro lado, están los preparativos de las miniolimpiadas. Este evento involucra la participación de educadoras con ciertas aptitudes para el fútbol, el basquetbol y el atletismo. Además de atender sus labores docentes, estas profesoras tienen que entrenar a los equipos deportivos de la escuela (cuando deben participar en competencias entre escuelas y zonas escolares que son promovidas periódicamente por las autoridades). Los entrenamientos llevan varias semanas de trabajo, dependiendo de la importancia y tipo de competencia.

Con el fin de estimular la participación en un deporte es imprescindible que la educadora genere interés en los alumnos por ser activos y creen las oportunidades necesarias para que se impliquen en una actividad física. Todo ello se conseguirá si experimentan el éxito, aprenden nuevas habilidades, hacen progresos y ven cierta mejora; lo mismo si reciben (...) reconocimiento por su esfuerzo, tanto por parte de los profesores como de [parte de sus padres y de] sus compañeros (...) (Almond, 1992:24).

Organizar una miniolimpiada en la escuela causa gran impacto social en la comunidad escolar. Papás y mamás se involucran en dicha actividad de forma autónoma. Apoyan a sus hijos entrenando junto con ellos el deporte (favorito) en el que muestran mayores habilidades motrices gruesas (o en el deporte que el papá desearía que su hijo practicara). El día de la competencia los papás motivan a sus hijos con porras, gritos y pancartas.

Según Florence (1991:69), “lo esencial para despertar el deseo de aprender es crear las condiciones de aprendizaje mediante un clima de confianza, en un contexto que anime a permanecer activo, en un contexto en el que el alumno se sienta motivado”. Sin duda, la realización de una miniolimpiada mejora el ambiente de la escuela, contribuye al fortalecimiento de las relaciones sociales, propiciando que los niños convivan de manera saludable.

Las educadoras asocian el deporte infantil con las necesidades de jugar y divertirse; de descubrir, ensayar, experimentar y superarse; de ponerse a prueba, de vencer el obstáculo, de vencer su miedo y de producir algo personal, con la necesidad de superar al otro (y con él a los demás); con la necesidad de compararse y de ser el primero. Con la necesidad de imitar al deportista

profesional que los niños quieren ser; con la necesidad de identificarse con él desde pequeños, así como con la necesidad de que los niños se sientan percibidos, reconocidos y valorados.

Los desfiles, los concursos de escolta, las actividades acuáticas, las visitas a museos y parques recreativos, así como el proyecto de la ciencia y la tecnología, son actividades que también complementan la vida fuera de la escuela y requieren de una organización planificada, de recursos y de espacios.

Otra comisión extraescolar que realizan las educadoras es la elaboración y colocación de dos periódicos murales en el patio de la escuela. Esta actividad corresponde a una educadora distinta cada mes. En el cronograma del periódico mural alusivo se establece un tema específico por mes: septiembre, lectura; octubre, protección cívica; noviembre, derechos humanos; diciembre, activación; enero, valores; febrero, alimentación; marzo, calentamiento global; abril, higiene; mayo, discapacidad; junio, impulso del inglés. Cada tema está basado en los proyectos adicionales de matemáticas, valores, ciencia, salud alimenticia, discapacidad, calentamiento global e inglés. Las educadoras tienen que seguir dicho cronograma, buscar los materiales y el tiempo apropiado para llevar a cabo dicha comisión; así como para retirar el material a fin de mes. Muchas veces realizan esta actividad cuando algún promotor de educación está a cargo del grupo, durante el recreo o al término de la mañana de trabajo.

Periódicamente, las autoridades escolares promueven campañas que involucran la participación de toda la comunidad escolar; las más frecuentes se refieren a la higiene escolar. Educadoras, alumnos y padres de familia dedican algunos días a la recolección de basura de las calles principales de la colonia en la que se encuentra la escuela. También se desarrollan actividades similares, como la elaboración de carteles e invitaciones para que todos participen en el cuidado del medio ambiente. Otras campañas son las de embellecimiento y mejoramiento del edificio escolar, que incluyen actividades tales como: lavar baños, paredes, materiales de construcción, pisos y mesas; o pintar sillas de madera, puertas y paredes.

Las tareas descritas anteriormente, como actividades realizadas fuera del aula por las educadoras, son ejemplos de cómo la educadora vincula a papás y mamás con las actividades de la escuela; no sólo para pedir cooperaciones, sino para trabajar de manera colaborativa.

La organización de la escuela y las diferentes actividades que se llevan a cabo durante todo el ciclo escolar generan prácticas institucionales que promueven una educación para la cultura en el deporte, en el cuidado del medio ambiente y en el cuidado de la salud. Por ello adquieren un valor significativo para la comunidad. Aguilar no duda en afirmar que “el trabajo extraenseñanza puede mostrarnos el sentido que para el maestro tiene su trabajo. Muestra como el contenido concreto del desempeño docente se define mediante un complejo entramado de relaciones dentro y fuera de la escuela, en el cual los maestros se constituyen y se hacen en su profesión”.

En este proceso de constituirse como *sujeto-maestro*, las educadoras aprenden que tienen una función social que cumplir. Y esta función es la de llevar el conocimiento hasta las familias, a través de prácticas y mensajes intencionados. Para cumplir con ella, necesitan una preparación en el sentido social; una preparación necesaria para saber, conocer y comprender la realidad donde trabajan.

Reconstruyendo el holograma de la práctica educativa de las educadoras, comenzando por el ámbito institucional y tomando como piezas esenciales la planeación y la organización de la escuela, se puede señalar que en el conjunto del jardín de niños se está desencadenando una suerte de “simulación” y se está formando una educadora en su profesión. Ambas acciones regidas por una escuela de poderes fácticos y no imaginarios, de autoritarismo o complacencia por desconocimiento e incertidumbre. Por autoritarismo en la escuela debe entenderse que la directora toma el control del jardín de niños; y es centralista porque sólo ella toma las decisiones, por temor a perder su autoridad. La complacencia se refiere a que la directora, al conocer su ignorancia, evita ser cuestionada por sus docentes, asumiendo las tareas asignadas.

4. Reforma, representación y práctica en el aula

La reforma es un logro efímero (o una pose) que no ha alcanzado ningún resultado relevante. Y como tal vez no pase más allá de ser una vieja frase hecha, en consecuencia tendría que concretarse en la práctica educativa; para hacer de ella un quehacer crítico y reflexivo, dentro de un ir y venir complejo.

Por lo tanto, reformar la educación implica un cambio en las prácticas educativas de los maestros; especialmente en educación básica, donde se encuentra el preescolar. Los fines de la educación se dirigen a formar sujetos capaces de darse cuenta de sí mismos, de la realidad sociocultural que se les impone, de las demás personas y grupos que los acompañan. En otras palabras; más que saber leer y escribir, se trata de “conocer el mar y de ti”.

De esta manera, según Touraine (1996), podemos decir que para lograr que la reforma tenga un impacto en el magisterio tendría que suceder un “desgarramiento” de prácticas que trastocaran los saberes, conocimientos y formas del sujeto. Considerando que debe existir un rompimiento del “cordón umbilical” entre lo que consideramos nuestra *alma mater* y nuestro ser, libre de dogmas o prejuicios.

En consecuencia, la reforma supone una transformación del sujeto docente. ¿Pero será posible o es acaso una utopía? Y parece una utopía, pues propone que se trastoque una identidad que se ha construido año tras año, durante generaciones. Tras esa utopía podríamos decir que la educadora no dice nada; sólo trabaja y sonríe, cuando en lugar de sopa de letras³ sirve jazmines y a veces hasta vuela de distraída, pero entiende que hay medio mundo esperando con la mano vacía y otro medio mundo con una flor en la mano.

³ Cuando hablamos de sopa de letras hacemos referencia a la RIEB (a los planes y programas de educación preescolar) en el sentido en que a pesar de la soledad que se vive en el aula, aún existe esa chispa que le da vuelcos al corazón para trascender en la vida de los alumnos; ahí, donde los jazmines se transforman en la alegría, felicidad, libertad y amor, considerando que la flor es la educación que encierra un tesoro.

Desde el dispositivo pedagógico de la reforma, la educadora parte de imaginarios, culturas y creencias, para poder ser ella misma; piensa y actúa como sujeto social, trata de asumir un posicionamiento y un carácter protagónico en el centro de la reforma, para generar un movimiento o un cambio en su práctica educativa. Aunque basta señalar que muchas veces, como dice Foucault (2010), “el acto de nombrar sobredetermina”; las autoridades educativas reducen el papel de las educadoras a un carácter simple de ejecutor o aplicador de un programa; al papel de seguir los pasos que se les van indicando. Y si las educadoras caen en esta encrucijada, cada una de ellas anula con ello su posibilidad de pensar, actuar y conformarse como un sujeto social.

La puesta en marcha de una reforma invita a movernos en el terreno de la utopía, de las tensiones-posibilidades y de la incertidumbre.

4. 1. La acción escapa a nuestras intenciones

Es dentro del aula (en el nivel preescolar que es el que nos interesa) donde se trastoca, se miente, se debilita, se pierde, se diluye, se fortifica, se transita y se transforma la acción de la educadora. Más aún, el ámbito del aula es un lugar poco conocido por el sistema y otros actores. Lo que pasa allí está, hoy día, puesto en un claroscuro que ocupa el lugar de las visiones y sombras de la práctica educativa de las educadoras, sin que se alcance a apreciar la complejidad y la acción que tiene lugar dentro de ella. Las educadoras saben que hay que esclarecer el claroscuro de la práctica educativa de manera pertinente; de tal forma que pueda entenderse la complejidad de lo que allí se suscita, puesto que representa la parte esencial de su quehacer docente, sin la cual no es posible comprenderlo. Es apremiante, por lo tanto, analizar las acciones que realizan las educadoras en las prácticas de interpretación de textos, matemática y experimentación, para poder leer y reconstruir esa complejidad.

El sociólogo Edgar Morin dice que “la acción es una decisión, una lección, pero también es una apuesta. Pero en la noción de apuesta está la conciencia del riesgo y de la incertidumbre”

(2011:113). Ese es el punto al cual llega la práctica de la educadora, donde ésta se bifurca o se encuentra en un “laberinto sin salida”.

Aquí interviene la noción de ecología de la acción. En el momento en el que un individuo emprende una acción, cualquiera que ésta sea, dicha acción comienza a escapar a sus intenciones. Esa acción entra en un universo de interacciones; y es finalmente el ambiente el que toma posesión, en un sentido que puede volverse contrario a la intención inicial (Morin, 2011:115).

A continuación se intentará mostrar cómo es que en la práctica educativa de la educadora las diferentes acciones que lleva a cabo pueden escapar a sus intenciones; así como también se intentará revelar que en su actuar la educadora busca reorientar estas prácticas, con base en los principios de la RIEB; para dar cuenta (o no) de una práctica educativa, transformadora, innovadora y propositiva.

4. 1. 1. Interpretando un texto

Antes de comenzar a analizar y reconstruir la práctica de la educadora, tendríamos que recordar que nuestra atención se centrará en el discurso de la educadora, en sus acciones y en el sentido educativo que da a su práctica.

Al analizar las situaciones de aprendizaje que promueve la educadora del segundo grado, para familiarizar a los niños en el aprendizaje del lenguaje escrito (*dígase competencia comunicativa*), se pudo constatar que en la planeación elaborada por la educadora (para acercar a los niños a la escritura) se enuncia de forma clara la competencia básica de lenguaje escrito: *Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura*. Asimismo, se señalan los campos formativos transversales: *Exploración y conocimiento del mundo y Desarrollo personal y social*. Y una secuencia de actividades (descritas más adelante) que especifican las acciones a realizar. Pero hasta aquí, no se dejan ver cuáles son los aprendizajes a alcanzar ni mediante qué estrategia lo va a lograr.

Dean Joan (1993) señala que una de las principales acciones que debe llevar a cabo la educadora, antes de iniciar con una actividad, es organizar al grupo; habilidad que implica seleccionar, de entre una serie de formas diferentes de hacer las cosas, aquellas actividades que se adecúan a la situación particular. Lo cual se pudo observar al inicio de la práctica de la educadora:

E1 — *¡Es momento de leer! Hagan un círculo en el centro del salón y nos sentamos en el piso. Acuérdense que vamos a estar sentados en círculo, para poder escuchar mejor y observar.*

Nos podemos percatar que, de manera oculta, la educadora fija la regla con la frase “... *vamos a estar sentados...*”, explicando el por qué de dicha acción; regla que los niños seguirán durante toda la actividad.

Además, el tono de voz de la educadora denota rigor, seriedad y disciplina. Actitudes que propician un ambiente de aprendizaje basado en la disciplina.

Más adelante la maestra afirma:

E1 — *¡Quien esté hablando, se sale del salón!*

Esta expresión de la educadora evidencia una forma habitual de controlar y gobernar a los niños sobre sus acciones y su aprendizaje. Cuando se manda durante toda la actividad en un posicionamiento de autoritarismo, y se dirige a los niños en un tono de voz fuerte, controlador y de poder, la educadora coarta las relaciones afectivas entre ella y los alumnos. Las amenazas y castigos “terminan por socavar el aprendizaje” (Darling, 2002:192).

Por el contrario, para generar un clima que permita una verdadera comunidad de aprendizaje en clase, sería deseable que los maestros desplegaran los atributos personales que los conviertan en verdaderos modelos de socialización. De este modo, tendrían que “mostrar un ánimo alegre, una actitud amistosa, madurez emocional, sinceridad e interés por sus alumnos como personas y como estudiantes, mostrar preocupación por sus alumnos, estar atentos a sus necesidades y a sus

estados de ánimo” (Brophy, 2000:15). Porque un alumno aprende mejor en una comunidad de aprendizaje afectiva.

Una vez que todo el grupo se encuentra listo para escuchar la lectura del libro, la educadora se sienta en un mesabanco. Desde ahí asume una actitud de vigilancia, y cuando se dirige a los niños su voz fluye con mayor claridad. Cuando presenta el título del libro se puede leer en su discurso que tanto la educadora como el alumno aprenderán juntos el significado de nuevas palabras. Al menos así lo deja ver:

E1 — *¡Vamos a leer el libro de Don José, su familia y sus plantas! Acuérdense que el título del libro está en la portada. El autor de éste libro es la SEP. Mientras vaya yo leyendo, si no saben una palabra me dicen ¡alto! Y la escribo en el pizarrón y la buscamos en el diccionario.*

Hay que reconocer que la educadora está dando a cada niño la posibilidad de interrumpir la lectura, cuando una palabra no es entendible. Con esta acción, la educadora está abriendo las fronteras del conocimiento de los niños; para que ellos se aproximen a la elaboración y uso de conceptos, a través de un ambiente de respeto. A partir de dicha expresión, se puede deducir que el aprendizaje esperado de la práctica de lenguaje escrito será “que el niño diga qué palabra no conoce”. Acción que terminará cuestionando la educadora como se muestra a continuación:

E1 — *En el desierto del Valle del Mezquital, que pertenece al Estado de Hidalgo, hay un cerro pelado y muy seco donde vivían: un maguey, una lechuguilla, un mezquite, un nopal, un órgano, una sábila, una biznaga... y un montón de piedras. (La educadora interrumpe la lectura para preguntar). ¿Alguien conoce el maguey?*

Ao1 — *Sí, es de color verde.*

E1 — *¿Una lechuguilla?*

Aos — *Nooo...*

E1 — *¿Un mezquite?*

Aos — *Nooo...*

E1 — *¿Un nopal?*

Ao2 — *Yo sí, el nopal tiene espinas y pican, también da una fruta que se llama tuna.*

E1 — *Sólo conocen el maguey y el nopal. ¿Qué es el desierto?*

Ao3 — *En el desierto hay arena, no hay pasto ni agua. Puede haber camellos, maestra.*

E1 — *Bueno. Escribimos en el pizarrón: desierto, lechuguilla, mezquite. Después buscamos estas palabras en el diccionario. (La educadora continúa leyendo).*

Sin embargo, durante el desarrollo esta actividad la educadora busca reorientar su práctica (dándole un sentido más holístico) al llevar a cabo diferentes acciones encaminadas a vincular el contenido de la lectura con otros campos, como lo dejará ver en el siguiente ejemplo; donde los niños ejercitan el principio de *conteo de cardinalidad* (para comprender que el último número nombrado es el que indica cuántos objetos tiene una colección).

E1 — (Al tiempo que lee, también escribe en el pizarrón el nombre de los personajes del libro). *Un día, Don José Nixta con su familia y sus animales decidieron irse a vivir a ese cerro. Ángela, su esposa; Gabino y Ana, sus hijos; el Viejo Don Silverio, su papá; Muñeca, la mula; y dos gallinas, de nombre Abada y La Polaca, se fueron para allá. (Interrumpe la lectura, para preguntar). ¿Cuántos animales se llevó Don José Nixta a vivir al cerro?*

As — *Tres animales. Muñeca (la mula) y dos gallinas.*

Por momentos la educadora trata de hacer que los niños tomen conciencia de cómo hay que iluminar un dibujo, indicándoles qué es lo correcto o apropiado, haciéndoles ver que ellos también pueden aprender a iluminar como la niña del libro.

E1 — *¡Muy bien! Vean los dibujos. ¿El ilustrador está usando un solo color o muchos?*

As — *Está utilizando muchos colores.*

E1 — *¡Correcto! Así tienen que aprender a iluminar ustedes, porque a veces yo observo que ustedes iluminan sus dibujos con un solo color.*

As — (Los niños escuchan a la educadora).

E1 — *¿Qué creen? Este dibujo lo hizo una niña que tiene la misma edad que ustedes, cuatro años. (La educadora muestra a todo el grupo la imagen del libro). Así que ustedes pueden aprender a iluminar como lo hace esta niña.*

Durante la lectura los niños reafirman los conceptos que han aprendido en la clase de ciencias, inducidos por la educadora:

E1 — *Don José sabía que la vida en el desierto era muy dura. Al llegar castró el maguey y le sacó el “aguamiel” para tomársela, pues todos tenían mucha sed. Con el aguamiel también hicieron pulque fresco. (Se detiene para preguntar). ¿El agua miel será un líquido o un sólido?*

As — *Un líquidoooo...*

E1 — *¡Muy bien! Nos quedamos en la página once. Nuestra tarea será buscar con ayuda de papá o mamá (en el diccionario) las palabras que no conocemos.*

Con base en dichas observaciones, se puede decir que la educadora asume su enseñanza desde un enfoque globalizador. Según Zabala (2002:169), dicho enfoque se refiere a que “los contenidos que centran el trabajo son de carácter conceptual y están relacionados con el conocimiento de un tema ligado a la realidad, generalmente del mundo socio-natural, donde el protagonista es el alumno y las disciplinas”. En el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2011) no se abordan disciplinas sino campos formativos, como el medio que se tiene para favorecer el desarrollo integral del niño.

