



**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
SERVICIOS EDUCATIVOS  
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD 08-A**

**LOS CAMBIOS CUALITATIVOS EN LOS PROGRAMAS DE NIVEL  
PREESCOLAR Y LA PARTICIPACION DEL DOCENTE:  
¿FRAGMENTACION O GLOBALIZACION?**

**MARTHA OLIVIA CANO MEDRANO**

**TESINA MODALIDAD ENSAYO  
PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADA EN EDUCACION PREESCOLAR**

**CHIHUAHUA, CHIH., OCTUBRE DE 1996**



**DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION**

Chihuahua, Chih., a 18 de Octubre de 1996.

C. PROFR.(A) **MARTHA OLIVIA CANO MEDRANO**  
Presente.-

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado "LOS CAMBIOS CUALITATIVOS EN LOS PROGRAMAS DE NIVEL PREESCOLAR Y LA PARTICIPACION DEL DOCENTE:

¿FRAGMENTACION O GLOBALIZACION?"

opción Tesina modalidad de ensayo a solicitud de la C. LIC.

ALICIA FERNANDEZ MARTINEZ,

manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respectos por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

**ATENTAMENTE**  
**"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**



  
**PROFR. JUAN GERARDO ESTAVILLO NERI**  
**PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION**  
**DE LA UNIDAD 08A DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA**  
**NACIONAL.**

ESTA TESIS FUE REALIZADA BAJO LA DIRECCION DEL (LA)

LIC. ALICIA FERNANDEZ MARTINEZ

REVISADA Y APROBADA POR LA SIGUIENTE COMISION Y JURADO DEL EXAMEN PROFESIONAL.

PRESIDENTE: LIC. ALICIA FERNANDEZ MARTINEZ

SECRETARIO: LIC. MARIA DE JESUS RODRIGUEZ LOYA

VOCAL : LIC. OLGA MONTES CHAVIRA

SUPLENTE: LIC. HERMILA LOYA CHAVEZ

CHIHUAHUA. CHIH., A 18 DE OCTUBRE DE 1996.

**LOS CAMBIOS CUALITATIVOS EN LOS PROGRAMAS DEL NIVEL  
PREESCOLAR Y LA PARTICIPACIÓN DEL DOCENTE  
¿FRAGMENTACIÓN O GLOBALIZACIÓN?**

El presente trabajo constituye un intento por encontrar en el desarrollo de la educación preescolar y específicamente en los cambios cualitativos de los programas que se han tenido en este nivel educativo, algunas explicaciones a la situación que priva actualmente en la práctica educativa. En particular, a la relación del docente con los contenidos de trabajo que han sido propuestos en guías, planes y programas del nivel. Mismos que el docente de preescolar ha transmitido, reproducido e implementado, en la mayoría de los casos, acrítica y mecánicamente; como resultado de un proceso permanente de formación y reproducción de una cultura y una educación con firmes bases positivistas.

Es una reflexión que invita a considerar qué tan cerca está la educación preescolar de lo que desde hace mucho tiempo se ha planteado como objetivo general: el desarrollo del niño preescolar. Se dice que en el Jardín de Niños se crea un ambiente armónico que atiende las características y necesidades del niño para que éste desarrolle sus potencialidades y se incorpore a la vida social y nacional.

Sin embargo, en las observaciones realizadas al trabajo cotidiano en el Jardín de Niños, se perciben las dificultades que el docente enfrenta para

transformar en acciones concretas los objetivos y planteamientos teóricos del programa normativo.

Actualmente la concepción que se tiene del nivel preescolar, de lo que hacen los niños y en particular de las educadoras, es una estimación que se ha ganado a pulso por el tipo y proyección del trabajo realizado.

Esta forma de trabajo históricamente ha estado centrada en lo externo, en lo aparente, en lo observable, en suma, en la reproducción de una forma de ver la realidad que nada tiene que ver con el niño y su desarrollo.

Así, a las educadoras se les ha considerado como “aquellas personas con mucha paciencia que juegan con los niños y hacen cosas muy bonitas, muy creativas” y que en conjunto constituyen las “lindas” del sistema. Esta concepción ha repercutido en el valor y nivel profesional que este trabajo debería merecer.

Se entrelazan estas concepciones con aquellas que sostienen que sólo el conocimiento llamado “formal” merece reconocimiento, de tal forma que privilegiar el juego y otras formas de participación infantil le resta importancia al jardín de niños frente a otros niveles escolares. Estas valoraciones se han reflejado en el desarrollo y evolución de la educación preescolar en nuestro país, así como en la práctica educativa.

En el reconocimiento de que en el Jardín de Niños se trabaja "pensando" en los niños; independientemente de las múltiples consideraciones que pudieran hacerse al trabajo específico; se pretende explicar qué se ha hecho en relación a cambios cualitativos en los programas y cómo el docente ha transformado en práctica concretas. Esto ayudaría a comprender que tan lejos estamos de alcanzar el objetivo general de la educación preescolar

La temática se desarrollará en la interrelación del docente con los programas y contenidos de trabajo y siguiendo los cuestionamientos que provocaron escribir este trabajo: ¿quiénes somos? ¿qué hemos hecho? ¿a dónde vamos? ¿dónde estamos? Finalmente, a manera de conclusiones se plantean algunas cuestiones que darían cuenta de ¿qué nos faltaría hacer para avanzar cualitativamente a favor del niño?

La forma de presentar estas reflexiones será identificando los cambios que se han dado, a qué obedecen y cómo se ha reflejado en la práctica la construcción teórica que ha hecho el docente. Se intercalan opiniones y comentarios sobre el significado que se extrae de los mismos y las repercusiones actuales.

El contenido parece amplio, sin embargo, no pretende ser exhaustivo sino crear un marco general de reflexión en torno a:

### ***Los cambios cualitativos de los programas en el nivel preescolar y la participación del docente: ¿fragmentación o globalización?***

En ese sentido se tiene la pretensión de que este trabajo sea de utilidad para los docentes que buscan explicarse la realidad de su quehacer educativo y que por estar inmersos en la problemática no perciben la fragmentación o la globalización de: la realidad, el niño, el conocimiento, etc., que está presente en su práctica.

El propósito de algunas de las opiniones aquí expresadas es aproximarse al necesario debate en torno a una revisión de las metas y finalidades de la educación preescolar, al reconocimiento y lugar del niño preescolar; así como a una resignificación del docente como sujeto histórico.

