



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

Maestría en Desarrollo Educativo

**La reforma de la educación preescolar: La
política curricular del Programa de
Educación Preescolar 2004**

Tesis

Que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Línea: Política Educativa

Presenta:

Patricia Solís Palacios

Director:

Mtro. Juan Manuel Delgado Reynoso

México, D. F., Octubre de 2006.

Agradecimientos:

A mi madre

Quien siempre me ha acompañado y cobijado, a ella este tributo, como un agradecimiento a su apoyo infinito.

Al llegar al término de esta etapa de mi formación académica para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Educativo de la generación 2004-2006 en la Honorable Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; corresponde reconocer los apoyos para lograr este fin.

Uno concerniente al otorgamiento de las becas de la SEP y CONACYT, recursos económicos que me permitieron financiar mis estudios y manutención; de otro modo no hubiese sido posible efectuarlos satisfactoriamente.

Han sido varias las personas a quienes les agradezco profundamente su generosidad y acompañamiento.

Al Maestro Juan Manuel Delgado Reynoso, quien con pericia e inteligencia -que lo caracterizan- me asesoró en la construcción de este trabajo. Aprendí de su disciplina y tenacidad constante, al cual se sumó su capital intelectual como uno de sus máximos en este proceso de formación. Gracias.

A todos mis profesores que me brindaron su tiempo para leer y corregir este trabajo, también por prestarme insumos bibliográficos muy útiles. Gracias por escucharme y orientarme para precisar la construcción de este trabajo con profesionalismo.

Un especial agradecimiento a todos y cada uno de los informantes claves y protagonistas de la reforma de educación preescolar; quienes me concedieron su tiempo y su espacio, para conocer sus saberes, experiencias, sueños y decisiones. Sin su valiosa colaboración no hubiese podido tejer la urdimbre de esta investigación. Sus testimonios tienen un valor incalculable, son parte principal del corpus de esta investigación.

A mis amigas y compañeros del alma. Marisela Martínez, quien estuvo en los momentos más difíciles de mi estancia en la Maestría, gracias amiga por tu solidaridad y amistad. A Lalis, Keny, Eduardo, Cristi, Haydeé, Lolis, Anabel, Jesús, Toño y Lulú. A ellos todo mi cariño por brindarme lo mejor de sí mismos. Así como a Manuelito, Lili y Chuy, que gracias a sus conocimientos en computación me salvaron de enormes apuros en la recuperación e impresión de los archivos de esta tesis en etapas finales.

A mi amor que siempre me ha dado todo su cariño y apoyo sentimental, alentándome a continuar tenazmente este proyecto de mi vida.

A Dios porque espiritualmente me mantuvo perseverante ante aquellos momentos de angustia, ansiedad y dificultades... Con fe, pasión y esfuerzos he logrado llegar a la meta.

ÍNDICE	
Introducción	i
Capítulo I. El contexto metodológico y teórico del Programa de Educación Preescolar	1
1. Delimitación del PEP, 04 como problema de investigación	1
1. 1 La problematización del objeto de estudio	1
2. El contexto del objeto de estudio	8
2.1 El factor socio-demográfico	9
2.2 El factor jurídico-legislativo	11
2.3 El factor político-programático	13
3. Aproximación a la definición del objeto de estudio	14
4. Los objetivos, las preguntas y las líneas heurísticas	15
4.1 Las categorías analíticas y su delimitación	17
4.2 Los actores involucrados en la investigación	18
4.2.1 Los instrumentos de investigación	20
4.3 Los referentes documentales	20
Capítulo II. Una explicación del PEP 04 desde la visión de la política educativa	22
1. El marco teórico conceptual y la idea de política educativa	22
1.1 La primera dimensión socio-política	24
1.1.1 La política educativa	25
1.1.2 La política educativa como política pública	27
1.2 Vinculación de las políticas educativas con la reforma de la educación preescolar	34
1.2.1 La reforma de educación preescolar	34
1.2.2 El programa como promesa de completud	41

1.2.3 Los niveles del programa de completud	42
2.La segunda dimensión jurídico-legislativa	54
2.1 La Ley General de Educación	55
2.1 Las modificaciones a los Artículos 3° y 31	56
2.2 La obligatoriedad de la educación preescolar	58
3. La tercera dimensión socio-histórica	62
3.1 Los acontecimientos históricos de la política educativa	62
3.1.1 Las políticas educativas en México	62
3.2 El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica	67
3.2.1 La federalización	68
3.2.2 La renovación curricular	68
3.2.3 La revaloración magisterial	69
3.2.4 La participación social	69
3.3 La reforma de la Educación Normal	71
3.4 El Programa Nacional de Educación 2001-2006	72
4. Vinculación de la política educativa con la reforma de educación preescolar	73
5. El contexto del Estado desde la modernización, el neoliberalismo y la globalización	75
5.1 El Estado y su relación con las políticas internacionales	76
5.2 La Globalización	85
Capítulo III. Las orientaciones de los organismos internacionales	92
1. Las orientaciones económicas, filosóficas, políticas y pedagógicas de los organismos internacionales: UNESCO, OREALC y OCDE	92

1.1 LA UNESCO	92
1.2 LA OREALC	93
1.2.1 Políticas y acciones de los organismos internacionales en la educación infantil	93
1.2.2 Políticas educativas en el marco de América Latina y el Caribe	106
1.2.3 Acciones en el marco legal para la educación preescolar	108
1.3 LA OCDE	115
1.3.1 Estudios comparativos de la educación infantil en los países miembros de los organismos internacionales	117
1.3.1.1 Las tendencias demográficas	118
1.3.2 La edad de inicio de la escolaridad obligatoria	120
2. La valoración sobredeterminada de los organismos internacionales: UNESCO, OREALC y OCDE	123
2.1 La categoría de sobredeterminación	123
Capítulo IV. La política educativa para la educación preescolar desde la Modernización hasta el PEP 04	126
1. El currículo como instrumento de la política educativa	126
1.1 El currículo	126
2. Las concepciones de la educación y desarrollo	131
1.1 Educación	131
2.2 La educación infantil	132
2.3 La educación preescolar	132
2.3 La educación básica	133
2.4 El desarrollo infantil	135
2.5 El desarrollo humano	139

3. La educación preescolar en México	139
3.1 El surgimiento del Jardín de Niños	139
3.2 Los Programas anteriores al Programa de Educación Preescolar 2004	144
3.2.1 El Programa de 1942	144
3.2.2 El programa de 1950-1959	144
3.2.3 El programa de 1962	145
3.2.4 El programa de 1970	145
3.2.5 El programa de 1979	145
3.2.6 El programa de 1982	146
3.2.7 El programa de 1992	147
4. El Programa de Renovación Curricular	148
4.1 Las Políticas preliminares a la Renovación Curricular y Pedagógica	148
4.2 Factores determinantes en la Renovación Curricular y Pedagógica	150
4.2.1 Factores políticos	150
4.2.2 Factores pedagógicos	151
4.2.3 Factores sociales	152
4.3 Criterios del programa	152
4.3.1 Finalidades de la educación	152
4.4 Los ejes del programa	153
4.4.1 Características fundamentales del programa	154
4.5 Estructura, contenido y organización del PEP 04	155
4.5.1 Estructura general del programa	155

4.5.2 Componentes generales de la política educativa	156
4.5.3 Los propósitos del programa	156
4.5.4. Los principios pedagógicos	158
4.5.5 Los campos formativos	160
4.6 La organización escolar	164
4.6.1 La planificación del trabajo docente	164
4.6.2 Las características de la planificación	165
4.6.3 La evaluación	167
4.7 El expediente individual	168
4.8 El diario de trabajo docente	169
5. El nuevo perfil de la educadora	169
6. Las competencias en el currículo del PEP 04	174
6.1 El concepto de competencias en la educación infantil	179
6.2 Competencias y calidad educativa	182
Capítulo V. Los actores de la política educativa: las curriculistas del Programa de Educación Preescolar 2004	185
1. Las diseñadoras del currículo del PEP 04	185
1.1 ¿Quiénes son los actores del diseño curricular del PEP 04?	185
1.2 ¿Cómo constituyeron un equipo de diseño curricular en la educación preescolar?	189
1.3 ¿Cómo han mediado la información de otros países y organismos internacionales para construir un currículo para la educación preescolar en México?	191
1.4 ¿Cuál es el posicionamiento de las curriculistas en la educación preescolar en México?	193
1.4.1 La nueva propuesta curricular	193

1.4.2 La escuela en la opinión de las comunidad	197
1.4.3 La función del personal de apoyo técnico-pedagógica	198
1.4.4 La percepción de las educadoras	201
1.4.5 La concepción de los niños y las niñas en el Programa de Educación Preescolar 2004	204
Consideraciones finales	208
Referencias bibliográficas	217
ANEXO 1	I

Introducción

En la presente investigación reúno varios elementos de naturaleza teórica, histórica y empírica. Primero inscribo mi argumentación en un cuerpo analítico que denomino sociopolítico; desde él me dirijo a la política educativa y particularmente a la política curricular. La primera afirmación fuerte del trabajo debe ser explicitada: el análisis del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 04), para los fines de esta investigación, es considerada como una política educativa curricular que asume la estructura de una reforma.

