

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**EL PAPEL DEL EDUCADOR EN EL PROCESO ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DESDE
UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR**

MA. ANTONIETA ESTRADA R.

**EL PAPEL DEL EDUCADOR EN EL PROCESO ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DESDE UNA
PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR**

ÍNDICE

Prólogo	3
Capítulo I El maestro en formación	6
Formación de docentes en el plan de estudios de 1984	8
Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, plan 1999	12
Anexo I	16
Capítulo II El papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela tradicional	24
El concepto de maestro en la escuela tradicional	24
El docente del nivel preescolar en los años 1979- 1985	25
Anexo II	28
Capítulo III El papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el constructivismo	34
El constructivismo en la práctica según César Coll y otros	34
Propuesta actual del constructivismo en la educación preescolar en el siglo XXI	35
Capítulo IV La realidad del docente de preescolar	42
La docente de preescolar en el momento actual	42
Conclusiones	52

PRÓLOGO

De acuerdo con los datos manejados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2003) en sus investigaciones y evaluaciones internacionales sobre la educación actual, se puede observar que nuestro país pasa por un momento crítico debido a la baja calidad de la enseñanza en general. Por ello es necesario buscar nuevas estrategias para mejorar los resultados; quizás por donde se debe empezar es en el análisis de la actitud del docente dentro del aula, reconsiderar si ha cambiado su actuar de acuerdo con los cambios que se han dado en las sociedades actuales y verlo como el reto a enfrentar en el siglo XXI.

Esta problemática me lleva a reflexionar, como maestra involucrada en la formación de futuros docentes de preescolar, en las palabras de Ruth Mercado que nos dice:

Suponer que el “sólo enseñar” niega la función social del educador, implica ignorar el valor social que puede tener un trabajo de enseñanza informado, competente y significativo para los escolares de nivel básico. Por ello es de la mayor importancia política y académica asignar un lugar central al desarrollo de la competencia docente, es decir, del saber enseñar a partir de conocer qué es la enseñanza en la formación inicial de los maestros [...] (Mercado, 1997: 17-18).

En México, el programa oficial de educación preescolar que se ha manejado en los últimos años, da opción al uso de varias propuestas de trabajo en los Jardines de Niños (*Programa de Educación Preescolar*, 1992), y con el nuevo plan de estudios para la formación de los docentes en educación preescolar (SEP, 1999) se dan los pasos necesarios que sirven de base para involucrar al magisterio actual con la perspectiva de subir la calidad de su labor docente.

Esto demuestra el interés de las autoridades educativas por buscar nuevas estrategias en la educación preescolar, acordes a las innovaciones del mundo actual en el aspecto pedagógico; quizás lo más difícil es llevarlas a la práctica cotidiana, ya que las futuras docentes tendrán que romper muchos lazos que las unen con el modelo tradicional de maestro con el que se han sido formadas en el transcurso de su vida escolar.

En la formación de docentes siempre se buscan diferentes alternativas para lograr que la alumna interiorice a sus conocimientos, las nuevas propuestas educativas rompiendo en ocasiones patrones culturales muy arraigados, como resultado de su misma formación en la escuela tradicional (Tonucci, 1995: 50).

El desafío es grande, ya que ellas tienen la imagen que el ser maestro significa tener el control de todo el conocimiento dentro del aula, pero como bien se sabe, en el mundo actual, el papel del maestro ha cambiado; aunque sigue siendo responsable del proceso enseñanza-aprendizaje y de la ambientación del aula, ahora debe ser facilitador, guía y compañero en la construcción del conocimiento de cada alumno. Por lo que las futuras docentes deberán intentar formar alumnos autónomos con una actitud crítica, respetando su opinión y espontaneidad, que indaguen y busquen respuestas basadas en sus propios razonamientos y que comuniquen sus logros y dificultades.

Como formadora de docentes de preescolar, me interesa la idea de buscar alternativas para sensibilizar, guiar y orientar a mis alumnas, por ello me he propuesto buscar herramientas de apoyo para tratar de concientizar a las futuras maestras de educación preescolar de la importancia de la actitud del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. El objetivo, a futuro, es que estas pautas se reflejen en su actitud en el momento de hacer su práctica docente; ya que sólo a través de la aceptación de las problemáticas actuales tendrán

la oportunidad de diseñar estrategias didácticas de acuerdo con el contexto sociocultural y económico para responder así a las necesidades de sus educandos.

CAPÍTULO I

EL MAESTRO EN FORMACIÓN

En los marcos actuales de la problemática de la educación a nivel mundial, donde México no queda exento de esto, se enfrentan varios retos entre los que podemos destacar que la educación debe llegar a todos los individuos, sin importar la región geográfica en donde se encuentren, atender con profesorado responsable a la población de la primera infancia y de docentes que no sólo se ocupen de transmitir conocimientos. Actualmente se espera que el maestro enseñe, eduque, guíe y evalúe, pero también que tenga la capacidad de desarrollarse actualizándose, que se prepare para atender la diversidad sociocultural de sus educandos y tenga una participación más activa en la modernización pedagógica, trabajando en la escuela, en cooperación con todo el personal docente, directivo y de apoyo.

Aquí es donde juega un papel muy importante la formación de los futuros docentes por lo que trataré de analizar los cambios que se han dado en las últimas tres décadas en nuestro país.

Me gustaría empezar a definir el papel del maestro recordando las palabras de Gilberto Guevara Niebla:

El maestro es el sujeto clave del proceso educativo. Su misión social encierra una enorme responsabilidad: ordenar a los niños para que alcancen su pleno desarrollo, formarlos como futuros ciudadanos y como futuros productores, enseñarlos a amar la vida y a insertarse en ella como entes creativos, solidarios y sensibles con capacidad para participar constructivamente en la solución de los problemas y tareas que emprende su comunidad.

Del maestro se espera que esté adecuadamente preparado lo que significa en la actualidad, entre otras cosas: poseer una sólida cultura general, dominar los lenguajes básicos -incluyendo en éstos al español, el inglés y la matemática y la computación- estar familiarizado con el conocimiento de los niños, -principalmente de su desarrollo- dominar con perfección los métodos modernos de la enseñanza conocer los problemas sociales de la educación mexicana (Guevara Niebla, 1999).

A nivel mundial, desde hace treinta años en la reunión 35o de la *Conferencia Internacional de Educación*, los países miembros participantes están concientes que la educación representa un reto para todos los sistemas educativos; las sociedades modernas han sembrado sus esperanzas en las futuras generaciones de maestros, de las cuales se espera que eduquen, enseñen, guíen y evalúen y modernicen la escuela, adaptándola a los cambios sociales y tecnológicos actuales.

Esto no ha sido un camino fácil, ya que el papel del maestro históricamente ha jugado diferentes roles, algunos muy arraigados en la sociedad mexicana. En un momento se le ha visto como el guía para solucionar los problemas del alumno, consejero de la problemática familiar y de la comunidad; en otras ocasiones el que viene a romper tradiciones, costumbres con ideas subversivas, y en el México actual para la mayoría de la población se ha vuelto un asalariado burócrata del gobierno, que sólo cumple con su horario y se olvida de su profesión al salir del plantel, olvidando aquellas problemáticas que se le presentan dentro del aula. Afortunadamente quien se desenvuelve en el medio sabe que esta última aseveración es falsa, ya que hay un gran número de maestros interesados en buscar nuevas estrategias para ayudar a sus alumnos, por lo que aludiré un fragmento del artículo de Lázaro Quintero:

Aún hay maestros que en lugar de asistir a las marchas anuales que se realizan en la ciudad de México para exigir el rutinario 100% de aumento al salario, improvisan cualquier espacio, y aquí sí literalmente, para construir una escuela. Estos son los verdaderos constructores, pues quién puede negar que le encuentran nuevos sentidos a la realidad: en Jalisco por ejemplo, un autobús urbano sirvió perfectamente de un aula para un grupo de alumnos ansiosos de aprender y algunos maestros deseosos de enseñar. En Campeche se siembran escuelas bajo la sombra que proyectan las palapas [...] (1999: 42).

Será en la Normal donde el futuro docente deberá formarse y comprometerse para hacer un papel digno frente al aula, donde él encuentre las herramientas para hacer más fructífera su labor.

Para rescatar el papel del maestro como un actor de la sociedad actual debemos partir desde el currículo en la formación del maestro y el perfil de egresado, por lo que me remitiré a revisar someramente el cambio de la Educación Normal a licenciatura que se da en el año de 1984 y su renovación en la educación preescolar en 1999. Julio César Gómez Torres nos comenta en la revista *Educación 2001*:

Hasta 1984 las Normales correspondían a una escuela de nivel medio superior en el sistema educativo nacional: para ingresar a ellas era suficiente haber concluido la educación secundaria. La “carrera tenía una duración, en distintas épocas de dos, y cuatro años. La Normal Superior se estudiaba después de haber concluido la Normal Básica” (preescolar y primaria); allí se obtenía formación para ejercer la docencia en secundaria, en bachillerato o, incluso, en las propias Normales. Este es un antecedente importante para juzgar lo que vendrá después.

Durante muchos años, el eje de los estudios normalistas se encontraban en la práctica pedagógica, en la misión de los profesores que era “enseñar a los que no saben” las materias que integraban el plan de estudios se organizaban y jerarquizaban en función de las necesidades que ésta imponía. Así, la didáctica general y las específicas ocupaban un lugar central en la formación de los maestros. El contenido de estas materias consistía en diversos métodos procedimientos y técnicas para la enseñanza en distintos niveles. Es decir, los maestros de las escuelas Normales, eran preparados para enseñar, para transmitir los conocimientos contenidos en los programas oficiales. Bajo este modelo, el aprendizaje era consecuencia lógica de una buena enseñanza. Lo que era “una buena enseñanza” lo enseñaba la didáctica (2003: 54- 55).

FORMACIÓN DE DOCENTES EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1984

Al plantearse la necesidad de mejorar la preparación de los futuros docentes a nivel licenciatura se tendrá que enfrentar grandes cambios de los estudios tradicionales de las Normales para ayudarlos en su desenvolvimiento en la sociedad, ya que no podemos olvidar la función social que tiene el desempeño del maestro en servicio, por lo que es interesante rescatar el trabajo de la maestra Ruth Mercado “*Formar para la docencia en la Educación Normal*” donde ella hace un balance del plan de estudios de la Licenciatura en

Educación Primaria 1984. Examina cuáles han sido sus repercusiones en la formación de los docentes y el impacto que ha tenido en la organización y en el trabajo académico de las Escuelas Normales, por lo que a continuación citaré constantemente a la profesora, ella afirma:

Con la finalidad de mejorar la preparación de los futuros docentes en 1984 el subsistema de Educación Normal se encargó de la formación inicial de los maestros de educación básica con nivel licenciatura. Los alumnos ingresaban a la normal después de cursar el bachillerato con opciones, hacia preescolar, primaria o educación especial.

El plan de estudios de 1984 constaba de 63 materias y presentaba dos áreas, la del tronco común y el área específica con cuatro líneas de formación académica, la social la pedagógica, la psicológica y la instrumental. En este plan se destaca la formación pedagógica, ya que en ella se encuentra el laboratorio de docencia que articularía a todas las líneas formativas (Flores y Jiménez; González citados por Mercado 1997: 2, n. 2).

La maestra Mercado comenta respecto a la formación de docentes del plan de estudios de 1984:

En el plan actual para las licenciaturas en educación básica, la mayor parte de los espacios curriculares está ocupada por las líneas predominantes en el tronco común, es decir las consideradas con contenidos científicos, como la social y la psicológica. En este caso ahí parece ubicarse una parte del carácter científico de la futura docencia, que según el plan, posteriormente se confrontara con la experiencia empírica en el Laboratorio de Docencia (1997: 15).

El maestro debe estar familiarizado con los contenidos del programa, con el contexto social de sus alumnos, tratando de formar puentes entre la escuela y la casa, ya que una de las problemáticas más comunes es el rompimiento entre los saberes culturales que nos da la escuela y por otra parte el mundo de la vida cotidiana del alumno.