Las conclusiones, aunque son reflexiones particulares conllevan el deseo de aportar en la medida de lo posible, puntos de partida e interés para posteriores trabajos.

#### ***¿Qué somos?***

En el marco de la política educativa, la educación preescolar se encuentra integrada a la educación básica; eso la ubica como el primer espacio escolar en que se acerca al niño a una sistematización del conocimiento y la cultura socialmente validados. Es el nivel que tiene una función eminentemente socializadora.

En este espacio, el docente es el mediador entre el mundo "exterior" y el mundo "interior" del niño a través de la relación pedagógica que se establece y se concibe a este como una persona con emociones, sentimientos, historia, etc., que piensa, actúa, aprende y se expresa en forma integral.

Es pertinente reconocer aquí, que para muchos niños mexicanos no es su primera experiencia "escolar", pues con la integración de la mujer a la planta laboral son llevados a CENDIS o Guarderías. Esto lleva al replanteamiento del servicio que se ofrece actualmente y la función del Jardín de Niños como institución.

Se reconoce al nivel preescolar como una escolaridad importante para el proceso de socialización del niño, preparatoria para procesos escolares formales y opcional para los padres de familia. Por ello, se admite "la importancia formativa de los primeros años del ser humano. En ellos se determina fuertemente el desenvolvimiento futuro del niño, se adquieren los hábitos de alimentación, salud e higiene y se finca su capacidad de aprendizaje (...) la motivación intelectual en la edad preescolar -cuatro y cinco años- puede aumentar las capacidades del niño para su desarrollo educativo posterior."<sup>1</sup>

Sin embargo, este reconocimiento legal no es suficiente "... la idea de que se atiende a una de las etapas de la vida más cruciales para la formación de un sujeto se diluye y subordina a los objetivos de la siguiente, sin

---

<sup>1</sup> SEP, *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*, p. 17



acabar de reconocer la relevancia que tiene como parte fundamental de un proceso que se ha iniciado años atrás y se continúa hacia adelante.”<sup>2</sup>

### *¿Qué hemos hecho?*

El nivel preescolar, en el proceso de su constitución, se ha visto favorecido por diversos cambios curriculares que han incorporado las investigaciones psicológicas sobre el desarrollo del niño y los avances en la pedagogía, la didáctica y el curriculum.

También a lo largo de su evolución, los objetivos y metas del nivel se han transformado. Primero se partía de una intencionalidad pedagógica al margen de las necesidades concretas de los niños, y de la realidad del docente; después sólo se consideraba al Jardín de Niños como servicio asistencial sin definición pedagógica, y actualmente tiene una función eminentemente educativa -aunque supeditada al nivel escolar siguiente- y se concibe como un espacio donde el niño puede desarrollarse creativa y armónicamente como ser integral.

Comprender los cambios que se han dado en el nivel preescolar invita a revisar la cualidad de los mismos, así como las repercusiones que éstos tuvieron.

Fue en los sesentas que se organizó una revisión global de planes y programas existentes en preescolar, primaria y secundaria. Las anteriores

---

<sup>2</sup> ARROYO Acevedo, Margarita. *Pensar la Calidad de la Educación Preescolar Desde el Niño*. Fundación SNTE, 1995, p. 9

reformas no habían pretendido una transformación total, sino que sólo se habían integrado actividades y orientaciones de acuerdo con las políticas educativas orientadas por los cambios sociales y económicos.

Ya para entonces se había creado la Dirección General de Preescolar (1946) y establecido la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (1947).

Con respecto al nivel preescolar se pretendía darle un nuevo sentido a la teoría que sustentaba la práctica preescolar hasta entonces de tendencia generalmente froebeliana. Las consideraciones que se hicieron estaban encaminadas a que las instituciones preescolares tomaran en cuenta los intereses y necesidades de los niños, pero a la vez lo prepararan para su ingreso a la primaria y la incorporación a la vida social y nacional.

Como ya se ha mencionado, esta consideración del nivel como preparatorio para el siguiente es aún vigente y le resta importancia a los objetivos específicos del nivel, como si no tuviera fundamentos para conservar un carácter propio. Además, de este tipo de consideraciones se han desprendido en su mayoría los objetivos y contenidos para el nivel preescolar.

Con esta reforma, el contenido de los programas se organizó en cinco áreas de trabajo, cada una con sus finalidades, actividades y diferentes aspectos a desarrollar según el grado escolar. Cada grupo desarrollaría

sus actividades de acuerdo a la "madurez" de los niños. En este diseño de programa no había lugar para la participación del docente y el alumno, estaba pensado de acuerdo a la teoría pedagógica de su tiempo que aún ignoraba cómo era el desarrollo del niño y su proceso de aprendizaje dando como resultado la fragmentación de todo el proceso.

Este programa de 1962 primero se puso a prueba en los Jardines de Niños del D.F. Previa revisión se decidió su aplicación nacional (en medios predominantemente urbanos); se les hizo llegar a los docentes en forma de temario por mes, basado en tres grandes centros: el hogar, la comunidad y la naturaleza, así como las cuatro estaciones del año. Los temas mensuales manejaban unidades de acción y centros de interés. Con esta reforma, la Dirección General de Educación Preescolar señaló:

... los planes y programas de Educación Preescolar han abierto la puerta a los elementos locales y regionales de nuestro pueblo, porque se adaptan a las necesidades socio-económico y culturales de cada lugar, suprimiendo de raíz la información de medios y ejemplos de enseñanza estandarizada.

Estos nuevos programas se inspiran en la unificación de la educación que se imparte en los Jardines de Niños, y se caracterizan por ser globales y cíclicos. Globales porque coordinan las actividades mentales, motrices y sociales para resolver asuntos que darán nociones de conocimiento; cíclicos, porque es un programa único para los tres grados y queda encomendado a la Educadora para adaptarlo al grado de madurez de los niños<sup>3</sup>

La concepción teórica de los centros de interés, así como las realizaciones pedagógicas tenían una doble base: bio-sociológica y psicológica. Se incorporaba por primera vez la idea de globalidad es

---

<sup>3</sup> DGEP, Contenido y Alcances de la Reforma Educativa en la Educación Preescolar (ponencias), México, 1962, engargolado 185 en CIDEF. Citado en: *La educación preescolar, México 1880-1982*, SEP, 1988 p.169

decir, de como “la totalidad del individuo es la que percibe, piensa y obra conjuntamente y que, como consecuencia de esta actitud global, los objetos, acontecimientos, percepciones, ideas y actos toman ese carácter global.”<sup>4</sup>

En la aplicación de estos planes se reflejó la formación y el carácter impositivo de la práctica del docente; él planeaba, organizaba y decidía lo que el niño tenía que hacer de acuerdo al programa, dejándole una participación reducida y superficial. Las actividades eran específicas para cada área, desarticuladas entre sí, y promovían predominantemente la repetición y memorización.