Las reformas educativas según la visión de Popkewitz (1997), son los momentos culminantes de las políticas y se inscriben en procesos sociopolíticos de mayor duración histórica o son inicio de procesos de cambio educativo de menor relevancia. El PEP 04 debe considerarse dentro de la reforma educativa de 1992, denominada Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB). Pero también el PEP 04 es un programa de reforma educativa del sector preescolar del Sistema Educativo Nacional.

En tanto que reforma educativa, el PEP 04 contiene los siguientes elementos que conforman su estructura: a) fue formulado y emitido por una autoridad con poder político y legal para hacerlo; b) se justifica a partir de un propósito o promesa de solucionar las deficiencias pedagógicas y escolares del nivel (Programa Nacional de Educación, 2001); c) nace de una modificación normativa constitucional y reglamentaria (La Ley General de Educación, 1993 y El Decreto de Obligatoriedad, 2002) y se crea una normatividad pedagógica (Programa de Renovación Curricular y Pedagógica, 2002); d) asume factores de coerción, aceptación y rechazo; y finalmente e) se formula como programática, como una estrategia que apunta a su realización plena.

En la exposición del trabajo se realiza la narración de las etapas históricas de la educación preescolar en México, con la intención de propiciar la mayor comprensión de esta política educativa. Recuperar la historia de la educación

preescolar, permite valorar el legado de quienes han construido sus referentes pedagógicos y sociales, con la intención de formar y educar a la niñez, con ese matiz afectivo propio de este nivel. Pero el centro de este informe de investigación adquiere mayor significación por los hallazgos provenientes de las entrevistas realizadas a cuatro integrantes del equipo de diseño del PEP 04, identificadas aquí con el nombre de curriculistas; a dos asesoras técnico pedagógicas interestatales, presentes en el seguimiento de la reforma; a dos maestras normalistas colaboradoras en el proceso; y a dos especialistas en educación infantil (Myers y García) observadores interesados en el proceso.

Resultó muy apasionante el desarrollo del trabajo de campo, pues el hecho de jugar entre el contenido del marco teórico y los referentes empíricos, es decir, los testimonios de los actores involucrados en el nacimiento y constitución de la reforma educativa actual, fue una experiencia inédita en el campo de la política educativa del subsistema.

Tiene un valor incalculable el conjunto de testimonios de los actores participantes, dado que el hecho de conocer sus pensamientos, sentimientos, experiencias y expectativas; ha permitido descubrir los hilos finos del entramado del tejido social, pedagógico y político en el que se circunscriben. Desde su visión y posicionamiento en el marco de la arena política, aportan una mirada crítica, valiente y real, del cúmulo de vivencias que constituye el basamento de la reforma educativa.

Los hallazgos testimoniales conforman el cuerpo empírico-interpretativo de esta investigación, son el corpus de la construcción social, en este momento estelar de la política educativa del subsistema de educación preescolar. Aquí encarnan varios elementos: creencias, mitos, tradiciones, certezas, y realidades, que surgen de los actores educativos, y develan las relaciones de poder de las que son objeto (*Cfr.*, el Anexo 1).

El posicionamiento de los actores involucrados en esta investigación, hace notar la fuerza de poder que adquieren, en tanto son dueños de sus saberes en relación a

la educación preescolar; cuentan con un reconocimiento institucional y son capaces de establecer el perfil de las prácticas educativas, la noción de desarrollo y aprendizaje infantil, las características y propósitos de un programa formulado, la profesionalización de las docentes y la gestión escolar.

Con el cobijo de la legitimidad que les otorga a las curriculistas, la reforma educativa pretenden establecer esos conceptos teóricos y empíricos que se van agregando del trabajo colaborativo con todos los demás actores anónimos inmersos en el proceso de la renovación curricular. Quizá sean los inicios de la transformación en la cultura escolar del nivel en cuestión, al incorporar innovación y progreso, posiblemente elaborando un rompimiento con la tradición de más de cien años de existencia.

La reforma educativa consolida las pretensiones de muchos actores aglutinados en la política educativa de este nivel, en la medida de cimentar sus propias concepciones, identidades y hallazgos. De todo ello lo que interesó para esta investigación, fue valorar los referentes empíricos desde una mirada interpretativa. De cómo mediaron sus propias concepciones con las de los organismos internacionales –UNESCO, OREALC y OCDE- en relación a varios términos que necesariamente tienen que ver con la niñez, su educación y lo que hay en torno a ellas.

En la medida en que a partir de los relatos de las curriculistas comprendemos los sentidos del Programa, la investigación puede ser definida dentro del marco interpretativo. Lo cual hace posible la integración de materiales cuantitativos y cualitativos. Por tanto en la investigación no se pretendió contrastar las tesis, iniciales (líneas heurísticas) con evidencias empíricas nacidas de los relatos de los entrevistados. Este no era el propósito de la indagación ni la intención metodológica.

Para orientar la búsqueda formularemos líneas heurísticas:

- Las políticas y categorías que sustentan el discurso educativo de los organismos internacionales “sobredeterminan” la organización y los contenidos

de la reforma curricular de la educación preescolar y se encuentran en su discurso normativo de forma implícita.

- La política del discurso normativo tiene un enfoque de aprendizaje en competencias y está sobredeterminado por las políticas educativas internacionales como la OCDE, UNESCO, y OREALC.
- Las concepciones sobre el término “competencias” se originan en distintas fuentes de investigación; confluyen en un punto nodal y chocan entre sí, sin que se logre una homogeneidad conceptual del término, y éstas son mediadas por las diseñadoras del currículo del PEP 2004.

De los elementos categoriales mencionados arriba, el de sobredeterminación requiere de una definición más explícita. Dada la facilidad para adjudicar a las reformas educativas mexicanas una dependencia, o influencia directa de los organismos internacionales (Banco Mundial por ejemplo); para matizar esta relación entre unas y otras entidades propongo el término “sobredeterminación” con un alcance interpretativo muy acotado: se refiere a la participación de más de un elemento en la constitución de un fenómeno social o educativo; en este caso, en las decisiones sobre como conformar el PEP 04.

Por ejemplo, si bien es cierto que las reformas educativas nacionales particularmente en los países latinoamericanos, se enmarcan en el contexto global donde los organismos internacionales formulan orientaciones y diseñan las políticas específicas; la adopción de éstas y su puesta en operación depende de los factores de poder internos de los países, las tradiciones culturales y educativas y las formas de interpretación y apropiación de los políticos globales por los actores locales.

La categoría de “sobredeterminación, parte de impedir los posicionamientos simplistas, tales como “tal política educativa es una imposición directa del FMI”. Y a la vez, desea propiciar que los juicios propuestos en una investigación como la presente se construyan a partir del análisis de los factores sociopolíticos, culturales, y de la acción de los actores que participan en los procesos. Sólo a

partir de la investigación, las acciones de política educativa pueden realmente adquirir una dimensión comprensiva evidente.

En torno al término de competencias que se plantea como un modelo pedagógico, se aprecian los distintos conceptos aplicados, desde los planos laboral y educativo se le asignan por parte de los especialistas. Dentro de este último plano, hay observaciones de analistas, refiriendo la tendencia internacional por incluir en los currículos de distintos países, este modelo, y además añaden la importancia de precisar los indicadores que han de ser comprendidos y empleados por las docentes.

Las competencias son vistas en el PEP 04 como la capacidad de utilizar el saber adquirido para aprender, actuar y relacionarse con los demás. Las diseñadoras curriculares enfatizan que hay una gran diferencia de este concepto al referido en el plano laboral. Asumen que esta visión va enfocada a promover el desarrollo y fortalecimiento de esas capacidades que son propias de cada niño y niña; en el medio escolar es donde se pretende llevar a cabo este propósito.

Afirman las curriculistas, que la mirada a las competencias en el PEP 04, es en función de lo que sabe el niño desde su entorno social y lo que le aporta la escuela, permitiéndoles desempeñarse mejor en distintas situaciones que se le presenten. Agregan que el propósito no es formar técnicos para el futuro, ni promover estándares internacionales de evaluación.

La renovación curricular y pedagógica en la educación preescolar, pretende constituirse con la participación amplia y reflexiva de los distintos actores educativos. Pone en la estructura de la política educativa, una promesa de currículo que supere las deficiencias y debilidades existentes en el nivel en cuestión, como intentos de cerrar las fisuras, mediante un proyecto ético-político legitimado (Alexis López, 2005a).