En la actualidad, a quien quiere cursar la Licenciatura en Educación Preescolar, se le pide como requisito que haya cursado el bachillerato según un Acuerdo con fecha del 26 de julio 1984, esto es para que el futuro maestro tenga una preparación más formal.

Con el fin de seguir los cambios que se han dado en los diferentes planes de estudios dirigidos a la formación de docentes, recobraré los objetivos del programa de la Licenciatura de Educación Preescolar plan 1984 implantado en las escuelas normales.

Promover la formación profesional para ejercer la docencia en Educación Preescolar.

Incrementar la preparación de los estudiantes en la investigación y la experiencia educativa, para realizarlas en el campo que ejercerá la docencia, con una actitud dispuesta a la innovación pedagógica.

Favorecer el proceso de integración y desarrollo del nuevo educador, para que ejerza su profesión con honradez y responsabilidad.

Posibilitar en el estudiante el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y creadoras, tanto como generador de cultura, como beneficiario de ella.

Ofrecer una sólida formación profesional con una profunda orientación humanística sustentada en la cultura, la ciencia y la tecnología, que trascienda a la práctica educativa.

Propiciar una formación ideológica basada en los principios emanados de nuestra Constitución Política, que ubique al futuro docente en el compromiso que como agente de cambio tiene ante la sociedad.

Promover en los estudiantes el interés por una constante superación personal y profesional, en el marco de una educación permanente.

Los objetivos planteados se traducirán en que el estudiante, al egresar:

Incrementar permanentemente el acervo cultural que favorezca el desarrollo de su personalidad, amplíe su comprensión acerca del hombre, la naturaleza y la sociedad, y que contribuya al logro de las finalidades expresadas en el artículo tercero Constitucional lo cual permitirá:

Propiciar la formación de una profunda convicción nacionalista, mediante el rescate, preservación y enriquecimiento de los valores que fortalezcan nuestra identidad nacional.

Analizar objetiva y críticamente la realidad educativa del país, las bases jurídicas del Sistema Educativo Nacional y sus estructuras organizativa y operativa; en especial, las relativas de la educación preescolar.

Ejercer la tarea educativa con profesionalismo, honradez y responsabilidad, en la práctica de la democracia y la solidaridad humana.

Hacer la práctica educativa y de su tarea docente un ejercicio sistemático, basado en las investigaciones educativas y en las aportaciones de la ciencia y la tecnología, que le facilite:

Conocer las características evolutivas, interés y necesidades y entorno de los educandos como elementos esenciales de su acción profesional, para propiciar su desarrollo integral.

Dominar los contenidos básicos de la cultura, cuyos aprendizajes ha de promover en los educandos.

Interactuar positivamente con sus alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.

Promover aprendizajes socialmente significativos de manera sistemática, creativa e innovadora.

Analizar, experimentar y evaluar alternativas de solución para resolver problemas.

Programar y participar en actividades curriculares y cocurriculares

Participar responsablemente en la toma de decisiones, en beneficio de la comunidad educativa de acuerdo con las disposiciones reglamentarias vigentes.

Analizar e interpretar críticamente la información.

Utilizar los diferentes lenguajes para expresarse con claridad, precisión y creatividad. Asimismo, hallar la forma de promoverlos en los educandos.

Evaluar permanentemente el proceso enseñanza-aprendizaje, la interacción grupal, y los logros alcanzados de manera individual por el alumno.

Valorar y aplicar las aportaciones relevantes de la Educación Mexicana a la Pedagogía (Programa del curso de la Licenciatura en Educación Preescolar 1985).

Uno de los aspectos más criticados de este plan fue que se consideraba que le daba un mayor peso a la información teórica en la formación del docente y poco espacio a la práctica docente.

Retomando a la maestra Ruth Mercado ella nos dice sobre este plan de estudios de licenciatura:

En la formación para cualquier profesión es indispensable familiarizar a los aprendices con las condiciones reales del trabajo que van a ejercer; así tendría que ser también en la formación de docentes. Las dinámicas de relación social propias del contexto escolar, los imprevistos que afectan al trabajo las condiciones reales en que los maestros desarrollan sus tareas, son circunstancias a las que necesitan acercarse directamente los futuros maestros [...] (1997: 20),

y agrega:

es indispensable que los currícula para la educación normal permitan formar maestros que cuenten con la mejor preparación posible como docentes. Con la orientación curricular actual, no se están preparando profesionales ni para la investigación ni para la docencia (1997: 23).

Si los resultados del aprovechamiento escolar son producto de una gama muy amplia de variables al incidir en el proceso enseñanza — aprendizaje, una de esas variables es el profesor, que juega un papel determinante.

Ante la problemática social que enfrentaba el país en el último decenio, en 1996 se considera necesario diseñar otro plan de estudios, para mejorar la calidad de la educación en el que se tomen en cuenta la diversidad de características socioculturales que existen.

En agosto de 1997 se inicia la aplicación del nuevo plan de estudios de Licenciatura en Educación Primaria, y, en agosto de 1999, el de la Licenciatura en Educación Preescolar de donde recuperaré algunos puntos.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, PLAN 1999

Con el fin de enfrentar los retos de la sociedad actual se da un giro a los programas de Licenciatura en Educación Preescolar. Con este programa se trata de subsanar las debilidades en la formación de docentes del plan 1984, ampliando las expectativas que se espera tenga el nuevo docente.

Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso

Las competencias que definen el perfil de egreso, se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominios de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan de estudios, pero también son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudios, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución.

Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica: algunos como el dominio de los propósitos y contenidos básicos, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios; otros como la consolidación de habilidades intelectuales o la formación valoral,

corresponden a los estilos y las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los cursos; la disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerá tanto del interés y la motivación que despierte el campo de estudios, como el desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de los contenidos, y de hábitos de estudio consolidados durante la educación normal.

Con base en las consideraciones anteriores al término de los estudios cada uno de los egresados contará con habilidades, conocimientos y actitudes y valores que se describen a continuación:

1. Habilidades intelectuales específicas

a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.

b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.

c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.

d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica; curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.

e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

2. Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar

a) Reconoce la educación preescolar como un servicio que promueve la democratización de las oportunidades de desarrollo de la población infantil, y que contribuye a compensar las desigualdades culturales y sociales de origen.

b) Comprende el significado de los propósitos de la educación preescolar, de los enfoques pedagógicos que sustentan la acción educativa, para propiciar el desarrollo de las capacidades cognitivas que son la base del aprendizaje permanente.

c) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los propósitos básicos que pretende lograr la educación preescolar, con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

d) Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación preescolar y los de la educación básica en su conjunto, en particular con los de primaria.

3. Competencias didácticas

a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y formación valoral que promueve la educación preescolar.

b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial,

es capaz de favorecer el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles.

c) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo, que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto orden, creatividad, curiosidad, y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía de los educandos.

d) Reconoce el valor pedagógico del juego y lo utiliza en su trabajo cotidiano como un recurso que promueve el desarrollo de aprendizajes, habilidades actitudes y valores.

e) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.

f) Conoce y aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.

g) Aprovecha los recursos que ofrece el entorno de la escuela con creatividad, flexibilidad y propósitos claros para promover el aprendizaje de los niños.

h) Es capaz de seleccionar y diseñar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar, en particular distingue los que propician el interés, la curiosidad y el desarrollo de las capacidades de los niños, de aquellos que carecen de sentido pedagógico.

4. Identidad profesional y ética

a) Asume, con principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia :respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que se tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.

c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.

d) Conoce los principales problemas, y necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.

e) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.

f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.

g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela

a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social y cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.

b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.

c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y limitaciones del medio en que trabaja.

d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.

e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente (Plan de Estudios 1999, Documentos básicos Licenciatura en Educación Preescolar, 9- 13).

Para poder llegar a esto, las instituciones encargadas tendrán que modificar algunos aspectos que serán relevantes en la formación de las alumnas por lo que mencionaré algunos de los criterios y orientaciones que se recomiendan a éstas, marcadas en el plan de estudios:

Criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas

1. La formación inicial de los profesores de educación básica tiene carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país [...].

2. Los estudios realizados en las Escuelas Normales constituyen la fase inicial de la formación de los profesores de educación preescolar [...].

3. El conocimiento y dominio de los propósitos y contenidos de la educación preescolar se realiza al mismo tiempo que se adquieren competencias par favorecer el aprendizaje de los niños [...].

4. La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales [...].

5. El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas [...].

6. El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que se requieren la práctica de la profesión debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas [...].

7. Fomentar los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica [...].

8. La formación inicial preparará a los estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos y para actuar a favor de la equidad de los resultados educativos [...].

9. La expresión artística, la educación física y las actividades deportivas constituyen aspectos importantes de la formación de los futuros maestros [...].

10. Las Escuelas Normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes [...].

11. Los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje, y para apoyar su formación permanente [...].

12- En cada institución serán fortalecidas las formas colectivas del trabajo docente y la planeación académica [...] (Plan de Estudios 1999 Documentos básicos Licenciatura en Educación Preescolar, 10- 17).

MAPA CURRICULAR
Anexo I

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR
MAPA CURRICULAR

Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas/ Créditos	Octavo semestre	Horas/ Créditos
Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/7.0	Necesidades educativas especiales	6/10.5	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	4/7.0	Trabajo docente I	28/49.0	Trabajo docente II	28/49.0
Problemas y políticas de la educación básica	6/10.5	Desarrollo físico y psicomotor I	4/7.0	Desarrollo físico y psicomotor II	4/7.0	Conocimiento del medio natural y social I	4/7.0	Conocimiento del medio natural y social II	4/7.0	Gestión escolar	4/7.0				
Propósitos y contenidos de la educación preescolar	4/7.0	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I	8/14.0	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje II	8/14.0	Pensamiento matemático infantil	6/10.5	Taller de diseño de actividades didácticas I	6/10.5	Taller de diseño de actividades didácticas II	6/10.5				
Desarrollo infantil I	6/10.5	Desarrollo infantil II	6/10.5	Expresión y apreciación artísticas I	4/7.0	Expresión y apreciación artísticas II	4/7.0	Cuidado de la salud infantil	4/7.0	Niños en situaciones de riesgo	4/7.0				
Estrategias para el estudio y la comunicación I	6/10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II	4/7.0	Socialización y afectividad en el niño I	6/10.5	Socialización y afectividad en el niño II	6/10.5	Asignatura regional I y social I	4/7.0	Asignatura regional II y social II	4/7.0				
Escuela y contexto social	6/10.5	Iniciación al trabajo escolar	6/10.5	Observación y práctica docente I	6/10.5	Observación y práctica docente II	6/10.5	Observación y práctica docente III	6/10.5	Observación y práctica docente IV	6/10.5	Seminario de análisis del trabajo docente I	4/7.0	Seminario de análisis del trabajo docente II	4/7.0
	32		32		32		32		32		32		32		32

A	Actividades principalmente escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo
—	Formación común
	Formación específica

Este tipo de actividades son las que dan continuidad y sentido al trabajo colegiado, es uno de los medios más eficaces para apoyar la superación profesional de los maestros de las Escuelas Normales.

El mapa curricular, y las asignaturas y actividades de aprendizaje que lo integran, han sido definidas a partir del perfil deseable de un profesional de nivel superior dedicado a la educación preescolar, así como a las necesidades que plantean la situación actual y la evolución más probable de este servicio educativo.

[...] El mapa curricular considera tres áreas de actividades de formación, diferentes por su naturaleza, pero que deben desarrollarse en estrecha interrelación.

a) Actividades principalmente escolarizadas [...]. El área está formada por 32 cursos de duración semestral distribuidas a lo largo de los seis primeros semestres. La intensidad de trabajo semanal por cada asignatura varía desde cuatro hasta ocho horas semanales distribuidas en varias sesiones.

b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Se desarrollan en los primeros semestre con una intensidad de seis horas semanales.

Mediante la observación y la práctica bajo orientación, combinando el trabajo directo en los jardines de niños con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal.

c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, ocupa la mayor parte de los dos últimos semestres de la formación.