La práctica generalizada para abordar los temas era a partir de láminas ilustrativas que el niño tenía que observar y describir; luego se realizaba un “trabajito” en un hoja o cartoncillo con dibujos hechos previamente por la educadora o reproducidos de otros materiales. Todas las actividades giraban alrededor del mismo tema por la idea de globalidad.

La “motivación” que tenía que realizar el docente era muy importante para adentrar al niño al contenido de trabajo. Si no había una “buena motivación”, el resultado para el docente era niños indisciplinados, dispersos y trabajos feos, mal combinados y salidos de la “rayita”. El trabajo de la educadora consistía entonces en organizar, dirigir, controlar y revisar perfectamente todo.

---

<sup>4</sup> CHATEAU, Jean. *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica, México, 8a. Ed. 1994. P. 254

Se puede resaltar la preocupación didáctica fundamental en las palabras de la profesora Rosaura Zapata:

Nos hemos impuesto la tarea de insistir a cada paso en el deber que toda buena educadora tiene de no intervenir en el trabajo del niño, en forma que a veces es ostensiblemente sofocadora de los poderes del chiquillo, dándole un papel secundario, inactivo en la realización de la labor que aquélla toma por su cuenta casi totalmente. . . dejando para el pequeño educando, solamente la oportunidad de un sí o un no, cuando se le interroga. . .<sup>5</sup>

Aunado a esta reforma se modificaron posteriormente los planes para la formación de docentes, que ya para 1964 estaban generalizados en las normales de todo el país.

En los años siguientes la política educativa estuvo orientada a resolver problemas en otros niveles. Siguió vigente el programa del 1962 para preescolar, con algunas modificaciones que pretendían darle una nueva orientación a la realización de las actividades en los Jardines de Niños.

Se resaltaron las actividades de tipo manual por considerar que éstas propiciaban el desarrollo de habilidades y destrezas que eran necesarias para aprender a leer y escribir en el nivel siguiente. Esta concepción sobre el aprendizaje de la llamada lecto-escritura, centrada sólo en las habilidades motrices que ignoraba el proceso cognitivo de los niños, permaneció vigente en los subsiguientes programas hasta 1980.

---

<sup>5</sup> ZAPATA, Rosaura, "*Teoría y Práctica del Jardín de Niños*", México, Imprenta Manuel León Sánchez, 1962, p. 104.

De esta postura se generó una serie de estrategias y actividades mecanicistas como el proyecto llamado EPLE o ejercitación previa a la lectura y escritura que se formalizó años después y que en muchos de los casos permanece en la práctica actual. El docente ponía al niño a realizar “planas” de rayados horizontales, verticales, espirales, etc., primero sin renglones, después con ellos, para terminar con bolitas y palitos en cada renglón. Esta práctica ha sido muy defendida por los docentes y aún cuando años después se omitió de la propuesta curricular, e incluso se llegó a “prohibir” por parte de las autoridades, no ha sido desterrada en su totalidad. Todavía hay docentes que a escondidas aplican “el cuaderno” porque están convencidas que los niños sí aprenden.

Esta situación da cuenta de cómo la formación recibida en las normales y la actualización dada a los docentes en servicio no ha significado la reconceptualización y transformación de la práctica, porque cursos van, cursos vienen y se continúa con la inercia de este tipo de estrategias que ignoran el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños así como la génesis del objeto de conocimiento, en este caso el lenguaje escrito.

Por otra parte, el sistema de educación preescolar se desarrolló lentamente al igual que la preparación docente y la cobertura del nivel; la política educativa favoreció más a otros niveles educativos; sin embargo en el discurso se reconocía la importancia de la educación preescolar para el desarrollo de todas las capacidades del niño mexicano. Aun

cuando el niño era visto como un ser fragmentado en funciones cognitivas.

Cuando se propuso una nueva reestructuración de planes y programas (1971) en el nivel preescolar, se partió de la idea de concebir la educación como "...un proceso dinámico que, al recoger experiencias, se ubique con precisión visionaria en el proceso histórico, para ser real y satisfacer las necesidades de aquellos a quienes va dirigida, no puede ser un movimiento anárquico o utópico..."<sup>6</sup>.

Para avocarse a ello, se organizaron seminarios para la revisión de los programas y guías que habían sido aplicados en los últimos 25 años, adaptando dichos planes a las características y posibilidades de cada región. El contenido nacionalista -como principio rector desde el nacimiento del Jardín de Niños- continuó siendo la base de la tarea educativa. En el aspecto técnico se sustituyó el temario que manejaba unidades de acción y centros de interés por las Guías Didácticas que en los primeros años de la reforma, se enviaban mensualmente a los Jardines de Niños integrándose después en un sólo documento para todo el año lectivo.

Los contenidos temáticos de esas guías se referían al entorno cercano del niño, abordándose como unidades básicas; contenían además información teórica encaminada a orientar a las educadoras en el

---

<sup>6</sup> Rosado Bosque, Carlota, "La Reforma Educativa en el Nivel Preescolar", en Revista SEP, México, No. 16, año III, 1975, p.4

conocimiento del desarrollo del niño en la segunda infancia, explicitándose sus características, necesidades e intereses. La Teoría Psicogenética iba adentrándose en las concepciones hasta entonces vigentes.