El proceso de la reforma educativa ha venido involucrando a los actores que desde sus posiciones en la estructura del subsistema, colocan sus saberes y concepciones para integrar los nuevos que permitirán crear nuevas identidades, así como un nuevo perfil del propio nivel educativo.

En cuanto al cuerpo del trabajo, este se constituye de cinco capítulos, donde se aprecia el proceso inicial de la reforma de la educación preescolar, los actores involucrados y su interacción en la constitución de la política educativa.

En el Capítulo 1. “El contexto metodológico y teórico del Programa de Educación Preescolar 2004, con toda precisión se puntualizan los objetivos, las preguntas y las líneas heurísticas como los elementos de la metodología de esta investigación. En esta primera parte de la investigación se plantea con datos estadísticos, el contexto y aproximación a la definición del objeto de estudio, de manera breve están presentes los antecedentes, las modalidades y los tipos de la educación preescolar en México; en tanto que son observables las evidencias cuantitativas del flujo de la matrícula escolar y demandante del sistema (maestros, alumnos y escuelas). Por otro lado, se puntualizan los actores, denominados también informantes clave; y las categorías de análisis de esta investigación.

El marco teórico, está fundamentado en el Capítulo 2. “Una explicación del PEP 04, desde la visión de la política educativa”. Aquí se plantean tres dimensiones desde donde se analiza el objeto de estudio: la dimensión socio-política, la dimensión jurídico-legislativa y la dimensión socio-histórica. En cada una se abordan las concepciones de algunas categorías de análisis, bajo el planto de la política educativa de México; aglutinando varias perspectivas analíticas de especialistas en la materia han referido en sus investigaciones.

La descripción de las acciones y los proyectos de los organismos internacionales interrelacionados con la educación: UNESCO, OREALC y OCDE, forman parte del Capítulo 3; para ello hay una muestra muy amplia de varios estudios que abordan

a la educación, atención y cuidados en la educación infantil, en países de América Latina, el Caribe y Europa Occidental. Esta información permite distinguir la posición de México en el contexto internacional; las tendencias del fenómeno educativo; así como las comparaciones de estos países al precisar políticas educativas y normas legales que caracterizan a la educación infantil. Es palpable también el fuerte empuje teórico y político que en estas recientes décadas está tomando fuerza el interés por incluir en el marco de la agenda de gobierno, el asunto de la obligatoriedad de la educación preescolar o infantil y las reformas educativas más recientes en el medio internacional.

En lo correspondiente al Capítulo 4 “La política educativa para la educación preescolar, desde la Modernización hasta el PEP 04”, hay una amplia exposición histórica de la educación preescolar en México, que abarca nociones fundamentales en relación al objeto de estudio, la trayectoria curricular en el subsistema, la descripción del más reciente currículo en este nivel educativo, la percepción del papel que juegan algunos actores educativos, inmersos en la concreción de la reforma educativa; y finalmente la exposición de varias concepciones de especialistas en torno al modelo educativo en competencias.

Para cerrar el Capítulo 5, concentra la mayor parte de los testimonios plasmados en esta investigación, por parte de los actores y protagonistas de la reforma curricular, en su carácter de informantes clave; quienes puntualizan desde su visión –como curriculistas, asesores técnicos pedagógicos estatales y especialistas en educación infantil- la forma prescrita más cercana a la expectativa de renovación, cambio y consolidación de la reforma en la educación preescolar. Esta mirada resume las categorías de “sobredeterminación” y mediación, respecto a las orientaciones de los organismos internacionales, otros actores educativos, la propia cultura y tradición coexistente en el nivel escolar, la deconstrucción y la reconstrucción de las propias nociones sobre la educación, aprendizaje y desarrollo infantil, como las categorías de las políticas educativas internacionales.

Capítulo I. El contexto metodológico y teórico del Programa de Educación Preescolar 2004

1. Delimitación del PEP 04 como problema de investigación

1.1 La problematización del objeto de estudio

La educación preescolar en México es la inicial del sistema educativo en la formación de los ciudadanos. Desde principios del siglo XIX se creó para dar atención a los niños, con el propósito de formarlos con destrezas y conocimientos necesarios para su desarrollo.

Los niños menores a los seis años ingresan por vez primera al sistema educativo, se enfrentan a experiencias sociales distintas a las vividas en su hogar, en el que comienzan un proceso de adaptación. Ahí interactúan con otros niños y niñas de su edad y con adultos desconocidos para ellos. Al espacio donde son atendidos se le denomina Jardín de Niños¹, concepto que remite al contexto de socialización, de reconocimiento con el medio natural y a la práctica activa y sistematizada del juego, como experiencia valorada altamente en el proceso de aprendizaje. A la educación preescolar se le atribuye la enseñanza del desarrollo de las capacidades y habilidades sociales, físicas, mentales, creativas y prácticas de la niñez en pleno contacto con el entorno natural y social.

En esta primera década del siglo XXI, la educación preescolar está pasando por un momento de efervescencia como mencionan Myers y Martínez (2000), porque se está desarrollando la reforma de este nivel escolar. Es un acontecimiento de la

¹ El nombre de kindergarten- era la perfecta metáfora romántica para describir la nueva institución educativa para los pequeños que ayudó a lograr la aceptación y apoyo de las ideas froebelianas. "como en un jardín, con el favor de Dios y bajo los cuidados de un hábil e inteligente jardinero -escribió Froebel dirigiéndose a las mujeres en 1840- las plantas en crecimiento se cultivan conforme a las leyes de la Naturaleza, de la misma manera en nuestro Jardín de Niños, nuestro Kindergarten, lo hará la más noble de todas las criaturas en crecimiento: los hombres (es decir, los niños, gérmenes y retoños de la humanidad) serán cultivados de acuerdo a las leyes de su propio ser, de Dios y de la Naturaleza" (Beatty, B., 1995).

política educativa donde cobran sentido las acciones de los tomadores de decisiones, los diseñadores curriculares y otros actores educativos, los cuales forman parte importante en este proceso de renovación curricular.

La educación preescolar, dada la magnitud de sus acciones, estableció la atención escolar para los niños de cuatro y cinco años a principios del siglo XX. Lo anterior es demostrado en documentos de las maestras pioneras quienes crearon los llamados párvulos o *kinder gardens*, ellas definen las características de los centros educativos y del personal que los atendían.

Durante la década de los años cuarenta-, los Jardines de Niños son considerados como un apoyo de asistencia social y no como centros educativos, por lo que fueron separados de la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo, el esfuerzo de las educadoras de esa época, hizo posible un movimiento político y social; para exigir al presidente Lázaro Cárdenas la reconsideración para la reincorporación de los Jardines de Niños a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Existen registros de los currículos diseñados en distintos momentos por las educadoras, orientados desde los métodos de enseñanza legitimados por las escuelas de pedagogía y psicología en boga, como los paradigmas de Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, Gessel, Goudenough, Piaget y Vygotsky.

La SEP ha hecho registros de la matrícula y la cobertura de este subsistema, en sus diferentes modalidades: general, indígena y rural en las cuatro últimas décadas. De acuerdo a los datos estadísticos del Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI, 1999, tomo 1), en 1940 había 33,848 escolares inscritos, en 1950 se incrementó a 115,378, diez años más tarde aumentó casi al doble llegando a 230,164 finalmente en los setenta alcanzó la cifra de 400, 138 alumnos de entre 4 y cinco años de edad (SEP, 2003, p. 5).

Durante la década de los años setenta se incrementó la matrícula inscrita; no obstante, debido a una serie de restricciones presupuestales, se atendió

limitadamente a la población rural que demandaba el servicio. Las alternativas fueron la creación de la educación indígena y comunitaria, con lo que se abrió la participación de las familias, en apoyo a estas modalidades.

El servicio escolarizado para niños de 4 y 5 años que provienen de grupos indígenas², tiene un lugar en el organigrama de la SEP. El preescolar comunitario se imparte a niños de 3 a 5 años de edad, los que viven en zonas rurales aisladas o marginadas, en campamentos de jornaleros agrícolas migrantes. Los servicios se instalan en localidades rurales donde hay una población demandante entre 5 y 29 niños en edad escolar. Este servicio es atendido por estudiantes de nivel medio superior, mediante un programa de apoyo a sus estudios por parte del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE), que les otorga una beca para que continúen su preparación académica (*Ibidem.*).

En la siguiente gráfica, se aprecian los datos estadísticos de la población que demanda el servicio, quien lo brinda y el número de escuelas dispuestas para el nivel educativo en cuestión, ordenado por las modalidades ya mencionadas.