En ellos se hacen cargo de un grupo de educación preescolar con la asesoría continua de un maestro tutor, que será seleccionado por su competencia a partir de un perfil preestablecido, con el apoyo y seguimiento del personal docente de la escuela normal.

Con periodicidad frecuente, los estudiantes asistirán a la escuela normal, para participar en un seminario en el que analizarán y valorarán su experiencia en el grupo a su cargo y definirán la planeación del trabajo en el periodo subsiguiente. En este seminario elaboran su documento recepcional.

Durante esa etapa de su formación, los estudiantes de planteles públicos recibirán una beca de servicio social. La realización satisfactoria de las actividades en los dos semestres frente a grupo les permitirá acreditar el servicio social (Plan de Estudios 1999 Documentos básicos Licenciatura en Educación Preescolar, 33- 34)

Este es el perfil que se espera de las egresadas del plan de estudios de 1999. En este momento ya egresó la segunda generación; quizás sea muy pronto para ver el desempeño de su labor docente en servicio, pero acaso lo único que puedo comentar son sus experiencias en la materia de “Observación y práctica docente III y IV”, agregando algunos

comentarios del séptimo y octavo semestre y las problemáticas a las que se tuvieron que enfrentar al estar más tiempo en los Jardines de Niños.

La línea de las lecturas sugeridas a consultar en las diferentes materias que me ha tocado impartir, “Propósitos de la educación preescolar” (primer semestre), “Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I y II” (segundo y tercer semestre respectivamente), “Pensamiento matemático infantil” (cuarto semestre), “Conocimiento del medio natural y social” (cuarto semestre y quinto semestre), me ha permitido tener una panorámica más amplia sobre hacia donde se quiere dirigir el camino de las futuras docentes; vemos objetivos de mejorar la educación partiendo de los acuerdos de Jomtien (1990) para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, “conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo” (Torres, 1998. 49). Aunque en Latinoamérica se da prioridad al lenguaje comunicacional (Torres, 1998. 61) como medio para la integración del individuo a su medio familiar, social medios de comunicación que lo rodean, no dejando sólo a la escuela como único factor de influencia. De gran importancia también son las lecturas referentes a la educación preescolar en España (Miguel A. Zabalza, César Coll, Mari Carmen Díez Navarro), Italia (Francesco Tonucci), Argentina (Inés Aguerrondo, María Teresa González Cuberes) y Estados Unidos (Howard Gardner, Max van Manen), dándole una visión a la alumna de las diferentes estrategias que se llevan a cabo para tratar de cumplir con los objetivos de la educación preescolar a nivel mundial con una gran influencia de la escuela española y argentina

El plan de estudios de 1999 se fue presentando cada semestre invitando a los maestros de asignatura a un curso de actualización de una semana antes del inicio del semestre; se les dio una antología, el programa por materia y, en los primeros semestres,

libros de apoyo de la colección de Actualización del Magisterio. Al final parecía que ya no había presupuesto y el material cada vez era menos y en algunas materias todavía no existía el programa.

Desde los primeros cursos de actualización hubo directivos de las Normales privadas que demostraron su inconformidad ante el plan de estudios cuando les fueron presentados los contenidos de cada materia semestralmente, porque desde su punto de vista no se habían tomado en cuenta algunas materias básicas en la formación de futuras educadoras (Literatura infantil, cantos y juegos) y otras necesarias para los requerimientos de la sociedad actual (computación e inglés). La posición de las autoridades en un inicio fue muy cerrada a cualquier crítica; con el paso del tiempo se sugirió dar estas materias en talleres de apoyo, en los que invitaban a cada Normal particular a organizarse.

Analizando cuáles son los aspectos que influyen en la formación de los docentes, unos puntos a observar serían: ¿Cuál es la actitud de los maestros de estas instituciones? ¿Qué tanto ellos están involucrados en este proceso? ¿Son conscientes de los cambios que se proponen? ¿Todos están de acuerdo con los lineamientos del nuevo plan de estudios? ¿Lo están realizando como esta planeado o ya desde este momento le han hecho variaciones?

Aquí quisiera comentar lo que me ha tocado ver en una institución privada, donde actualmente laboro, impartiendo diversas materias.

No podría asegurar que en todas las Normales suceda lo mismo, pero el resultado del examen aplicado por el CENEVAL en el semestre pasado con alumnas de tercero de licenciatura no dio los resultados esperados, lo que es un indicio de las fallas de la programación o de la aplicación de ésta.

En ocasiones en las juntas de inicio de año escolar los directivos plantean sus propuestas en aras de mejorar el servicio educativo, y algunos docentes, aparentemente acceden a tratar de cambiar de actitud, muestran interés en el currículo, pero como va corriendo el año escolar se observa que no hubo ningún cambio, las clases se siguen dando con la metodología tradicional, los libros de apoyo de la Dirección General de Normatividad, se dan sugerencias para el manejo del curso y éstas no siempre son respetadas, en ocasiones se pide a la alumna realizar sólo lo que la maestra de asignatura marca, y de ser posible que intervengan poco con propuestas propias, cuando esto es un objetivo de la nueva licenciatura y se ve claramente una contradicción en las personas que realizaron este nuevo programa ya que por una parte se asume que los futuros docentes deben estar preparados para la diversidad en todos los aspectos humanos, sociales y económicos y deben poder enfrentar estos retos, con una toma de decisiones resultado de una reflexión crítica sobre las diversas problemáticas, pero los programas son totalmente conductistas, van guiando a las alumnas en una serie de propuestas encadenadas a las lecturas.

La maestra Inés Aguerrondo en su libro *Las instituciones de formación de docentes como centros de innovación pedagógica* nos comenta:

Proponemos que las instituciones formadores de docentes sean fundamentalmente centros de innovación pedagógica. Centros donde se reflexione sobre los modos de aprender y de enseñar centros donde diferentes actores, puedan realizar experiencias diversas que les permitan mejorar permanentemente sus propias propuestas de enseñanza y usarlas como disparadoras de nuevos desafíos (2001:16).

Autoevaluarse es difícil, pero siendo objetiva puedo decir que quizás aquí es donde debemos fijar con mayor atención la problemática, ya que si a las futuras docentes se les enseña en forma tradicional ellas repetirán este mismo patrón. Considero que pocos son los

maestros que las llevan a la reflexión del “cómo enseñar”. Aunque tengo que reconocer que las alumnas están acostumbradas a que el maestro les señale el camino, pocas tienen confianza para probar algo diferente, pero debemos admitir que el docente de futuras docentes, en ocasiones, presenta una resistencia al cambio. Es más fácil pensar, al dar clase, que si la educación ha funcionado así no hay por qué experimentar.

La generación que egresó de la Normal donde laboro se encuentra en su totalidad trabajando en colegios privados, donde se tienen que adaptar a la metodología que se trabaja en cada escuela. La mayoría de ellas no expresa inconformidad con la metodología, aunque tampoco comentan ser innovadores, y, tal vez, esto es lo que nos deba preocupar, ya que entonces ¿en qué momento se va a dar el cambio de actitud del docente de preescolar? Quizás debemos volver un poco con aquel maestro comprometido que dedicaba su vida al magisterio no importando ni sueldo ni vida personal sólo el gozo de ayudar a sus alumnos.

Para ellas es difícil todavía aceptar el papel de innovadoras, hay un miedo a proponer nuevas formas de organización. Al acercarlas a la teoría pareciera en ese momento que están aceptando el reto de la transformación, pero al verlas trabajar en los jardines vemos que presentan las mismas actitudes que ellas criticaron en un momento, organizan las actividades repitiendo los mismo errores que antes señalaron y es cuando uno como maestro de ellas piensa ¿qué pasó?, olvidó tan pronto sus ideales, la asumió el tradicionalismo que opera en los centros educativos, cuánto tiempo pasará antes que ellas asuman su papel como educadoras del cambio.

El programa de educación preescolar vigente da opción a las educadoras para escoger su metodología. Este programa está basado en teorías psicopedagógicas actuales en las que se les pide a las educadoras partir de las experiencias e ideas previas de los alumnos para que estos sirvan de base a los nuevos conocimientos. Visitando algunos Jardines de Niños

me encuentro todavía aulas donde la forma de la educadora no permite la participación espontánea del alumno, sino ella toma las decisiones, marca los tiempos y el alumno es un actor pasivo, al que no se le permite cuestionar, opinar y formar sus propias hipótesis.

Armando Rugaría nos dice en un artículo en *Órgano del Centro de Didáctica* de Universidad Iberoamericana:

El docente en sus primeras incursiones en el aula generalmente trata de incorporar elementos metodológicos de los profesores que le impactaron durante su vida académica. Pronto se da cuenta que él es otra persona, sus alumnos son diferentes y la temática es diversa. En el triángulo maestro-alumno-temática; lo que generalmente sale ganado, es la temática debido a que los programas, los objetivos y las actividades se estructuran pensando únicamente en ésta y sus avances. Con el paso del tiempo, el maestro se percata de que ha estado viviendo dentro de un espejismo en él que aparentemente enseñaba y los alumnos hacían como que aprendían... otra aventura que recorre el docente, preocupado por mejorar su trabajo como tal, es el ir descubriendo que en el aula no sólo se manejan conocimientos, sino que también se deben manejar: las actitudes, los valores y las capacidades intelectuales que están presentes, entorpeciendo o promoviendo su labor docente.

El inicio de la vida profesional es difícil y en la docencia pasa igual. La mayoría de los maestros recuerdan con asombro los primeros días de su labor docente no importando el lugar o situación geográfica; es el impacto de sentir la gran responsabilidad de ese grupo de alumnos que están enfrente de uno, algunos confiesan no saber por donde empezar, y sienten en ese momento que todo los conocimientos que aprendieron en la Normal no son aplicables, al correr de los días se van sintiendo más seguros y empiezan a rescatar lo enseñado por sus maestros descubriendo su propia forma de ser docente.

Uno de los objetivos de la Licenciatura plan 1999 es el aumento de prácticas docentes durante el cuarto año con el fin de ir involucrando a las alumnas en ese quehacer docente cotidiano (seis a ocho semanas seguidas en el Jardín de Niños, después se vuelven a incorporar a la Normal cuatro semanas para asesoramiento y así sucesivamente durante

todo el curso escolar), para evitar así el choque con la realidad al inicio de su vida profesional. Esto es en teoría, ya que al platicar con egresadas de la primera generación de la escuela y de otras, confiesan sentir el impacto al sentir la responsabilidad del grupo que se les asigna.

Pero quizás lo más preocupante es que el maestro egresado de este nuevo programa ¿va a tener seguridad en innovar y asumir una actitud más responsable ante los cambios de la sociedad del siglo XXI?, y analizar en qué estamos fallando las instituciones de formadores de docentes. Hay mucho que reflexionar para accionar los mecanismos necesarios para formar y cubrir los rasgos del egresado que el programa 1999 intenta formar.

CAPÍTULO II

EL PAPEL DEL MAESTRO EN EL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN LA ESCUELA TRADICIONAL

EL CONCEPTO DEL MAESTRO EN LA ESCUELA TRADICIONAL

La maestra Margarita Pansza en su libro *Fundamentación de la didáctica*, en el apartado “Sociedad-Educación Didáctica”, nos invita a un análisis sobre la institución escolar y sus principales actores: el maestro, el método, los contenidos, las relaciones maestro alumno. Brinda sus opiniones para la búsqueda de alternativas y futuros cambios de planes, de programas e invita a los maestros a un conocimiento más profundo de la didáctica, ya que parte de la idea de la educación como un fenómeno social complejo, ubicando la tarea docente dentro de un contexto social e institucional que la condiciona y da significado.

Es decir que explica el fenómeno educativo partiendo de una perspectiva más amplia que la del aula escolar y cuestionando sobre concepciones didácticas que tienden a reforzar el dogmatismo y el verticalismo en la educación (Pansza, 1993: 13). De lo que partiré para tratar de analizar el papel del docente y reconocer el papel que le caracteriza en los diferentes momentos históricos.