Las acciones que se llevan a cabo en la práctica educativa de la educadora retroalimentan y reafirman los conocimientos y habilidades que los niños ya han aprendido (el concepto de “líquido”, el conteo de “animales” y la autorregulación de habilidades para iluminar). Sin embargo, hay que decir que el objetivo principal se diluye en la práctica de la educadora.

En relación al plan de trabajo, Aquino (1999:42) comenta que “la planificación representa siempre la explicación de los deseos de todo educador (...) [por] hacer de su tarea un quehacer organizado (...) [y] científico (...) mediante el cual pueda anticipar sucesos y prever algunos resultados”. El hecho de contar con un instrumento anticipador (que en este caso es la planeación) da cuenta de que la educadora ha querido darle sistematicidad y organización a su tarea. Por ejemplo en el caso de esta práctica, donde la educadora buscará reafirmar algunos conceptos. Sin embargo, y aunque se ha tomado la libertad de trabajar a partir de algunas orientaciones (que establece el PEP 2004) y de aquello que (siguiendo sus buenas intenciones) considera importante que los niños aprendan, en la práctica se le escapa “que los niños interpretan o infieren el contenido de un texto”, aun siendo éste su principal objetivo.

Partiendo del supuesto de que es en la práctica donde se vislumbra la metodología que utiliza la educadora, entiéndase por metodología –desde Bazdresch (2006:57)– a “una vigilancia en la materialidad fáctica de la práctica misma, más allá de toda planeación. [Y] (...) se privilegia aquí una idea constitutiva de la metodología: la coherencia entre intención o propósito y acción. Esa coherencia se puede planear pero sólo se observa y [se] constituye en la práctica misma”. De ahí que sea en la práctica educativa donde se reconoce la metodología de las educadoras, como se evidencia al inicio, durante el desarrollo y al término de la actividad.

La SEP tiene la certeza de que el “Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar” será de utilidad para orientar el trabajo en el aula de las educadoras. Muchas veces no es así, pues a partir del mes de mayo de 2012 la supervisión (que se encuentra ubicada en un espacio físico de la escuela) indicó al personal del Jardín de Niños “Octavio Paz” que comenzara a planear y desarrollar su práctica con base en dicho *curriculum*.

Sin embargo, este tipo de información por lo regular nunca “baja” hasta las educadoras. Es para el uso exclusivo de la directora, como se observará a continuación, en un ejercicio de acompañamiento que realizan la supervisora, la asesora metodológica y la directora a las educadoras de segundo y tercero, cuando las cuestionan sobre el Programa de Educación Preescolar 2011.

S — *Maestra, ¿ya revisó [en] el PEP 2011 cómo hay que acercar a los niños a la cultura escrita?*

E2 — *No, maestra.*

Asr — *¡Cómo! Les mandé el PEP 2011 impreso y en archivo electrónico con su directora, para que lo revisaran en vacaciones. A ver, directora... ¿No les dio la información a sus maestras?*

D — *Yo les hice el comentario que ya estaba la nueva versión del PEP 2011, pero no se los di. Ellas tienen la obligación de informarse, leer y preguntar, si tienen dudas.*

E1 — *La directora nunca me ha apoyado. Y menos me ha dado orientaciones de cómo hay que planear o acercar a los niños al mundo de la lectura y [la] escritura. Cuando le pregunto, dice “no saber” o “no estar informada” debido al tiempo (sic), o que tiene que salir de la escuela... Yo planeo como entiendo, comprendo... Pero no, maestra; no he revisado el PEP 2011.*

S — *Y usted, maestra de tercero, ¿ya está planeando con el nuevo programa?*

E1 — *No, maestra. Me acabo de incorporar al trabajo. Tenía incapacidad. No sabía que ya hay que planear con el PEP 2011.*

Al analizar esta situación, se encuentra que la falta de organización y manejo de información en la escuela es la causa de la falta de compromiso por el quehacer docente.

Afirmar que el cambio debe afectar las prácticas cotidianas significa, ni más ni menos, que la reforma debe lograr que en el día a día las cosas se hagan de un modo diferente a como antes se hacían. Contradictoriamente, las prácticas cotidianas se refieren a aquéllas que tienen un nivel de transparencia tal, que el practicante las realiza de modo recurrente y con el menor esfuerzo, casi sin pensar. Por ende, un proceso de reforma exitoso debe mostrar que lo que antes se hacía de una determinada manera, a partir de ahora se hará de un modo diferente, en la vida de todos los días. Ello significa que tanto los arreglos institucionales, como las competencias de los actores habrán mutado lo suficiente (como resultado de las políticas o reformas propuestas), que el nuevo actuar será generalizado, estará por doquier, y se habrá vuelto o se estará volviendo crecientemente transparente (Rojas, 2006:28).

La estrechez de miras, la decisión inflexible, las estructuras poco manejables, la planificación lineal y la falta de sensibilidad de lo que requiere la escuela, hacen que las educadoras no intercambien ideas (tanto sobre los alumnos como sobre sus estrategias), al tiempo que dejan de participar en la toma de decisiones que afectan su desempeño profesional, convirtiéndose en islas dentro de sus aulas, llevando a cabo procesos de enseñanza que les resultan difíciles de argumentar o defender cuándo se les cuestiona sobre su trabajo.

4. 1. 2. La práctica de matemática

En este apartado se presenta a continuación lo que hace la educadora para desarrollar el pensamiento matemático de los niños. Sólo como punto de partida, sintetizaremos las ideas principales del actual enfoque de la enseñanza de la matemática en educación preescolar, ampliamente desarrollado y difundido en numerosos textos hoy en día. Se trata de una perspectiva desarrollada por la didáctica de la matemática (disciplina originada en Francia) cuyo

objetivo es el estudio de las condiciones de construcción del conocimiento matemático, en el contexto escolar.

Se propugna una enseñanza desde la disciplina de la matemática, y no desde la psicología evolutiva. Según Weinstein, se trata de una disciplina que considera al sujeto como un activo constructor de conocimientos en interacción con el medio; como un sujeto que aprende matemática enfrentando situaciones problemáticas que impliquen un desafío y un obstáculo a sus conocimientos iniciales:

En el proceso de búsqueda de respuestas, de elaboración de soluciones, desplegando acciones cognitivas y comprendiendo su finalidad, el sujeto avanzará en la construcción de sus conocimientos. El niño construirá el sentido de los conocimientos matemáticos en la medida en que los comprenda como respuestas a los problemas planteados y no por mera ejercitación o memorización; resolviendo problemas y reflexionado sobre ellos, con la intervención intencional del docente (2004:68).

Sabido es que los niños llegan al nivel preescolar con conocimientos matemáticos diversos, heterogéneos y asistemáticos (a veces erróneos o incompletos) que vienen construyendo desde su nacimiento, gracias a su inserción familiar, social y cultural. En la práctica educativa, la educadora debe reconocer dichos conocimientos iniciales para tomarlos como punto de partida en su acción educativa intencional; con la responsabilidad de hacerlos avanzar, ampliando sus conocimientos, socializándolos y sistematizándolos.

Actualmente, el *currículum* de preescolar fundamenta el aprendizaje de la matemática en el planteamiento de *situaciones problema*; ya que resolviendo problemas es como aprenden en interacción con los pares y también como construyen su conocimiento. Como propuso el psicólogo ruso Lev Vygotsky (1995), la resolución de problemas es una destreza social aprendida en las interacciones sociales, en el contexto de las actividades diarias.

En el Jardín de Niños “Octavio Paz” las prácticas de matemáticas están orientadas a desarrollar las habilidades básicas de abstracción numérica y el razonamiento numérico. La abstracción numérica se refiere a “procesos por los que [los niños] perciben y representan el valor numérico en una colección de objetos”, mientras que el razonamiento numérico “permite inferir los

resultados al transformar datos numéricos en apego a las relaciones que puedan establecerse entre ellos en una situación problemática” (SEP, 2011:52).

Por definición, la “resolución de problemas” es lo que se hace cuando se tiene una meta y no se sabe cómo alcanzarla (Thornton, 1998:13). Entonces, las actividades que diseñan las educadoras mediante la estrategia de la resolución de problemas contribuyen al uso de los principios de conteo (abstracción numérica) y de las técnicas para contar (inicio del razonamiento numérico), de modo que los niños y las niñas logren construir el significado de número.

Para lograr que el niño desarrolle capacidades de razonamiento y sean potenciadas las formas de pensamiento que poseen, la didáctica de la matemática llena de cualidades, habilidades y atributos a la docente.

[La educadora] (...) tiene un claro rol de enseñante, de mediación entre el alumno y el saber. Selecciona los contenidos a abordar, plantea situaciones problemáticas a resolver, guía las búsquedas y construcciones de los niños, alienta la confrontación de ideas, maneja las variables didácticas, coordina las puestas en común de los descubrimientos, de las dificultades, de los procedimientos de resolución puestos en juego, ayuda a poner en palabras y sintetiza los avances logrados acercándolos al saber disciplinar, toma decisiones sobre la continuidad de los contenidos y nuevos problemas a bordar por el grupo (Weinstein, 2004:68).

En las prácticas de matemáticas se pudo observar que la educadora asume un papel muy claro como enseñante; porque plantea situaciones problemáticas a resolver, como se evidencia a continuación:

En una clase de matemáticas, la educadora *está trabajando* los principios de conteo de correspondencia uno a uno, orden estable y cardinalidad. Para trabajar en ello ha solicitado previamente a cada niño una bolsa de dulces o galletas. El primer problema (de naturaleza matemática) que plantea al grupo –de forma general– es que tomen únicamente diez dulces o diez galletas (de su bolsa) y las coloquen sobre su mesa. Algunos niños llevan a cabo la indicación de la educadora. Toman una galleta y establecen correspondencia con el número, conforme van contando.

Sin embargo, a los niños que sólo observan la educadora les brinda una atención individual. Vuelve a repetir la indicación, en forma personalizada: — *¡Vas a sacar diez galletas de la bolsa! ¡Para saber cuántas tienes que sacar, tienes que ir contando una por una!*

Los maestros tienden a comunicar directamente a los niños cómo (y con qué conocimientos) se resuelven los problemas. En esos casos los niños deberán aplicar lo que el maestro les dice, y aunque tal vez aprendan un poco, también es cierto que no tendrán la oportunidad de aprender aún más, buscando la solución por sí mismos (o la pertinencia necesaria para adquirir determinado conocimiento), como lo señalan Ramírez y Block (2001:14).

¿Qué pasaría si la educadora preguntara a todo el grupo, en lugar de lanzar consignas? — *¿Cómo le hicieron para saber si tienen diez galletas? — no es lo mismo que — ¡para saber cuántas galletas tienes que sacar, tienes que ir contando una por una!...*

El rol de la educadora permitiría que los niños compartieran sus descubrimientos y dificultades, posibilitando que los niños aprendieran unos de otros.

Cuando la educadora termina de atender al grupo de forma individual, algunos niños *se están comiendo las galletas que les sobran*. Al respecto, la educadora promueve en ellos entonces una reflexión, diciéndoles: — *¡Tengan fuerza de voluntad! ¡Sean responsables! Yo sé que se les antojan, pero primero aprendemos y después comemos los dulces y las galletas.*

Un clima afectivo implica la expresión de sentimientos y actitudes positivas hacia los niños: calidez, apoyo y empatía. Cuando las actitudes de afecto que muestra el docente ante los niños son genuinas, éstos las perciben y además de sentirse respetados, confiados y bien consigo mismos, responden con sentimientos recíprocos (Schmelkes, 2004:39).

La invitación empática que hizo la educadora justo en el momento en que los niños empezaron a llevarse a la boca los dulces y galletas, generó en los niños la toma de conciencia de aprender, durante la actividad. Posteriormente, la educadora planteó la siguiente *situación problema* al grupo:

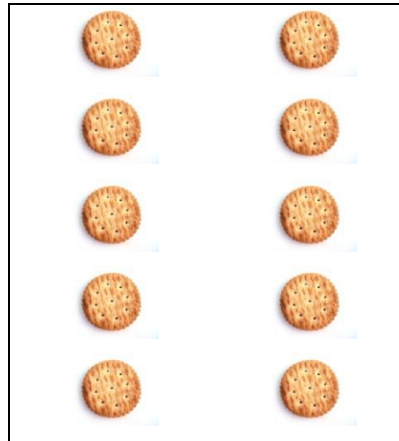
E1 — *Voy a repartir mis dulces (o galletas) como si le fuera a invitar a mi mamá y a mi amigo. A ambos les tiene que tocar la misma cantidad. A ver. ¿Quién puede resolver éste problema?*

Una alumna ha resuelto el problema. La educadora se dirige a ella y le pregunta:

E1 — *¿Cómo le hiciste para saber cuántas galletas darle a tu mamá y a tu compañero?*

Las galletas de la alumna se encuentran ubicadas en dos hileras, cada una de las cuales tiene cinco galletas. Al tiempo que la alumna utiliza su razonamiento lógico, para hacerse entender, dice en voz alta:

Aa2 — *Puse una aquí, otra acá; una aquí, otra acá...*



E1 — *¿Cuántas galletas hay en este montón?*

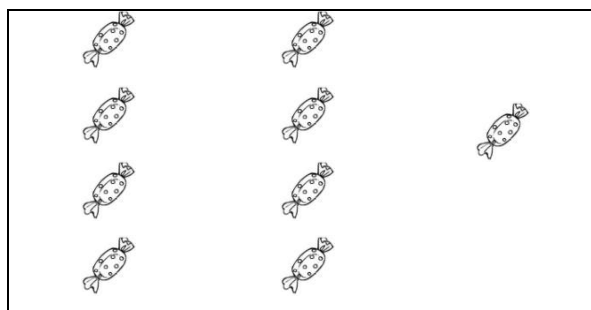
Aa2 — (Al tiempo que cuenta en voz alta y va señalando las galletas) *Una, dos, tres, cuatro, cinco... ¡Hay cinco galletas!*

E1 — *¿Y cuántas galletas hay en el segundo montón?*

La alumna vuelve a contar.

Aludiendo a los planteamientos de Brophy (2000:45), “el maestro utiliza una serie de métodos formales y no formales de evaluación para encauzar los avances hacia el cumplimiento de metas de aprendizaje y comprende las habilidades que requieren procesos complejos de pensamiento”. La interacción que establece la educadora con su alumna da cuenta de una evaluación comprensiva que busca analizar los procesos de pensamiento y de solución de problemas.

En otra mesa, un niño ha perdido uno de los diez dulces que tenía; ahora sólo le quedan nueve. En una fila colocó cuatro dulces y en la otra también hay cuatro dulces; le sobra uno, y no sabe cómo *repartir* el dulce que le queda:



La educadora plantea la situación a todo el grupo y pregunta:

E1 — *¿Cómo puede su compañerito resolver el problema?*

Ao3 — *Partiendo un dulce a la mitad.*

Ao4 — *¡Sí!... Y así le da una mitad a su mamá y la otra mitad a su amiguito.*

Con base en dicha práctica analizada, se encuentra que las acciones educativas que emprende y lleva a cabo la educadora están orientadas (en concordancia) con los nuevos lineamientos propuestos en el Programa de estudios 2011; pues las características particulares de las situaciones que plantea la educadora a todo el grupo propician que los niños pongan en juego sus saberes previos y sus posibilidades cognitivas de forma individual. La búsqueda de soluciones y

estrategias para aprender compromete a los alumnos a un trabajo intelectual que les permite interactuar con el concepto matemático que se desea aprender: “el número”.

Lo que la investigación en didáctica de la matemática ha mostrado en los últimos 30 años de desarrollo, según Irma Fuenlabrada (2005:282), es que los niños “aprenden interactuando con el objeto de conocimiento”. La educadora lo sabe, en la práctica; pero hoy no puede explicarse cómo es que el alumno realiza procesos cognitivos para *aprender a aprender* cuando resuelve un problema de carácter matemático.

Esto remite a la cuestión de las competencias profesionales que también desarrolla la educadora, a la par que los niños aprenden. Avanzar hacia el logro de esta finalidad ha significado un proceso de aprendizaje, pues en su hacer docente utiliza una serie de recursos didácticos que le implican probar con sus alumnos formas de trabajo diferentes; como equivocarse, reflexionar, volver a intentar y descubrir en esos intentos de cambio que los niños tienen múltiples capacidades para aprender.

Es necesario pensar, entonces, en la frase de Pascal que dice: “tengo por imposible concebir las partes al margen del conocimiento del todo, tanto como conocer el todo sin conocer particularmente las partes”. Describir, analizar e interpretar la categoría de la práctica de la matemática, como otra pieza de la imagen de nuestro holograma de la práctica educativa, nos permite conocer mejor las distintas acciones que la educadora lleva a cabo para desarrollar la competencia profesional de la enseñanza de la matemática.

Plantear problemas que propicien la aparición de diversas acciones sobre las colecciones (juntar, separar, completar, igualar, distribuir) hace ineludible que la educadora comprenda cómo pueden aparecer los números en el contexto de un problema. Como medida, por ejemplo, cuando dice *¡Tienes diez galletas!* Como transformación, cuando hace referencia a que alguien *perdió una galleta*. Como relación cuando señala que alguien *tiene cinco galletas menos que otro*.

Y con base en este conocimiento, también se hace ineludible que la educadora diseñe diferentes problemas, anticipando las posibles maneras en que sus alumnos van a trabajar con los números

involucrados; para verificar después (en las experiencias del aula) cuál ha sido (o no) la certeza de sus anticipaciones. Luego, y con base en ello, se espera que intente encontrar explicaciones no sólo sobre cómo responden los niños, sino fundamentalmente sobre lo que ella hizo para que respondieran de esa manera.

Por todo esto, en el caso de la práctica de la educadora se encuentran dos formas de trabajo. Aquella en la que el niño espera a que le digan qué hacer o aquella en la cual se pone a pensar cómo resolverlo él solo. Que suceda una o la otra, como hemos visto, es consecuencia de lo que la educadora realice en el salón de clases.

4. 1. 3. La práctica de experimentación

Según Glauert (1998:51), la enseñanza de la ciencia en preescolar “busca ampliar el conocimiento y la comprensión de los niños acerca de la física y de la biología, y con ello ayudarlos a desarrollar de forma más afectiva y sistemática sus hallazgos”.

En la educación preescolar se sostiene la hipótesis de que los niños (desde pequeños) van construyendo nociones explicativas de la realidad, de un modo similar al que utilizan los científicos. Propugna que hacer ciencia no es conocer la verdad sino intentar conocerla. El jardín de niños retoma las ideas de Francesco Tonucci (1996), y visualiza a la educadora como el vehículo para “propiciar en los niños la actitud de investigación que se funde sobre los criterios de relatividad y no sobre criterios dogmáticos”. Esto significa que las educadoras deben ayudar a los niños a darse cuenta de que *ellos* saben, de que también son constructores del conocimiento y de que pueden ponerlo en juego; con el objeto de saber si es de utilidad o si es necesario modificarlo para poder dar una explicación a la realidad que les circunda.