Estadística de Educación Preescolar

Ciclo escolar	General			Indígena			Comunitaria		
	Escuelas	Maestros	Alumnos (miles)	Escuelas	Maestros	Alumnos (miles)	Escuelas	Maestros	Alumnos (miles)
1970-1971	3,077	10,524	400.1	0	0	0	0	0	0
1975-1976	4,156	14,073	537.0	0	0	0	0	0	0
1980-1981	12,941	32,383	1,071.6	3,632	4,361	102.8	0	0	0
1985-1986	35,649	80,529	2,381.4	5,264	7,421	181.6	2,962	2,962	37.8
1990-	36,189	91,153	2,478.7	6,209	9,481	218.9	4,338	4,338	36.5

² En 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena. En 1971 la SEP fundó el CONAFE como organismo público descentralizado que brinda servicios de educación comunitaria en los niveles de educación inicial y básica. Dos años más tarde inició el Programa de educación comunitaria, en el ciclo escolar 1980-1981 se comenzó a dar el servicio de la educación preescolar.

1991									
1995-1996	45,653	114,502	2,831.7	7,919	12,302	270.8	7,400	7,400	67.5
2000-2001	48,950	127,754	3,012.3	8,487	13,752	292.0	14,421	14,803	119.4
2002-2003	49,840	132,715	3,202.7	8,856	14,383	305.1	16,062	16,183	128.1
Fuente: Elaborado con base en estadísticas educativas históricas de la Secretaría de Educación Pública									

En las tres modalidades se observa un incremento en el número de alumnos inscritos a cada una, el número de escuelas y el de maestros. Debido a que el servicio general, se ubica en las urbes, las condiciones de infraestructura, mobiliario y recursos humanos, entre otros son de mejor calidad y en mayor proporción. El horario de atención, se proporciona en tres turnos: matutino de 8:30 a 12:30hrs, vespertino de 14:00 a 18:00hrs., y el continuo o mixto de 8:30 a 16:00hrs, de lunes a viernes.

El Estado tiene la obligación de brindar el servicio a todo el niño o niña que tenga cumplidos los 4 y 5 años de edad. Aunque en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos se establece la educación gratuita, cada escuela al integrar la Asociación de Padres de Familia, acuerda una cuota voluntaria a ser pagada por cada alumno, para solventar gastos como: compra de material didáctico o de alguna otra especie que permita un mejor servicio del plantel educativo.

El financiamiento para las escuelas indígenas y rurales es mucho menor a las escuelas urbanas, por ello también las cifras denotan una falta de matrícula, no porque hubiera demanda escasa del servicio, sino porque no había una política educativa definida para atender a la población infantil de estas regiones.

Actualmente ya hay algunas aulas, en las que se consolida el Jardín de Niños Unitario, es aquel donde se aglutinan niños de 3, 4 y 5 años de edad en una sola aula, con una maestra responsable de la práctica docente y funge a la vez como directora y apoyo al servicio y mantenimiento de lugar. Estos planteles se localizan en las zonas rurales e indígenas del país, y cuentan con los recursos que las

entidades federativas les otorgan, muchas veces insuficientes para las necesidades de los educandos y de la docente (material didáctico, servicios de luz, agua, drenaje, mobiliario, entre otros).

La siguiente gráfica presenta el porcentaje de población atendida en la educación preescolar, en la que se aprecia la insuficiente cobertura. Para los niños de tres años en el 2003, hay un faltante del casi 80%, para los de cuatro un 36% y para los de cinco un 18%. Se espera que con el Decreto de Obligatoriedad (2002), este rezago se vaya superando paulatinamente.

Atención de niños en edad de asistir a preescolar (Porcentajes)				
Ciclo escolar	3 años	4 años	5 años	Atención de 3, 4 y 5 años
1990-1991	7.5	42.7	68.5	39.5
1995-1996	10.8	48.8	76.1	45.0
2000-2001	15.3	54.8	79.3	50.1
2002-2003	20.6	63.2	81.4	55.5

Fuente: La Calidad de la Educación Básica en México. Primer informe anual 2003.
Página. INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Durante el ciclo escolar 2002-2003 el nivel educativo atendió a 3, 635,903 niños y niñas de 3,4 y 5 años de edad, representando un 55.5% del grupo en edad. La cobertura real es de 81.4% de cinco años, 63.2% de cuatro años y 20.6% de tres años, quedando fuera del servicio 2,915, 274 escolares, es decir un 44.5% (*Ibidem.*).

Matrícula de alumnos de educación preescolar por tipo de servicio					
Ciclo escolar	Público	%	Particular	%	Total
1970-1971	371,153	92.8	28,985	7.2	400,138
1975-1976	493,409	91.9	43,681	8.1	537,090
1980-1981	952,960	88.9	118,659	11.1	1,071,619
1985-1986	2,230,208	93.7	151,204	6.3	2,381,412
1990-1991	2,501,311	91.5	232,743	8.5	2,734,054
1995-1996	2,933,837	92.6	236,114	7.4	3,169,951
2000-2001	3,080,417	90.0	343,191	10.0	3,423,608
2002-2003	3,266,955	89.9	368,948	10.1	3,635,903
Fuente: Elaborado con base en estadísticas educativas históricas de la SEP					

El servicio particular da servicio a un diez por ciento de la población demandante. No obstante, con el Decreto de Obligatoriedad (2004), se amplió el registro del sector privado para la incorporación de sus escuelas, dentro del marco legal de la SEP. Se incrementó el proceso de evaluación por parte del Centro Nacional de Evaluación Nacional (CENEVAL), en la aplicación de exámenes para maestras, auxiliares de educadoras y directivos que no tienen la certificación oficial para poder ejercer la profesión.

A principios de esta década, después de un siglo de crear el primer Jardín de Niños "Federico Froebel" en la Ciudad de México, da comienzo una serie de estrategias de orden político, en el que la educación preescolar es reconocida en los documentos de la Política Educativa. Este proceso iniciado en el año 2001 en el país, se manifiesta en el documento que el gobierno federal denominó Programa Nacional de Educación (PRONAE 2001), donde se destacan las acciones de la política educativa para todo el sistema educativo.

La educación preescolar³ forma parte de la educación básica, cuando constitucionalmente en el año de 1992, se consolida bajo la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB 1992). La efervescencia que ocurre en el presente, lleva a ponderar la atención sobre los acontecimientos de política educativa en el subsistema de preescolar, en los cuales han intervenido actores que representan el poder legislativo en el país, mismos que regulan las iniciativas de ley del poder ejecutivo.

En el PRONAE 2001, como un proyecto de nación para llevarse a cabo durante el sexenio; se destaca una acción que pone en relieve el comienzo de una Reforma Educativa –el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica-, complementándose con el pronunciamiento del Decreto de Obligatoriedad por parte del Estado para impartir la educación preescolar a todos los niños y niñas que tengan tres, cuatro y cinco años de edad.

Para la sociedad la educación representa un proceso de aculturación en el que se legitiman saberes y se comparten entre las generaciones de individuos; es un medio por el cual se adquiere una preparación destinada a fortalecer el aprendizaje de las personas en distintos ámbitos de la vida; también es una formación que dentro de un sistema escolarizado se hace oficial bajo las características que el Estado prescribe. Cada gobierno establece históricamente una escolarización para sus habitantes, sustentando aquellos conocimientos que dan legitimidad y continuidad a su propia cultura, al Estado, el cual a su vez legitima dichos conocimientos y establece los medios para ser transmitida de generación en generación.

En la década de los noventa, se estableció ANMEB en el que se dio comienzo a una reforma de la educación básica, sin embargo, es en esta primera década del siglo XXI, cuando comienza la Renovación Curricular y Pedagógica de la

³ En México se le denomina educación preescolar a la etapa escolar que abarca actualmente desde los tres a los cinco años, se hará relación en términos similares con la educación infantil, porque ya ha habido recomendaciones de nombrarla así reconociendo su función real, no solo como un nivel previo a la educación primaria (Tonucci (2006), Myers (2004, 2006).

Educación Preescolar. Una línea de acción del PRONAE, destaca la necesidad política de formular e implementar un currículo que garantice el aprendizaje de las niñas y los niños en las competencias cognitivas, a fin de mejorar la calidad educativa.

La función de la educación preescolar es cuestionada; hay opiniones que buscan darle una mayor relevancia dentro del marco de calidad educativa, pues se asevera que no está contribuyendo a los aprendizajes formativos en el campo cognitivo de los niños y niñas preescolares.

Se discute si más bien se aboca a la socialización sin considerar la importancia de aprendizajes que los preparen consistentemente y puedan hacer frente a retos futuros. Por otro lado, se percibe una multiplicidad de propuestas curriculares en conjunto o al margen del Programa de Educación Preescolar 1992 hasta ese entonces vigente, y finalmente, tampoco hay avances significativos en el desarrollo de los educandos.