Lo que identifica a la escuela tradicional es el orden y la autoridad está personificada en el maestro; es el dueño absoluto del conocimiento, y el alumno que necesita el saber es como un recipiente que hay que llenar se trabaja con modelos intelectuales y morales previamente establecidos por una sociedad conservadora.

Para la maestra Pansza los rasgos distintivos de la escuela tradicional considerando los trabajos de Justa Ezpeleta son:

Verticalismo, autoritarismo, verbalismo y el intelectualismo, la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno del desarrollo social son

sinónimos de disciplina. Esta escuela se concibe al margen de las desigualdades sociales que perpetúa al ignorarla (Pansza: 1993, 51).

Estas escuelas se distinguen por un autoritarismo donde sólo los de mayor jerarquía tienen derecho a tomar decisiones en todos los aspectos y el alumno no tiene ninguna participación.

El verbalismo obstruye la necesidad de acción, experimentación, expresión de los alumnos. Establece una dependencia del alumno hacia el maestro. Si nos remontamos al momento de aparición de este tipo de educación en el siglo pasado parecería imposible que se llevara actualmente a la práctica, pero así es en algunas instituciones escolares: el maestro no toma en cuenta a su alumno, se conforma con impartir su cátedra (verbalismo), y con eso él cree que ya cumplió con enseñar, sin permitir a los alumnos otras experiencias, como la observación, experimentación menos el cuestionamiento. Sucediendo como consecuencia que si los alumnos entendieron bien o en el caso contrario, es algo que para este docente no tiene importancia pues el problema es de los alumnos no de él.

EL DOCENTE DEL NIVEL PREESCOLAR EN LOS AÑOS 1979- 1985

En este apartado trataré de dar una visión de lo que sucedía en los años ochenta en la educación preescolar, a través de dos investigaciones, una de la maestra Andrea Bárcena (1988) y la otra de Adriana Robles. Se advierte que a más de la mitad del siglo XX, en el Jardín de Niños la actitud de la educadora era restrictiva frente a sus alumnos, en el aula sólo ella tomaba las decisiones y pareciera que sólo su voz tenía la razón a pesar de que se manejaban programas con una fundamentación psicogenética y mencionaban como su propósito principal el desarrollo integral y armónico del niño, atendiendo primordialmente su lenguaje, su capacidad creadora, desarrollo social encontrando rasgos muy profundos de

la educación tradicionalista en la actitud de la educadora en el que nos muestra, que sólo ella decide las temáticas a manejar; sus juicios son a través de su percepción de su mundo, ignorando los comentarios de sus alumnos sobre las vivencias del contexto sociocultural precisamente pareciera que no le importa rescatar las ideas de sus educandos.

La maestra Andrea Bárcena en su libro *Ideología y pedagogía en el Jardín de Niños* (1988) hace una revisión sobre la educación preescolar en México, inicia este en 1979 y dice que el discurso político de ese tiempo no habla de la importancia de la educación de este nivel, pero la Secretaría de Educación Pública entre 1979 y 1981 permite el cambio cuatro veces a su programa pedagógico.

Por lo que rescataré algunas de sus observaciones, en la que nos habla de la personalidad de la educadora, en esa época se consideraba que esta profesión era ideal para las mujeres ya que siempre su papel era de subordinada, aunque esté inconforme con algunos aspectos técnico o metodológicos ella obedece a sus autoridades, pero al mismo tiempo este patrón lo reproduce en el aula con su alumnos.

En sus relaciones con el niño, la educadora tiende inconscientemente a reproducir tal estructura. Sus autoridades le recuerdan constantemente la trascendencia de su labor, pero al mismo tiempo la descalifican para ella; le dicen cómo hacerla, le impiden participar en las decisiones técnicas, desconocen el valor de su experiencia, etc. A su vez la educadora hace lo mismo con el niño: reconoce la importancia de su desarrollo, pero ella decide por él que hacer y como hacerlo, limita enormemente su participación y descalifica o niega su experiencia.

Como los objetivos explícitos no son definidos pueden ser cuestionados por la educadora, su cumplimiento se convierte en un requisito burocrático (Bárcena, 1988: 32).

La maestra controla las actitudes de sus alumnos dentro del aula a través de un seguimiento de conductas que ella les indica con condicionamientos de castigo verbal o factual, de cierta forma se producen situaciones de conflicto entre lo que el niño hace o

quiere hacer y lo que la educadora espera o necesita que hagan, ella es cariñosa con los pequeños, pero al mismo tiempo ellos aprenden a jugar estos papeles, si se inconforman se secretean entre ellos, pero al dirigirse a su mentor sólo se da un diálogo simple, *-así está bien - puedo salir -sí señorita.*

Lo que parece ser más grave de la ritualización es que, a través de ella, la relación pedagógica se va reduciendo a un intercambio mecánico de información. Hicimos una lectura de los registros de observación atendiendo únicamente a las verbalizaciones que la educadora dirige a los niños. Después hicimos otra, atendiendo sólo a las verbalizaciones que los niños dirigen a la educadora. Lo que encontramos es que a medida que pasa el año escolar la educadora y los niños se hablan cada vez menos (Bárcena, 1988: 38).

En las entrevistas que realizó la maestra Bárcena detectó que las educadoras en ocasiones no conocían ni la metodología que utilizaban en su trabajo diario, pocas reconocían la importancia de sus propias opiniones en el aspecto técnico. La mayoría asume lo que sus dirigentes les piden, al realizar trabajo con sus educandos, piden seguir instrucciones precisas y él que no lo realiza en esa forma o muestra su creatividad es “*tachado de inepto*”, a los niños que no asumen la conducta exigida se les considera niños problemáticos, se les encasilla en ese papel, la educadora siempre pide que los niños repitan su “*modelo*”.

Por lo percibido, la educadora se olvida de favorecer el lenguaje y la creatividad de sus alumnos, al no permitirles expresar sus inquietudes o resolver en forma diferente a lo propuesto por ella. Para ejemplificar lo anteriormente explicado anexo copia de una secuencia de estas organizaciones donde vemos claramente la actitud de la educadora ante las ideas propias de sus alumnos (Anexo II *Gusano sin suelo*, Bárcena, 1988:69).

UN GUSANO SIN SUELO

Anexo II

Un gusano sin suelo

Esto ocurrió en un tercer grado de maduración; es decir, en un grupo formado por niños de bajo puntaje en el test de madurez para la lectoescritura.

La educadora permite a los niños que elijan entre dos diferentes trabajos manuales: una mariposa y un gusano. Esa semana el tema informativo era el de "insectos". Distribuye los lugares físicos de trabajo y los materiales; coloca al frente del aula una muestra de cada trabajo (un modelo), explica cómo hacerlo y dice "ya pueden empezar". Es 14 de febrero. La educadora les ha dicho que como es 'Día de la amistad' al finalizar la actividad van a intercambiar sus trabajos manuales.

Alejandro eligió como trabajo manual la elaboración del gusanito. Este trabajo consiste en pegar cinco círculos de papel verde brillante en una hoja de cartoncillo blanco. La hoja es rectangular y debe colocarse en forma horizontal. Para formar el gusanito, los círculos de papel verde deben pegarse uno tras otro en el papel. El último círculo debe colocarse un poquito arriba de los otros cuatro, porque es la cabeza del gusanito. Después, con pinturas de cera debe dibujarse el pasto sobre el que camina el gusanito así como sus patas, antenas y ojos.

Alejandro se equivoca. Coloca su hoja rectangular en dirección vertical, y no horizontal. Arriba el gusanito en la parte superior de la hoja. Entonces, cuando la educadora les recuerda "no olviden poner suelo a su dibujo", Alejandro descubre que su gusanito está muy lejos de donde debe dibujarse el suelo (en la parte inferior de la hoja).

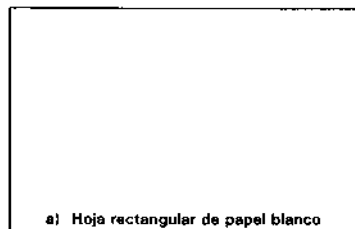
La maestra insiste "pónganle pasto al gusanito... y si quieren pónganle flores". Alejandro tratando de resolver el problema toma una pintura cualquiera. Hace el pasto con grandes trazos (en la parte inferior de la hoja), y ¡lo resuelve!: dibuja unas flores altas que unen al gusanito con el pasto. Parece contento.

Algunos niños, cerca de él, empiezan a censurar el trabajo de Alejandro. "Está feo" -le señalan- "hiciste todo negro". "El pasto es verde" -agrega uno. La educadora se acerca, mira el trabajo de Alejandro, después lo mira inquisitiva. Alejandro la mira a ella desconcertado. La educadora le dice: "¿Qué es eso Alejandro?" (Alejandro se inhibe, encoge el cuerpo). "¿A quién le vas a regalar ese dibujo?... Te dije, además, que el pasto verde y las flores de colores. Haz otro." La educadora le quita su dibujo y le trae material nuevo para hacer otro: "Pero bien" -indica la educadora. Alejan-

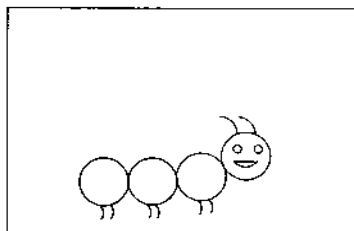
dro, despreocupado, lo hace. (En la siguiente página se reproduce la "muestra del trabajo" y el trabajo de Alejandro).

En el caso antes citado, puede verse cómo la educadora pasa por alto, o no se percató, del resultado creativo de Alejandro. Él elaboró una solución intelectual y estética frente a un problema aparentemente manual. Sin embargo, parece ser de mayor importancia alcanzar un resultado prefabricado por la autoridad y homogéneo, en relación con los resultados de los demás, que las elaboraciones conceptuales y artísticas plasmadas en una objetivación primaria original.

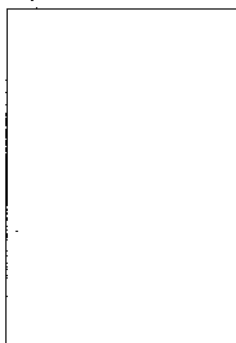
EL GUSANO SIN SUELO



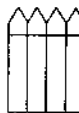
2. Modelo presentado por la educadora a los niños



3. Primera etapa del dibujo de Alejandro



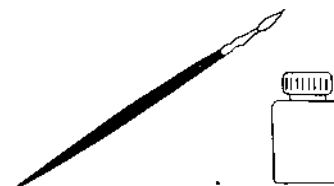
1. Materiales proporcionados por la educadora:



b) Crayolas de varios colores

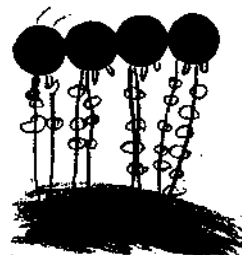


c) Cuatro círculos verdes brillantes para pegar



d) Pincel y pegamento

4. Alejandro resuelve el problema de unir al gusanito con el suelo (flores de tallo alto).



Adriana Robles Valles en *Los preescolares ¿Páginas en blanco o sujetos con historia?* (1988), tesis de Licenciatura de Sociología de la Educación, nos muestra una visión del actuar de la educadora dentro del aula de donde retomaré algunos ejemplos y comentarios.

Regularmente se inician las actividades después de un “tiempo muerto” en el cual las educadoras y niños hacen lo que quieren, es decir, no hacen nada en común todos platican con sus iguales en los pasillos.

La primera actividad que hacen colectivamente es de aseo, como lavarse las manos o ir al baño para que según la educadora, “después no se interrumpan las actividades”. Estas, no obstante, se interrumpen constantemente, tanto por las educadoras como por los niños, durante el resto de la tarde.

La educadora regularmente reacomoda a los niños en los lugares que ella cree convenientes, separando a los “latosos”. Enseguida los llama a sentarse en el piso para platicarles qué es lo que van hacer. Esta conversación lleva varios minutos; la educadora va haciendo que los niños “descubran” lo que realizarán, de tal forma que hagan “suyo” el trabajo que ha sido concebido por ella.