Sin embargo, los contenidos seleccionados seguían perteneciendo a la visión del adulto como organizador del entorno del niño. Era el niño el que tenía que adaptarse a la organización establecida por el docente quién aprovechaba al máximo la imitación, la memorización y el juego en la realización de las actividades. El juego se concebía como “el jugar a” y no como una forma de expresión natural y espontánea de los niños, inherente a su desarrollo, por lo que estaba rígidamente determinado por el docente que decidía cuándo era “hora de jugar” y cuando de “trabajar”

Posteriormente, se editó y repartió un documento complementario que servía de fundamentación para estas Guías y que abordaba el estudio de la evolución del niño de 3 a 6 años por niveles de madurez. Sin embargo todavía era una visión reducida del niño, de su desarrollo y de sus formas de expresión y su proceso de aprendizaje. Así, el docente organizaba su trabajo sin tomar en cuenta el pensamiento y las emociones de los alumnos; la afectividad estaba reconocida sólo como lo bonito, lo positivo, lo armónico. Un buen alumno, era el que hacía todo lo que se le pedía, el que podía estar “sentadito y calladito” o cantar alegremente según el momento.



Se avanzó en los objetivos del nivel al introducir las bases técnicas para la enseñanza musical; se consideró necesario incluir contenidos de lógica matemática para preescolar y se desarrolló también el programa de educación física como anteproyecto. Se consideró que con estos cambios el nivel de preescolar iba consolidando su importancia.

Los cambios dados a nivel central, llegaban a los estados en forma vertical. El estudio para la comprensión de los mismos quedaba bajo la responsabilidad de las autoridades locales del nivel y en buena medida del interés e interpretación de cada docente. Las juntas técnicas estaban más encaminadas al aprendizaje del llenado de formatos como si los cambios en los contenidos sólo fueran cambios de nombre o de orden. Parecía que era suficiente querer mucho a los niños, y las actividades desarrolladas seguían reproduciendo prácticas ya observadas por mucho tiempo, sin analizar, ni reflexionar, ni mucho menos transformar la enseñanza.

La legitimación del nivel como parte del ciclo básico de diez años y como ciclo preparatorio para la primaria, se dio en los años siguientes. Los problemas de aprendizaje que se observaban en los primeros grados de la escuela primaria se relacionaban con el hecho de que una gran cantidad de niños no recibía educación preescolar, por tanto, se consideró que el nivel preescolar era básico para abatir este tipo de problemas "...el crecimiento de la institución preescolar ha sido impulsado por el Estado como consecuencia del valor oficial concedido a su eficacia,

para reducir el fracaso y la deserción escolares en la primaria”<sup>7</sup>  
Nuevamente este “reconocimiento” al nivel, sólo en función de los objetivos del siguiente.

Se creyó pertinente que todos los niños de cinco años cursaran por lo menos un año de preescolar; esta medida política se consideró como una medida útil y justa en ese momento. Ello generó un aumento significativo en el presupuesto y expansión del nivel para atender con prioridad a los niños de cinco años.

La repercusión que tuvieron estas medidas en la práctica docente propiciaron que se le diera mayor importancia a la preparación del niño para el ingreso al nivel siguiente. Las actividades realizadas por el docente reproducían en algunos casos las prácticas de la escuela primaria. Era importante que un niño de tercer grado tuviera más conocimientos sobre colores, números, figuras geométricas, etc., y mayor coordinación motriz gruesa y fina; a ello obedecían los contenidos seleccionados y las acciones educativas.

Había una delimitación muy clara desde años atrás: en preescolar no se “enseñaba” a leer y escribir, sólo se le “ejercitaba” para que llegara “bien” a la primaria. Estas acciones eran producto de la falta de un reconocimiento efectivo para la función del Jardín de Niños, justificándose su labor a partir de lo que requería la escuela primaria. Denota además una concepción del niño: fragmentada, pobre y arcaica. Es también una

---

<sup>7</sup> BARCENA, Andrea, Ideología y Pedagogía en el Jardín de Niños. Ed. Océano, S.A. México 1988, p. 83.

velada discriminación del niño como sujeto dentro del sistema escolar; es decir, lo que se realiza previo a la escuela primaria no es tan importante.

Con todo esto, se consideraba prioritario para que el nivel preescolar siguiera avanzando "...una sólida preparación profesional en su fase de formación e insistir en una permanente actualización y una evaluación de la labor educativa en los jardines de niños; fundamentar la acción educativa en un programa y en una metodología estructurada basándose en la realidad del niño y de la educadora..."<sup>8</sup>. Esta consideración es relevante para el cambio y el enfoque de los programas de preescolar; por primera vez se consideró al docente -al menos en discurso- como parte integrante del proceso enseñanza-aprendizaje y al niño como un sujeto activo en su propio desarrollo.

Para ello hubo intentos -que no fructificaron- por desarrollar un programa acorde a las necesidades educativas del momento. Se pretendía "unificar" el trabajo educativo creando una metodología que incluyera un programa actualizado, con planeación educativa, evaluación diaria y proyecto anual de trabajo. Aunque la idea no prosperó, en su momento sirvió de base para los siguientes cambios.

En 1979 se diseñaron los contenidos y métodos educativos para mejorar los programas pedagógicos para niños de 4 y 5 años, involucrando también a los padres de familia en relación a la formación de hábitos, habilidades y destrezas en los niños preescolares. Ésta, aunque limitada,

---

<sup>8</sup> SEP, Educación Preescolar México 1880-1982, México, 1988, p.213

fue también una gran innovación, pues se había tomado al niño aislado de su familia, ésta quedaba al margen de los objetivos y contenidos del nivel.

Este programa a diferencia de los anteriores llega a todos los Jardines de Niños; tiene una fundamentación neoconductista; sus autores son además de educadoras, terapistas o psicólogas. El diseño curricular obedece a la tecnología educativa que estaba presente en el sector educativo desde algunos años atrás. Su estructura dividida en objetivos generales, particulares y específicos fragmentaba el desarrollo biopsicosocial del niño reduciéndolo a conductas observables. Se priorizaba el valor del dominio de la técnica por parte del docente. El niño era visto a través de funciones cognitivas, adquiriendo mayor importancia la atención y concentración, así como las habilidades psicomotoras y sensoperceptuales.

Para muchos docentes que no habían hallado respuesta a inquietudes y preguntas acerca del niño, del aprendizaje y de su función, este programa constituyó una valiosa herramienta teórica y metodológica, con indicaciones precisas, graduadas y seguras. Una expresión de este enfoque la constituyó años después la llamada "educación individualizada" en donde se preparaba el trabajo diario por tareas que el niño iba cumpliendo de manera individual y a su propio ritmo; las interrelaciones entre niños-niños, docente-niños estaban mediadas por los materiales.