En el plano internacional, la educación infantil⁴ está ocupando un lugar muy relevante en las políticas educativas y en la ciencia (UNESCO, 1990, 2000; OCDE, 2003, 2004^a, 2004b, 2005). Así lo reconocen investigadores y científicos en foros internacionales, que la niñez tiene un gran potencial intelectual, emocional, físico, etcétera. Por ello es necesario educarle eficaz, equitativa y eficientemente, ofreciéndole una educación de calidad desde los primeros años de vida, lo que al final resulta una inversión en una población más fortalecida, mejor educada y con capacidades para adaptarse y transformar su realidad.

2. El contexto del objeto de estudio

El PRONAE plantea en una de sus metas a realizar por los tomadores de

³ En la literatura internacional los especialistas en la niñez, en su mayoría refieren el término educación infantil, considerando que se abarca desde los cero hasta los siete años de edad, sin particularizar si la educación es previa o no a otro nivel escolar.

decisiones y las autoridades educativas: la elaboración de un Programa de Educación Preescolar. Se pretende que contribuya a la mejora de la calidad educativa, es decir, un currículo diseñado para fortalecer y desarrollar las habilidades, capacidades y actitudes de los niños y las niñas de tres, cuatro y cinco años de edad que reciban la educación preescolar, superando las carencias de aprendizaje que se han detectado en las generaciones de egresados de este nivel educativo.

La atención a la niñez en México tiene que reconocer su contemporaneidad con los acontecimientos internacionales, las convenciones en las que investigadores, especialistas en el desarrollo infantil, entre otros, señalan la importancia de que los gobiernos reconozcan en sus políticas de Estado, acciones para atender a esta población en sus necesidades básicas, fundamentándose en los Derechos de los Niños y la Convención de 1997 “El estado mundial de la Niñez”.⁵

Para distinguir mejor los componentes del objeto de estudio en el campo de las políticas educativas, en este trabajo, se proponen en tres órdenes los factores en la política educativa: socio-demográfico, jurídico-legislativo y político-programático.

2.1 El factor socio-demográfico

Es indispensable reconocer que la población femenina se ha incorporado al mercado laboral de manera más frecuente e incremental, permanece más horas fuera de su casa, pues requiere ser un sustento económico –muchas veces único- o complementar los gastos familiares. Esto implica que muchas madres de familia tengan que acudir a familiares o amistades para que atiendan a sus hijos, o en su caso contar con un servicio de asistencia –en sus primeros años de vida- durante las horas de trabajo. Sin embargo, cuando los niños son mayores de tres o cuatro años es insuficiente la atención asistencial, es necesario inscribirlo en alguna

⁵ Esta Declaración fue proclamada el 20 de noviembre de 1959 en la Asamblea General de las Naciones Unidas, haciendo la invitación a los distintos gobiernos a cumplirla cabalmente con su población infantil, sin menoscabo alguno. La Convención fue organizada por la UNICEF en la cual se analizaron profundamente casos de 150 países que desde 1960 mostraban situaciones muy serias respecto a higiene, nutrición, mortandad, educación, entre otros en relación a la niñez.

institución educativa –particular o pública- que le apoye de manera contundente en su formación.

Proporción de población infantil % de 0 a 6 años respecto a la población total del país*			
Edad	1970	1990	2000
0-2 años	10.17	7.19	6.35
3 años	3.66	2.67	2.23
4 años	3.49	2.69	2.33
5 años	3.50	2.60	2.31
6 años	3.34	2.60	2.29
Total	24.16	17.75	15.51

Fuente: Datos tomados de los Censos Nacionales de Población y Vivienda 1970, 1990 y 2000. El Censo correspondiente a 1980, registra datos inconsistentes a las tendencias observadas tanto en Censos anteriores como posteriores, razón por la cual no se consideró dentro del procesamiento.

Las evidencias indican que va en aumento la tasa natal de niños de cero a dos años en el 2000, lo cual implica que en este ciclo escolar 2006-20007, ya se han incorporado al tercer grado de preescolar o al primero de la educación primaria. Repercutiendo en un aumento gradual de demanda educativa, si continúa así la tendencia.

Dadas las condiciones económicas de la gran mayoría de los mexicanos, éstos emigran a las grandes ciudades para encontrar un empleo que les permita solventar sus gastos personales y familiares. Tanto las mujeres están en la necesidad de encontrar un sitio adecuado donde sus hijos sean atendidos, como el aumento poblacional en varias regiones urbanas del país hace que se requiera de una mayor cobertura de ese servicio.

Los fenómenos de la pobreza y la marginación mantienen en condiciones deplorables de salud y vivienda a los menores de seis años; pasando varias horas en las calles, acompañando a sus padres mientras éstos venden algún producto, piden una ayuda económica o lavan parabrisas de autos en la vía pública. Otro sesgo de niños permanecen en sus viviendas, la mayoría de las veces encerrados entretenidos frente a un televisor, ejerciendo una influencia muy importante en sus

vidas, además reduce sus posibilidades de desarrollo mental adecuado. La vida de los niños menores de seis años se vuelve bastante difícil, por lo que cada vez es mayor la demanda de atención educativa y asistencial para satisfacer sus necesidades (*Ibid*, p. 6).

Una de las metas del Estado a partir de la publicación del PRONAE, fue elaborar una nueva propuesta pedagógica para mejorar la calidad de la educación preescolar y asegurar la calidad en la atención ofrecida, combatiendo la desigualdad de oportunidades, la desprotección de este servicio hacia los niños y niñas menores de seis años y el mejoramiento de la gestión escolar y actualización magisterial (*Ibid*, p. 7).

Ejecutar las líneas de acción dentro del marco de la política educativa implicaba conformar un equipo de especialistas que atendieran pertinente y eficazmente este asunto, considerando las demandas de la sociedad y los propósitos del ANMEB y el PRONAE enunciaban para la educación preescolar. A través de la Dirección General de Normatividad se constituyó el equipo de las docentes y especialistas para el diseño curricular conveniente mediante el proceso de reforma educativa.

Las diseñadoras curriculares justificaron la creación del Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, con base en lo siguiente:

Los cambios sociales acumulados durante las tres últimas décadas del siglo XX, el establecimiento de la obligatoriedad de la educación preescolar, la diversidad de la población atendida y los avances del conocimiento científico respecto a los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, plantean a la educación preescolar, retos pedagógicos muy importantes que implican el fortalecimiento de sus rasgos positivos, pero también la revisión de algunas de sus características vigentes –tanto en su operación como en sus contenidos y prácticas educativas- que actualmente no responden a la diversidad de necesidades y potencialidades de los niños (*Ibid.*, p.4).

2.2 El factor jurídico-legislativo

Este factor aborda el contenido de los Artículos Constitucionales 3° y 31, y la Ley General de Educación (1993) referidas a la educación básica y al Decreto de Obligatoriedad de la Educación Preescolar:

El Art. 3° decía: Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria es obligatoria (Antes del Decreto de Obligatoriedad).

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano (...), será democrática, nacional, contribuirá a la mejor convivencia humana y será gratuita (...). El ejecutivo determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República (...).

El Art. 31 dice: Son obligaciones de los mexicanos:

- I. Hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación primaria y secundaria (...).

En la exposición de motivos de la iniciativa de Reformas Constitucionales, presentadas por Salinas de Gortari (SEP., 1993, p. 17) menciona acerca de la educación preescolar:

Cada día es más numeroso el acervo de estudios, investigaciones y pruebas científicas que ratifican la importancia formativa de los primeros años del ser humano. En ellos se determina fuertemente el desenvolvimiento futuro del niño, se adquieren los hábitos de alimentación, salud e higiene y se finca su capacidad de aprendizaje. En particular, la motivación intelectual en la edad preescolar –cuatro y cinco años- puede aumentar las capacidades del niño para su desarrollo educativo posterior. Una fuerte evidencia comprueba que la educación preescolar reduce significativamente la reprobación y la deserción en los grados iniciales de la primaria, señaladamente en el primero, y permite ingresar al siguiente ciclo con una disposición mejor formada para la concentración y buen desempeño en las labores escolares⁶.

Como puede leerse para la educación preescolar no figuraba el principio de

obligatoriedad, dado que está siendo incorporado en forma paulatina. El Decreto de Obligatoriedad de la Educación Preescolar surgió de la Iniciativa de Ley el 12 de noviembre de 2002, y entró en vigor a partir de agosto de 2004 para atender a niños de cinco años de edad. Es obligación del Estado dar este servicio a los de cuatro años de edad en el ciclo escolar 2006-2007, y lo será para los de tres años en el ciclo escolar 2008-2009.⁷.