Cuando se presentan dos trabajos o dos partes del mismo trabajo en la actividad central del día, por ejemplo: colorear y recortar un dibujo los niños que terminan primero tienen que esperar a los demás, para, como dice la educadora, “ir todos igualitos”. Los niños que terminan antes platican en voz alta o ayudan a la educadora a los que no han terminado, lo cual es interpretado por la educadora como “interrupción del trabajo de los demás” (1988:22).

A través de estas observaciones de Adriana Robles vemos que la educadora es quien dirige, determina el tema y marca los tiempos, dentro del aula no se les permite a los niños tener una iniciativa ni para ayudar al compañero, tampoco debe apurarse para concluir su trabajo pues la consigna es “*trabajar todos igualitos*”; vemos la falta de respeto a la personalidad del niño, a las propias características de su edad, no toma en cuenta sus opiniones “*no los ve menos los oye*”.

Cuando consulté estas fuentes que me han servido para llevar la reflexión a mis alumnas, pienso que estoy exagerando al decir que estas situaciones descritas por la maestra Bárcenas y en la tesis de Adriana Robles prevalecen en el año 2004 pues no puede ser posible que no se haya avanzado en los últimos veinte años, como he mencionado anteriormente, las bases para este avance se han dado a nivel programático con todos los

errores que pueda tener el *Programa de Educación Preescolar 1992*, ya éste le daba la alternativa a las educadoras de asumir un cambio en su actitud frente al grupo, partiendo de lo que conocía e interesaba al niño al manejar el método de proyectos, ya que también le daba la oportunidad de tomar decisiones en la forma del manejo de varios aspectos, pero ¿que sucedió?

Debo reconocer que las que fallaron en ese momento fueron un gran porcentaje de las educadoras, por un mal manejo de esta metodología, no se dieron cuenta que por primera vez en muchos años, no sólo debían acatar órdenes o imposiciones sobre la metodología y temáticas a ver con su grupo, como se había hecho durante todos los años anteriores.

En este momento cada educadora era responsable del tiempo que debían durar sus proyectos, de la actitud de ellas dependía descubrir, despertar, encauzar el interés de sus alumnos y así como el manejo del material aplicado desarrollo de la temática.

En 1992 yo ocupaba la dirección de un Jardín de Niños, nos invitaron a recibir un curso antes del inicio de clases dirigido a supervisoras, inspectoras y directoras, sucedió algo sorprendente y fue que estando en el aula asignada en compañía de los altos mandos (inspectoras y coordinadoras) y varios directivos de Centro de Atención para Educación Preescolar se nos repartió el material impreso en cuatro cuadernillos, lo lógico era hojearlos, tenía sumo interés en conocer los cambios, y cuál fue la actitud de la conductora: regañarme por revisar el material, no es posible que a este nivel de profesionales se trate a los maestros restringiéndonos como tradicionalmente limitamos a nuestros alumnos, frente a los libros “no te adelantes, no leas, todos deben seguir la misma lectura”.

Cuando conocí la propuesta fue muy grande mi indignación pues dos años antes una educadora nueva en el plantel trabajaba con los alumnos más pequeños esta metodología y le había dado un resultado óptimo por lo que me atreví a pedirles a mis autoridades más

cercanas que me permitieran que una mañana de trabajo la educadora fuera observada por las otras maestras del plantel, ya que en varias juntas se habían interesado en la propuesta, pues el grupo de los pequeños se habían adaptado muy bien al plantel, y siempre me fue negado este permiso, pues consideraban que eran ideas extrañas. Pues no estaba autorizado por Dirección General de Preescolar, lo que me dieron a entender, que sólo se aplicaba en las escuelas lo que era indicado por la Secretaría de Educación Pública, no se nos concedía a las educadoras tener ideas propias e innovadoras, ni hacer ningún cambio a lo establecido por lo que considero que no nos veían como profesionales. Pero en 1992, cuando esta metodología es una propuesta de la Secretaría de Educación Pública, entonces si es aceptada.

El asistir a este curso me permitió ser la reproductora dentro del Jardín de Niños, donde laboraba y me dio la oportunidad de conocer la reacción de las educadoras, contestar sus dudas y ver que nunca falta la educadora que no le agradan los cambios y que prefiere seguir trabajando como siempre lo ha hecho, esta es la parte más difícil: sensibilizar a las personas reacias a las nuevas propuestas, como decirles, que hay que revisar nuestro proceder dentro del aula, para obtener mejores resultados, en lugar de quejarse de todo y estar en contra de todos.

Tuve la oportunidad de visitar con mis autoridades varios Jardines de Niños de la delegación de Coyoacán, y ahí pude constatar que la misma situación que se había dado en el plantel en donde estaba asignada se repetía en la mayoría de los jardines, maestras dispuestas hacer el intento por conocer la nueva propuestas y tratar de aplicarla, pero también resaltaban las educadoras que estaba en contra de cualquier cambio, sin fundamentar su negativa abanderadas *“sólo por el hecho que siempre había funcionado los*

jardines con metodologías conductistas que les facilitaban su trabajo, no tenía por que darse un cambio”, estos eran los comentarios.

Al jubilarme e incorporarme a una Normal privada y ser responsable de la asignatura “Laboratorio de docencia” del séptimo y octavo semestre, me permite seguir visitando jardines de niños de la Delegación de Coyoacán, ahí al seguir el desarrollo de el trabajo de mis alumnas en los planteles preescolares, encuentro educadoras que manejan muy bien la metodología de proyectos, pero era su actitud frente a su trabajo lo que hacía despertar en los niños grandes deseos de participar, encontré grupos con un lenguaje muy desarrollado, ya que la maestra les permitía la expresión de sus propias ideas e inquietudes, ellos planteaban sus dudas sobre todo lo que existía en el mundo que los rodeaba, proponían el uso de materiales que existían a su alrededor, esto implicaba un gran reto para las alumnas, pero si ella contaba con el apoyo de la educadora, los proyectos que se trabajaban eran muy completos, con una variedad de actividades en las que se involucraban los alumnos y se sentían satisfechos al ver el final del proyecto ya que se concretaban sus ideas.

Pero no siempre fue así ya que había educadoras que se pasaban semanas sin concretar un proyecto, entonces las autoridades juzgaron que esta metodología no funcionaba y sólo era un pretexto para no definir una temática con los educandos, sin una intención educativa y se abusaba del dibujo con crayola libre y el modelado de plastilina.

Lo que fue una lástima pues considero que la metodología de proyectos era buena pues favorecía la integración del grupo con fin común, ellos participaban activamente en la elección y planeación del proyecto, se realizaba con lo que ellos conocían y les proporcionaba su contexto social y natural, se evaluaba al final de este con lo que los niños lograban integrar lo que era el proceso necesario para cada temática a investigar o a

realizar. No se ha descartado completamente pues en la actualidad es una opción metodológica.

CAPÍTULO III

EL PAPEL DEL MAESTRO EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ACUERDO CON EL CONSTRUCTIVISMO

EL CONSTRUCTIVISMO EN LA PRÁCTICA SEGÚN CÉSAR COLL Y OTROS

En años recientes siempre ha sido una preocupación constante cómo mejorar la calidad de la educación preescolar y entre las propuestas escogidas es seguir un modelo *constructivista*, entendiéndolo éste que está basado en diversas teorías psicológicas que nos refieren la importancia de la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de construcción de adquisición del conocimiento. De ahí el término “*constructivismo*” habitualmente elegido para referirse a este fenómeno, llevando esto al ambiente escolar es privilegiando la aportación constructiva que realiza el alumno al propio proceso de aprendizaje. Esto no ha dejado de ser polémico pues podemos encontrar una polisemia del término *constructivismo*. Aceptaciones muy distintas y en ocasiones contradictorias bajo el mismo título, pero para aclarar las dudas que nos plantea el término recurriré a César Coll nos dice en su libro *¿Qué es el constructivismo?*:

En el ámbito de la educación, no hay un sólo constructivismo, sino muchos constructivismos: tantos como teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje inspirada en, o compatible con los principios básicos de la explicación constructivista del psiquismo humano.

Así, limitándonos exclusivamente a las teorías globales del desarrollo o del aprendizaje que han tenido y siguen teniendo en la actualidad una mayor incidencia sobre la reflexión y la práctica educativa, cabe distinguir, al menos, entre el constructivismo inspirado en la teoría genética de Piaget y la escuela de Ginebra; el constructivismo que hunde sus raíces en la teoría del aprendizaje verbal significativo, la teoría de los organizadores previos y la teoría de la asimilación, iniciado con los trabajos de Ausubel en los años cincuenta y setenta y desarrollado posteriormente por otros autores como Novak o Gowin; el constructivismo inspirado en la psicología cognitiva y más concretamente en las teorías de los esquemas surgidas al amparo de los enfoques del procesamiento humano de la información; y, por último el constructivismo que se deriva de la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje enunciada

por primera vez por Vigotsky u sus colaboradores en los ya lejanos treinta y difundida y revitalizada y enriquecida de forma espectacular por numerosos autores a partir de los años setenta (Coll, 1997: 6-7).

Esto sucede pues es difícil apoyar lo métodos educativos en una sola teoría psicológica, que empobrecería la propuesta y negar la aplicación de otras que complementen el método ya que como los autores nos marcan son varios los factores que influyen en el aprendizaje del alumno.

PROPUESTA ACTUAL DEL CONSTRUCTIVISMO EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL SIGLO XXI

La educación preescolar de nuestro país se basaba hasta hace unos años en el *Programa de educación Preescolar de 1992*, donde se sugería a las educadoras el método de proyectos, pero a este programa se le han hecho modificaciones y actualmente cada año se les presenta a las educadoras unas reformas en los documentos *Orientaciones Pedagógicas para la educación preescolar en la Ciudad de México 2002 2003*, donde se le da libertad a las profesoras de escoger la metodología que mas se adapte a su problemática.

Las alumnas de la Licenciatura en educación preescolar tienen oportunidad de observar en sus prácticas docente la aplicación de éstas, y desde este momento ellas empiezan a formarse un criterio de su aplicación y sus beneficios, ellas deben llevar un diario donde viertan estas vivencias y se retomen en clases dentro de la normal.

En las antologías de las diferentes materias del currículo de la licenciatura les da una visión de la educación en el mundo actual y siguiendo esta línea que las va guiando según los estilos vigentes en países como Argentina, Italia, España, donde se sigue una metodología constructivista, ya que estos modelos se toman de base para el nuevo programa de preescolar de próxima aparición en 2004-2005.

La concepción constructivista, entiende que la función prioritaria de la educación escolar es, o mejor debería ser, la de promover el desarrollo y el crecimiento personal de los alumnos (Coll, 2000: 19).

Una de las metas de la educación preescolar ha sido fomentar la autonomía del niño, pero en ocasiones se observa que la docente fomenta una dependencia total de sus alumnos hacia ella, al coartar su libertad de acción y sólo permitirle acciones dirigidas por ella limitando la integración de sus alumnos (Robles, 1988).

La sociedad ha dado a la escuela la responsabilidad de servir como base para la integración a la sociedad de las nuevas generaciones. El futuro ciudadano que logre un buen desarrollo personal, en su vida escolar se integrara fácilmente a esta, ya que será en la escuela donde se inicie su socialización, por eso es importante que los contenidos tengan relación con su contexto cultural. El docente tiene que tener conocimiento del contexto socio cultural de donde provienen sus alumnos

César Coll nos dice:

Los alumnos sólo pueden aprender mediante la actividad mental constructiva que despliegan ante los contenidos escolares, pero esta actividad por si sola no garantiza el aprendizaje; es necesario, además, que se orienten a construir unos significados acordes o compatibles con lo que significan y representan los contenidos de aprendizaje como saberes culturales ya elaborados. De ahí la importancia de no considerar la construcción del conocimiento en la escuela como un proceso de construcción individual del alumno, sino más bien como un proceso de construcción compartido por profesores y alumnos en torno a unos saberes o formas culturales preexistentes en cierto modo al propio proceso de construcción (Coll, 2000: 22).