Muchas de las actividades y estrategias de este programa aún tienen vigencia. Al docente se le facilitaba el seguir paso a paso el desarrollo del programa. Su trabajo consistía en elegir qué objetivo, con qué actividad y qué material. El niño, aunque reconocido como sujeto pensante, no estaba presente en el diseño del trabajo. De hecho, hay docentes que consideran que este ha sido el mejor programa porque tenía muy explícito qué hacer, cómo, cuándo, etc.

La mejor educadora era la que seguía al pie de la letra los pasos de las técnicas, la que elaboraba un material muy "bonito" y la que tenía perfectamente acomodado el salón de clase, sin olvidar el control de la disciplina ("sentaditos y calladitos hasta que yo diga").

Sin duda, fue un programa que aportó otra visión; así como valiosas técnicas y estrategias. Aún cuando en los planteamientos teóricos se consideraba al niño como ser integral, la propuesta metodológica para abordarlos desintegraba en conductas y acciones observables el desarrollo del niño; lo particular no daba cabida a lo general, con lo que se perdía la idea de totalidad, integridad o globalidad.

El papel del docente se especializaba; hubo que estudiar mínimamente los aspectos relacionados con el desarrollo del individuo y sobre todo dominar los pasos de la técnica que dosificaban las actividades de lo sencillo a lo complejo. Sin tener pleno conocimiento, la educadora ante el programa conservaba un rol meramente instrumental y ante los niños el

poder de su autoridad, ejercida en formas muy sutiles de manipulación y anulación de la historia y la personalidad de cada alumno.

Al igual que en los programas anteriores, los contenidos respondían a una estructuración y lógica adulta que no daba cuenta de las características y necesidades del niño preescolar en una realidad específica. No había espacio para crear y recrear el conocimiento a partir de sus experiencias. Se presentaba una visión de contenido acabada sin opción a construirla socialmente.

De igual manera era llevado al aula por el docente; sin cuestionar sus fundamentos, aceptó acríticamente esta visión psicologista y sólo refutó los formatos -descriptivos y extensos- en los que tenía que hacer los registros de su planeación, metas y objetivos, sin darse cuenta que formaban parte integral de la corriente curricular en la que se inscribe dicho programa.

Dos años después (1981), el nivel preescolar cambia nuevamente su programa. La gran influencia de la Teoría Psicogenética y el avance de la teoría curricular en nuestro país se reflejan en el nuevo programa.

Fue un cambio trascendente para el nivel y un gran avance teórico sustentado en las investigaciones sobre el conocimiento del niño, del proceso enseñanza aprendizaje y de la génesis del conocimiento específico de los contenidos presentados. Se define este programa como

el instrumento técnico que orienta el trabajo cotidiano del docente y por primera vez, sus objetivos, expresados en términos de desarrollo, marcaron una continuidad con los de la escuela primaria.

La visión de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo, incluyendo a los padres de familia, es radicalmente opuesta a la de todos los programas anteriores. Se reconoce al niño como:

...una persona con características propias en su modo de pensar y sentir, que necesita ser "respetado" por todos, y para quien debe crearse un medio que favorezca sus relaciones con otros niños, un medio que respete su ritmo de desarrollo individual tanto emocional como intelectual, y le proporcione una organización didáctica que facilite su incorporación gradual a la vida social<sup>9</sup>

Asimismo, se concibe al docente como guía del proceso enseñanza-aprendizaje, en donde el niño es centro y principio de toda actividad. Esta ruptura con los enfoques anteriores no fue fácil para el docente. El programa le exigía otro papel para el que según su experiencia y formación no estaba preparado. Ya no debía decir qué, cómo y con qué, sino propiciar que el niño lo expresara; no tenía que dar respuestas sino formular interrogantes que ayudaran a encontrarlas. En suma cambiaba la concepción de aprendizaje "desde afuera" que había estado presente desde el nacimiento de la educación preescolar. Así como la concepción de desarrollo que se entendía en términos de "madurez funcional" y que ahora hablaba de niveles evolutivos del pensamiento.

---

<sup>9</sup> SEP, Programa de Educación Preescolar 1981, México, p. 12

Este programa generó distintos niveles de interpretación así como serias dificultades para su comprensión. La aplicación que llegó a realizarse tiempo después se enfocó sólo al aspecto cognoscitivo. Las estrategias y actividades que el docente implementaba atendían primordialmente a las preoperaciones lógico matemáticas que en el programa se explicaban ampliamente.

Aspectos como la afectividad, no estaban suficientemente desarrollados, por tanto poco reconocidos por el docente. Se fragmentó una vez más el desarrollo del niño en áreas que estimular y conductas que alcanzar. Se hacían actividades para: matemáticas, escritura, expresión artística, etc. Y lo que se planteó como global, abarcativo y significativo no llegó a serlo.

Una de las interpretaciones que los docentes le dieron se reflejó en el hecho de considerar que había que tener mucho material para que el niño manipulara, trabajara y creara pues sólo así se favorecía el desarrollo integral. Esto ha tenido una repercusión seria en la concepción que del Jardín de Niños se tiene.

Se considera que es un nivel "caro", que requiere muchos materiales y las educadoras "piden mucho", de tal forma que se ha hecho elitista. Los padres de familia que no tienen suficientes ingresos, mejor se esperan a llevarlos a donde se dedican a "aprender y no a perder el tiempo jugando": la escuela primaria. Esto es indicativo de cómo es considerado



el trabajo y la función del Jardín de Niños; tanto por los padres de familia como por los propios docentes.

Las actividades seguían en parte dirigidas y en parte resueltas por los niños; y cuando se salían de “orden” se volvía al esquema anterior de “todos callados y sentados”, o la conocida estrofa de “manitas arriba...”

Los cambios en la práctica que cada docente tuvo que hacer para implementar este programa se vieron matizados por lo que normativamente se pedía. Las limitaciones de este programa se manifestaron en dos sentidos. Por un lado, su planteamiento teórico fue complejo, aunado a la dificultad técnica de manejar vinculadamente los tres libros que comprendía el programa. Por otra parte, la formación y la experiencia de los docentes no fue suficiente para interpretar adecuadamente el programa y la puesta en marcha de éste no contempló una capacitación adecuada.

Aunque se hicieron esfuerzos serios los últimos años para recuperar la riqueza de esta propuesta por parte de los nuevos cuerpos técnicos (en algunos estados como Nuevo León, Sinaloa y Chihuahua), fueron muy pocos los docentes que llegaron a realizar cambios de fondo en su práctica. Una cosa era comprender teóricamente los planteamientos y otra diferente concretarlos en situaciones prácticas.