2.3 El factor político-programático

Este factor tiene que ver con el cumplimiento de los lineamientos y objetivos del PRONAE 2001-2006, como el referente a la elaboración de un programa educativo que fortalezca a la educación preescolar. También se relaciona con las recomendaciones de los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación (UNESCO), dadas en los resolutivos de las Conferencias Mundiales realizadas en Jomtien (1990) y Dakar (2000). Entre otras destacan la universalización de la educación para todos, el mejoramiento de la calidad educativa, la inclusión de los niños y niñas sin juicios de discriminación, y la plena satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje. La Organización Regional para América Latina y el Caribe (OREALC), de igual manera, ha publicado algunos estudios comparativos y recomendaciones para atender eficientemente a la población infantil.

Otro de los organismos que ha emitido información de reconocimiento internacional en materia educativa, es la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), organismo al que México se integró en 1994, en el mismo año de la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá. La OCDE ha iniciado estudios y análisis comparativos en el ámbito educativo de países de Europa Occidental y Estados Unidos. Hasta principios de

⁶ El discurso completo lo puede consultar en una publicación de la SEP (1993) Artículo 3º Constitucional y Ley General de la Educación. México. Su pronunciamiento fue el 4 de marzo de 1993, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 5 de mayo del mismo año y entró en vigor al día siguiente.

⁷ Aquí conviene revisar las cifras de demanda de cobertura en edad preescolar, y la oferta por parte del Estado a través de sus instituciones públicas que ofrecen educación formal y no formal, así como la participación la iniciativa privada cada vez más numerosa.

esta primera década se publicaron algunas investigaciones sobre educación infantil; en ellos se muestran las experiencias de las políticas educativas implementadas y las consideraciones de los países miembros.

Concretando las disposiciones respecto a la educación preescolar educativo⁸ señaladas en el PRONAE 2001-2006, los actores de la política educativa del subsistema publicaron el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica, en él se explica el proceso de la reforma educativa de este nivel, el cual se emprendió mediante acciones de exploración e intercambio con educadoras y autoridades educativas estatales para conocer los rasgos que caracterizan a este servicio educativo. En el documento se muestran sus fases de desarrollo: I. Información y Sensibilización, II. Diagnóstico, III. Diseño curricular, IV. Implementación y V. Seguimiento y Evaluación, en las que se está desarrollando este programa.

3. Aproximación a la definición del objeto de estudio

Después de revisar el material en torno a la Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, se define el objeto de estudio, como un corpus teórico-metodológico al cual hay que ver desde la mirada de la política educativa. En la parte estelar de la política educativa está en la categoría de reforma, en este caso la reforma de la educación preescolar que se deriva del ANMEB. De enfatizarse que no hubo mayor trascendencia para la educación preescolar durante la década de los años noventa, será hasta principios de la década inicial del nuevo milenio es cuando se toman acciones por parte del Estado para incorporar a la agenda de gobierno, acciones de las políticas públicas en materia de la educación preescolar.

Al establecer en la agenda de gobierno el asunto de este nivel educativo, la formulación de un programa educativo de preescolar, se asumen en los términos

⁸ La información puede revisarse vía Internet en la página www.reformapreescolar.gob.mx ahí aparece el Programa, en el cual se describe su contenido.

de Alexis López acerca de “una promesa de completud”⁹. Se pensó como una propuesta que viene a solucionar varios de los problemas que se encuentran señalados en el diagnóstico de las acciones de las políticas públicas, así el programa es también un conjunto de acciones y estrategias con objetivos específicos que definen la formación de un ser humano con características determinadas por el propio Estado.

Integrar analíticamente los elementos que confluyen en la construcción en torno al objeto de estudio, es la tarea de esta investigación, señalando el papel protagónico que juegan quienes elaboraron el currículo, quienes constituyen el lugar de elite, como tomadores de decisiones en el marco de la política curricular de la educación preescolar, además de aquellos especialistas en educación infantil que han llevado a cabo investigaciones médicas, educativas y sociales (Roth, 2006). Unos y otros portan pautas, conocimientos, generados en los organismos internacionales.

4. Los objetivos, las preguntas y las líneas heurísticas

En un proceso de investigación social se requiere de una metodología que oriente de manera clara y contundente sus principales propósitos además de fundamentar los supuestos desde los cuales se analizan y contrastan los resultados obtenidos, en el proceso de búsqueda de información en fuentes documentales y en el trabajo de campo que permitan plantear las categorías explicativas de este trabajo de tesis.

Objetivos:

- I. Distinguir las políticas educativas -sus fundamentos, categorías y recomendaciones-destinadas a la transformación de la educación preescolar, a través de los discursos específicos de los organismos internacionales y la

⁹ Alexis López mencionó en una ponencia presentada en la Universidad Pedagógica Nacional el 18 de octubre de 2005, como parte del Seminario de la Política Educativa, que un programa se entiende como una elaboración humana, que da sentido a una promesa de completud, la cual pretende satisfacer, al tiempo que se elimina el estado de incompletud, aquello que impide se logre el deseo de los hombres.

mediación de los diseñadores curriculares del Programa de Educación Preescolar 2004.

- II. Identificar y describir los elementos que constituyen a la política educativa curricular en el discurso de la educación preescolar actual en México.
- III. Reconocer explícitamente a los actores -diseñadores del currículo formal- y destacar sus distintas formas de concebir los elementos curriculares de la reforma de educación preescolar 2004.

Preguntas:

- a. • ¿Cuáles son las políticas, recomendaciones y categorías desde los organismos internacionales -OCDE, UNESCO, OREALC- y la Secretaría de Educación Pública, que orientan la reforma curricular de la educación preescolar 2004?
- b. • ¿Cuáles son las características principales del paradigma basado en el enfoque de competencias que se especifica en la política curricular del discurso normativo de la educación preescolar?
- c. • ¿Cómo las diseñadoras del currículo fundamentan y reconocen las concepciones curriculares que constituyen el Programa de Educación Preescolar 2004?

Líneas heurísticas:

- 1) Las políticas y categorías que sustentan el discurso educativo de los organismos internacionales “sobredeterminan” la organización y los contenidos de la reforma curricular de la educación preescolar y se encuentran en su discurso normativo de forma implícita.
- 2) La política del discurso normativo tiene un enfoque de aprendizaje en competencias y está sobredeterminado por las políticas educativas internacionales como la OCDE, UNESCO, y OREALC.
- 3) Las concepciones sobre el término “competencias” se

originan en distintas fuentes de investigación; confluyen en un punto nodal y chocan entre sí, sin que se logre una homogeneidad conceptual del término, y éstas son mediadas por las diseñadoras del currículo del PEP 2004.

4.1 Las categorías del análisis y su delimitación

En este trabajo se utilizan diversas categorías explicativas, pero el énfasis recae en las siguientes: política educativa, políticas públicas, política curricular, reforma educativa, programa educativo, modernización, neoliberalismo, globalización, educación infantil, sobredeterminación, mediación, actor y curricularista. Con ellas se ha elaborado la construcción metodológica y teórica en la que se vierten los contenidos y hallazgos encontrados a partir de la búsqueda conceptual y empírica.

Comienzo por explicar los acontecimientos de la política educativa que han definido a la educación preescolar en México, desde su surgimiento hasta nuestros días, lo cual significa realizar una descripción breve de sus antecedentes y trayectoria histórica, donde se incluyen los programas educativos anteriores hasta llegar al actual, así como una reseña de las disposiciones normativas decretadas por los poderes ejecutivo y legislativo.

Se explicará desde la visión de la política educativa el diseño y la organización del Programa de Educación Preescolar 2004 que se está implantando con carácter nacional y a todas las modalidades del nivel educativo como una política curricular. Dicho programa se entiende como el momento estelar de la reforma educativa del subsistema, la cual comenzó a gestarse a partir de 2001, mediante un proceso de política pública, cuando este asunto se integró a la agenda de gobierno, y en este proceso han intervenido varios actores: los especialistas en educación infantil internacionales y nacionales, los tomadores de decisiones, las autoridades educativas, los diseñadores curriculares, los directivos, los asesores técnico pedagógicos y los docentes de la educación preescolar en el país.

La intención es mostrar a los actores principales –las diseñadoras del Programa de Educación Preescolar 2004- y como constituyeron un diseño curricular; cómo incorporaron el asunto de una elaboración del programa educativo en el marco de las políticas públicas, cómo definieron el diseño del programa con un enfoque en competencias; cuál es el concepto que define este enfoque; de qué manera incluyeron orientaciones y recomendaciones de expertos en desarrollo infantil desde el ámbito internacional en el currículo propuesto, y cómo ha sido el proceso de implementación, visto desde el análisis de la política educativa.