Con la plataforma revolucionaria educativa “El Niño y la Ciencia en Preescolar” se está proponiendo la construcción de un sujeto docente que sea capaz de construir técnicas educativas,

que enseñe con *la complejidad* y con la competencia intelectual necesarias, para poder crear un ambiente de aprendizaje que aproxime el niño a la ciencia.

En el preescolar, algunas educadoras asumen esta perspectiva como un desafío, como un reto, como un compromiso hacia los aprendizajes de los niños. De este modo, las educadoras se encuentran en el aula con dificultades, incertidumbres, imprevistos y obstáculos, en el transitar del día a día; como se describe y analiza en la siguiente práctica de experimentación, llevada a cabo por una educadora que demuestra interés en trabajar el contenido de “la flotación”.

Al inicio de la clase, la educadora organiza al grupo conforme a las necesidades de la actividad. Con esto se introduce un poco al alumno en lo que aprenderá, antes de que comience con la actividad a realizar, como se muestra a continuación en su discurso:

E1 — *¡Vamos a formar equipos!... Voy a trabajar hoy con los compañeros que la maestra me indique. Vamos a trabajar con agua y con algunos materiales del salón. Vamos a observar los objetos cuando los pongamos en el agua. ¡Vamos a ver qué pasa!... Les voy a decir qué material vamos a tomar. ¡Manitas atrás!...*

La educadora va enunciando y escribiendo en el pizarrón el número de equipos que formarán (del uno al cuatro). Delante de cada número escribe el nombre de los niños que integrarán el equipo, con el objetivo (según ella) de que los niños visualicen la etiqueta de su nombre y la relacionen con la lista del equipo en que van a trabajar.

En el inicio de la actividad, la educadora demuestra la habilidad que tiene para organizar al grupo, señalando de forma clara y precisa una serie de indicaciones a seguir. En gran parte, “conocer la naturaleza de la actividad y la estructura del contenido coadyuva a que el alumno se centre en las ideas principales y organice eficazmente su pensamiento” (Brophy, 2000:25). También ayuda a los alumnos a regular sus conductas, para socializar y crear un ambiente de aprendizaje saludable (de respeto y tolerancia), como puede observarse a continuación:

E1 — *Cada integrante va a tomar uno de los objetos que les voy a dejar sobre su mesa. (Hay cubos, envases, pelotas de esponja, círculos de madera). ¡Van a evitar que haya problemas! Si le quito el material a un compañero, ¿qué va a pasar?*

Ao1 — *Se va a enojar.*

E1 — *¡Y me puede pegar! Entonces voy a pedirle que me preste por favor el material. Recuerden que cuando alguien nos haga enojar, debemos evitar golpear o pellizcar.*

El mismo autor (Brophy, 2000) señala que el maestro puede preparar al alumno para el aprendizaje, proporcionándole una estructura inicial que clarifique los logros a alcanzar y le señale qué estrategias de aprendizaje son adecuadas. Esta acción es fundamental, porque la preparación a la actividad conlleva el logro del propósito. Sin embargo, muchas veces el hecho de olvidar decirle al grupo claramente cuál es el fin u objetivo de la actividad, puede dirigir la práctica educativa hacia otros intereses, como se evidencia a continuación.

La educadora trata de que los niños sigan los pasos del experimento, pero el interés de los niños es manipular libremente los objetos. Los llenan, los sumergen, crean cascadas de agua, se mojan las manos y las sumergen en ella; les agrada sentir pequeñas gotas en su rostro, bajo el sol. Ante esta situación, la maestra procura introducir a los niños en la actividad, prestando a cada equipo una atención individual.

E1 — *¿Qué pasa con los objetos?*

Ao2 — (Mientras señala un cubo de plástico y unas tijeras, con su dedo índice) *Este pequeño objeto flota, pero no entiendo por qué este otro objeto pequeño se hunde.*

Se dice que los buenos maestros “tienen ojos en la nuca”. Hay que mirar alrededor con frecuencia para anticipar un problema o la falta de interés del grupo. Dean Joan (1993:77) sugiere “fijar reglas o normas de trabajo”, desde el principio de la actividad; y de ser posible hay que discutir las o elaborarlas junto con los alumnos.

Al final del cierre de la actividad, la educadora realiza algunas preguntas. Cuando cuestiona *¿por qué se hundieron las tijeras?*, la pregunta es de tipo cognoscitivo, porque busca la comprensión o el conocimiento del alumno. Cuando interroga *¿la botella de plástico flotó?*, la pregunta es de tipo evaluativo. Y cuando inquiere *¿a alguien le pasó algo diferente?* o *¿qué te pareció el experimento?*, estas preguntas son de tipo divergentes, porque busca entre los alumnos varias ideas sobre los estímulos presentados.

Ciertamente, los niños se dejan guiar por las preguntas que plantea la educadora, aunque sus respuestas son empíricas. Lo que demuestra que no se consigue promover en ellos la reflexión y el análisis; así como tampoco se logra despertar en ellos la curiosidad por investigar, respecto al hecho observado. Todo lo cual se muestra a continuación:

E1 — *Les voy a preguntar a algunos compañeros qué les pareció el experimento. Voy a levantar mi mano, si quiero participar. — Amigo... (Se dirige a uno de ellos)... — ¿Qué te pareció el experimento?*

Ao3 — *Me pareció muy bien; porque las tijeras se hundieron.*

Ao4 — *(Levantando la mano, para poder participar). ¡Divertido! Porque el dado de plástico no se hundió.*

Ao5 — *La figura de madera flotó... y la pelota de esponja.*

Ao6 — *Yo también vi que las tijeras se hundieron.*

E1 — *¿Por qué se hundieron las tijeras?*

Ao7 — *Yo creo que porque están pesadas... ¡Sí!... Por eso se hundieron.*

La maestra dibuja en el pizarrón los objetos que flotaron, según los niños. Por ejemplo: el dado, la figura de madera, la pelota de esponja. Y pregunta:

E1 — *¿La botella de plástico flotó?*

Aos — *Flotóóó...*

E1 — *¿A alguien le pasó algo diferente? Yo vi que estaban llenando unos botes con agua. ¿Qué les pasó cuando los sumergían en el agua? ¿Se hundían o flotaban?*

Los niños empiezan a platicar entre ellos. Han dejado de mirar a la maestra. Otros se mueven en sus sillas o se acercan a la maestra para pedir permiso de ir al baño. Algunos bostezan. Otros se expresan en voz alta: — *¡Tengo hambre!... — ¡Tengo sueño!... — ¡Ya es tarde!...*

En ocasiones, las actitudes de los niños muestran una falta de interés y motivación por lo que se está aprendiendo en el salón de clases. Al parecer, son otros sus intereses y otras sus necesidades. Sin embargo, la educadora intenta reorientar la actividad (para llamar la atención de los niños) diciendo en voz alta: — *¡Ojitos al techo!... ¡Al piso!... ¡A la biblioteca del salón!... — ¡Vamos a ver si este libro nos da información... para saber por qué los objetos flotan y algunos se hunden!*

También se pueden encontrar otras situaciones que determinan la dinámica de la práctica de la educadora e influyen en sus intenciones, como se describe en la siguiente escena, al final de la actividad:

Mientras la educadora intenta recuperar la atención del grupo, por medio de ejercicios de gimnasia cerebral, la subdirectora interrumpe la clase y entra al salón. Se dirige hacia la maestra, le pide que lea una circular y la “firme de enterada”. En ese momento algunos niños se levantan de su silla, corren por el salón. Otros se asoman a las ventanas. Después de unos minutos, la subdirectora se retira y la educadora quiere continuar trabajando; dice: — *El título de este libro empieza con la letra “a”, de “Ana”...* Pero niños de otros grupos (del programa Escuela de Tiempo Completo) entran al salón para dejar sus loncheras, porque más tarde trabajarán ahí mismo. La maestra los mira y regresa al libro, pero la atención del grupo está puesta en lo que sucede en el patio. Se escuchan risas de niños que corren y voces de algunos padres de familia.

La maestra, con el rostro desalentado y la mirada triste, observa a todo el grupo y cierra el libro.

Recapitulando: en la práctica de la educadora está presente el principio de recursividad organizacional, el cual se refiere a un “proceso de remolino (...) [donde] cada momento del remolino es producido y, al mismo tiempo, productor. Un proceso recursivo es aquél en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce” (Morin, 2011:105). Como ejemplo, tenemos que las acciones emprendidas por la educadora se convierten en un *boomerang* sobre su cabeza; es alguien que lucha porque los niños lleven a cabo una actividad determinada, porque haya un orden; porque los alumnos manipulen, observen, elaboren inferencias, compartan en plenaria lo observado, formulen preguntas, se acerquen a la investigación del concepto de “flotación” y elaboren su propio concepto.

Esto la obliga a seguir las acciones ya programadas en su cabeza, y cuando dichas acciones no les fueron significativas a los alumnos, la educadora trata de corregirlas, de reorientarlas, de replantearlas. Sin embargo, en el ambiente áulico, la acción se torna compleja, se diluye, se pierde y, a veces, entra en un laberinto sin salida; pues las acciones están influenciadas por factores como el tiempo, el interés y los estados de ánimo de los niños, así como por las constantes interrupciones de otros actores de la escuela.

En el ámbito del aula, la práctica educativa es incierta. “Hay que prepararse para lo inesperado” (Morin, 2011:117) pues la realidad es cambiante, lo nuevo va a surgir y hay que estar alerta. Los maestros y maestras deben tener en la mente algunas herramientas y estrategias, para enfrentar o solucionar cualquier problema que se presente; lo cual les llevará a no mutilar el conocimiento y a no bifurcar su práctica educativa. Y tal vez, ¿por qué no?, así nos volveremos (los maestros) más prudentes, más atentos.

Para concluir este apartado, se recupera la estrategia de experimentación como una forma de reconstruir también la práctica de la educadora; porque resulta interesante saber que (en la clase de experimentación) la educadora realiza acciones que en ese contexto tienen diferentes significados, diferentes formas y sentidos que hacen de la práctica un cosmos de complejidad.

5. La práctica de la educadora: un espacio de posibilidad

Enseñar a los niños es toda una aventura que se emprende con placer, creatividad, alegría, peligro, riesgo y decisión. Todos los sentidos de la educadora, combinados con un poco de fuerza de voluntad, podrían conspirar para que cada niño viviera experiencias únicas a la hora de aprender. Los ambientes de aprendizaje, de los que tanto se habla en el terreno de las utopías, serían más claros y evidentes; cada educadora sabría conscientemente que entrar al aula no es para transferir conocimiento o para pedir a los niños que resuelvan ejercicios y actúen como autómatas; sino más bien que es partir del imaginario como la práctica puede crear las posibilidades para su propia producción o construcción del conocimiento.

El espacio de la práctica es un espacio de posibilidades para hacer cosas diferentes (para hacer otras cosas y para hacerlas de otro modo). Aunque no descartamos la posibilidad de que también se puede llegar al salón y simular que se está enseñando. Vale la pena entonces preguntarse qué hacen las educadoras con el tiempo asignado para su trabajo. Respondiendo a la pregunta, las actividades más comunes realizadas por las educadoras están centradas en la preparación de eventos cívicos y sociales descritas en el apartado de *Planeación y organización institucional*, en este mismo documento.

Fuera de la participación en las tareas antes mencionadas, el tiempo restante es con el que cuenta la educadora para su trabajo dentro del salón de clase. Se supone que la principal actividad que ahí se desarrolla es la enseñanza a los alumnos, en torno a los aprendizajes esperados del programa (Rockwell, 1989:59). Sin embargo, la observación dentro del aula permite decir que los contenidos ocupan menos de la mitad del tiempo que comparten educadoras y alumnos; y muchas veces dicho tiempo se ve constantemente interrumpido por la entrada y salida del personal docente de otros grupos, así como por las salidas constantes de la misma educadora y por la atención prestada a eventos inesperados.

Para ampliar este señalamiento, es necesario hacer una descripción y un análisis de las actividades que las educadoras se ven obligadas a llevar a cabo en ciertos momentos de la

mañana de trabajo, al interior del aula. Y para esto se organizó la descripción de las actividades recurrentes, en los dos siguientes apartados.

5. 1. El quehacer institucional entre el gusto y el encargo

La escuela es una organización con su propia dinámica. Para Agnes Heller (1998) “lo que sucede en las escuelas se caracteriza por ser heterogéneo y jerárquico”. La heterogeneidad alude a que los diversos ámbitos en que nos movemos son distintos en contenido y significación; y la jerarquía alude a que hay un orden no duradero. Este es el caso del quehacer institucional. Las diferentes actividades administrativas pueden adquirir un significado distinto desde los diferentes actores que participan en ellas y desde los diferentes ámbitos en que se llevan a cabo. Cada actor tiene su propia visión sobre la tarea, las funciones de la escuela y las normas a las que está sujeto el ejercicio de la función profesional.

El quehacer institucional se convierte en una responsabilidad académica entre las educadoras, aunque estas responsabilidades pocas veces se relacionan con su tarea profesional fundamental; ya que, en los hechos, las demandas administrativas y el manejo de documentación escolar dejan poco tiempo para ejercer las funciones de enseñanza y de aprendizaje.

Tal es el caso de la evaluación. La educadora tiene que elaborar una evaluación final (de carácter cualitativo) sobre cada niño; misma que consiste en realizar un recuento acerca de los logros, avances y limitaciones en la formación de los infantes. En dicha evaluación se reconoce por escrito lo que los niños saben, conocen y hacen; así como la forma en que han madurado al concluir un año de preescolar (o el nivel educativo).

De manera formal, para la dirección de la escuela, las demandas administrativas sobre la evaluación final comienzan a realizarse el mes de junio (antes de que concluya el ciclo escolar). Y se supone que esta actividad tendría que realizarse por las tardes, al término de la jornada escolar. Sin embargo, por situaciones personales (como el hecho de tener que ir a recoger a sus

hijos a la guardería, llegar a casa y preparar la comida) a las educadoras no les es posible cubrir estas demandas a esa hora; por lo que emplean algunos momentos de la mañana de trabajo para hacerlo, cuando los niños están entretenidos desarrollando alguna de las actividades de simulación (que se describen en otro de los apartados del trabajo).

Las educadoras hablan sobre los instrumentos que utilizan para que este proceso de evaluación final resulte menos complicado:

E2 — *Llevo un seguimiento cada dos meses. En mi Diario de la Educadora anoto: “a este niño se le dificulta” o “este niño ya lleva ciertos avances”. Utilizo los productos de los niños (que es el resultado)... Saco evidencias... como son “fotos” o “videos”.*

E1 — *Ahorita, los diarios que deberían ser “más para evaluar mi intervención”, también los uso como un referente más; para evaluar a los niños. También, de repente por ahí, uso algunas pruebas en gráfico... Ya cuando estamos casi al final del ciclo, las uso más; para evaluar haber en donde hay más, dónde hay menos. Por ejemplo, ahorita yo estoy diseñando un instrumento. Estoy tomando como referencia los propósitos fundamentales... y estoy entrevistando a mamás... y estamos haciendo el trabajo coordinado; para ver en qué nivel van más o menos los niños. Quería yo trabajar algo así como una rúbrica, o escalas de valoración... Pero debido a los horarios, y a que tengo que trabajar activación física... tengo computación, tengo inglés... no le he dado mucho seguimiento. Pero creo que el instrumento que estoy diseñando es una buena opción. Y me va a permitir tener más claro el avance de cada niño. Y aunque no es oficial, yo hago mis registros de los chiquillos... Entonces voy avanzando ya en mis evaluaciones. Y cuando nos piden las evaluaciones finales en “mayo-junio”, yo ya tengo un registro de cada niño.*

A partir de las ideas que vierten las educadoras respecto a los instrumentos que utilizan como medio para realizar las evaluaciones finales, se puede decir que las evaluaciones son actividades que cobran sentido para las educadoras. Más que elaborarlas por encargo, trabajan en su construcción como un compromiso personal. De ser un acto administrativo, la evaluación final

pasa a ser un acto de carácter pedagógico o formativo. De manera consciente las educadoras van recabando información que les permita explicar los aprendizajes de los niños. La evaluación deja de ser una tarea aislada, pasando a ser una tarea colectiva que involucra a los padres de familia. Hay que señalar, que esto no sucede en todas las escuelas, pues algunos investigadores del campo educativo han observado que los docentes preparan y realizan la evaluación “más por encargo que por gusto”.

La función que se le otorga al *Diario* cobra más relevancia cuando se utiliza como un instrumento para registrar los logros adquiridos de los niños, en función de los propósitos propuestos por el *currículum*. Consecuencia de ello es que se deja en el olvido la reflexión de la intervención docente. Y aunque algunos autores como Pórlan y Martín (1993:32) han planteado la importancia de usar *el Diario* como instrumento para la descripción, el análisis y la valoración de la realidad escolar, la orientación que se le ha dado en el Jardín de Niños “Octavio Paz” no va encaminada hacia el inicio de un proceso de reflexión sobre la práctica docente.

Se parte del supuesto de que en *el Diario de Trabajo* se tendrían que registrar notas breves sobre incidentes o aspectos relevantes en la jornada laboral. El *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora* sugiere que se incluyan las manifestaciones de los niños durante el desarrollo de las actividades, respondiendo a preguntas como estas: ¿se interesaron en ellas?, ¿todos se involucraron?, ¿qué fue lo que les gustó?, ¿les implicaron desafíos?, ¿resultó útil la manera como se organizó al grupo? Y la intención de responderlas es para que se lleve a cabo una autoevaluación reflexiva de su intervención educativa, intentando dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿cómo lo hice?, ¿cómo es mi interacción y diálogo con los niños?, ¿qué necesito modificar en mi práctica?

En los hechos, resulta complicado para las educadoras llevar a cabo dichas sugerencias, debido al tiempo, según ellas. Encontramos que ambas educadoras utilizan *el Diario* como instrumento para evaluar los aprendizajes de los alumnos, reconociendo únicamente sus fortalezas o sus debilidades. Respecto a la autoevaluación que deben realizar sobre su desempeño profesional, no se encuentran evidencias por escrito en dicho *Diario*.

E1 — *Este acuerdo de utilizar el Diario, como documento para ir registrando los avances de los niños, fue una decisión que “la tomó la supervisora y la directora”... Y, como Poncio “Piloto”, nos lavamos las manos.*

En consecuencia, todo lo anterior nos lleva a preguntar ¿quién condiciona lo que tienen que hacer las educadoras?

Otra actividad requerida por la administración escolar es la planificación didáctica, como tarea del docente; y podría afirmarse que se trata de una labor “problemática”, dentro de sus múltiples tareas. Generalmente suele ser considerada como uno de esos trámites burocráticos que exige la institución, restándole la importancia que tiene para anticipar y organizar el quehacer de todo profesional.

Para la administración del Jardín de Niños “Octavio Paz”, “quizá el más importante de todos” los documentos elaborados sea el plan que evidencia lo que deben hacer las educadoras en el aula, en caso de que les hagan alguna *visita de acompañamiento* las autoridades. Sin embargo, más que un requisito administrativo, la planificación didáctica debería representar una oportunidad para la revisión (análisis y reflexión) que contribuya a orientar la práctica en el aula.