Sin embargo, su importancia para el desarrollo del nivel fue definitiva y constituye la base del programa actual, que, conociendo estas dificultades, pretendió superarlas en su planteamiento curricular.

A partir del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, surge para el nivel preescolar una nueva propuesta curricular: el Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 92). Este se presenta como una propuesta flexible de trabajo, lo cual implica que la selección y organización del contenido no es rígida e impuesta, ni tarea exclusiva del profesor, sino que representa la conjunción de los intereses y necesidades de niños y docentes en función de su contexto.

*Como es un programa de*

Esta concepción de programa pretende vincular planteamientos teóricos con la realidad del quehacer docente. Está diseñada para que sea posible aplicarla en cualquier circunstancia y en cualquier contexto, con el docente como mediador entre lo normativo y lo posible. En este sentido, se afirma que “el programa toma en cuenta las condiciones de trabajo y organización del nivel preescolar y está pensado para que el docente pueda llevarlo a la práctica”.<sup>10</sup> Se supone que esta visión ampliada de la propuesta curricular toma en cuenta que el Jardín de Niños dejó de ser un servicio fundamentalmente urbano.

El punto de partida es el niño y la realidad. Esta abarca tanto la del docente y sus condiciones de trabajo como las experiencias de los niños. Esta realidad está constituida por personas, sucesos o cosas con las que

---

<sup>10</sup> Ibidem p.7

el niño establece relaciones que son importantes para el desarrollo de la afectividad, la construcción de conocimientos, la constitución de la personalidad y la integración al grupo sociocultural del cual forman parte.

Se afirma que la fundamentación del programa está planteada en forma sencilla, concreta y no exhaustiva, pues no ahonda en formalismos teóricos. En ella se explica el complejo proceso del desarrollo del niño al establecer contacto con la realidad. Los objetivos son planteados en términos de desarrollo, y como tales, orientan las acciones del docente; son sólo cinco, que abarcan todas las dimensiones del desarrollo del niño; así como las áreas del conocimiento.

Como el programa anterior se centró en lo cognitivo y resultó demasiado teórico, la crítica que se le hace a esta propuesta es la falta de teorización; esencialmente se fundamentan en lo mismo las dos, -son propuestas globalizadas, integradas, abiertas-, pero hay niveles de profundidad diferentes y para los que ha sido necesario producir materiales complementarios que los expliquen.

En esta propuesta, los contenidos de trabajo representan un recorte de la realidad ya que ésta no puede ser abordada en su totalidad. Ello implica una reflexión sobre la relación entre lo general y lo particular; ésta relación marca la diferencia entre la globalización y la fragmentación. El riesgo de lograr una u otra está en la claridad conceptual que el docente tenga de

los elementos fundamentales: el niño, el aprendizaje y el objeto de conocimiento.

También en este programa el niño es el centro del proceso educativo; sin embargo, se introducen cambios y énfasis conceptuales y metodológicos como: la globalización como principio rector de todo el trabajo y en congruencia, el método de proyectos como estructura operativa del programa. La dimensión del juego no se reduce al juego simbólico sino que se amplía la posibilidad del juego en todos sus sentidos. Hay un reconocimiento más claro a la dimensión afectiva del niño desde sus dos potencialidades: la vida y la muerte, lo bonito y lo feo, lo deseable y lo desagradable, etc.

Para conceptualizar estos nuevos elementos que conforman el programa vigente e integrarlos a su quehacer cotidiano, el docente ha tenido dificultades que se reflejan tanto en su discurso como en el trabajo que desarrolla. Su preocupación central es llevar a la práctica los proyectos, pero la comprensión que tiene de todos los elementos que intervienen para la realización de los mismos parece no ser la misma que fundamenta el programa; por tanto los resultados no corresponden a lo esperado, alejándose de los objetivos propuestos.

Esta propuesta de trabajo -al igual que la anterior- implica un docente que posea un sustento teórico conceptual amplio. Por la escasa información que el programa presenta, se presume que los docentes tienen los

elementos teóricos necesarios para lograr una adecuada interpretación de los fundamentos del programa actual y además que esta interpretación les posibilita llevar a la práctica los contenidos de trabajo con la metodología por proyectos.

### ***Aquí estamos***

Teóricamente se dice que para abordar el proyecto de trabajo, la educadora y los niños hacen una puesta en común de ideas, preguntas o problemas que se intentan resolver; ese es el punto de partida para el desarrollo de las tareas grupales que en conjunto se denominan proyecto de trabajo.

Con la metodología por proyectos se operan los contenidos de trabajo del nivel preescolar a partir de la construcción y realización de las ideas de los niños que van dando cuenta de su desarrollo; los proyectos entonces, son ideas básicas, generadoras, que se presentan como propuestas que pueden irse transformando en el desarrollo de las actividades, de acuerdo a las experiencias tanto de los niños como del docente.

El desarrollo de un proyecto comprende también la elección de las actividades, la planeación de los recursos, la realización de lo planeado, el término y la evaluación; todo ello en el marco del trabajo grupal.

Se dice que los proyectos deben surgir de la realidad y las experiencias de niños y docentes. Esta realidad está conformada por lugares, hechos y

sucesos; por tanto; es diferente en cada grupo y contexto. Entonces, en una concepción amplia de contenidos se dice que:

Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación, en una etapa de escolarización, en cualquier área o fuera de ellas, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades del pensamiento, además de conocimientos. Por ello, hay que referirse no sólo a informaciones que adquirir, sino también a los efectos que se derivan de determinadas actividades que es necesario practicar para adquirir aprendizajes tan variados como los mencionados<sup>11</sup>

Por eso, para que los contenidos en una metodología por proyectos respondan a las necesidades e intereses de los niños, requieren ser propuestos por ellos, con la participación del docente que toma en cuenta el principio de globalización en que se sustenta el PEP 92. En éste "se considera al desarrollo infantil como proceso integral, en el cual los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales), dependen uno del otro...Asimismo, el niño se relaciona con su entorno natural y social desde una perspectiva totalizadora, en la que la realidad se le presenta en forma global"<sup>12</sup>

El desarrollo del proyecto -y de los problemas- comienza cuando todo el grupo intenta ponerse de acuerdo sobre el tema a tratar, las opiniones son diversas y el docente busca cómo hacerle para organizar y hacer

---

<sup>11</sup> ARROYO Acevedo, Margarita. Coordinadora. *La atención del niño preescolar entre la política educativa y la complejidad de la práctica*. Fundación SNTE, México, 1995, p. 76

<sup>12</sup> Programa de Educación Preescolar 1992., p. 17

coincidir las necesidades e intereses de todos los niños en la planeación del trabajo común. Sabe que la estructura operativa del programa es para que el niño exprese sus ideas desde la planeación hasta la organización del trabajo grupal, pero no logra establecer las vinculaciones teóricas y prácticas que den forma a las diferentes ideas de los niños.