No puede el educador olvidar que sus alumnos tienen una historia personal, que al llegar a la escuela ellos ya han recorrido un camino, poseen conocimientos, hábitos, tienen sus propias ideas sobre los sucesos que acontecen a su alrededor.

Esto nos da pie para resaltar la importancia de la actitud que la futura docente debe tener frente a su grupo, dónde no sólo debe resaltar los contenidos asignados por los programas oficiales, sino tomar en cuenta el saber de cada uno de sus pupilos, donde ella es pieza vital en la construcción del conocimiento. Tonucci nos dice:

La escuela debe ser el lugar donde el conflicto enseñanza—aprendizaje. Se active al crearse condiciones favorables y posibilidades para que un grupo de alumnos en dinámica confrontación y cooperación recíproca junto con docentes competentes, desarrollen al máximo posible las capacidades cognitivas de cada uno, elaborando propias experiencias y utilizando todos los lenguajes desde los expresivos a los formales (1998: 46).

La futura maestra debe sentir que en ella cae la responsabilidad de crear en el aula las condiciones favorables para que se de el proceso enseñanza—aprendizaje, dándoles oportunidad a sus alumnos de experimentar y construir sus saberes, ya que sólo un educador competente logrará potencializar las aptitudes de sus alumnos, para que sus conocimientos tengan una relación y utilidad en su vida cotidiana, evitando caer en el verbalismo. Javier Fuster nos dice:

La escuela ha de potenciar, las situaciones de los aprendizajes en un doble sentido. Favoreciendo las respuestas a las necesidades derivadas de la interacción individuo—sociedad contribuyendo de este modo a la socialización de los alumnos) y al mismo tiempo, poniendo en relieve la aplicabilidad de los aprendizajes dentro y fuera de la situación escolar.

Así la funcionalidad tendría una doble vertiente, la de la unidad de los aprendizajes para seguir aprendiendo (diríamos funcionalidad escolar) y la aplicabilidad a la vida cotidiana (Fuster, 2000: 84).

Las educadoras se comprometen intentar conformar alumnos que utilicen sus saberes culturales dentro de la escuela y sus saberes escolares los lleven a la aplicación en su vida cotidiana, pues deben tratar de evitar la ruptura entre escuela y casa.

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se vincula, pues claramente con un planteamiento curricular abierto y flexible que rompe con la tradición de currículos cerrados y altamente centralizados (Coll, 2000: 23).

Se debe aprovechar el lineamiento que da las Orientaciones Pedagógicas, que se manejan actualmente en los jardines para que ellas, hagan las adecuaciones necesarias al currículum para que éste brinde los elementos necesarios según las características de su grupo.

Sé que los cambios no se dan de un día para otro y que al contrario, se sucederán lentamente, los elementos nuevos deberán desplazar a otros muy arraigados al quehacer docente de rutinas no pensadas.

Al tomar el grupo el maestro lo primero que debería hacer es tratar de obtener toda la información posible sobre la forma de vida de sus alumnos, acercándose a ellos, a sus padres y a la comunidad en general para poder diagnosticar cuales son sus necesidades e intereses.

De ahí el importante papel del docente para conseguir un ambiente del aula que sea generador de motivación, que recoja contextos de aprendizaje y que potencie la actividad intelectual de los niños.

Hablamos de un aula que establezca conexiones con la realidad cotidiana extra escolar y en donde las relaciones humanas se dan en un clima desprovisto de inhibiciones, en un ambiente que propicie y respete el desarrollo afectivo, intelectual y social de cada persona (Fuster, 2000: 85).

La actitud del docente siempre será relevante. De esto dependerá el éxito de su labor; desde el primer paso que se da dentro de un aula se refleja el interés del educador, su organización, su decoración y estímulos, se ve a los alumnos con una disposición para el trabajo como resultado de un ambiente de confianza, respeto a las individualidades, a su inquietudes entonces se da una colaboración entre ellos. Estos detalles nos hablan de la forma de trabajo participativo, en el cual el maestro se involucra en el proceso enseñanza–aprendizaje de sus discípulos.

Retomare unos fragmento del artículo la *Calidad de la Educación* que se publicaron en Observatorio de la Educación donde se mencionan los resultados del primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica, realizados en el Laboratorio de la Calidad de Educación (Santiago de Chile,) donde México fue uno de los países, participantes , junto con Bolivia, Argentina, Chile, Colombia, Cuba, Honduras, Paraguay, República Dominicana y Venezuela:

Además de la preparación de los profesores, el éxito del alumnado depende de tres factores poco conocidos, pero fundamentales: apoyo de la familia, dinámica del aula y equipamiento de las escuelas.

De todas las variables consideradas en el estudio, la que aparece con mayor peso explicativo es aquella que refleja la imagen de los estudiantes sobre el clima escolar. Los estudiantes que perciben la escuela como un lugar amigable (para aprender, jugar, hacer amistades) obtuvieron las mayores puntuaciones de toda la muestra (superiores entre 92 puntos de lenguaje y 115 de matemáticas sobre aquellos alumnos con la percepción contraria). Pero, además, esta variable se correlaciona positivamente con las demás que corresponden a la dinámica del aula. Por ello, se concluye en el estudio que el factor “aula” es el de mayor importancia para el aprendizaje de los niños.

La combinación de los factores estudiados explica más de tres cuartas partes de las variaciones observadas entre los resultados de las pruebas, lo que confirma algo muy importante: que el éxito escolar no proviene ni exclusiva ni principalmente de atributos innatos o hereditarios, sino que tiene que está asociado con elementos que pueden ser modulados a través de políticas, estrategias y acciones que refuercen a las escuelas, a los profesores, a la gestión escolar y a las instancias de participación social (Observatorio Ciudadano de la Educación Comunicado 6,1 2001).

La escuela debe ser un lugar donde el alumno se sienta respetado, interesado en lo que va descubrir día a día con su maestra y compañeros, una zona diseñada para ellos donde puedan jugar y aprender al mismo tiempo, en el que se dé un clima de confianza entre docentes y alumnos, en el cual los mismos encuentren apoyo emocional si alguien necesita de ello o una llamada de atención para reflexionar sobre las diferencias con sus

compañeros, sobre todo que invite a los alumnos asistir a ella no como una obligación sino por ser el espacio apropiado para ellos.

El permitir que el educando participe en la construcción de su propio conocimiento, al tener una serie de experiencias significativas que podrá rescatar del medio más cercano que es el de su propia comunidad visitándola, al sembrar su parcela, al ir parque, descubrir por ellos mismos los secretos de la naturaleza aprenderán al mismo tiempo a respetarla y cuidarla, al permitirles juegos simbólicos a través de representaciones de teatro le dará posibilidades a la educadora de conocer las inquietudes de sus alumnos y ellos conocerán las posibilidades de movimiento de su cuerpo invitándolos a participar en juegos tradicionales en el patio de la escuela, se convertirá en una escuela donde el niño desee permanecer mas tiempo.

Rescatando a Tonucci en su libro *Con ojos de maestro* nos dice:

Lo cercano, es todo lo que es pasible de ser manejado, sobre lo que se puede tener cierto dominio y sobre lo cual se puede desarrollar una opinión personal.

Lo cercano y lo conocido son conceptos relativos que se van modificando con el tiempo y con la transformación de las capacidades y de las competencias del sujeto y del grupo al cual pertenece.

La escuela deberá proponerse por principio no alejarse de lo cercano para el niño, pero deberá garantizar a la vez que lo cercano se amplíe siempre más, llegando hasta los últimos confines (Tonucci, 1998: 48-49).

La escuela preescolar debe ser el lugar donde el maestro deberá construir junto con los alumnos, aceptando que ellos son capaces de construir, también debemos aceptar que cada alumno tiene saberes distintos porque depende de sus vivencias de acuerdo con las diferentes oportunidades que han vivido en su contexto social. Debemos rebasar la idea de querer verlos todos uniformados, iguales, aceptando la diversidad. Al reconocer que los niños son distintos entre sí, el maestro buscará lo que cada niño puede aportar al resto del grupo, pero para que esta situación se dé, la actitud de la educadora es fundamental, ya que

si está abierta a escuchar a sus alumnos, ampliará el conocimiento sobre cada uno de ellos y conocerá el contexto de donde proviene, lo que le permitirá adecuar su forma de trabajo y lograr que los alumnos adquieran aprendizajes significativos.

CAPÍTULO IV

LA REALIDAD DEL DOCENTE DE PREESCOLAR

LA DOCENTE DE PREESCOLAR EN EL MOMENTO ACTUAL

Como maestra de “Laboratorio de docencia” en el plan de estudios de 1985 y de “Taller de práctica y observación III y IV”, del nuevo plan de estudios 1999, dentro de las actividades que me corresponden está visitar a las alumnas en los jardines de niños para supervisar sus prácticas, esto me ha permitido estar en contacto con las educadoras que ejercen el servicio docente en los tiempos actuales; visito, observo el plantel y el trabajo que se realiza en los grupos, en ocasiones las directoras me comentan entre otras cosas sus logros y sus retos. Por otro lado la dirección de la Normal donde trabajo procura estar al tanto de los cambios y propuestas que se van dando desde la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, por lo que manejamos todos los documentos que se les van enviando a los docentes en servicio, y vamos teniendo conocimiento de las propuestas para mejorar el servicio. Durante muchos años las educadoras en formación llevaban un programa que difería de las que estaban en servicio y las futuras docentes sentían que no se les preparaba para conocer la labor docente que ellas percibían en sus visitas a los planteles preescolares

Esta serie de experiencias a nivel educadora, directora de un jardín de niños y actualmente como profesora de asignatura en una Normal me ha dado la visión del acontecer en la educación preescolar y observo que por fin después de muchos años caminamos por la misma vereda los formadores de docentes y las educadoras en servicio, terminó el divorcio en los aspectos técnicos y teóricos, compartimos el mismo punto de vista teórico ante las problemáticas actuales en educación preescolar

Las Orientaciones Pedagógicas del año lectivo 2003-2004 son las mismas del anterior, no sufrieron transformaciones pero les dieron a todas las educadoras un Taller General de Actualización compuesto por la Guía para el taller “*Qué se enseña y qué se aprende en preescolar*” y dos cuadernos de la Biblioteca para la Actualización del Maestro: *La reforma de la escuela infantil*, de Francesco Tonucci y *Raíces, tradiciones y mitos en el nivel inicial: dimensión historiográfico-pedagógica de un grupo de especialistas argentinas*.

Con estas lecturas, en este curso se involucró a las educadoras, invitándolas a reflexionar sobre su actuar en el aula, la importancia de tomar en cuenta los saberes de sus alumnos, los beneficios que les da la educación de este nivel, las necesidades de cambio en la educación preescolar y que se establecieran acuerdos para seguirse actualizándose durante el ciclo escolar con el fin de reflexionar sobre las problemáticas de sus alumnos y la búsqueda de soluciones, esto fue el compromiso que se dio con el personal de todos los planteles, aparte de los proyectos de cada escuela y los de mayor envergadura que son las escuelas de calidad que cuentan con una dotación económica para subsanar sus carencias y mejorar el servicio que presta a su comunidad.

Tomando en cuenta estos cursos que se dan cada año al inicio del ciclo escolar, pareciera que al compartir la misma fundamentación teórica todo está bien y que contamos con maestros comprometidos en este nivel haciendo cada día un esfuerzo por mejorar la educación de este país.