Por iniciativa propia, el primer día de la semana las educadoras deben buscar a la directora para mostrarle (cada una) su propia planeación. Ella se encarga de revisar los documentos, realizando comentarios del tipo “*diseñaste poquitas actividades*”, “*está más o menos*”, “*te sugiero [...] revises el programa, para que sepas cómo hay que planificar*”. Pero también se ocupa de cancelar algunas actividades que considera no apropiadas (como son las salidas a *la casa de la tierra*, al parque o al museo ecológico).

Respecto al tiempo de duración del plan de trabajo, la directora es quien establece qué educadora puede planear por mes, por semana o diariamente. La educadora de tercero, quien cuenta sólo con tres años en el servicio, tiene que planear diario. Según la directora, esta “*(...) educadora aún no cuenta con la suficiente experiencia, conocimientos, habilidades y destrezas para conducirse en el salón. Por lo que (...) una manera de apoyar esa debilidad es pedirle que elabore un plan*

mensual y un plan diario". Este supuesto molesta a la educadora, para quien la decisión no es justa.

En un diálogo "en corto" con la educadora, ella misma se pregunta si la forma en que ha venido planeando es apropiada; se cuestiona con incertidumbre sobre cómo hay que diseñar situaciones de aprendizaje, qué elementos deben considerarse en una planeación, qué tipo de actividades pueden enseñarse a los niños (para que les sean significativas), cómo mira uno mismo su trabajo, si "está bien" o "está mal" lo que cada uno hace.

La inseguridad que vive la educadora (como persona) la hace dudar sobre su identidad y su competencia intelectual para conducirse en el terreno educativo, así como para crear y recrear su hacer en el aula. A partir de esta escena, directores y educadoras deben saber que la formación profesional no depende de los años de servicio que se tengan. Desde la formación inicial y continua de cada educador, se ofertan posibilidades (saberes, conocimientos pedagógicos y epistemológicos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes y valores) que les permiten orientar y construir su práctica educativa. Sin embargo, ocasionalmente, hay situaciones en las que dicho saber no es suficiente para lograr resolver la complejidad de las cosas; aunque la sociedad (como todo) se encuentre en la mente de cada individuo, con su lenguaje y su cultura.

En el otro extremo, con nueve años de servicio, la educadora de segundo elabora únicamente un plan mensual, para el cual diseña una sola situación de aprendizaje que parte de una previa planificación didáctica.

Según Salinas (1999:41), planificar significa "pensar sobre lo que se puede hacer, y ello viene determinado por las percepciones que los profesores tienen sobre lo que se debe hacer (...) y sobre sus propios alumnos y el contexto en el que se trabaja". Pensar lo que se puede hacer, a partir de lo que se debe hacer, no es una tarea fácil; se convierte en una tarea problemática. Como dice Aquino (1999), "se requiere del docente una competencia profesional (...) [y] un saber procedimental (...) que se adquieren paulatinamente en la marcha del proceso experiencial".

Sabido es que una buena planificación no demuestra lo que ocurre en la práctica; así como también se sabe que una buena situación de enseñanza muchas veces no ha sido escrita con claridad y precisión. Lo que realmente importa son los aprendizajes logrados por los alumnos, y estos son producto de una buena situación de enseñanza; aunque el diseño sea impreciso y poco claro.

Otra actividad de tipo administrativo es el seguimiento al *Programa Estatal de Lectura “Leer para Crecer”*. Las educadoras tienen que elaborar reportes cuantitativos de los libros leídos por cada niño, para contar con las evidencias que den cuenta de ello. Algunas educadoras, por ejemplo, piden fotos (a los papás) donde sea evidente que el niño está leyendo en casa. Hay que recordar también que la principal función del programa *“Leer para Crecer”* es fomentar la lectura en las escuelas, involucrando varios sectores sociales a la vez.

Este programa está influyendo en las prácticas de la educadora y en la educación de los niños desde el ámbito que Coll (1994:14) llamaría de organización social, política y cultural, a partir del cual se condicionan ciertos valores dominantes y ciertos saberes culturales en el aula; mismos que permiten a docentes, alumnos y padres de familia construir significados, explorar nuevos mundos y aprender nuevas cosas.

El paso de la lectura y de los libros por el aula (como actividad realizada por encargo) tendrá que cobrar sentido educativo en la práctica de la educadora. En el seno de la enseñanza de letras e imágenes, es ella quien tiene la posibilidad de que *la complejidad* abra las mentes de los niños hacia lo desconocido y misterioso; hacia mundos fantásticos (llenos de historias y experiencias verdaderas) dónde todos puedan percibir que existen emociones, sentimientos, hábitos, normas, reglas, valores, creencias, tradiciones y problemas sociales que nos constituyen como seres humanos.

Las campañas que realiza la *Cruz Roja Mexicana*, solicitando apoyo a la escuela para continuar prestando ayuda a personas que sufren algún tipo de accidente en la vía pública, son otro buen ejemplo de las actividades de tipo administrativo que venimos abordando. Aunque el apoyo mencionado implica una participación voluntaria, la educadora tiene que explicar (brevemente) a

los niños cuál es la misión de dicha institución; para hacerles comprender la importancia de ayudar a una institución, mediante la compra de un lápiz.

La mencionada actividad (realizada por encargo) está coordinada también por instituciones que rescatan el rol educativo de niños y docentes, necesario para conservar, transmitir y generar nuevos saberes. Es cierto que la educadora se ve obligada a interrumpir parte de su mañana de trabajo, con el propósito de recabar el dinero de la venta de los lápices, pero también se ve en la obligación de formar en los niños cierto tipo de conciencia humanitaria, como parte de su quehacer docente. Cabe señalar, además, que éstas son acciones que dan significado a las prácticas por las que transita la educadora en una mañana de trabajo.

Recapitemos. Gracias a las descripciones preparadas (a partir de los datos extraídos de las observaciones y comentarios elaborados por las educadoras) podemos dar cuenta del conjunto de actividades realizadas, por gusto u obligación, que caracterizan ciertas prácticas de las educadoras dentro del quehacer institucional.

Entre el gusto y la obligación, entre el ser y el deber ser; en ese juego dialógico que define el quehacer de la educadora (rodeada de saberes y recursos pedagógicos, aprisionada a veces por muros infranqueables) es ella misma quien hace lo que puede. Aunque las opiniones de la directora lastimen su capacidad intelectual; aunque la confianza que habita en su cuerpo le traicione, generando duda, temor y angustia en lo que hace.

Volvamos a la pregunta planteada en un principio, para saber qué hacen las educadoras con el tiempo que se les ha dado. Debemos mencionar que enfrentan múltiples dilemas al planificar, al crear las posibilidades necesarias para facilitar el sentido educativo y dar forma a las tareas administrativas, a los valores, creencias y necesidades que se viven en el aula. Ésta es una forma dialógica de reconstruir la práctica de la educadora, en el contexto de los cambios que se viven actualmente por la RIEB.

5. 2. La práctica en el aula: entre el acierto y la simulación

Antes de comenzar, tendríamos que recordar la definición fundamental de práctica educativa; porque de ella dependen las acciones que se analizan a continuación.

Para Bazdresch (2000:44), la práctica educativa es “la acción intencional objetiva cuyo fin es educar, inseparable del medio que usa y del bien que consigue”. En este sentido la educadora se sitúa en el centro de su propia práctica, como real protagonista que da sentido y forma a su enseñanza; para lograr que los niños aprendan.

En el aula, las prácticas de las docentes muestran una multiplicidad de formas de trabajo, con distintas lógicas y distintos significados. Si se emplea el término *acción* para referirnos a una actividad determinada, entre las diversas acciones que realiza la educadora (al interactuar con el alumno y con el contenido) podemos encontrar acciones no educativas. Y se definen así porque esas acciones carecen de los elementos principales que menciona Campechano (2006:72) para ser consideradas como estrategias de una práctica educativa definida: “un *saber hacer*, una intención, una función específica y que las acciones se relacionen entre sí”.

En este apartado, y con base en dicho análisis, las acciones no educativas recibirán el nombre de “prácticas de simulación”. Nos referiremos a ellas como una serie de acciones repetitivas de entretenimiento educativo, carentes de valor pedagógico, que se convierten sólo en una forma de pasar el tiempo.

Alguna ocasión hemos traído a cuenta al profesor que nos da gusto recordar, porque nos sentimos orgullosos al hablar de él en las sobremesas, en el taxi o en los pasillos. Me refiero al soñador, honesto, frágil y exigente profesor de grandes ideas. Al modelo que esperamos ser algún día (¿por qué no?) imitándole en algunas prácticas, en su forma de proceder, en el discurso que quisiéramos decir.

Me refiero al que nos grita *¡Atrévete!*, desde sus entrañas. Al que te da un millón de oportunidades para equivocarte en el salón, porque su mayor deseo es que aprendas. Al de la sonrisa pacificadora. Al que te invita a trabajar día a día, en la construcción de tus metas, cuando has perdido el ánimo. Al que te empuja a rebelarte, a pelear por tus derechos y a denunciar las injusticias. Al que llega al salón siempre a tiempo, con un nuevo libro y lo comparte. Al que de forma creativa es capaz de llevarte a través de las palabras; y que va de la observación, la experimentación y la resolución de problemas a la literatura. Me refiero al que vincula un tema de educación con lo que sucede en el país, con noticieros y diarios, con lo que se ve en el cine. Al que lo vincula con los versos que escriben los poetas sobre la realidad que miran, con la música, con lo que se vive día a día... Y todo es para mirarnos desde diferentes mundos; para decir cómo fuimos, de dónde venimos, a dónde vamos; y para descubrir cuál es nuestra misión en la vida.

Todas estas cualidades pude encontrar en mi profesor; en cuya práctica educativa el conocimiento nunca fue una simulación del maestro a los alumnos. Para él, enseñar es una aventura creadora.

Cada persona tendrá su propia lista, o su propia imagen del profesor, colgada del corazón. Es una lista larga, llena de cualidades, que expone lo mejor de su profesor. Es una lista para motivarse y procurar ser mejores en nuestra profesión. Es una lista para pelear por la educación de los niños y para creer que podemos cambiar nuestras formas de enseñar.

Así como puede haber muchos profesores o profesoras heroínas, puede haber también docentes renuentes, que no quieren asumir la tarea que les ha sido encomendada. Algunos preferirían quedarse a puerta cerrada en el aula, aparentando que enseñan y aprenden junto con los alumnos, mientras trabajan en paz. Y así como lo pensaría Denise Dresser (2011) en su libro *El país de uno*, cuando dice que “en el ámbito de la educación muchos ciudadanos piensan así, actúan así y quieren desentenderse así”, estos maestros eligen la pasividad complaciente, en lugar de la participación comprometida con la educación de sus alumnos.

Durante la mañana de labores escolares se realizan algunas actividades de simulación, que forman parte de rutinas cotidianas reconocidas en el estilo de trabajo de las profesoras. Estas acciones “son consideradas por las educadoras como actividades que refuerzan lo que han

aprendido los niños” (Rockwell, E. y Mercado, R. 1989: 60); y hacen referencia a los hábitos, a la regulación de conductas y a los conocimientos. Aunque muchas veces cumplen otras funciones, entre las cuales se encuentra la de mantener ocupados a los niños (mientras la educadora tiene que salir a sacar copias), la de conseguir algún material, realizar una pregunta a la directora, entregar un documento o atender una llamada. Pero también pueden hacer otra cosa en el salón; como arreglar los útiles, buscar datos en Internet, elaborar el proyecto de Carrera Magisterial o hacer el plan de la semana anterior, entre otras.

Los niños copian la fecha y resuelven sumas y restas que la educadora ha puesto en el pizarrón, memorizan estrofas de poesías enteras, llenan planas de letras del abecedario, iluminan copias de dibujos, acumulan la ignorancia en forma de datos inertes, ven películas que ya habían visto, bailan libremente por largo tiempo en el salón, juegan con material de construcción, recortan imágenes de “héroes muertos”. Con este tipo de actividades se aprende poco de ciencia, cultura, música o arte, pero sí mucho de simulación.

Si se retoma el discurso de Denise Dresser (2011), veremos que los niños son víctimas de una educación que no les permite hablar y relacionarse con el mundo; son víctimas de un profesor que crea ciudadanos apáticos, entrenados para obedecer en vez de actuar; están educados para memorizar, en vez de cuestionar. Son víctima de las prácticas educativas que no propician la autonomía ni el diálogo.

Durante las últimas décadas se ha hecho hincapié para que las educadoras planteen *situaciones problema* a los niños, dentro de su práctica educativa, con acciones que impliquen movilizar saberes, conocimientos y habilidades cognitivas. Muestra de ello son algunos de los objetivos que plantea el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2011:167), cuando menciona que “los docentes de preescolar deben asumir el compromiso con sus alumnos y planificar diversas propuestas de aprendizaje innovadoras, retadoras, atractivas y propositivas, que sean llevadas a la práctica sin temor alguno, con la certeza de que están sustentadas en los principios de la RIEB”.

Sin embargo, la observación (realizada en el aula) permite explicar por qué la educadora de tercero pierde objetividad con algunas actividades de experimentación, llevadas a cabo durante

algunos momentos de la mañana de trabajo. Todo se debe a la falta de precisión en el contenido que se quiso enseñar, así como a la elección de la metodología (no) apropiada para organizar la actividad didáctica.

La experimentación es una “estrategia que permite a los niños incorporar información a la vez que observan y reflexionan sobre distintos aspectos del entorno. La realización de esta actividad requiere de una planeación cuidadosa” (SEP, 2002:117). Actividad que al parecer la educadora de tercero no ha realizado previamente, como lo demuestra en su expresión:

E2 — *¿Qué experimento puedo hacer con los niños al rato, en un taller? Quiero utilizar goteros... ¡Ah, ya sé!... Utilizaré pintura... Que los niños coloquen gotitas de pintura en una hoja.*

Detenerse a reflexionar sobre el diseño y la puesta en práctica de una actividad experimental, bajo la modalidad de taller, es una tarea compleja. En ocasiones, las actividades dan cuenta del enfoque que asume la educadora respecto a la enseñanza de las ciencias naturales, en el jardín de niños.

Según Kaufmann y Serulnicoff (2000:42), una de las características de las actividades de ciencias naturales en preescolar es que “estarán impulsadas por situaciones problemáticas e involucrarán las ideas y los conocimientos de los alumnos”. Más que pensar en una actividad experimental que nazca del gusto de la educadora por utilizar cierto material, es imprescindible partir de lo que es crucial que los niños conozcan y aprendan, ofreciéndoles posibilidades de experimentar con materiales novedosos. Pero cuando la intención de la educadora no es ésta, la estrategia de la experimentación se desvirtúa, como se muestra a continuación en el desarrollo de la actividad observada.

Muy entusiasta, la educadora se dirige por la tarde a todo el grupo: *¡Vamos a hacer un experimento muy padre!... Les voy a dar una hoja... (Reparte el material)... Ahora, les voy a dar un recipiente pequeño con agua... (Reparte el material)... Ahora, les voy a dar un gotero... (Reparte el material)... ¡Observen!... (Toma un gotero y realiza diferentes acciones con el*

instrumento. Los niños la siguen en todo, al mismo tiempo que ella habla)... *¡Gotero arriba!... Opriman la gomita del gotero... ¡Gotero enfrente!... ¡Gotero a la izquierda!... ¡A la derecha!... ¡Abajo!... Ahora van a tomar con su gotero un poquito de agua... Y después colocarán dos gotitas de agua en su hoja. ¡Háganlo!*

Los niños atienden las indicaciones de la maestra. Otros, por accidente, han derramado el agua sobre la mesa. Las hojas de varios niños se han mojado. La maestra le pide al niño responsable del accidente que tome *una jerga* y limpie.

— *¿Cuál?*, pregunta el niño.

— *¡La jerga, rápido!*, repite la maestra.

— El niño se queda parado y, con voz tímida, pregunta — *¿Qué es jerga?*

— La maestra responde, con voz autoritaria — *¡Toma el trapo!*

— Rápidamente, el niño toma el trapo del mueble.

La educadora observa por la ventana. En el salón se oye demasiado el bullicio. Grita desde su lugar — *¡Sentados! ¡Guarden silencio!...* — Se da cuenta que la supervisora, la auxiliar y la asesora metodológica están pasando a los salones, para supervisar el trabajo de sus compañeras. Se pone nerviosa. Les retira a todos los niños las hojas, y las arroja a la basura. Después, reparte hojas limpias. Continúa retirando a los alumnos el resto del material (que consiste en goteros y recipientes). Pasa apresuradamente a cada lugar y coloca dos gotas de pintura roja y dos de agua simple; y mientras lo hace, va diciendo muy fuerte, para que todo el grupo la escuche — *Observen las gotas de color y las que no tienen color. Ahora pregúntense por qué unas sí tienen color y otras no.* — Los niños la observan, con mirada desconcertada.

“La escuela de la infancia traiciona a los niños. Se convierte en una escuela tonta de tareas repetitivas, banales, que los aburren y que no sirven para nada” (Tonucci, 2008:7). Así es como, a través de una práctica educativa, esta escuela tiene que ser la escuela que desate el sentido crítico, la autonomía, el diálogo, la creatividad, la curiosidad y la ambición por el conocimiento. La escuela donde la educadora y el alumno exploran juntos, cuestionan, indagan, observan y construyen sus propias ideas; y no sólo donde copian lo que se escribe en el pizarrón o dónde

memorizan estrofas de *poesía*, sin sentido educativo. Todo lo que aprendan el niño y la niña (durante los primeros seis años de vida) es indispensable para prosperar en el mundo y en la vida.

Reconstruyendo la práctica de simulación de la educadora, encuentro la necesidad de reconocer que *en la práctica educativa siempre habrá una incompletud de sujeto no acabado*; tal y como se muestra en el registro etnográfico de la participación de la educadora, donde se encuentran matices diferentes en su forma de proceder. Por lo que hay que preguntarse por qué la educadora actúa de esta forma.

En la subjetividad de la educadora se reconoce una buena intención, una buena idea, cuando se interroga *qué experimento puede hacer el día de hoy*. Pero aún no es suficiente para desatar la mente de los niños o para promover la curiosidad y el conocimiento de los mismos. Indudablemente, su pensamiento se expresa a través de un rostro que refleja la incertidumbre, la duda y el deseo de querer llevar a la práctica un experimento y aprender junto con ellos. Pero todo esto aún se encuentra lejos.

Conforme al principio de *auto-eco-organización* (Morin, 2011), la educadora se encuentra en el laberinto de la soledad que describiera Octavio Paz (2010); construyéndose en él, quitándose las mascarar que contribuyen a su pernicioso amor a la forma, bifurcando su práctica entre el acierto y la simulación, reorganizándola hacia lo que será una práctica educativa.