Se reconoce que la metodología por proyectos supera la concepción de situaciones de aprendizaje planteadas en el programa anterior (PEP 81), pues no reduce las ideas y preguntas de los niños en una organización de contenidos preconcebida y poco significativa para los mismos. El proyecto es más amplio, acepta todos los contenidos que puedan ser la vía para el desarrollo integral del niño. En ese sentido es una propuesta de currículum abierto que se va construyendo con la práctica.

Sin embargo, al margen de esta metodología, el trabajo cotidiano del docente tiene que ver con su formación académica, su experiencia, así como de las relaciones con otros docentes y otras prácticas. Su interés es organizar el contenido de trabajo en forma interesante para los niños, pero sobre todo en la forma que considera "creativa". En su intento por darle congruencia a las ideas de los niños, toma de ellos aquella idea que le parece más adecuada -de acuerdo a sus presupuestos- y la "legítima" a través de diversas formas, por ej. sometiéndola a votación. Esta estrategia es comúnmente utilizada porque se dice que permite la manifestación de los "intereses" de los niños.

Dadas las dificultades que se tienen para hacer una "lectura" de los intereses y necesidades de los niños, expresados a través de todos sus actos y no solamente del oral -como se pretende hacer-, el docente soluciona esta problemática "sugiriendo" el trabajo que se ha de desarrollar y la forma de hacerlo, transformando el proyecto en un programa rígido de actividades y los contenidos dinámicos de trabajo en una organización por temas fragmentados que priorizan el conocimiento, las técnicas y los materiales por encima de los procesos y las interrelaciones; se dirige la participación de los niños hacia la esquematización de trabajo que el docente ha construido. Esto conlleva la fragmentación del desarrollo del niño, que se concibe en este programa como un proceso que da lugar a estructuras de distinta naturaleza, tanto psíquicas como físicas y que se produce a través de las relaciones que el niño establece con su medio natural y social.

Es evidente la dificultad que se tiene para partir de la realidad, de las experiencias, de lo que constituye lo significativo para los niños. Entonces ¿cómo darle el papel protagónico que al niño le corresponde en esta propuesta?

La forma de trabajo que se ha generado en torno a esta propuesta se opone a la fundamentación teórica y metodológica del programa. El docente aunque puede haber cambiado su discurso, el formato de sus planes y los materiales que utiliza, realmente no ha podido transformar su



práctica docente. En este marco, ¿cómo estar ciertos de favorecer el desarrollo integral? y ¿son posibles de alcanzar los objetivos del nivel?

### *¿Por qué no llegamos?*

La formación inicial del docente y la actualización recibida para llevar a la práctica esta propuesta curricular, así como la ausencia de seguimiento y evaluación de los cursos impartidos, son algunos de los factores que limitan la comprensión y operacionalización del programa de educación preescolar actual. Éste muestra información teórica apenas suficiente como para pretender ser un apoyo para la gran mayoría de los docentes, y aunque llegó acompañado de libros de apoyo que ampliaban conceptos fundamentales, no todos los docentes tuvieron acceso a ellos.

En el programa, si bien se desarrollan los principios que lo fundamentan, los objetivos y la estructura operativa entre otros elementos, la parte de contenidos curriculares no está explícita y deja “un vacío conceptual sobre la especificidad de esta categoría en el nivel preescolar”<sup>13</sup> En un intento por subsanar esta deficiencia se distribuyó otro material complementario que lamentablemente no tienen todos los docentes

El curso de actualización promovido como parte de la política educativa cuyo propósito era “asegurar que...se conozcan y analicen colegiadamente los materiales, así como también los lineamientos generales para su aplicación, de tal forma que se desencadene un proceso basado en la reflexión del maestro sobre su experiencia frente a

---

<sup>13</sup> Op cit. p.11.

la formación y las propuestas de los nuevos materiales”<sup>14</sup> fue insuficiente para adentrarse en la comprensión de los materiales.

No se dieron tampoco las condiciones estructurales -de tiempo, recursos, etc.-, para lograr posteriormente activar el trabajo colegiado que posibilitaría el análisis y reflexión sobre los nuevos materiales y contenidos de trabajo en el intercambio con otros maestros.

El hecho de que el niño sea el centro del proceso educativo, ha desplazado al docente y pareciera que éste no encuentra su lugar en dicho proceso. La interpretación reducida que ha hecho de los planteamientos del programa no le permiten distinguir el rol fundamental que juega en él. Sus intenciones pedagógicas y su preocupación por que el niño “aprenda” llegan a hacer de su práctica una manipulación del niño que no le deja lugar para “ser”, sólo para “hacer”.

Ante este panorama, no es posible afirmar que se están logrando los objetivos del programa de preescolar. Favorecer el desarrollo integral del niño todavía está lejos de lograrse.

## **CONCLUSIONES**

*¿Qué podemos hacer para avanzar cualitativamente en favor del niño?*

Esta propuesta curricular es valiosa en tanto da cabida a todos los elementos que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo

---

<sup>14</sup> SEP, *Guía para el director*. Educación Primaria. Septiembre de 1992. p. 9

que hay que entender que la calidad de la educación y el logro de los objetivos no depende sólo de los programas y de los contenidos que aborda sino que tiene que ver con el docente que la operativiza y en mayor medida con sus condiciones del trabajo.

Como comúnmente se dice: programas van programas vienen, ¿pero cuáles son los cambios reales en la práctica docente?

A lo largo de este trabajo se ha venido demostrando que el avance cualitativo del nivel preescolar estuvo primordialmente enfocado a la modificación de los programas. Se buscaba que estos estuvieran cada vez más acordes a la concepción del niño, partiendo de las investigaciones sobre el proceso de desarrollo y aprendizaje infantil. Por ello hace falta que se redimensione la situación del docente, reconociendo su proceso histórico de formación y con esa base, plantear estrategias más acordes con la realidad.