4.2 Los actores involucrados en la investigación

Identificar a los diseñadores del currículo de educación preescolar, fue una de las primeras acciones dentro de esta investigación. Para lo cual la revisión de los referentes empíricos originados en la Secretaría de Educación Pública a través de sus direcciones que dependen de la Subsecretaría de Educación Normal y Básica (la Dirección General de Normatividad, la Dirección General de Investigación Educativa y la Dirección General de Desarrollo Curricular) resultó significativa y sustancial, con ello se reconoció el comienzo de la reforma, la descripción de sus etapas y la función de algunos actores y su imbricación con otros en la elaboración del PEP 04.

En esta búsqueda de la gestación y el proceso de la reforma educativa, fue posible identificar a algunos actores que de manera permanente han sustentado el proceso de la renovación curricular y pedagógica; los que en esta investigación adquieren mayor importancia son las diseñadoras del currículo. Para identificar su perfil profesional y la importancia de su hacer en la política curricular, se pensó en una metodología que permitiera averiguar sobre su intervención en la hechura de la política educativa en el subsistema, para lo cual se plantearon preguntas generales como:

¿quiénes son, cómo se integró el equipo de curriculistas, qué trayectoria académica han tenido, qué elementos de orden teórico consideraron fundamentales en el programa de educación preescolar 2004, cómo mediaron las

orientaciones de los organismos internacionales como la UNESCO, OREALC y la OCDE, en la conformación de la política curricular del programa, cuáles fueron las construcciones metodológicas que dieron cuerpo a la reforma educativa y cómo han ido consolidando una política educativa propia de la educación preescolar?

La construcción metodológica de esta tesis se abocó en un primer momento a la investigación documental del estado del arte en relación a las categorías analíticas ya mencionadas, incluyendo la búsqueda de los actores protagonistas en la iniciación de la reforma curricular. En un segundo momento al diseño y elaboración de instrumentos de investigación para realizar trabajo de campo con actores educativos relacionados íntimamente con el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar en México.

Se elaboraron guiones de entrevistas abiertas dirigidas al las integrantes del equipo de diseño curricular, y a otros actores que tuvieran relación estrecha con la educación infantil en México, por lo que el directorio se amplió a investigadores profesionales y educadores con un nivel profundo de conocimiento y práctica en el subsistema de preescolar.

La propuesta fue aplicar entrevistas con guiones de preguntas similares para los informantes, con el fin de conocer su experiencia sobre un mismo aspecto; en otros casos de acuerdo a su perfil y trayectoria profesional, las preguntas fueron distintas, además que se modificaron, por ejemplo en el caso de las informantes que por segunda ocasión se les entrevistó.

Al resultado de los datos obtenidos de las entrevistas en su conjunto, se le denominará referente empírico y testimonios de los informantes clave. Los referentes empíricos muestran mediante las entrevistas, información que denota el proceso de participación e implicación, de los entrevistados, en las fases de desarrollo de la reforma educativa.

Las entrevistas muestran los testimonios de actores que han intervenido directa o

indirectamente en la reforma de educación preescolar, además manifiestan desde su ejercicio laboral concepciones que surgen de su experiencia en el medio, por ello su opinión tiene un valor extraordinario en esta investigación y adquieren la denominación de informantes clave. La importancia de las evidencias que arrojen los datos de las entrevistas, estiba en que son inéditas, dado que se está consolidando una política educativa en el subsistema y con ello se conforman los principios de una reforma que reúne a actores, documentos, decisiones, acciones, procesos y resultados.

4.2.1. Los instrumentos de investigación

Se llevaron a cabo 12 entrevistas a 10 informantes clave¹⁰. A todos se les preguntaron sus datos generales (nombre, preparación académica y experiencia laboral), cabe mencionar que algunos informantes no los respondieron. Las entrevistas se realizaron en el lugar donde propusieron los informantes; se empleó grabadora, cuaderno para hacer anotaciones y el propio guión de preguntas; es digno mencionar que todos los informantes dispusieron del tiempo, apertura y libertad de expresión.

4.3 Los referentes documentales

También se consultaron los documentos de orden internacional que han dado cabida a los estudios comparados de educación infantil en los que se explica la conformación de su política educativa; en ellas se mencionan algunas acciones de reforma dentro del concepto de educación infantil, más que preescolar como se denomina en México.

Los organismos internacionales especializados en la atención a la niñez son principalmente la UNESCO, la OREALC y la OCDE, los cuales han emprendido y realizado investigaciones de carácter científico en relación al desarrollo y

aprendizaje de los niños; así como los currículos de algunos países miembros, en los que destaca algunas de sus características y los estándares de evaluación y calidad en relación a pruebas aplicadas a estudiantes de educación básica.

La revisión de documentos generados al interior del país, que la Secretaría de Educación Pública ha publicado en torno a la renovación curricular y pedagógica actual y lo que anteriormente se publicó para el nivel en cuestión, ha sido otro de los referentes documentales de cuantioso valor para esta investigación.

En el estado del arte también se han contemplado publicaciones que tratan sobre educación, desarrollo y aprendizaje de la niñez, currículo, reforma educativa, política educativa y políticas públicas. Esta información ha sido muy útil como un referente para la elaboración del marco teórico-conceptual en el que se destacarán las categorías de investigación para esta tesis.

¹⁰ En el anexo se muestran los guiones que se emplearon en cada entrevista y la clasificación que se asignó para el tipo de informantes a quienes se les aplicaron: a las diseñadoras curriculares, los apoyos técnico-pedagógicos, los especialistas en

Capítulo II. Una explicación del Programa de Educación Preescolar 2004 desde la visión de la Política Educativa

1) El marco conceptual y la idea de política educativa

En esta investigación el proceso de construcción del objeto de estudio se ordena en tres dimensiones analíticas que le dan cuerpo a la exposición del informe: La histórica, la institucionalización de relaciones de poder y la epistemológica.

La dimensión histórica hace referencia al desarrollo histórico de la educación preescolar y a los hechos sociales, económicos y políticos, que significaron una transformación esencial de la realidad. Las Reformas Educativas pueden considerarse en una primera acepción como hechos históricos. Significan cambios profundos, incluso con orientación axiológica. Pero también la reforma puede tener un espacio conceptual y referirse a “hechos de menor trascendencia histórica”, incluye aquellos con dependencia estructural de otros. Por ejemplo, la Reforma Educativa de 1992 conocida en México como el ANMEB, propicia después de varios años, una línea de continuidad, ideológica y programática, que impacta a la política curricular del PEP 2004.

La dimensión de la institucionalización de las relaciones de poder, tiene que ver en la concepción del Estado como sujeto legal y legítimo de la política educativa. En el ámbito educativo, desde hace más de dos siglos, el Estado emerge como el poder institucionalizado e institucionalizante de las relaciones políticas. De la entidad estatal como nacional surge de la escuela pública y la sistematización nacional de ésta, la creación del sistema educativo nacional.

Se estructura el entramado de relaciones de poder (aquellas destinadas a influir e influenciar las decisiones, los valores y las identidades), las prácticas sociales de los ciudadanos en el nuevo Estado. Los actores adquieren la capacidad de tomar

decisiones, resolviendo políticas educativas como mediadores de la misma. Median entre las políticas educativas predominantes desde el ámbito internacional, y las internas, las cuales se constituyen en una cultura escolar.

La dimensión epistemológica está en la construcción del discurso curricular institucionalizado por los actores mediadores de la política educativa. La vinculación entre prácticas curriculares de enseñanza y la producción de conocimiento sobre el mundo social, resultan del complejísimo proceso de institucionalización del Sistema Educativo, desde la educación infantil hasta la educación universitaria.

Ampliando el análisis del marco conceptual, se presentan tres dimensiones que permiten comprender mejor las categorías de análisis en las que se basa esta investigación y complementan el marco referencial de las tres dimensiones anteriores. La primera dimensión es la socio-política, la segunda es la jurídico-legislativa y la tercera es la socio-histórica.

La exposición de los conceptos referidos a política educativa, la política educativa como política pública, la reforma educativa y el programa educativo están contenidos en esta primera dimensión socio-política.

En la segunda dimensión jurídico-legislativa se enuncian los artículos de la Ley General de Educación (1993) que orientan las disposiciones para el ejercicio del sector educativo; también se enuncian de manera general, las reestructuraciones a los Artículos Constitucionales 3° y 31 y finalmente se detallan datos estadísticos referentes al Decreto de Obligatoriedad de 2002.

En la tercera dimensión socio-histórica se aprecian los hechos políticos del Acuerdo (1992), la reforma de la Educación Normal (1997-1999) y el Programa Nacional de Educación (2001), como las tres políticas educativas que han determinado a la reforma de la educación preescolar.

1. La primera dimensión la socio-política

Se referirá a la exposición desde diferentes aristas de autores como Pablo Latapí Sarre, Carlos Ornelas, Muñoz Izquierdo, Luis Aguilar Villanueva y Juan Manuel Delgado, los cuales abordan las concepciones de política educativa. La reforma educativa es abordada de acuerdo a la postura de Thomas S. Popkewitz, Alberto Martínez Boom, Angel Díaz Barriga y Catalina Inclán. Con relación al concepto de políticas públicas se revisa según André-Noël Roth Deubel, Francesco Pedró e Irene Puig.