Esta reestructuración tendrá que producir un sujeto que se aparte de su práctica para tomar distancia; para reencontrarse con su interioridad; para verse, analizarse, observarse, replantearse conscientemente y para tomar decisiones. Es importante que la educadora sepa que no está sola, que hay otros actores en la escuela (en quienes puede confiar), a los que puede pedir ayuda para orientar su práctica, para empezar a saber qué es la experimentación.

Documentar la práctica que se mueve entre el acierto y la simulación (en el aula) es una forma de acercarse y reconstruir la práctica educativa de la educadora. Con base en los hallazgos expuestos hasta el momento, se puede decir que no toda práctica cotidiana desarrollada en el aula es

educativa, pero sí es posible que una práctica de simulación se convierta en una práctica compleja, cuando hay un principio de reorganización.

6. Las educadoras toman la palabra

En una entrevista, que en ocasiones tomó el matiz de confesión, dos educadoras se revelan a sí mismas y también se reconocen con los otros. Ambas profesoras vierten opiniones respecto a la Reforma de Educación Básica. Ambas experimentan la necesidad de expresar cómo viven el proceso de cambio y lo que hacen para transformar una realidad tan agobiante. En lugar de adormecernos con la fantasía de sus intenciones, nos revelan su toma de conciencia. Hablan desde una atmósfera mágica sobre cómo organizan una mañana de trabajo; dan a conocer secretos e invisibles conflictos que, en el conjunto de la escuela, determinan el desempeño de cada educadora. Hablan desde la denuncia de sus necesidades. Se atreven a opinar sobre las competencias; y con mirada crítica reconocen cuáles son las competencias profesionales que poseen.

Es necesario precisar que la información recopilada, durante una entrevista semiestructurada con las educadoras, se obtuvo a partir de intercambios de duración variable; con el fin de rastrear los significados a través de los cuales construyen su práctica educativa. En dicha conversación nunca se perdió de vista que en cada profesora hay un ser humano, cuya voz se dirige a los otros.

6. 1. ¡Feliz y preocupada!

Vivimos en un mundo globalizado. *La complejidad* en materia de educación está entretejida por su objeto (el ser humano), por sus dimensiones (la cobertura a toda la sociedad), por las presiones del sistema económico y político, por la confluencia de las demandas sociales múltiples y por sus

efectos a muy largo plazo. Y todos estos elementos forman parte de una complejidad que no es medible del todo.

En los momentos actuales de desarrollo curricular e implementación de la reforma educativa en el país, la actuación de las educadoras se ha caracterizado por la necesidad de cambio; lo que implica un cambio de actitud y la adquisición de nuevas competencias profesionales para el trabajo en equipo. Y todo ello exige nuevas destrezas sociales. El profesor aislado en su aula no tiene sentido hoy en día, debido a las propias exigencias del desarrollo curricular. Debe tomar en cuenta la participación de otros protagonistas, tales como la familia, los medios de comunicación y la presencia de otros profesionales, con los que debe relacionarse; así como la existencia de otros medios (las nuevas tecnologías) que le permiten liberarse de la rutina. Asimismo, debe también dejar a un lado los planteamientos memorísticos-tradicionales, considerar la capacidad para el pensamiento complejo; para propiciar una inclinación más integral del mundo.

En el Plan de Estudios de Educación Preescolar 1999, el perfil señalado para el nuevo profesional promueve un espíritu innovador, la flexibilidad, el trabajo en equipo y los conocimientos tecnológicos. También se espera un profesional que crea en su profesión, que posea un sentido de la responsabilidad y del compromiso, una actitud crítica frente a su manera de enseñar y que sepa contrastar la teoría con la práctica, entre otras precisiones.

Atendiendo a la realidad cambiante de la educadora, así como a la implementación que hace de las reformas, veremos cómo ha modificado su modo de entender la educación a lo largo del tiempo. Asimismo veremos cómo ha bajado escalones, tarimas y pedestales; cómo ha transitado por miedos, dudas, inseguridades y errores; cómo ha pasado por pruebas, métodos, cursos y debates; por el trabajo grupal y en solitario; por lecturas (y más lecturas) y por el conocimiento de las personas.

Todo esto ha llevado a la educadora a acumular muchos recursos didácticos, mucha costumbre de estar en clase, muchos ejemplos y otras cosas más. Pero a veces “poner el oído atento y escuchar lo que dicen los niños” es lo que le da la clave, para saber cómo conducirse en cada actividad. De esta manera, y guiada por sus pequeñas voces, la educadora entiende la escuela como un sitio a

donde se va a aprender; donde se comparten el tiempo, el espacio y el afecto con los demás; donde siempre habrá alguien para sorprenderse, para emocionarse o para decirle al oído algún magnífico secreto.

Con esa manera de entender, la profesora de preescolar se asume como profesional de la educación. Unas veces se define como una educadora *feliz, comprometida, preocupada y ocupada*. Pero también se asume como *una maestra un poco agotada de algunas situaciones y desilusionada de algunas otras...* Así se describe la educadora en una entrevista repleta de recuerdos, historias y anécdotas. Confiesa que desde sus inicios en esta profesión *cada ciclo es diferente; y cada ciclo te enfrenta a nuevos retos y a nuevos compromisos...* También dice que la clave para ser un buen profesional de la educación consiste en *reconocer que “se es humano”; en admitir las fallas que se han tenido en la práctica educativa, y en el “hambre” de tener un poquito más de referentes teóricos para el trabajo.*

La enseñanza preocupa a la educadora. Es una actividad que la agota pero nunca la aniquila, pues asume su propia educación como parte de una condición meramente humana. *El saber* no la hace mejor, ni más feliz. Pero la educación puede ayudar a ser mejor; y si no nos enseña a ser más felices, por lo menos nos enseña a asumir la parte prosaica y a vivir la parte poética de nuestras vidas (Morin, 2008:9). Nos ayuda a asumir la complejidad de la vida.

E1 — *En este ciclo, veo a Alan Said con hiperactividad y déficit de atención... Y es un gran reto y es un gran compromiso. Y pues “ahora sí que” lo he tenido que ir solucionando por mis propios medios, porque a veces USAER (que debiera ser un apoyo) no lo es... A veces los mismos papás por ignorancia, también por desconocimiento, pues no saben cómo ayudar a sus chiquitos... Es ahí donde veo el compromiso... en que he intentado, por mis propios medios, buscar información... atender a los niños de forma eficaz.*

En su discurso, la educadora conjuga el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad de producir algunos cambios en su práctica educativa. En este sentido, la educadora como sujeto intelectual se pronuncia igualmente contra algunos actores de la escuela; y deja ver que se esfuerza por mejorar la condición humana de los alumnos.

Por otra parte, sabido es que no hay definición terminada del concepto de niñez. La sociedad se ocupa de formar a los niños, indicando las formas de trabajo en las escuelas. Entonces, vale la pena preguntarse qué visión sobre la infancia o la niñez está siendo impuesta por la educación.

En cada familia, los padres piensan que al ofrecer una educación en valores a sus hijos estarán contribuyendo a formar buenos ciudadanos que engrandezcan a su país. En el caso que nos ocupa, la educadora está preocupada por el “fuego eterno que cultiva la humanización en la educación”, tal como se refleja en sus palabras:

E1 — *Estoy preocupada por mejorar lo que estoy haciendo y por hacer mejor lo que hago; por [hacer] que mis chiquillos logren mejores cosas y sean mejores personas de lo que soy yo.*

Tras sus palabras, podemos decir que la práctica de la educadora es un bello acto en el que se adivina en su voz al sujeto intelectual que desea enseñar a los niños a vivir conforme a la educación. Idea y reflexión que utilizara Rousseau (hacia 1789) en su ensayo el *Emilio o de la Educación*, para expresar su pensamiento cuando apunta: “el oficio que enseñarle quiero es vivir... Cuando salga de mis manos será primero hombre”, será humano.

Como decía magistralmente Durkheim, el objeto de la educación no es dar al alumno conocimientos cada vez más numerosos sino constituir en él un estado interior y profundo, una especie de polaridad del alma que lo oriente en un sentido definido no sólo en la infancia sino en la vida. Vale la pena indicar que enseñarle a vivir requiere tanto de conocimientos como de la transformación en su propio ser mental de los conocimientos adquiridos en “sapiencia” (palabra vieja que abarca “sabiduría” y “ciencia”) y la incorporación de esta sapiencia en su vida (Morin, 2008:39).

Reconstruyendo el pensamiento de la educadora en la práctica educativa, podría decirse que ella tiene una idea clara de ser humano; una visión de los sujetos de la educación; una idea de sociedad; una visión social de la educación; una perspectiva ética de la educación y una perspectiva epistemológica (o visión del conocimiento) sobre la educación. Sin embargo, en ese cosmos de ideas y visiones, dicha visión se encuentra con el caos y con algunas carencias para

convertirse en un “profesional intelectual transformador”, como nombraría Giroux (1990) al profesor.

E1 — *A veces yo espero más del entorno educativo... Y a veces no lo recibo... Incluyendo autoridades educativas, incluyendo superiores... Me encuentro desilusionada porque a veces yo quiero más espacios para actualizarme... o para compartir lo poquito que sé y para aprender más... y pues, no los hay en la escuela donde yo estoy.*

Los profesores demandan una mejor preparación inicial (y una mejor formación continua), para afrontar con eficacia las nuevas circunstancias que les permitirán ejercer su rol profesional, de un modo más satisfactorio y estimulante. Por lo tanto, las funciones de los profesores son más complejas que nunca; ahora deben responder a las necesidades de una población estudiantil diversa y cambiante, al uso educativo de tecnologías rápidamente cambiantes y a las demandas de excelencia reclamadas por todos los sectores sociales (Fullan, 1993:5).

Aunque la profesión docente de la educadora es compleja e incierta, el esfuerzo realizado para mejorar (en su profesión) hace dinámica la escuela. La educadora constituye en sí misma un verdadero subsistema dentro de otros sistemas, como lo es el de la educación. Lo que conforma en ella un cuadro complejo, variable de una situación a otra, es su pensamiento sobre el panorama educativo, sus expectativas, intereses personales y profesionales; así como su entorno familiar, la formación recibida y sus aptitudes todas.

Constituida como un ser racional y espiritual que piensa la práctica educativa, la educadora usa su voz para develar una pequeña parte (un microcosmos) de la práctica; porque nos dice que es una persona con emociones y sentimientos, contruidos a partir de la vida en el aula y de las circunstancias (ya descritas) que la hacen sentirse “feliz y preocupada”.

6. 2. La lucha no se acaba, se reinventa

En opinión de Otto Bauer, la sociedad es “una comunidad de destino”. Quizá por sus relaciones de interés, sus competencias, rivalidades, ambiciones y conflictos (sociales y políticos). Aunque también por ser histórica; por los avatares y escollos que ha soportado a lo largo del tiempo; por estar contenida en una comunidad de carácter cultural que coincide en valores, costumbres, ritos, normas y costumbres. Y una vez trasladado al ámbito de la educación, este concepto es a la vez un destino que se trasmite, de generación en generación, a través de la familia, los cantos, la música, las danzas, la poesía y los libros.

A decir de Morin (2008:56), dicho *destino* también es transmitido por la escuela. Porque la escuela integra el pasado nacional en la mente de los niños; y en ella resucitan los sufrimientos, los duelos, las victorias, las glorias de la historia nacional, los mártires y las hazañas de sus héroes. De esta manera, la identificación del pasado (en uno mismo) hace presente la comunidad de destino.

Durante mucho tiempo la escuela se ha encargado de formar en los niños una identidad nacional, para sembrar en ellos los valores de solidaridad y responsabilidad; así como también para continuar lidiando con un entorno que ya no existe. Sin embargo, esta perspectiva ya no le es suficiente al país, como entidad nacional el día de hoy. Utópicamente, México ha apostado todo su clamor en la educación, para enfrentar todas las demandas de un mundo globalizado, competitivo y meritocrático. Ahora se apuesta por saber cómo lo vamos a lograr.

La gente pretende siempre que cambien los profesores. Carga pesada que depositan políticos y medios de comunicación sobre los hombros del sujeto docente, encomendándole onerosas tareas de reconstruir una cultura, de reivindicar ciertos valores. Se les empuja a hacer mayor hincapié en la matemática, la ciencia, la tecnología y el aprendizaje de una lengua extranjera; a mejorar su actuación desarrollando competencias profesionales y a restaurar sus prácticas tradicionales hasta ponerse a la par de otros países (o superar a los competidores).

Es loable que todos quieran hacer algo por la educación. Pero la esencia del cambio produce sobre todo pánico moral entre maestras y maestros. Resulta apocalíptico que todos les apuesten únicamente a ellos para cambiar el sistema educativo.

Ante tal situación (aún latente) la educadora se coloca en el centro de su práctica educativa, con la posibilidad potencial de lo que puede hacer como sujeto intelectual para afectar positivamente al mundo de lo social. Y desde un lenguaje institucionalizado adopta una posición sobre la Reforma Integral de Educación Básica, con opiniones como estas:

E2 — *Considero que la sociedad es cambiante. Entonces, así como la sociedad cambia todos tenemos que cambiar y eso incluye a la educación; por eso tiene que sufrir reformas, porque no podemos quedarnos (como educación) estancados en [la] transmisión de conocimientos de antaño. Tenemos que dar a la sociedad alumnos activos y productivos, considerando las demandas que la sociedad exige. Entonces, yo considero que todas las reformas tienen que tender a eso... A formar seres que tengan la capacidad de adaptación a esta sociedad cambiante.*

La reforma que se está sufriendo ahora... yo la veo buena, porque lo que permite, más que nada, es la vinculación de los niveles educativos. Es algo que desde siempre se ha buscado, pero que no se había establecido como tal. Se decía — hay que buscar el vínculo entre preescolar y primaria... primaria y secundaria... — Pero quedaba en “¡hay que buscarlo!” Ahora, lo que se pretende es precisamente eso... Que el niño se forme en educación básica y que sea continuo el proceso de formación.

El sociólogo en educación Andy Hargreaves (1998:287) dice que “las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas”. Y al parecer el pensamiento de la educadora se conduce conforme a su expresión. En la actualidad, el panorama de la postmodernidad rescata el valor de las emociones; así como rescata el valor de la identidad individual, el de las diferencias y el de la autonomía. Pero lo hace en un marco complejo, donde la certeza ya no tiene la solidez que tuvo en el pasado; y donde el relativismo y la incertidumbre pasan a primer plano, enfrentando al sujeto a la inseguridad y a la necesidad de tomar sus decisiones.

Al respecto, una de las educadoras responde a la pregunta sobre cómo está viviendo este proceso de cambio con la reforma en preescolar.

E2 — *Cuesta trabajo todo proceso de cambio. Y me da miedo. Por desconocimiento. Por enfrentarme a algo nuevo, y que no pueda superarlo. Pero en la medida en que leo y me capacito, voy entendiendo. Tampoco es algo que pueda decir — ¡Ah, es que ya leí el programa! ¡Ya le entendí! Ya mañana modifico mi práctica... — ¡No! Es un proceso continuo que a veces requiere de más tiempo. Yo considero que me ha costado un poco de trabajo romper algunos esquemas. Pero también encuentro lados positivos. Por ejemplo, yo siempre buscaba el “a dónde quiero llegar”... y una competencia (que era lo que se pretendía con el programa 2004)... Era “qué se va a fortalecer en el alumno”. Pero una competencia es algo que no se termina de fortalecer o de formar. Y ahora, con los aprendizajes esperados que se establecen en la Reforma de Educación Básica, “tú como docente” puedes determinar hasta dónde quieres y hasta dónde tienes que llegar... Y (entonces) ya fijas tus acciones o tus actividades.*

El rol de la educadora se amplía para que ella pueda hacerse cargo de nuevos problemas y de nuevas obligaciones. Las innovaciones se multiplican, a medida que se acelera el cambio, creando en ella una sensación de sobrecarga. Con el colapso de las certezas morales, las antiguas misiones y metas empiezan a derrumbarse. Los métodos y estrategias que venía utilizando, junto con los conocimientos básicos que los justificaban, están ahora sometidos a una crítica constante por los medios de comunicación, por los superiores, los padres de familia y los colegas de trabajo.

En este caso, la lucha por transformar su práctica educativa no se acaba, se reinventa. Sus sentimientos evocan el pensamiento de Max Weber (1918), en su celebrado ensayo sobre “la ciencia como vocación”:

En la ciencia, cada uno de nosotros sabe que lo que ha conseguido quedará anticuado en diez, veinte, cincuenta años. Esta es la suerte de la ciencia; es el auténtico sentido del

trabajo científico... Cada logro científico suscita nuevas cuestiones; pide ser superado y quedar anticuado. Quien desee servir a la ciencia tiene que resignarse a este hecho... porque es nuestra suerte común y, más aún, nuestra meta común. No podemos trabajar sin esperar que otros avancen más que nosotros (Weber en: Hargreaves, 1998:68).

En la práctica educativa, la educadora sabe que los métodos, estrategias, recursos que utiliza y conocimientos que posee, quedarán rebasados con el paso del tiempo, con las reformas venideras; y habrá que evolucionar. Cada innovación y adelanto científico le suscitará nuevos retos y desafíos, pues trabaja en un mundo complejo que cambia con rapidez. Sabe que si desea seguir desempeñándose en el campo de la educación tiene que adaptarse a esta dinámica y estar lista para el cambio, porque nada es para siempre. La lucha no se acaba. Las educadoras se reinventan día a día, a través del sentido común; por medio de la actualización permanente, de los intereses y necesidades de los niños, de la vocación y de las razones prácticas que tiene para educar.

6. 3. “Construir la práctica educativa es mi libertad”

En este apartado, voy a tomar como objeto de reflexión y análisis *el principio dialógico* de Morin (2011:106), ilustrado en la fórmula de Heráclito que dice “vivir de muerte, morir de vida”. Se trata de dos concepciones que abordan dialógicamente el orden/el desorden/la organización. Tríada en constante acción a través de las múltiples inter-retroacciones que ponen en diálogo los mundos físico, biológico, social, cultural e histórico. En las relaciones de estos mundos, y su correspondencia con el universo de la educación, aparecen la teoría y la práctica como contextos desde los cuales la educadora encuentra la lógica y el sentido necesarios para su práctica educativa, en medio de una “atmósfera mágica”.

Tomando cierta distancia de estos relatos, en la vida cotidiana del salón de clases la educadora actúa a veces como si en la cabeza tuviera instalado un *software* lleno de saberes, rutinas, reglas, conductas, actitudes y recursos, que son reproducidos sin variar durante días o semanas. Y aunque sabe que ese *software* ya resulta fastidioso o aburrido, continúa reproduciéndolo durante todo el año escolar; porque al hacerlo, por lo menos puede encontrar en ello su completa

tranquilidad. Una tranquilidad (no reconfortante) que al menos sí le ofrece tanto la seguridad como la certeza de sentir que en el aula todo está bajo control y en armonía.