El avance curricular que tuvo la educación preescolar le dio cierto prestigio ante otros niveles educativos, de tal forma que se reconoció la construcción de un currículo avanzado.

Sin embargo, en todo el avance del nivel se encubre una grave deficiencia: la capacitación y condiciones de trabajo del docente. Por años y años se recibieron cursos que fomentaron una concepción fragmentada del niño, de los contenidos y del mismo docente. Cursos enfocados a

desarrollar habilidades, técnicas y elaboración de materiales en un concepción de realidad "ideal"

Se tendría que considerar que los programas han sido no sólo producto de las necesidades de superación del nivel sino también de emergencias políticas, y que como tales resultan tener carencias; pero en líneas generales desarrollan substancialmente los aspectos que convergen en una práctica educativa con las características que requiere el tipo de niño que se atiende. Por ello son susceptibles de resignificarse con una práctica docente creativa que dé cuenta de los procesos, las experiencias y aquello realmente enriquecedor de las múltiples relaciones que se dan en un espacio determinado.

Con las reformas educativas se modificaron también los planes de las normales para formación de educadoras. Sin embargo, existe un desfase en esta formación. Lo que se estudia en ellas es diferente de la situación que el egresado sale a enfrentar en su práctica docente. Ejemplo de ello es lo sucedido con el programa del 81. Por un largo período se había venido formando al docente con una enfoque psicológico neoconductista, y de pronto surge un nuevo programa con un enfoque epistemológico diferente para el que no se tienen elementos que ayuden a acceder a su comprensión.

Por otro lado, desde las "prácticas" realizadas como estudiantes en la escuela normal, hasta la incorporación al trabajo, se observan prácticas

educativas que nada tienen que ver con los contenidos estudiados en la escuela. Por ejemplo, no se puede ver el lugar central del niño, porque en la realidad no se le ha dado y favorable o desfavorablemente se aprende más de ese conocimiento latente, que de la teoría vista en la escuela.

El cambio cualitativo en la práctica de preescolar depende tanto de los contenidos educativos como del docente; pero aún más de esa relación significativa que el docente tiene que construir entre contenidos educativos-desarrollo del niño-finalidades de preescolar.

Esto trae como consecuencia la necesidad de una capacitación y actualización permanentes que lo ubiquen como sujeto social, con una historia personal que lo determina. Para ello se tienen que considerar las características y necesidades del docente, así como el contexto en el que desarrolla su práctica. Tal vez eso sea lo que defina a una actualización diferente que realmente llegue a impactar la práctica cotidiana. En ese sentido el seguimiento y la evaluación permanentes son imprescindibles.

El docente tiene que encontrar su lugar y función en un propuesta curricular abierta y en construcción; debe conocerse y reconocerse. Saber que puede proponer formas de trabajo, sólo que tiene que hacerlo desde los niños. La sensibilidad para capturar lo que puede hacer desde los niños, se la da el tipo de relación pedagógica que establezca con ellos en un tiempo y en un espacio, en donde reconozca las formas de expresión de los niños como fuente de conocimiento y de desarrollo.

El desarrollo integral del niño preescolar es posible en la medida en que se establezcan los cambios y relaciones significativas antes mencionadas, que en la práctica actual del nivel preescolar pareciera que aún no se han construido; por tanto aunque explícitamente se plantea la globalidad como principio rector de la práctica docente, la realidad indica que se sigue fragmentando todo el proceso.

Se tiene una gran responsabilidad para que la educación preescolar sea reconocida como valiosa en sí misma, por la etapa fundamental de desarrollo que atiende en el niño. Se ha caído en la profesión del simplismo y del sentido común. Cambiar esto implica la profesionalización del docente, una actitud favorable hacia el estudio y la superación permanente que rompa las inercias de la práctica actual.

Finalmente algunas preguntas que pudiera plantearse el docente sobre el trabajo que desarrolla y que le servirían de puertas para adentrarse en otros caminos serían: ¿los niños pierden el interés en el proyecto o yo pierdo la dirección conceptual de la propuesta?; ¿es el proyecto un camino para llegar a, o es el proceso para...?; ¿qué formas de participación les estoy permitiendo a los niños y cuáles me permito yo? ¿mi lugar y mi función en el aprendizaje de los niños es decirles cómo, o es andar al lado de ellos en el proceso de aprender? Por último, ¿cómo entiendo, interpreto y decido lo que se va a hacer?

Formularse este tipo de reflexiones pueden ser el principio para transformar el trabajo que se ha venido realizando. No podemos esperar que otro nos diga la "fórmula mágica", cada uno tendrá que responsabilizarse de su propia alquimia.

## BIBLIOGRAFÍA

ARROYO Acevedo, Margarita. Pensar la Calidad de la Educación Preescolar desde el niño. Fundación SNTE, 1995. p.p.63

ARROYO Acevedo, Margarita. Coordinadora. La atención del niño preescolar entre la política educativa y la complejidad de la práctica. Fundación SNTE, 1995. p.p.135

BARCENA, Andrea. Ideología y Pedagogía en el Jardín de Niños. Ed. Océano, S.A. México 1988. p.p.135

CHATEAU, Jean. Los grandes pedagogos. Fondo de Cultura Económica, México, 8a. Ed. 1994. p.p.340

DGEP, Contenido y alcances de la Reforma Educativa en la Educación Preescolar (ponencias), México, 1962, engargolado 185 en CIDEP. Citado en: La educación preescolar, México 1880-1982, SEP, 1988. p.p.249

ROSADO Bosque, Carlota, "La Reforma Educativa en el nivel preescolar", en Revista SEP, México, No.16, año III, 1975

SEP, Educación Preescolar México 1880-1982, México, 1988. p.p.249

SEP, Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación, p.p.94

SEP, Guía para el director Educación Primaria. Septiembre de 1992. p.p.286

SEP, Programa de Educación Preescolar 1979. p.p.256

SEP, Programa de Educación Preescolar 1981. p.p.119

SEP, Programa de Educación Preescolar 1992.

UPN, El juego, Antología, México, 1995. p.p.265

ZAPATA, Rosaura, "Teoría y Práctica del Jardín de Niños", México, Imprenta Manuel León Sánchez, 1962.