Pero cada vez que se me asigna un nuevo plantel, tengo una gran curiosidad por conocer a las maestras ya que considero que son canales que se abren para apoyar mi trabajo con las futuras docentes, pero en ocasiones son todo lo contrario, pues su actitud es de crítica y desestimación a la labor de las alumnas normalistas, no les dan la oportunidad

de introducir nuevas estrategias, piden un seguimiento estricto de sus normas, no importando si estas funcionan o no. Vemos que las problemáticas a las que se enfrentan las alumnas con el grupo son las mismas que no ha podido manejar la educadora pero sí le exige a la practicante en un día remediar lo que no se ha hecho con anterioridad. Asimismo piden actividades que ellas no han manejado con el grupo, por lo cual en muchas ocasiones requiere un mayor esfuerzo de la alumna para tratar de subsanar la falta de estímulo en algunas de las áreas del desarrollo de los niños, por la dificultad de manejo la educadora culpa a la estudiante, cuando quizás el motivo de este resultado es porque con los niños no se ha manejado un equilibrio en los diferentes aspectos a través de conocer diversas actividades que permitan el acceso a nuevos conocimientos pues la mayoría sólo realiza actividades rutinarias encasillando a sus alumnos.

Al inicio de las visitas durante tres días se hacen prácticas de observación. Esto es con el fin de que las alumnas conozcan a sus futuros pupilos y la forma de organización de cada aula y plantel cómo realiza su labor docente la maestra encargada del grupo que le fue asignado. Después realizan una práctica docente por dos días y regresan a la Normal.

En este momento es cuando se recoge el comentario de las alumnas, se les cuestiona en todos los aspectos, se les invita a realizar un análisis de las experiencias que les dio esta semana que se integraron a los jardines, y es donde se descubre que la educadora alarga las actividades con el fin de perder el tiempo, sus actividades son improvisadas no hay continuidad en su trabajo docente, encuadra a los educandos, con cualquier pretexto le deja el grupo a la practicante, aunque tiene conocimiento que son prácticas de observación, lo que se detecta es esa actitud de indiferencia de la docente, ante las problemáticas de los niños, le dicen a la futura normalista, -“*fulanito tiene problemas pero en su casa no les importa*”- pero pareciera que a ella tampoco, ya que no tiene un proyecto de apoyo a la

problemática del alumno, se que es difícil cambiar las situaciones del contexto familiar y sociocultural de los alumnos, pero debemos buscar como docentes interesados en el bienestar de nuestros educandos algunas alternativas que les ayuden a sobrellevar sus problemáticas, no debemos ser indiferentes a estas.

En otras ocasiones nos topamos con comentarios que las educadoras les hacen a las estudiantes en el sentido de que para qué se esmeran en realizar una gran variedad de actividades ya que en su futura práctica docente no las van a realizar, *“ya que estas actividades salen sobrando sólo se ejecutan al estudiar”*. Este tipo de acotaciones a las alumnas las desconcierta, pero a uno como maestro de ellas más, no es posible que piensen que el trabajar con un grupo de niños es el realizar sólo algunas actividades, pero sin esmerarse en demasía, estoy conciente que no siempre se da esta situación, pero algunas de las educadoras en servicio así lo piensan y lo que es peor: es que así actúan.

Considero que en los tiempos actuales la educadora debe ser una maestra conciente de la responsabilidad que tiene al estar frente a un grupo de pequeños preescolares, en su actitud debe demostrar un gran interés en conocer las potencialidades de sus alumnos, sus debilidades y fortalezas, dedicarse a buscar estrategias para guiarlos, buscar en el contexto sociocultural todos los apoyos a su labor, pedir la colaboración de los padres para apuntalar la educación de sus hijos. Así ellas serían un modelo para las practicantes y si además tienen disposición para cooperar con nosotros en la formación de nuestras alumnas, lograríamos en el futuro docentes preparadas para afrontar el reto de la sociedad actual.

Pero la realidad es que esa educadora me es difícil encontrarla, lo que encuentro es una educadora que no muestra mucho interés en conocer a sus alumnos, los etiqueta y en ocasiones con juicios muy equivocados, los discrimina y lo único que demuestra es tener prisa en abandonar el plantel al término de su jornada, no se involucra en ningún aspecto

con las problemáticas del centro educativo, piensa que para eso están la directora, la terapeuta y en último caso los padres son los responsables de la educación de los pequeños.

Lo que es muy palpable es la resistencia al cambio en las educadoras, según las nuevas propuestas de parte de las autoridades en los cursos pareciera que ya quedaron claros todos los conceptos y hay una disposición de cambio por parte del personal docente en la práctica cotidiana. Pero no es así, pocas son las educadoras que se entusiasman con la idea de buscar nuevas formas para mejorar su trabajo docente, o en otros casos les comentan a las alumnas que están en un proyecto de Escuelas de Calidad, pero al observarlas en su trabajo cotidiano las futuras docentes sólo ven educadoras tradicionalistas imponiendo sus criterios, ignorando las problemáticas de los alumnos minimizando éstas, gritando, como forma de control dentro del grupo. Entonces se preguntan las alumnas ¿así se está mejorando el servicio?

La práctica docente implica muchos retos, quizás el más difícil de llevar a la práctica es la autoevaluación ya que en la cotidianidad del centro escolar, el maestro se ve involucrado con varios aspectos que desvían su atención: cumplir con el programa, con los alumnos y sus problemáticas dentro del aula, con la planeación, con las supervisiones, con los lineamientos de cada centro escolar, adaptarse a los padres de la comunidad poco espacio de tiempo asigna a una reflexión y pensar en mejorar su forma de actuar, los espacios que se le dan a los maestros al servicio de la SEP, las juntas de Consejo Técnico un viernes de cada mes son insuficientes, ya que en ocasiones la directora ocupa esto en un intercambio de información de nuevas disposiciones de entrega de documentación órdenes y comisiones que distraen su atención del fin con el que fueron creados estos espacios, que es la reflexión en forma individual y compartida, sobre el acontecer docente de las escuelas,

con el fin de encontrar soluciones pedagógicas ante las problemáticas de los niños en la sociedad.

Cuando las alumnas de segundo semestre inician el trabajo con el grupo de jardín de niños empiezan a redactar un diario del acontecer en sus días de visita a los planteles vemos la descripción de la actitud de las educadoras frente al grupo, y al leer estos diarios me sorprende encontrar comentarios donde se nota una falta de profesionalismo en algunas educadoras, describen mañanas enteras perdidas en actividades sin intención pedagógica, sus actividades son simples se abusa del pegado y el coloreado, parecen tener como objetivo entretener a los niños, no toman en cuenta las ideas previas de sus alumnos, no los llevan al cuestionamiento algunas de ellas abandonan al grupo con la practicante con cualquier pretexto, diciéndoles “entreténlos, cántales, cuéntales un cuento ahora regreso” la alumna que debe realizar una práctica de observación para aprender como la maestra organiza el trabajo de sus alumnos, se encuentra de repente frente a un grupo.

En junio de 2004 llego a mis manos un documento es el resumen de varios informes sobre el trabajo en los centros de Educación preescolar que se denomina *¿Todos los pollos son amarillos? En Búsqueda de la Calidad Educativa en Centros Preescolares*.

Este documento está basado en varios informes presentados a la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) de mayo a diciembre de 2003. Estos fueron realizados como parte de un estudio para definir, evaluar y mejorar la calidad en centros de preescolares.

Parte de la premisa de la noción de aprendizaje activo. Esto es considerar a los niños y niñas como agentes de su propio conocimiento al interactuar, en un amplio sentido, con la realidad.

Los resultados en el apartado “Las educadoras, sus Pedagogías y sus Teorías de Aprendizaje” son innegables ya que son parecidos a lo anteriormente mencionado en las observaciones de las alumnas. Éste nos dice:

Uno de los hallazgos de las observaciones, tanto en la primera como en la segunda visita fue lo parecido de las prácticas pedagógicas en todos los ambientes incluidos en el estudio. Fue evidente que la mayoría de las actividades dirigidas a los niños y niñas no les resultaban atractivas, interesantes o promotoras de un aprendizaje activo. Se utiliza una buena parte de la jornada de trabajo en acciones relacionadas con el boleado, recorte o pegado, iluminado y ensartado. Tampoco observamos que las “actividades” fueran actividades de exploración, con la expectativa de obtener resultados diversos, mas bien las educadoras están más preocupadas por obtener resultados similares y convencionales; los perros tiene cuatro patas, los pollos son amarillo, los árboles son verdes, las vacas son blancas con manchas negras. El estilo fue mucho más cercano a una pedagogía instructiva y frontal que al de la pedagogía constructivista con fuertes influencias de Piaget y Vigotsky, a pesar de que se enseña en las Normales e instituciones de formación de educadores y que constituyen la base para los programas preescolares vigentes en México (2004: 13).

La visión que nos da este estudio es determinante por la seriedad de éste, y concluyente para las instituciones formadores de futuras docentes, pues nos lleva reflexionar sobre una situación alarmante, no hay congruencias en las teorías propuestas por los programas y lo que acontece en la realidad.

En otro apartado de la misma investigación nos dice que las educadoras afirman llevar una metodología constructivista, pero al observar el manejo se nota una incongruencia, pues sólo dos de cada cinco educadoras lo realizan.

Esto me lleva a recordar las investigaciones de la maestra Andrea Bárcena (1988) y la tesis de Adriana Robles (1988) dieciséis años después deberían haber ocurrido cambios sustanciales en la práctica docente de las educadoras y con indignación se observa que esos mismos aspectos que se resaltan como negativos por la falta de intención educativa se encuentran vigentes en la investigación de 2004.

Otro aspecto detectado en las entrevistas que se realizan las alumnas a los padres de familia a veces la educadora desanima a la futura docente en la realización de este documento, con comentarios, no tiene caso, a los padres no les interesa, cuando en ocasiones es que cada vez más frecuente encontrar familias donde la madre trabaja, los hijos se pasan tardes enteras frente al televisor y no podemos olvidar que los medios de comunicación son de una gran influencia en los pequeños, que se sienten abandonados, por los padres, y no hay una persona que esté cerca de ellos para explicarles el cúmulo de conocimientos que les da la televisión como dice Fernando Savater en su libro *El valor de educar*:

No hay nada tan educativamente subversivo como un televisor: lejos de sumir a los niños en la ignorancia, como creen los ingenuos, les hace aprenderlo todo desde el principio sin respeto a los trámites pedagógicos.... ¡Ay, si por lo menos los padres estuvieran junto a ellos para acompañarles y comentar ese impúdico bombardeo informativo que tanto acelera su instrucción! Pero lo propio de la televisión es que opera cuando los padres no están y muchas veces para distraer a los hijos de que los padres no están... mientras que en otras ocasiones está, pero tan mudos y arrobados ante la pantalla como los propios niños (Savater, 1997: 79).

La sociedad actual ha dejado la responsabilidad de educar a los futuros ciudadanos, a la escuela ya los medios informativos ya que en casa la madre que trabaja no tiene tiempo para educar, formar hábitos, - *“dice ya llegará a la escuela y ahí le enseñaran a respetar, a lavarse las manos antes de comer. Si tiene dudas y miedos ya habrá alguien en la escuela que le escuche y le explique”* - , pareciera que a las nuevas generaciones de padres jóvenes, les da miedo asumir su responsabilidad, con el pretexto que a mí me educaron con demasiada autoridad, ahora *“yo les permito a mis hijos todo, por que no quiero que los traumen,”* cuando vemos en los planteles escolares las dificultades que enfrentan estos pequeños dentro del aula con sus compañeros y maestros, no quiero imaginar a futuro

donde se tendrá por resultado en la adolescencia situaciones problemáticas en el hogar por la falta de poner límites a sus descendientes en edades tempranas.

Valores y hábitos que deben formarse en el seno del hogar son ahora responsabilidad de la educadora además ayudar a los educandos a entender toda esa información que reciben de la televisión y si la educadora no se siente responsable en ocasiones ni de lo que sucede dentro del aula, como puedo ayudar a manejar todas estas carencias de los niños.

Es notorio en algunos jardines que he visitado con servicio mixto la rebeldía e indisciplinas en niños menores de cuatro años pues como en casa no hay límites, llegan al plantel y empiezan a enfrentarse con sus compañeros ya que no acostumbran socializar con niños de su misma edad, por eso es tan importante la actitud de la educadora frente al grupo ya que ella es la que marcará el equilibrio de tantas situaciones anárquicas que se derivan de la forma de pensar y actuar cuando no se les ha enseñado a respetar las reglas.