Ante semejante forma de operar en el mundo concreto de la práctica educativa, actuando a partir de saberes que se convirtieron en hábitos automatizados, pareciera que la educadora perdió la capacidad de asombro que le permitiría ver hacia otros horizontes; así como también perdió la capacidad de manifestarse vigilante y alerta, hacia lo desconocido.

Ante tanta inconsciencia, la educadora tiene la urgente sensación de detener su *software* para caminar en las tinieblas, rodeada por galaxias de luciérnagas que la ocultan y le revelan, al mismo tiempo, la oscuridad de la noche. En ese proceso de transitar, y con cada reflexión suya, la profesora se afirma y se niega a sí misma en una dialógica singular. Desde el contexto teórico encuentra el medio para tomar distancia de su práctica educativa, para iluminarse y volverse epistemológicamente curiosa y para aprehenderla, entonces, en su razón de ser.

En este ciclo escolar, por ejemplo, la profesora se ha dado cuenta de la insatisfacción y poca emoción que siente por lo que venía trabajando. Y ante el desafío constante de llevar al aula actividades interesantes y novedosas, que pocas veces le han dado resultado, ha tomado la iniciativa de traer a cuenta la teoría, para saber qué se dice sobre la enseñanza de la matemática, sobre la ciencia y el lenguaje.

E1 — *He leído el libro “¿Hasta el 100?... ¡No! ¿Y las cuentas?... Tampoco. Entonces... ¿Qué?”, de Irma Fuenlabrada... Libro que me ha permitido orientar el trabajo de la matemática con los niños. También he leído ‘sobre’ “La resolución infantil de problemas”, de Estefani Thornton, para poder conflictuar a los niños... saber qué habilidades cognitivas son las que tienen que desarrollar, y así acercarlos a la experimentación.*

He tratado de entender las aportaciones pedagógicas que ‘hace’ Emilia Ferreiro ‘sobre’ “Los niños piensan sobre la escritura” y cómo hay que enseñarles a leer imágenes. He recurrido a los autores... a la teoría... con el único fin de saber cómo aprenden los niños; y con base en ello, fundamentar mi práctica.

Es revelador todo lo que hace la educadora (de una forma u otra) para tomar conciencia, corregir y perfeccionar (a la luz del conocimiento) los saberes que hoy le ofrecen la ciencia y la filosofía. Paulo Freire (2010:127) diría que esto es *pensar la práctica*, porque es justamente en el ejercicio de pensar la práctica como la educadora aprende a pensar y a practicar mejor, a reivindicarse con los alumnos y a reinventarse, para ayudarlos a *saber* mejor.

Al fluir este tipo de recuerdos se ubica en la pantalla de mi mente el currículo oficial: *principio* (y no) *de toda práctica educativa*. Y porque “al andar se hace camino” –como diría Machado– pienso que las educadoras también se han formado con experiencia en la experiencia; como lo cuentan a continuación dos de ellas.

E1 — *Estoy retomando mucho las orientaciones pedagógicas del programa; pero yo también le he metido un poco de mi cosecha. En la normal nos hablaron mucho sobre resolución infantil de problemas. Entonces, sí trato de que las actividades sean eso... Que lleven a los niños a solucionar problemas; que lleven a los niños a razonar; que lleven a los niños también a colaborar... Trabajo mucho con el **trabajo colaborativo**; me gusta tenerlos conflictuados...
¡Eso sí...! Por ejemplo, yo los ‘conflictué’ ayer... Les digo — me van a hacer un mosaico. — Y dicen — ¿qué es eso maestra?... — ¡Ah!, pues en un mosaico tienen que usar todos los colores que quieran... Y los van a combinar como ustedes quieran... — Ellos se quedaron atónitos. Les dije — imagínense los colores... ¿Ven como hice el friso? ¡Yo usé un mosaico!... — Los niños respondieron — ¡Aaah! Pusiste cachitos de papel en el periódico..., — Y con una gran sonrisa dije — ¡Sí! Eso es un mosaico. Ahora, ustedes hagan el suyo... — Y los dejé, libremente.*

En esa misma perspectiva, otra educadora hace las cosas de acuerdo a la norma; pero también expresa la libertad que tiene al trabajar:

E2 — *La base son los planes y programas de estudio... (Me dicen el **qué** tienes que hacer)... El **cómo**, ya es basado en mi experiencia... (Qué me ha funcionado otros años y qué puedo aplicar este año)... No es: “¡ah!, el año pasado hice esta planeación, entonces la repito*

porque me tocó segundo”. Es “¡qué te funcionó!”... Y a lo mejor también consideras la experiencia de cómo eran tus grupos antes, y dices — Esos niños eran muy atentos y muy tranquilos. Entonces con estos niños no puedo aplicar tal actividad; pero puedo hacer esta modificación...

Otra, es buscando literatura... Buscando, a través de ejercicios, actividades que puedas aplicar en tu grupo. Sin embargo, yo (al pertenecer a una institución) tengo que seguir las reglas que están aquí... Yo (en lo que percibo) ‘en lo que existe libertad es en el cómo’. Por ejemplo, ‘como institución’ se me dice — Todos tus niños tienen que estar a las nueve de la mañana haciendo la “rutina cuatro”, del Fichero de Activación Física. — Y si yo veo algo que les falta a mis niños, yo busco mis estrategias... Entonces, el cómo es mi libertad de construir mi práctica educativa, y de tener una actitud benévola con los niños.

Sócrates había descubierto que el camino para la enseñanza y el aprendizaje no se sostenía en el monólogo, sino en la interacción y el diálogo; en la estimulación, en la pregunta, en el procesamiento interno realizado por el sujeto. En el caso de la educadora, dicho camino se localiza en la posibilidad de interactuar con la teoría y con la práctica. Aunque se trate de dos contextos diferentes, resulta imposible separarles; ambos parecen necesarios para dar sentido y lógica a la práctica educativa.

El constructo se convierte en un aprendizaje para la educadora; deviene estrategia heurística presente en la búsqueda de un ambiente educativo creativo, que busca la relación entre teoría y práctica (experiencia). Dicha estrategia se integra (se une) recursivamente; sus sueños, imágenes, pensamientos e ideas corren en forma de espiral, en desorden, al reaprender (y al desorganizar la práctica). Desde este diálogo se entretejen los múltiples elementos de la realidad (en su conjunto), sin quedarse solamente con una mirada unidimensional. Se va en busca de lo transversal (la matemática, la ciencia, el lenguaje, el desarrollo infantil de los niños, la didáctica).

Al parecer, hay indicios de que comienzan a aplicarse las enseñanzas expuestas en *la teoría de la complejidad* de Morin (2008), quien manifiesta que el método o camino es vital cuando reconoce la presencia de un sujeto que busca, conoce y piensa. Y habla de un sujeto que busca porque no

se centra sólo en la experiencia, sino que tiende a sistematizar conocimientos (a partir de la organización de los datos y de la información). Es el mismo sujeto que tiende a permitir que la sociedad y la cultura planteen libremente las dudas de la ciencia; así como permite que exista la posibilidad de la aparición de la crítica de la teoría y de la incertidumbre, cuya tensión entre ignorancia y conocimientos se encuentran expuestos en cada una de sus interrogantes.

En efecto: el hecho de que la educadora transitara por las tinieblas (rodeada de luciérnagas) le dio clarividencia a su desarrollo profesional en lo cognitivo (saber), lo efectivo (saber hacer), lo afectivo (ser y estar), lo volitivo (querer) y lo sociocultural (con la entropía que desde los griegos antiguos se entiende como evolución, transformación). Todo esto le hace posible crear un ambiente educativo más creativo y didáctico.

6. 4. Una vez más, la cuestión de las competencias profesionales

El ser humano es un ente físico, biológico, cultural, espiritual, social e histórico. Esta unidad compleja de la naturaleza humana se encuentra desintegrada por las disciplinas que se ocupan de la educación. Es por eso que resulta imposible aprender lo que significa *ser* humano. Hay que restaurar la educación, para que se tome conciencia tanto de la identidad compleja como de la identidad común a todos los demás humanos (Morin, 2008:14).

La educación ha servido para socializar. A través de ella se ha impartido un pensamiento común respecto al mundo, cuya visión ha sido pensada por la clase en el poder... Hoy la escuela continúa moviéndose bajo el principio de lo académico.

Cito una frase de Nietzsche –el filósofo, poeta y músico– que dice: “queremos ser los poetas de nuestra propia vida, empezando por las cosas más pequeñas”. Interpretando la exigencia del autor, se trata de ocupar nuestra posición *más allá del bien y del mal*, en el sentido estricto de la palabra “educar para la vida”. Y esto requiere tanto de la exigencia personal como del propio deseo, para convertirnos en poetas de nuestra propia vida. Como sujetos docentes, dicha

exigencia consiste en asegurarnos de que la escuela empiece a reivindicar su papel de educar la conciencia de los niños, como futuros ciudadanos de este pequeño planeta llamado Tierra.

Algunas televisoras, así como revistas de divulgación científica, investigadores de la educación, políticos y periodistas, han puesto hoy la mirada en el hoyo negro en que se ha convertido el universo de la educación. En la sección *Política* del periódico *La Jornada*, las periodistas Poy y Herrera (2012:16) escriben que Rafael López Castañares, Secretario General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) subrayó que “la educación debe ser la prioridad, pero se advierte que se debe mejorar la forma en que lo hemos hecho, pues debemos asegurar a los jóvenes un verdadero acceso al pensamiento científico, humanístico y cultural”.

En el caso de la educación preescolar, parece como si las educadoras hubieran percibido hasta hoy la necesidad de ofrecer a los niños esa especie de *cultura de las humanidades*; y están aprendiendo a navegar un océano de incertidumbres, a través de un archipiélago de certezas.

Bajo el modelo de competencias, a través de su práctica y de sus conocimientos, las educadoras reconocen como indispensable la creación de ambientes de aprendizaje, para desarrollar dichas competencias en los niños.

E1 — *A través de la práctica de valores, nosotras (como educadoras) tenemos que generar siempre un buen ambiente, un buen clima (un clima de respeto, un clima de valores); porque yo creo que muchas de las penas que aquejan al mundo actualmente son precisamente por eso.*

Yo estoy en desacuerdo, a veces, con eso que se dice — ¡Es que se perdieron los valores!... — ¡No!... Yo creo que los valores no se perdieron. Yo creo que los hemos malinterpretado, los hemos transformado... Pero en lugar de transformarlos para bien, se han ido degenerando.

Yo quiero que todos mis niños, aparte de que sean felices en la escuela... quiero que aprendan a ser personas de bien y buenos ciudadanos. Pero es algo tan difícil, a veces... Pero no imposible...

La verdadera revolución es la revolución de la conciencia. La educadora ha tomado posición. Sabe que hay que actuar (con sus ideas, complejidades, angustias e incertidumbres); aunque a veces no tenga tiempo. Y participará en la revolución de la conciencia, buscando siempre los espacios para enseñar; aunque no se trate meramente de conocimientos de orden cognitivo). La educadora lo hará, para conseguir la transmisión de una cultura que permita educar para la vida.

Por otro lado, cuando se considera el término *cultura de las humanidades*, hay que tomar la palabra *cultura* en un sentido antropológico; para decir que es aquella que proporciona conocimientos, valores y símbolos que orientan y guían la vida humana. *La cultura de las humanidades* ha sido, es –y debe seguir siendo– una preparación para la vida de todos, y no para una élite (Morin, 2008:40).

Respecto a las competencias, las educadoras piensan que pueden hacer su trabajo sin necesidad de utilizar dicho concepto. Siempre y cuando el propósito a lograr sea el de *formar buenos ciudadanos, buenos lectores, excelentes científicos, investigadores y artistas*. Aquí se hace presente el nudo de *la complejidad*. La educadora debe darse cuenta de que ésta es la misión de la escuela, y de que ésta es su misión: la de fomentar y desarrollar el talento de cada niño, llenándolo también de estímulos. Como lo ha dicho el poeta francés Yves Bonnefoy (citado en Morin, 2008:41) “esos seres están a la espera de que grandes signos cargados de misterio y de gravedad se levanten frente a ellos, pues saben bien que pronto tendrán que afrontar el misterio y la gravedad de la vida”.

En un ejercicio de introspección, dos educadoras se “quitan sus prejuicios” para mirarse al espejo. Y aunque no les gusta su reflejo, reconocen de manera honesta y dialógica las competencias profesionales que poseen y las dificultades que han enfrentado para desarrollarlas.

E1 — *Soy buena para planear... para organizar... para documentarme. Tengo facilidad de palabra, que es algo básico. Si quieres que los niños hablen, ‘tienes que tener’ competencia comunicativa y ser un ejemplo para ellos.*

Me cuesta trabajo ser sistemática. Por ejemplo, ‘en el pasar de los días’ voy perdiendo el hábito de la sistematicidad, para registrar información en el Diario. También, otra

dificultad que tengo, es que no comparto con nadie... No sé si es el mismo ambiente y ritmo de la escuela 'que no nos permite interactuar entre nosotras'; y a veces (el quedarte con 'tu punto de vista sobre las cosas') o te vuelve más ególatra... o te vuelve más ignorante.

En ese reconocimiento que hace la educadora, respecto a las competencias profesionales que posee, se establece un diálogo crítico con la realidad. Un diálogo que nos revela *el ambiente* de la escuela, como una realidad “singular” que determina el desempeño de cada educadora (en un lugar donde cada quien resuelve los rasgos de su desempeño como puede).

Existe otra condición que han tenido que sortear la educadora. Se trata de una condición que no sólo se vive y tiene presencia en el ámbito institucional, sino también en el ámbito del aula. Es la soledad que se vive en el grupo, la falta de relaciones entre colegas y la falta de un trabajo colectivo que les permita reorganizar y reorientar su trabajo; para superar sus incertidumbres, compartir sus conocimientos y también sus experiencias.

La visión del mundo es el producto de nuestras representaciones. A continuación, una educadora nos muestra a través de sus palabras que también posee competencia comunicativa; una competencia profesional en la que se afirma (y se niega) con una dialógica singular.

E2 — *Considero que poseo “competencia comunicativa”; pero también es una de mis dificultades. Por ejemplo: a través de diferentes actividades el niño va a aprender, y ‘tú tienes que tener’ la capacidad de saber plantear una pregunta... una indicación... un comentario... de sabérselo decir a los niños; para que ‘te puedan ejecutar’ lo que quieres. De repente me sucede que hablo... Y supongo que todos están ‘en mi contexto oral’. Y, pues, hay niños que no me entienden... Entonces tengo que ‘aplicarlo’ de dos o tres formas distintas...*

Durante el mes de mayo, por ejemplo, la educadora únicamente trabajó el campo formativo del pensamiento matemático. El contenido de *número*, particularmente. Durante varios días utilizó estrategias diferentes. Esta idea de trabajar (a partir de estrategias) surge del sentido común de la

educadora. — *Considero* — dice — *que es importante enseñar a través de los canales de aprendizaje de los alumnos, porque cada niño aprende de forma diferente.*

La mayoría de las estrategias que utilizó la educadora puede resumirse a una serie de actividades, realizadas en un espacio donde los niños pudieran disponer de materiales físicos. — *Porque hay niños* —según ella— *que necesitan sentir las cosas para poder aprender.* — Repitió series numéricas (contando en voz alta) para los niños que son auditivos, pues — *el hecho de escuchar y estar viendo les ayuda. Tener algo físico los invita a manipular, observar, escuchar...* — Y también concedía tiempos de duración variada, para que los niños contaran libremente fichas o material de construcción.

La lógica con la cual trabaja un contenido esta educadora es reveladora para la enseñanza y la educación en preescolar; pues la mayor parte del tiempo la docente se basa en uno de los principios fundamentales del *curriculum*, que es atender la diversidad. Sin embargo, la importancia de trabajar un campo formativo de forma transversal (o en su forma de *complexus*), escapa a su percepción. Es decir, que pudieron haber sido relacionados (en conjunto) otros campos formativos (como son contenidos, conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes y otros); para ampliar la realidad compleja de los niños, la relación entre conocimientos, aprendizajes, y situaciones cotidianas de la vida.

Lo mismo sucede con las competencias profesionales. No basta desarrollar solamente la competencia comunicativa para enseñar a los alumnos. Es igualmente crucial desarrollar otras competencias que ayuden a complementar contenidos y aprendizajes entre los niños, a partir de una educación basada en competencias.

Hay un principio de incertidumbre en cada elemento constitutivo de la práctica educativa de las educadoras. En cierto modo, el problema para comunicar de manera separada las acciones constitutivas que llevan a cabo las educadoras (individualmente) es diseñar un circuito para entender el principio de la práctica educativa desde su holograma. Según Morin (2004:20), “el problema no es que cada uno pierda su competencia. Es que la desarrolle bastante para articularla con otras competencias, las cuales, encadenadas, formarían un bucle completo y dinámico, el

bucle del conocimiento del conocimiento”. Esta es la problemática de la práctica educativa de las educadoras, bajo el modelo de las competencias.

7. La práctica educativa de la educadora: singular, dinámica y compleja

A partir de lo que sugieren los hallazgos, podemos exponer una serie de reflexiones en torno al objeto de estudio construido a lo largo de esta investigación; misma que guarda correspondencia con la reconstrucción de la práctica educativa de la educadora.

Desde el ámbito institucional, el referente de la cultura escolar influye en la orientación de las prácticas, haciéndolas más o menos educativas. En particular, respecto a la formación y al desarrollo de los niños. Y por *referente de la cultura escolar* debe entenderse la combinación que resulta del estilo de dirección de la autoridad educativa, de su falta de participación colectiva en la elaboración del P. E. y de todo lo que aportan, en el mismo sentido, los docentes titulares y los profesores de apoyo.

Una de las características propias de la práctica educativa de las educadoras gira en torno a la Planeación Estratégica. Con base en la evidencia empírica recopilada, se puede decir que la P. E. no ha adquirido relevancia en la dirección escolar. De manera general, en muchas ocasiones no se participa de manera colectiva; pero tampoco se reclama y, en caso de hacerlo, ningún miembro de la comunidad escolar tiene la ocurrencia de recordar los compromisos adquiridos en la P. E. Esta planeación es un gesto de obligatoriedad en el centro escolar.

Destinar recursos crecientes para la compra de materiales didácticos; así como para la mejora y el embellecimiento de la escuela, no es suficiente. Existen aspectos sociales, culturales, genéticos y psicológicos que condicionan la calidad de la educación, pero pocas veces forman parte del debate educativo. En los medios de comunicación masiva, la discusión se centra en los montos presupuestales o en los conflictos políticos; sólo en contadas ocasiones se concentran en el análisis de las causas que propician la deficiente calidad educativa; una calidad deteriorada, por

ejemplo, debido a la marginación, al papel que desempeñan los padres de familia y a la nula gestión educativa.

En la organización de la escuela hay diferentes esquemas de pensamiento, para un reparto de roles perfectamente asumido por ambas partes. El pacto funciona — *si tú no entras en mi terreno, y a cambio permito que mantengas un cierto nivel de independencia, a la hora de realizar el desarrollo de tu trabajo... ¡Eso sí!... Siempre manteniendo a raya las normas y reglas impuestas que deben regir la convivencia.* — En definitiva, dicho pacto elimina cualquier posibilidad de liderazgo alternativo.

La mayor parte del tiempo, la realidad está muy lejos de ser lo que refleja la práctica educativa de manera cotidiana. Debe admitirse abiertamente que si existe alguna participación de las educadoras (en la elaboración del P. E.), la iniciativa de su diseño, su elaboración y su puesta en marcha implica más responsabilidad para la directora que para el resto de los colaboradores. Parece clara la falta de implicación del conjunto profesoral; y esto pone en evidencia la falta de contenido en los proyectos.

Es evidente la dualidad que enfrenta la directora, ante los procesos de reforma que están en marcha. Como ya se ha visto a través de la información empírica presentada en este documento, la directora se enfrenta a la operación tradicional de la organización escolar. Una tarea que limita su interacción con el cuerpo docente, respecto a los aspectos del terreno pedagógico; sobre todo si se considera que sus características profesionales apuntan hacia el desempeño de un rol escolar dirigido al cumplimiento de los requisitos administrativo-burocráticos y a la transformación de la infraestructura de la escuela.

De esta manera, la directora suele optar por la función tradicional que define toda dirección escolar. La de responder a los requerimientos administrativos y burocráticos, para seguir su labor de gestor en el mantenimiento general de la infraestructura de la escuela. En este sentido la apuesta por el perfeccionamiento de la gestión escolar, como factor de mejora de la calidad de los resultados educacionales, parece no garantizar por sí misma el cambio pedagógico deseado, pues éste último no se produce solamente por añadidura.

En el contexto actual de la educación, como es sabido, el docente formado por la educación basada en competencias es aquel sujeto competitivo y poseedor de conocimientos utilitarios, que cumple con los desempeños esperados en el ejercicio de su práctica educativa (con un cierto grado de autonomía, aprendizaje y responsabilidad).

En el caso de la educación preescolar vale la pena preguntar qué tipo de docente le interesa formar a la reforma. Y se esperaría entonces una figura docente plena de capacidades, valores y certezas para ejecutar una propuesta pedagógica determinada; así como para cumplir doctrinariamente lo establecido, en comunión con la norma y la exigencia que le demandan (desde esferas más altas) los planes y programas, junto con lo que se hace al interior de las escuelas.

Sin embargo, en el caso de las educadoras lo que está en juego es la formación; porque necesitan ampliar su espectro cultural, con base en su experiencia y en su cultura académica. Aquí es donde *la teoría de la complejidad* aparece a la luz del camino; para decir que se requiere un sujeto epistemológico, dinámico y creativo, con el capital cultural suficiente para formar a otros y para formarse con los otros hombres y mujeres (antes que nada humanos), intelectuales, libres y revolucionarios.

Por otra parte, con base en la muestra (que sigue una dialógica antagónica en el ámbito del aula), es posible deducir que la práctica educativa de las educadoras adopta un papel pasivo (y más dinámico) en la vida del salón de clase. Una práctica observada incluso en la realización de actividades sobresalientes, festividades cívicas y comisiones asignadas –entre otras–. Así que, desde mi punto de vista, las educadoras se comprometen rutinariamente en las prácticas institucionales de organización y participación porque no les queda otra opción.

Con su práctica educativa las educadoras ayudan a los alumnos para que adquieran un sentido de humanidad y un propósito en sus vidas. Y todo ello se realiza a pesar del ambiente inhóspito en que desarrollan su trabajo. Las profesoras enfrentan poderes y tensiones en una institución donde el control de las condiciones materiales (para trabajar) ya está condicionado; donde sus sueños,

deseos, esperanzas y visiones aparecen sojuzgados ideológicamente; y donde, sin embargo, se amotinan (y sublevan) para reinventarse, al mismo tiempo, en la mencionada práctica educativa.

Mi intención aquí no es cuestionar inquisitorialmente a las educadoras, sino señalar las ideologías, estructuras, formas y actitudes que las inducen a participar en la reproducción de una cultura (tradicional y de simulación) diseñada por el *status quo* para mantenerlas siempre subordinadas.

En este caso, la práctica educativa está casi siempre ajustada a los intereses de una comunidad escolar que parece ajustarse a los intereses del equipo de supervisión, directores de escuelas anexas y a los padres de familia que son, a su vez, docentes. Y pocas veces dicha práctica se ajusta a las necesidades de los niños. Pero también sostengo que la práctica docente comete fallas al educar a los alumnos, del modo en que las comete el sistema educativo para formar a sus docentes. Los maestros son mal pagados y enfrentan una vida de trabajo sin perspectivas.

Si por un lado es probablemente cierto que la práctica educativa no puede rehacer un sistema educativo, también es cierto (por otra parte) que toda escuela podría encontrar mejores formas de convertirse en un lugar vital para todos los alumnos.

En el ámbito del aula, las características propias de la práctica educativa de las educadoras son singulares, dinámicas y complejas. Todas ellas forman parte de una dialógica contradictoria que trastoca. Es una dinámica donde la acción de la educadora miente, se debilita, se pierde y se diluye; donde también transita, se bifurca y se pierde, como en un laberinto sin salida, para transformarse continuamente. Y en el nuevo holograma de *la práctica como un todo*, la evidencia empírica presentada nos muestra la particular manera en que dichas acciones se encuentran matizadas y entretejidas por la simulación del conocimiento que las caracteriza ahora. En ellas aparecen repetidamente acciones no educativas, carentes de valor pedagógico, que se convierten en sólo una forma de pasar el tiempo.

Finalmente, quisiera sostener que la práctica educativa debería funcionar como algo más que un campo de construcción, de-construcción, reconstrucción y construcción para ella misma. La

práctica educativa debe intentar un nuevo espacio de esperanza que apunte hacia nuevas formas de hacer las cosas. Hay que trabajar para crear una comunidad democrática basada sobre un compromiso con la transformación social. El discurso crítico tiene que hacer un llamado por una narrativa, merced a la cual un mundo cualitativamente mejor pueda ser imaginado, para luchar por él. De esa manera tenemos que dar paso a la utopía.

**CONSIDERACIONES FINALES:
EL COMIENZO DE LA SABIDURÍA**

CONSIDERACIONES FINALES: EL COMIENZO DE LA SABIDURÍA

“La reforma de la educación precisa una reforma del pensamiento”, dice Edgar Morin (2008:17). Y este concepto demoledor ha generado (y sigue produciendo) gran debate y controversia. Pareciera que hay monopolios del conocimiento; y sin embargo somos todavía tan primitivos que seguimos atrapados en las ideas del pasado.

Profesores, investigadores de la educación, científicos, politólogos y empresarios ya empiezan a revisar sus prismas de la realidad y a confrontar sus parcelas del conocimiento. El holograma de la vida es misterioso y –al final– *la teoría de la complejidad* nos presenta su lucidez, para que podamos navegar confiados entre los escasos archipiélagos de la incertidumbre.

En el universo de la educación, el holograma de la práctica educativa (con su principio dialógico y recursividad organizacional) nos ha permitido reconstruir una imagen determinada (con sus antagonismos) en el mundo de la educadora. A partir de tal reconstrucción, podemos decir que la práctica continúa viviendo procesos dinámicos de carácter global.

Recordando a Rousseau, la globalización demanda un *Emilio* contemporáneo y provocador (que interrogue el por qué y el para qué de su práctica). Y aunque la RIEB ha consolidado un ciclo de reformas en el 2011, las educadoras se encuentran en el camino de la sabiduría; adaptándose, ordenando el cumulo de información que habita en su mente, mirándose al espejo y transformándose en la soledad. Sin embargo, *la complejidad* aún persiste en la práctica educativa y representa un desafío para la educadora contemporánea.

De manera reflexiva, este apartado se ocupa a la vez de educación y de enseñanza. Conceptos superpuestos el uno al otro; conceptos que también se diferencian.

Por una parte, y en palabras de Morin (2008:8), la educación es una palabra sólida; es una palabra puesta en acción (por los medios apropiados) para asegurar la formación y el desarrollo del ser humano. Por otro lado, el término formación (con sus connotaciones de modelado y de

conformación) tiene un defecto: ignorar que la misión del didactismo es alentar el autodidactismo; despertando, suscitando y favoreciendo la autonomía de la mente.

Encargada de transmitir conocimientos cognitivos al alumno, a fin de que los comprenda y asimile, la enseñanza tiene un sentido más restrictivo; ya que este sentido es únicamente cognoscitivo. A decir verdad, la palabra *enseñanza* no basta para hablar de formación, pero la palabra *educación* conlleva excesos y también carencias. Por lo que ambos términos necesitan entretorse.

Se trasciende la visión de enseñanza y se entiende mejor como una “enseñanza educativa” en preescolar; como el arte o la acción de transmitir una cultura que permita comprender nuestra condición y nos ayude a vivir; de modo tal que favorezca formas de pensar y de expresarse, abierta y libremente.

No obstante (y de manera inexorable) nuestra reflexión propone una enseñanza educativa de la cultura, haciendo hincapié en la necesidad de descentralizarla. Nuestras ideas navegan en la lucidez del pensamiento complejo.

1. Hacia una práctica compleja

En el capítulo tres encontramos que la práctica educativa de la educadora es compleja. Y ello se debe tanto a los diferentes fenómenos que la componen, como a las acciones que se entretajan y retroactúan (unas con otras) en forma de espiral.

Con la consolidación de la RIEB, y en la idea de aprender a aprender, los maestros comienzan a percibir las ventajas que ofrece el uso de un pensamiento complejo que les enseñe, también, a sobrevivir de manera prosaica, y a vivir poéticamente.

A pesar de que este 2012 la RIEB ha cubierto la agenda de los maestros de educación básica con cursos, diplomados, guías, programas y sugerencias para aprovechar el “pensamiento complejo”, buscando la mejora de su práctica educativa; para las educadoras esta noción aún no resulta clara. Para algunas de ellas el tema todavía no cobra relevancia, por lo cual pasa desapercibido. Otras profesoras lo entienden “a su manera” y lo llevan a la práctica desde su visión y sus ideas. Aunque las educadoras saben que tienen que leer y buscar información (siempre por su cuenta), aún no comprenden que la noción de “pensamiento complejo” tiene el peso suficiente para enseñar a los niños a través de conocimientos no parcelarios.

En este momento de reestructuras, cambios y reformas políticas, despiertan la incertidumbre y la presión entre las educadoras, en el sentido de una evaluación universal. Y *¿a cambio de qué?* Si la educadora va a modificar su práctica educativa, indudablemente pudiera pensarse que es a cambio de recibir un reconocimiento social, a cambio de recibir un estímulo económico o a cambio de una *meritocracia* aún más elaborada.

Aunque tal vez, por otro lado, la evaluación universal servirá para evitar el servilismo sindical o *clientelar* y crear una libre competencia escalafonaria, basada en los logros profesionales de cada educador. Tal vez la RIEB se convierta en presa del mismo sistema, pero esa ya es una cuestión que podría abordarse en otra investigación. Aquí sólo se menciona el problema para

contextualizar todos los elementos y ampliar el criterio de interpretación sobre lo que sucede en el nivel de preescolar.

Aún no hallamos evidencias concretas sobre el uso consciente de *la complejidad*, como método para construir el conocimiento con los niños de preescolar. Lo cual sugiere que debemos replantear el problema de la reforma en el contexto institucional. Hacerlo así exige reformar nuestro pensamiento y, como consecuencia de ello, también nuestra forma de enseñar. Sabemos que es algo doloroso, porque invita a trastocar nuestra identidad. Y sabemos también que es algo a la vez aventurero y utópico; pero no lo calificamos de imposible.

Caminar en *la complejidad* es como la espera de la ballena gris en California, como nadar con los delfines en Xcaret, como ver el amanecer en la cima del Pico de Orizaba (teniendo enfrente la inmensidad...). En el interior de uno mismo, la sabiduría nacida en la experiencia nos lleva a experimentar sin temor a tropezar. Podemos entender que en el quehacer que nos ocupa el conocimiento empírico y la práctica deberán estar relacionados con la ciencia, para poder recrearse, evolucionar, validar, justificar, promocionar y construir la noción que se persiga. Porque este es el principal fin de *la complejidad*, según Morin (2011:35): el de “civilizar nuestro conocimiento”, para transformar la práctica educativa.

2. El inicio de un pensamiento reflexivo y crítico

¿Quién dijo que todo está perdido? Hablamos de cambiar. En un ejercicio de introspección, sería sensacional que la educadora se atreviera a mirarse al espejo ocasionalmente para descubrir quién es, de dónde viene y a dónde va; así como para reconocer, honestamente, cuáles son sus fortalezas y sus debilidades. Y con base en todo ello poder plantear posibles metas o estrategias que le lleven a mejorar su práctica en el día a día. De esta manera, la educadora descubriría que no es un monolito homogéneo, sino muchas cosas a la vez.

En el camino de la sabiduría; en sus reflexiones, pensamientos, locura, sueños e imaginarios; de manera feliz y preocupada, las educadoras se deciden (entre la inconsciencia de las circunstancias) a tomar conciencia de *ser*. Han decidido cruzar “el mero discurso” y construir el escenario adecuado que prepare a los niños en esa aventura sideral concertada para formar lo que deberá ser el nuevo ser humano contemporáneo.

Entonces no sólo se requiere de competencia didáctica, como lo ha venido diciendo la reforma bajo las palabras ocultas que exigen ciertas cualidades o rasgos del perfil deseable del maestro de educación básica. En este mundo globalizado se requiere de competencias intelectuales para transformar la educación, la mente y la vida de los niños; todo lo cual demanda una cultura profesional que prenda a problematizar y a relacionar el conocimiento, para desencadenar nuevas formas de pensar y actuar.

Ser capaces de pensar y actuar en el mundo es algo más que significativo, porque permite indagarnos y pensarnos; así como nos permite comprender que la ciencia, la vida, la sociedad y la naturaleza son parte de un todo (de un cosmos) y que nuestra responsabilidad es volver a “esa relación” entre educación y vida.

En palabras de Giroux (1990:178), para que un maestro se convierta en intelectual el primer paso es que se comporte como intelectual. La educadora de carácter bonachón podría dejar de desentenderse de la política, y asumir el derecho ciudadano que le toca ejercer; así como también podría pronunciarse en contra de algunas injusticias económicas, políticas y sociales (dentro y fuera de la escuela). Si la educadora desea asumir un rol intelectual, deberá crear las condiciones para que sus alumnos se conviertan en ciudadanos con el conocimiento y el valor suficientes para luchar de manera prosaica y vivir poéticamente.

Se trata de pensar en el método (o en el camino) como en una política a través de la cual podamos definir nuestra relación con el mundo y nuestra manera de actuar en relación con los otros –alumnos, padres de familia, docentes, directivos, supervisores, sociedad–. Es una invitación al desafío personal, para que podamos pensar desde otras perspectivas, desde otros paradigmas, en la intención de conocer qué estamos haciendo al interior de nuestra sociedad.

3. Hacia una enseñanza educativa en el nivel preescolar

Por otra parte, se trata de conocer también (por ejemplo) los sistemas político, económico, científico y filosófico, como sistemas complejos que trabajan describiendo y explicando (con sus propias armas) lo posible de las cosas, proponiendo modelos educativos para avanzar en el conocimiento. Porque, consecuencia de ello, el sistema educativo se amolda a estos referentes (bajo un estilo autoritario y vertical, corporativo y opaco).

Nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que fue pensado para ellos, en lugar de colocarlo a su alcance para que lo transformen y engrandezcan. Ya lo decía Gabriel García Márquez en *Por un país al alcance de los niños* (1994:3) al recordar que las escuelas restringen y se olvidan de la creatividad y la intuición congénita de los niños. Dice que las escuelas contratan la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso.

De manera dialógica y antagónica, a menudo se puede encontrar a una educadora que da la impresión de haber cambiado (pero no aún lo suficiente). Más bien se trata de una educadora que se asume como profesional de la educación; aunque también delega el papel que le ha tocado desempeñar, negando su existencia como sujeto docente⁴; pasando a desempeñar el rol de cuidadora o “tía”, tal y como lo describía Freire (2010) en su libro *Cartas a quien pretende enseñar*.

Pero, finalmente, estas ideas antagónicas pueden fecundarse y ser complementarias. Y para ello, es preciso que la educadora niegue su existencia como sujeto docente y renazca en el camino de

⁴ Véanse los registros etnográficos de la Activación Física, en el capítulo 3, apartado 3 (Planeación y organización institucional), así como el Registro de la Experimentación, en el apartado 5.2 (La práctica en el aula: entre el acierto y la simulación).

la sabiduría, obligada a navegar contracorriente, para renovar su cultura y su compromiso ético, en franca solidaridad con el mundo de los niños.

La educación preescolar necesita irremediablemente una reforma de pensamiento y de enseñanza. Según el sociólogo y filósofo Edgar Morin (2000), "se trata de reemplazar un pensamiento que separa y reduce, por otro que distingue y enlaza".

Por mi parte, he querido subrayar cómo no podemos olvidar que el niño es un ser humano tanto en lo físico, biológico, cultural, social, espiritual e histórico, como en sus emociones, sentimientos, conocimientos, preguntas, inocencia, honestidad, curiosidad y, sobre todo, con esa gran capacidad cognitiva que necesita ser desarrollada. Con base en esta premisa se considera que es importante que la educadora le dé el lugar que le corresponde (en su naturaleza); y la educación tendrá que llenarlo de estímulos, y esos estímulos serán transmutados en conocimientos se relacionen entre sí. Este es el desafío que enfrentamos en los albores del siglo XXI.

Y ante el gran reto, se sabe que la educadora (con sus posibilidades epistemológicas y sus visiones personales sobre la educación), hace lo que puede. Pero la sociedad, con ojo observador (y con como todo lo que se encuentra en su mente, en su lenguaje y su cultura) le demandan cambiar lo suficiente, para no volver a cometer los errores del pasado.

Con ayuda de la RIEB, la educadora ha reconocido cuáles son los campos formativos a desarrollar en los niños: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Desarrollo físico y salud, Desarrollo personal y social, Expresión y apreciación artísticas; así como el resto de los aprendizajes que se esperan alcanzar. La educadora sabe que cada campo debe enseñarse de forma transversal y no de manera parcelaria.

A partir de dicho planteamiento (en el camino de la sabiduría) y por medio de su práctica educativa, se sugiere que la educadora enseñe la esencia y el misterio de dichos campos, como posibilidades para el descubrimiento y el aprendizaje. En el sentido más práctico de Pierre Bourdieu (2007:90), "ésta es la filosofía de la alquimia que transforma el apetito de conocimiento

en interés de conocimiento”. Máxima, pasión y regla del arte de la que tiene que apropiarse también la educadora.