Lo que alcanzo a percibir es que cada día se aumenta la responsabilidad del futuro docente de preescolar, por lo que se debe tratar formar docentes comprometidos e identificados con su profesión, dispuestas a dar un poco más del tiempo estipulado en su contrato, para orientar a los padres con especialistas que les ayuden a superar las problemáticas que se presentan en sus pequeños hijos, ya que considero que es el momento indicado de brindar ese apoyo psicológico tanto a los padres como a los niños, antes que se conviertan en problemas fuera de control en la adolescencia.

Al escuchar a las alumnas al volver de sus prácticas de séptimo y octavo semestre y ver que es una minoría las educadoras que realmente cumplen su función de tutoras, ya que la mayoría son tan celosas de su salón, de sus niños, de sus materiales, que en lugar de guiar y apoyar a la docente en formación, se dedican a obstaculizar la labor educativa de la alumna, cuando las dos deben tener un objetivo en común que es lograr que el grupo

mejore cada día y adquiera nuevos aprendizajes, considero que no han reflexionado que la futura docente puede servirle de apoyo para cumplir sus objetivos propuestos con el grupo, que sus observaciones le pueden servir para quizás detectar algo que había pasado desapercibido y que debe tomarse en consideración, cuando esta situación se da las alumnas sienten confianza en ocasiones hasta de proponer el uso de una metodología diferente, una nueva forma de organizar el aula para que resulte mas enriquecedora, algo que deben aprender al estar en los planteles preescolares es a trabajar en equipo pues cuando el personal de una escuela lo hace está demostrado que se alcanzan los objetivos propuestos ya que todos los que trabajan ahí están comprometidos con un fin común.

CONCLUSIONES

La educación preescolar ha retomado valor en este sexenio al considerar que es necesaria la obligatoriedad de este nivel y subir la calidad del servicio que se ofrece, esto nos invita a seguir estudiando sobre la problemática a la que se enfrenta la educación preescolar, y acerca de los cambios necesarios para alcanzar los propósitos del Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aunque se considera que será difícil cubrir las expectativas de un año obligatorio tanto a nivel escuela como profesorado.

Pero lo que es importante es que la educación que se imparta en este nivel sea de calidad, y ¿en que consiste esa calidad? Esto consiste en aprovechar los recursos con los que cuentan los jardines de niños, infraestructura y cuerpo docente para que los alumnos egresados de este nivel logren cumplir los propósitos del programa vigente. Aquí es donde se vislumbra la necesidad de que la maestra de jardín de niños cumpla con su labor educativa al tomar en cuenta los aprendizajes previos de sus alumnos, para de ahí construir los nuevos saberes de escolares, que ella sea una facilitadora del aprendizaje como lo menciona Carl R. Roger, auténtica como persona para apreciar a sus alumnos aceptándolos como personas y que son dignos de confianza involucrarse en la comunidad educativa con un fin común de cada uno de sus componentes y hacer partícipes de la educación de sus hijos a los padres de familia, respetando y valorando su contexto sociocultural.

Quizás sea necesario remarcar que para que se de un buen aprendizaje por parte de los alumnos lo más importante es la actitud del docente, el material, el edificio, el número de alumnos no son más que algo complementario, ya que lo de mayor peso será el interés de la educadora para que sus alumnos logren aprendizajes significativos, al interesarse en ¿cómo viven?, ¿cómo es su comunidad?, ¿cuales son las problemáticas que presentan?,

cómo guiarlos ante ellas, cuestionarlos, ayudarlos, en sus investigaciones y exploraciones del medio natural que les rodea, invitarlos cada día a seguir aprendiendo, interesarse por las problemáticas sociales, y ser ella parte de esa comunidad.

Al plantearlo en tan pocas palabras pareciera sencillo pero para que estas metas se cumplan se necesita una educadora comprometida con su quehacer docente, conciente de sus limitaciones para que esto mismo la obligue a seguirse preparando, buscando siempre alternativas educativas que respondan a las expectativas que se esperan de una maestra, que sea crítica y reflexiva, se autoevalúe y de los pasos necesarios para dar el cambio que considere preciso con la seguridad de mejorar cada día y que no se sienta abrumada ante el peso de la responsabilidad de formar a unos futuros ciudadanos, responsables, críticos y reflexivos, preparados para resolver los problemas que se les presenten.

Estoy conciente que gran parte de esa responsabilidad cae en las instituciones formadores de docentes, donde juegan un papel muy importante los maestros que las forman, donde no me cansaré de participar en las juntas académicas e invitar los docentes formadores, a dar ese cambio de actitud, a una apertura al constructivismo dejando a un lado lo tradicional y al paternalismo en algunos, que no tengamos miedo de evaluarnos y reconocer que de igual forma nosotros también cometemos errores, pero que podemos dar un giro y formar futuros docentes también en una línea constructivista., donde permitamos al alumno ser innovador, y que se forme un criterio, para luego descubrir el método más apropiado para realizar su trabajo.

Sé que es difícil dar un gran cambio, pues estoy conciente que las alumnas que ingresan a la carrera del profesorado no siempre adquieren una formación básica sólida, ya que al ingresar las alumnas notamos algunas deficiencias, que en aspectos como no tener el hábito de la lectura no manejan la lectura de comprensión, y esto nos va retrasando para

cumplir nuestros propósitos, pero por experiencia sé que muchas de nuestras alumnas que al ingresar tenían carencias, en algunas logramos despertar una identificación con la profesión del magisterio y esto les sirvió para que ellas pusieran empeño para superarse día con día. Por lo que es importante no olvidar lo que Carl R. Roger nos dice

Estamos describiendo una apreciación del alumno como un ser imperfecto con muchos sentimientos y potencialidades La apreciación o aceptación del alumno por parte del facilitador es la expresión funcional de su confianza en la capacidad del ser humano (1991).

Si cada uno de nosotros formadores de futuros docentes mejoramos la calidad de nuestro trabajo dentro del aula en el espacio que nos corresponde se irán sumando esfuerzos para mejorar la calidad primero dentro de la normal y eso se reflejará en el trabajo de las futuras docentes y ayudara a elevar la calidad de la educación de nuestro país.

Al terminar este trabajo considero que dejo muchos aspectos todavía por analizar y rescatar, ya que es una gran responsabilidad formar futuras docentes, no se vale sólo hacer críticas a la situación actual, sino debemos buscar nuevas alternativas para que la formación de las futuras educadoras sea más consistente y responda a las necesidades actuales con todos sus pros y contras la educadora debe estar conciente del papel que juega en la educación preescolar.

Al revisar los documentos de los programas oficiales de la licenciatura al igual que rescatar algunas propuestas de autores como Francesco Tonucci, Mari Carmen Diez Navarro, Carl R. Roger, Max van Manen nacen en mí, nuevos planteamientos de estudio, y al enfrentar un nuevo reto que es la aplicación del nuevo Programa de Educación Preescolar para el año 2005, me lleva a una serie de cuestionamientos , ya que al integrarse nuestras alumnas a la práctica docente tendrán que involucrarse en este nuevo programa y los maestros de la Normal debemos buscar cuales han sido nuestras debilidades en

generaciones anteriores, corregirlas para que las futuras generaciones logren un mejor manejo de los documentos que norman nuestro trabajo en la educación preescolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo Inés, Pogré Paula. *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*, Troquel, Buenos Aires, 2001.
- Akoschky, Judith. “Invenciones a dos voces” en *Recorridos didácticos de la educación infantil*, Ana Malajovich (comp.), Paidós, Buenos Aires, 2000.
- Arnaut, Alberto. *Historia de una profesión*, Biblioteca del Normalista, Secretaría de Educación Pública, México, 1998.
- Bárcena, Andrea. *Ideología y pedagogía en el jardín de niños*, Océano, México, 1988.
- Birgin A., Dussel L. *La formación docente. Cultura, escuela y política Debates y experiencias*, Troquel Educación, Buenos Aires, 1998.
- Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*, Progreso, México, 1997.
- Coll, César. *¿Qué es el constructivismo?*, Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1997.
- Coll, C. / Elena Martín / Teresa Mauri / Mariana Miras / Javier Onrubia / Isabel Solé / Antoni Zavala. *El constructivismo en el aula*, 13ª ed., Grao, Barcelona, 2002.
- Cubero, Rosario. *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*, Díada Editora S. L., Sevilla, 2000.
- Delval, Juan. *Crecer y pensar*, Paidós Mexicana, México, 1991.
- _____. *Aprender en la vida en la escuela*, Morata, Madrid, 2001.
- _____. *Los fines de la educación*, Siglo Veintiuno, México, 1991.
- Barbera, E. / A Bolívar / J. Calvo. *El Constructivismo en la Práctica*, Grao, Barcelona, 2000.
- Fierro, Cecilia / Bertha Fortou / Rosa Lesvia. *Transformando la práctica docente*. Paidós Mexicana, México, 2001.
- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo Veintiuno, México, 2002.
- González Cuberes, Ma. Teresa (comp.). *Articulación entre el jardín y la .E.G.B., La alfabetización expandida*, Aportes a la educación inicial, AIQUE Editores, Buenos Aires, 1996.

- Gómez Torres, Julio César “¿Qué pasa con las normales?” *Revista Educación* 2001, 102, 2003: 54
- Kaufmann, Verónica y Serulnicoff. “Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial” en *Recorridos didácticos de la educación infantil*, Ana Malajovich (comp.), Paidós, Buenos Aires, 2000.
- Malajovich, Ana (comp.). *Recorridos didácticos en la educación infantil*, Paidós, Buenos Aires, 2000.
- Martínez Preciado, J. Francisco / Robert G. Myers / María Eugenia Linares Ponton. *¿Todos los pollos son amarillos? En búsqueda de la calidad educativa en centros preescolares*, (Este documento está en proceso de edición y publicación por la Secretaría de Educación Pública) Informe presentado a la Dirección General de Investigación Educativa, diciembre de 2003.
- Manen, Max van. *El Tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, Paidós Educador, Ediciones Paidós Ibérica.
- Mercado, Ruth. *Formar para la docencia en la educación normal*, Biblioteca del Normalista, Secretaría de Educación Pública, México, 1997.
- _____ *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, Fondo de Cultura Económica, México, 2002.
- Monereo, Carles (coord.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en el aula*, Biblioteca del Normalista, Secretaría de Educación Pública / Cooperación Española, Fondo Mixto de Cooperación España, 1998.
- Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado 61, *Calidad de la Educación*, Septiembre de 2001.
- Quintero, Lázaro. “Esta es otra historia”, *Revista Educación* 2001, 50, 1999: 42.
- Robles Valle, Adriana. *Los preescolares ¿Páginas en blanco o sujetos con historia?*, Tesis Universidad Pedagógica Nacional, México, 1988.
- Rogers, Carl. “La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje” en *Análisis de la Práctica cotidiana Antología Básica*, Universidad Pedagógica, México, 1994: 75-88.
- Savater, Fernando. *El valor de educar*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 1997.

Secretaría de Educación Pública. *Plan Estudios 1999, Licenciatura de Educación Preescolar*, Programa para la transformación y el fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, México.

_____. *Programa de Educación Preescolar 1992*.

Stapich, Elena. *Con ton y con son*, Aique, Buenos Aires, 1996.

Schmelkes, Sylvia. *La calidad en la educación primaria*, Biblioteca del Normalista, Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica, México, 1997.

Tonucci, Francesco. *A los tres años se investiga*, Losada, Buenos Aires, 1998.

_____. *Con ojos de maestro*, Troquel, Buenos Aires, 1998.

_____. *La ciudad de los niños*, Losada, Buenos Aires, 1996.

_____. *Vida de clase cinco años con Mario Lodi y sus alumnos*, Losada, Buenos Aires, 1996.

_____. *La escuela como investigación*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 1999.

_____. *Cuando los niños dicen: ¡Basta!*, Losada / Océano, Buenos Aires, 2003.

Torres, Rosa María. *Qué y cómo aprender, Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*, Biblioteca del Normalista, Secretaría de Educación Pública, México, 1998.