En una visión compartida con la ciencia, el hecho de abordar el conocimiento como un proceso que es a la vez biológico, cultural, social e histórico, implica que el maestro del presente se convierta en un moderno alquimista cibernético; que se transforme en un docente que renueve constantemente su ideal de educar por medio de sofisticadas herramientas, ante las urgencias de un mundo globalizado; que enseñe a tender puentes entre el presente y el pasado, entre lo abstracto y lo concreto, entre la técnica y la densidad social, entre la ciencia y el arte.

En un juego de roles donde interviene la lucha entre sistemas complejos, reformas, maestros, prácticas y movimientos sociales, existe algo que debe mantenerse en claro. La misión de la enseñanza no es transmitir sólo el saber, sino también el arte, la ciencia y la cultura. La naturaleza social de la música, la pintura, la danza y el cine; así como la experimentación y la observación de los fenómenos naturales y sociales requiere que las educadoras adquieran un capital cultural que les permita movilizar sus conocimientos de una manera compleja.

A través del concepto de *habitus*, Bourdieu permite comprender la interrelación que existe entre el actor y su contexto. Para él, hablar de *habitus* es plantear que lo individual es social (incluso lo personal, lo subjetivo) por cuanto es también considerado como un saber colectivo.

Los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es lo bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal. Pero lo esencial es que, cuando son percibidas a través de estas categorías sociales de percepción, de estos principios de visión y de división, las diferencias en las prácticas, en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje (2007:20).

Con base en las condiciones que hacen posible sus acciones, y como actor social, la educadora tendrá que generar prácticas aceptables, conforme a la lógica del sentido común, para adquirir el capital cultural del que se hablaba. Todo esto la sitúa frente a múltiples posibilidades de pensamiento y acción, para construir su visión del mundo a través de su propia percepción;

haciendo confluír todos sus sentidos, con el objetivo final de reestructurar sus esquemas y realizar su tarea de la manera más deseable y apropiada.

Al abordar el tema, no he querido decir que la educadora carezca de conocimientos culturales; sino más bien que le invito a darse la posibilidad de entrar en el terreno de lo intelectual, permitiéndose conocer nuevos mundos culturales; para que sea capaz de innovar sus clases y transmitir la magia, la esencia, la forma y el sentido de las cosas que habitan –y que acontecen– en el planeta Tierra. El *habitus* es esa especie de sentido práctico que aparece cuando se percibe lo que hay que hacer en una situación determinada.

Como ya bien lo decía Bourdieu, los campos de producción cultural proponen a quienes se han adentrado en ellos un espacio de posibilidades que tiende a orientar la búsqueda, definiendo el universo de los problemas, de la referencias, de los referentes intelectuales, de los conceptos en “*ismo*”, como coordenadas que hay que tener en la cabeza para participar en el juego (2007:53).

Por una educación al alcance de los niños, se propone que las educadoras creen los espacios de posibilidades en los que se les enseñe cómo entrar a los campos de la literatura, la poesía, el arte y la ciencia, sabiendo qué:

La literatura nos introduce en el mundo de los valores, de la historia, de la condición humana, de los sueños, de las imágenes, de las emociones, de los diferentes papeles que les toca desempeñar tanto al hombre como a la mujer.

La poesía nos introduce en la dimensión poética de la existencia humana. Nos revela que habitamos la tierra no sólo prosaicamente –sometidos a la utilidad y funcionalidad de los eventos– sino también poéticamente, porque estamos destinados a maravillarnos, a sorprendernos, a asombrarnos, a denunciar. Entra por lo sentidos y se queda en la memoria. La poesía en la escuela puede llevar a los niños a que aprecien a la vez el idioma, la música verbal y la comprensión de un texto leído.

Las artes nos llevan a la dimensión estética de la existencia. Y según el *adagio* que dice que la naturaleza imita lo que le propone la obra de arte, las artes nos enseñan a ver más estéticamente el mundo; tanto para estar en el mundo como para aprender a transformarlo.

La ciencia nos enseña que la vida es un sistema simple que se bifurca para pasar a un estado complejo de lo predecible e impredecible. Invita a elaborar suposiciones para explicarnos el mundo natural y social.

Se trata, en fin, de revelar en toda gran obra de literatura, cine, poesía, música, pintura y/o, fotografía, el descubrimiento de que hay un pensamiento profundo acerca de la condición humana. Es navegar e introducirnos en el mundo físico, social y natural; pero no de un modo simple o ficticio, sino de una manera compleja, real y profunda que nos impida producir una educación anquilosada (que no quiere moverse de su zona de control, de su zona de confort).

Por ello debe descentralizarse la cultura y ser llevada al preescolar; para que los niños reciban una formación integral ahí, donde son considerados aún como una fuerza. Hay que enseñarles a *saber hacer*; pero también a transitar en el mundo de la cultura, con la educación y con la ciencia.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

- El recorrido epistemológico realizado en la presente investigación permitió reconocer algunas de las partes que constituyen la práctica educativa en su conjunto. Lo que nos llevó a generar un holograma de la misma. Un holograma en el que las cosas complejas se encuentran en el todo; y éstas, a su vez, en las partes que conforman la totalidad.
- La visión de *la complejidad* también es una visión restringida. Supone una posición introspectiva y retrospectiva del ser individual, profesional, social o colectivo que considera distintas formas de ver al otro, o a los otros, al nivel de la empatía.
- La teoría del pensamiento complejo, a través de sus tres principios (dialógico, auto-eco-organización y holograma), permitió dar lectura a los registros etnográficos. Y con base en ello, fue posible reconstruir la práctica educativa de las educadoras.
- En la reconstrucción de la práctica educativa, se puede afirmar que lo importante no fue reconocer una zona de contradicción o incertidumbre, sino tener la capacidad de trabajar con el pensamiento complejo dentro de la incertidumbre y la contradicción.
- En el nivel de preescolar, la práctica educativa de las educadoras adopta una forma muy particular. Sobre todo a partir del momento en que los actores pedagógicos se van adaptando de algún modo a las exigencias y demandas de la política educativa (dispuestas en la RIEB), así como también se adaptan al factor de lo institucionalizado.
- De antemano, se puede afirmar que las educadoras se encuentran en un proceso de cambio (asimilación, adaptación y evolución) asociado al proceso educativo. Pero en este momento coyuntural de la RIEB, ese cambio no es del todo suficiente. Es necesario que se asuman también como participantes de un compromiso ético profesional, con nuevos paradigmas, que les permitirá reconocerse como protagonistas del cambio educativo.

- Hay un sujeto docente que hace lo que puede (o al menos lo posible) con sus recursos didácticos y posibilidades epistemológicas. Se afirma y se niega en una dialógica singular. Ancla su identidad a la práctica educativa y a la sabiduría basada en la experiencia.
- Se pudo apreciar que la educadora trabaja con o sin la reforma desde su sentido común; es decir, desde sus referentes; considerando lo que es importante y necesario que aprendan los niños de preescolar.
- La educadora de carácter “bonachón” está obligada a renovar su cultura y su compromiso ético, en solidaridad con la educación de los niños: considerando la complejidad de la globalización y la de la mundialización, así como lo hace también buscando revertir las actividades de simulación que en ocasiones matizan la práctica educativa.
- Para la educación en el nivel preescolar, así como para la educación en general, el desafío que apela al pensamiento complejo en el siglo XXI es sin duda la producción del conocimiento. Todo lo cual requiere que la educadora se atreva a innovar, que sea productora y reproductora de una cultura, que invite a los niños a estar y a percibir el mundo de manera estética (a través del campo del arte, la literatura, la poesía, la pintura y la ciencia). La educadora debe, entonces, ser una promotora de la cultura.
- Lejos de generalizar, en suma, los hallazgos de este trabajo presentan una realidad muy específica y acotada que muestra la complejidad de la realidad en los diferentes ámbitos de la educación preescolar, que son la escuela y el aula y –por supuesto– los actores.
- Mi permanencia en la maestría fue dejando huellas en mi persona. En un ejercicio de introspección me encuentro con los otros, me pierdo, me trastoco, me construyo, me diluyo, me miento, me transformo para ser un sujeto autónomo y dependiente. ¡Tenía ganas de abrazar y devorar el mundo, pero fue el mundo quien me devoró a mí!

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, C. (2005). *El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela*. En: Rockwell, E. (coord.). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Almond, L. (1992). *El ejercicio físico y la salud en la escuela*. En: Devís. J. y Peiró. C. (coords.). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, Barcelona: INDE.
- Álvarez, J. (2003). *Reforma educativa en México: El Programa Escuelas de Calidad*. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003. Vol. 1, Núm. 1, p. 1-15
- Aquino, M. (1999). *La planificación de la acción educativa. Supuestos y problemas*. En 0 a 5. La educación en los primeros años. Año II. Núm. 10. Febrero. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México, 1989-1994*. México: SEP.
- Artículo Tercero Constitucional (2011). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: ESFINGE.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Textos educar: Educación Jalisco.
- Bazdresch, M. (2006). *La intervención de la práctica educativa*. En: Perales, R. (coord.). *La significación de la práctica educativa*. México: PAIDÓS.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: PAIDÓS.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo. Vol. 4, no. 3.
- Bourdieu, Pierre. (2007:90). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. España: ANAGRAMA.
- Brophy, J. (2000). *La enseñanza*. Academia Internacional de Educación. Oficina Internacional de Educación (UNESCO). México: SEP.
- Bruer, J. (1997). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. México: SEP.

- Campechano, J. (2006). *Elementos para interpretar los significados de las acciones en las prácticas educativas*. En: Perales, R. (2006). *La significación de la práctica educativa*. México: PAIDÓS EDUCADOR.
- Coll, C. (1994). *El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuesta en torno a una aproximación multidisciplinar*. En: *Tecnología y comunicación educativas*. ILCE, Año 9, No. 24, julio-septiembre, México, pp. 3-29
- Coll, C. (comp.) et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: GRAÓ.
- Darling, L. (2002). *El derecho a aprender. Crear buenas escuelas para todos*. México: SEP.
- De Lella (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Consultado el día 08 de Septiembre de 2012. En: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Dean, J. (1993). *Los niños*. En: *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. Barcelona: PAIDÓS.
- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. En: Whitrock, M. (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Nueva York: MACMILLAN.
- Dresser, D. (2011). *El país de uno. Reflexiones para entender y cambiar a México*. México: AGUILAR
- Duncan, J. (2000). *Las ideas y la práctica de la administración*. México: OXFORD.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: *Homo sociologicus*. Ediciones Península.
- Fillion (1991). *Visión*. En: Equipo Académico Estatal del PEC (2005). *El Plan Estratégico de Transformación Escolar*. México: SEP.
- Florence, J. (1991). *Fundamentos y esquema general del proceso*. En: *Tareas significativas en educación física escolar*. Barcelona: INDE.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Barcelona: TUSQUETS.
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *La escuela liberadora en la cultura*. En: Roman, M., y Díez, E. *Currículum y Enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. Madrid: EOS.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *El grito manso*. México: Siglo XXI.

- Frigerio, G. y Poggi, M. (1997). *El análisis de la institución educativa*. Buenos Aires: Santillana.
- Fuenlabrada, I. (2005). *¿Cómo desarrollar el pensamiento matemático en los niños de preescolar? La importancia de la presentación de una actividad*. En: Modulo 4. Pensamiento matemático infantil. México: SEP.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press.
- García, B. y González, M. (1997). *La educación preescolar en México: modalidades de atención*. México, Facultad de Psicología-UNAM, documento. (s.p.i.).
- García, J. (1977). *Fundamentos para la construcción de un modelo sistemático en el aula*. En: Porlán, García y Cañal (comps.). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Madrid: DIADA.
- García, M. (1994). *Por un país al alcance de los niños*. Consultado el día 09 de Septiembre de 2012. En: http://www.scp.com.co/ArchivosSCP/Por_un_pais.pdf
- García, R. (1994). *Interdisciplinariedad y sistemas complejos*. En: Enrique Leff (comp.), *Ciencias sociales y formación ambiental*. Barcelona: GEDISA.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día 04 de Septiembre de 2011. En: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gimeno, S. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Barcelona: MORATA.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: PAIDÓS.
- Glaser y Strauss (1988). *La Teoría y el proceso de investigación*. En: Goetz, J. y LeCompte, M. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: MORATA.
- Glauert, E. (1998). *Science in the early years*. [La ciencia en los primeros años]. En: Siraj, I. *A curriculum development handbook for early childhood educators*. Londres: Trentham Books Limited.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: MORATA.
- Guevara, G. (2002). *¿Debe ser obligatoria la educación preescolar?* En: *Lecturas para maestros*. México: Cal y Arena.

- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: MORATA.
- Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hernández, S. (comp.) et al. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: Mc GRAW-HILL.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2009). Consultado el día 09 de Septiembre de 2012. En: www.inegi.org.mx/
- Jardín de Niños: Plan de Trabajo. (2009). *Plan Estratégico de Trabajo Escolar*. (s.p.i.).
- Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. (2000). *Conocer el ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial*. En: Malajovich. *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Morin, E. (1994). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1994). *Epistemología de la complejidad*. En: Freíd, D. (ed.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Morin, E. (1996). *Sobre la interdisciplinarietà*. En: *Revista Sociológica y Política*. Nueva época, Año IV, No. 8. México. Universidad Iberoamericana.
- Morin, E. (2000). *La educación a debate, una propuesta para la reforma de la enseñanza*. En: *Comunidad escolar*. Periódico digital de información educativa. Año XVIII. N° 665. 01 de Noviembre de 2002. Consultado el día 05 de Junio de 2012. En: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/665/portada.html>
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Morin, E. (2004). *La epistemología de la complejidad*. Fuente: *Gaceta de Antropología*. Consultado el día 02 de junio de 2012. En: http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Morin, E. (2008). *La mente bien ordenada*. México: Siglo XXI.
- Morin, E. (2008). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Siglo XXI.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: GEDISA.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: OCDE.

- Palacios, C. (2003). *Origen de los jardines de niños y La educación preescolar en México y sus políticas educativas*. En: La educadora como promotora del desarrollo de la autoestima en el Jardín de Niños. Tesis de Maestría, Toluca, México. ISCEEM.
- Paquay, L. (comp.) et al. (2005). *La Formación Profesional del maestro, Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paz, O. (2010). *El laberinto de la soledad*. Madrid: CÁTEDRA.
- Perales, R. (2006). *La significación de la práctica educativa*. México: PAIDÓS.
- Popkewitz, Th. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: MORATA.
- Popkewitz, Th. Tabachnik, B. y Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona-México: POMARES.
- Porlán, R. y Martín, J. (1993). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: DÍADA.
- Poy, L. y Herrera, C. (2012). *Impostergable, generar una política de financiamiento plurianual: López Castañares*. En: La Jornada. México, D. F., Año 28. Número 9982.
- Quaranta, M. (2002). *¿Por qué enseñar matemáticas en el nivel inicial? y ¿Qué saben los niños? ¿Cuál es el papel del jardín frente a esos conocimientos?* En: Malajovich, A. (coord.). Orientaciones didácticas para el nivel inicial. Buenos Aires: Dirección de Cultura y Educación.
- Ramírez, L. y Block, D. (2001). *Análisis de situaciones didácticas para el aprendizaje del número en preescolar*. México: DIE/Cinvestav/IPN.
- Rigo, L. (1998). *Elaboración de proyectos de investigación empírica*. s/c: mimeo.
- Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, E. y Ruth, M. (1989). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: DIE/Cinvestav/IPN.
- Rodríguez, G. (comp.) et al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: ALJIBE.
- Rojas, A. (2006). *La cara oculta de la luna: liderazgo y crítica al racionalismo en la formulación e implementación de políticas educacionales*. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2006, Vol. 4, No. 4e.

- Román, M. (1994). *La escuela liberadora en la cultura*. En: Curriculum y Enseñanza. Una didáctica centrada en procesos. España: EOS.
- Rousseau, J. (1997). *Libro primero* (fragmentos). En: Emilio o de la educación. México: PORRÚA.
- Salinas, F. (1999). *La planificación didáctica como tarea del docente*. En: Aquino, M. *La planificación de la acción educativa. Supuestos y problemas*. En 0 a 5. La educación en los primeros años. Año II. Núm. 10. Febrero. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Sánchez, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. En: Perfiles Educativos. No. 61, UNAM, Julio-Septiembre 1993, pp. 64-78.
- Schmelkes, S. (2004). *La formación en valores en la educación básica*. México: SEP.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. Barcelona: GRÁNICA.
- SEP (2001). *Antología de gestión educativa México*. (s.p.i.).
- SEP (2002). *Estrategia: experimentación*. En: Programas y materiales de apoyo para el estudio 4 y 5 semestres. Conocimiento del medio natural y social I y II. México: SEP.
- SEP (2008). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Consultado el 20 de Julio de 2011. En: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>
- SEP (2010). *La Reforma Integral de la Educación Básica*. Consultado el 20 de Julio de 2011 en el Sitio de la Reforma Integral de la Educación Básica. En: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>
- SEP. (1982). *Educación Preescolar México 1880-1982*. México: SEP.
- SEP. (1982). *Evolución Histórica de la Educación Preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública*. México: SEP.
- SEP. (1985). *Reseña Histórica sobre Jardín de Niños en México (1917-1942)*. México: SEP.
- SEP. (1988). *Los orígenes de la educación preescolar. De la dictadura porfirista a la promulgación de la Constitución de 1917*. En: Educación Preescolar en México, 1880-1982. México. SEP.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- SEP. (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: SEP.

- SEP. (2011). *Guía de Activación Física. Educación Preescolar*.
- SEP. (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*. México: SEP.
- SEP-DEC. (2008). *Programa Anual de Trabajo*. En: *Escuelas de Calidad*. México: SEP.
- Taylor, S. T. y Bodgan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. España: PAIDÓS.
- Thornton, S. (1998). *La resolución infantil de problemas*. Madrid: MORATA.
- Tonnuci, F. (1996). *El niño y la ciencia*. En: Koche, G (trad.). *Con ojos de maestro*. Buenos Aires: Troquel.
- Tonnuci, F. (1996). *Homogeneidad versus Heterogeneidad*. En: Koche, G. *Con ojos de maestro*. Buenos Aires: Troquel.
- Tonucci, F. (2008). *Los materiales*. En: SEP. *Reforma Integral de la Educación Básica. Preescolar. Los materiales*. México: Editorial Océano de México.
- Torres, Concepción. (1999). *El trabajo en el jardín de niños: opiniones de educadoras, entrevista con profesoras de educación preescolar*. México. Documento. (s.p.i.).
- Touraine, Alain (1996). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. 5-9 de marzo de 1990. Jomtiem, Tailandia. Consultado el 31 de agosto de 2005.
En: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/eptjomtiemdeclaraciónmundial.pdf>
- Vygotsky, L. (1995). *Thought and Language*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1962. [Trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje*]. Barcelona, PAIDÓS.
- Weber, M. (1998). *¿Postmodernidad o postmodernismo? El discurso del cambio*. En: Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: MORATA.
- Weinstein, E. (2004). *Las decisiones del "día tras día" de la actividad matemática*. En: 0 a 5. *La educación en los primeros años*. Núm. 56. Mayo. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Zabala, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: GRAÓ.