Las ideas que dan consistencia a la política educativa y políticas públicas, ha permitido construir un basamento conceptual para mostrar el objeto de estudio y entender por qué es importante abordarlo en esta tesis propuesta de examen para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Educativo. En el trabajo no se plantean propuestas, no es el objetivo; se identifican los elementos y actores imbricados en un entramado de redes en el marco de la política educativa, en este caso de la reforma de educación preescolar concretada en un programa educativo.

Para explicar el concepto de política curricular tomaré las aportaciones teóricas de J. Eggleston, George J. Posner y J. M. Ruiz. Con Eggleston se aborda la forma en cómo el currículo de preescolar se constituyó, cuáles son sus orígenes, cuáles sus valores, sus fines educativos, cómo se ha legitimado, quiénes lo diseñaron, qué tipo de conocimiento se vierte en él y cuáles fueron los procesos que se establecieron para definirlo.

Este entramado de relaciones, son en realidad pautas de institucionalización del poder: las decisiones de cómo construir el programa, los referentes políticos internacionales, los procesos de implantación y las metodologías de enseñanza-aprendizaje destinados a formar infantes son, en realidad, la expresión del poder político mediado por los actores de la reforma: en su etapa de formulación del

Programa de Educación Preescolar (PEP 04): las curriculistas¹¹. Posner complementa con una orientación de carácter más técnico en la estructura del propio currículo y la relación que guarda con el proyecto educativo de nación.

Alexis López Pérez, propone un marco explicativo muy interesante al respecto que enriquece nuestra comprensión de un programa educativo. Desde esta comprensión me propongo indagar el PEP 04 como una promesa de completud, si es que los diseñadores del currículo tuvieron que enfrentarse entre sí para definir el concepto del propio currículo de preescolar, por qué se definió este programa educativo y no otro, cuáles fueron las propuestas que de afuera se consideraron para su constitución, hasta que punto fue independiente de la macropolítica la decisión su elaboración o no, y que perfil ético político dibuja la propia identidad de los curriculistas.

1.1.1 La política educativa

Este concepto se define como el corpus de elementos que estructura objetiva y racionalmente a un referente empírico, es decir el aspecto fenoménico, el cual es tratado bajo un análisis que pretende y se desea resolver un problema definido por los expertos. El análisis de políticas educativas se entiende como el corpus conceptual, interdisciplinario de las Ciencias Sociales, tiene intenciones explicativas, producidas a partir de sus marcos teóricos y metodológicos (Delgado, 2005).

Pablo Latapí Sarre¹² (2004, p. 48) concibe a la política educativa en dos sentidos: la que procede del Estado y la gubernamental, se define conforme al gobierno en turno. Cabe destacar la importancia de que el Estado formula su propia política bajo una normatividad constitucional, la cual tiene una temporalidad mayor y no se ajusta a los intereses y adecuaciones que los gobiernos en turno promuevan

¹¹ El equipo central está integrado por mujeres por lo cual se les nombra en femenino.

¹² Investigador de las Ciencias Sociales y Políticas, ha sido un especialista en la política educativa en el país, y es actualmente consultor para la UNICEF, después de haber coordinado el Centro de Estudios Educativos en México.

mediante la función de sus representantes en el poder. Latapí también señala características muy específicas de una política de Estado (*Ibid.*, p.49-50):

- el Estado a través de varios órganos se involucra en su propuesta y formulación,
- cuenta con alguna base en la legislación (constitucional o ley secundaria u otra disposición) que no dependa exclusivamente de la voluntad del gobierno en turno o al menos, no solo del poder del ejecutivo, y
- existe alguna forma de rendición de cuentas respecto de ella de parte de las autoridades responsables de aplicarla.

Siguiendo este posicionamiento de Pablo Latapí en relación a sus concepciones de política de gobierno y política de Estado, Aléxis López sostiene dos concepciones en relación a la política y a lo político, por un lado menciona que:

La política (*politics* para Jacques Rencière, 1995), es una práctica singular de gobierno o liderazgo, puede entenderse como la arena (*agon*) y el universo de estrategias de interpelación hacia individuos y grupos sociales para que ocupen una posición en un cierto discurso o forma de habitar un mundo, con base en o contra normas sedimentadas (lo normal, lo natural o lo universal) asumidas por la comunidad correspondiente (...) (López, 2005b, p.161).

Y por otro define lo político como: “Una dimensión analítica en la que se asumen las relaciones sociales como relaciones de poder de índole diversa, que recrean dominación y resistencia en diversas modalidades: negociación, imposición, consenso, disenso, adopción, adaptación, negociación, etcétera” (*Ibidem*).

La política educativa tiene que ver con un conjunto de principios, metas y estrategias que enmarcan las acciones del Estado y otros actores involucrados (la educación pública y privada, padres y madres de familia, especialistas en educación, tomadores de decisiones y autoridades educativas) (Gómez¹³, 1998, p. 164).

Todas estas concepciones expresan con claridad que la política educativa

involucra a los varios sujetos imbricados en un tejido social, ubicados desde una plataforma de poder y un perfil interdisciplinario que les permite, consensuar, negociar, disputar, imponer, ejercer, etcétera, propuestas conceptuales, es decir una construcción de ideas, dinámicas, resolutivas, flexibles o inflexibles, de carácter legal y jurídico, como sociales y programáticas, para consolidarse por tiempo indefinido o predeterminado, en función de una problemática de carácter social.

1.1. 2 La política educativa como política pública

El catedrático y escritor de varios textos de políticas públicas André-Noël Roth Deubel¹⁴ las define como: "La acción de las autoridades públicas en el seno de la sociedad, (...) se transforma en un programa de acción de una autoridad pública; está constituida por las acciones gubernamentales -lo que los gobiernos dicen y lo que hacen con relación a un problema o una controversia (*issue*)-" (Roth 2006, p.26).

Tradicionalmente la educación ha sido vista como la panacea a muchos problemas sociales, considerándola como la salida de mayor expansión y solidez, en tanto mantiene un proceso de transmisión de valores y conocimientos a los individuos. Las políticas públicas están asociadas estrechamente con la educación más que ningún otro sistema, dado que han fungido como un elemento substancial para formar capital social, además de ser un bien público que solo le compete al Estado¹⁵.

La educación como un asunto que compete al Estado y a la sociedad, acude a las políticas públicas que fungen como un aparato operativo, con quien hace intersección. Las políticas públicas son el instrumento de espacio operativo, donde se inscriben los asuntos que se discuten en la arena política y requieren

¹³ Hernando Gómez Buendía, realizó una compilación de las investigaciones realizadas por especialistas en política educativa, para conformar el documento publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD como un referente en la agenda internacional del siglo XXI.

¹⁴ Es profesor asociado y miembro del Consejo de Investigaciones y jefe del Departamento de Ciencia Política de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad del Cauca, Colombia, además es escritor de varios textos referidos al contexto en el que se desarrolla académicamente.

¹⁵ Estos datos fueron tomados de los apuntes del Seminario de Especialización de políticas públicas y educación en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco en el tercer semestre de la Maestría en Desarrollo Educativo.

identificarse, analizarse y valorarse como públicos. Si se incorporan a la agenda pública deberá hallarse un diseño propio, implementándose estrategias de solución a los problemas definidos.

Para constituir una agenda pública se requiere de un proceso donde se definen los asuntos públicos; éstos son problemas o temas específicos, reales y concretos; condición necesaria para insertarlos en la agenda pública. En el proceso participan distintos actores; interactuando en un mecanismo de negociación, con la pretensión de imponer sus prácticas. Éstos pueden ser políticos u organizaciones burocráticas, nacionales e internacionales; se encuentran en un entramado de reglas formales e informales en torno a la agenda de gobierno, y ejercen poder desde su condición y procedencia, a través de su propia agenda. Al establecer una negociación, lo más importante es incorporarse a la agenda pública y consolidar sus propuestas.

En este sentido las políticas públicas y el sistema educativo se encuentran bajo un marco institucional jurídico que legitima la toma de decisiones de los actores involucrados en la negociación, quienes pretenden hacer a la política educativa más eficaz, distributiva y menos regresiva. Lo interesante de las políticas públicas es que sirvan para transformar la estructura del problema focalizado mediante el diseño y la aplicación de fórmulas que basadas en resultados que eleven la eficacia de las instituciones, y la eficiencia en el manejo de los recursos, la toma de decisiones y acciones de los políticos¹⁶.

Francesco Pedró e Irene Puig (1998) proponen seguir cinco fases que permitirán conformar la agenda pública:

1. la identificación de un problema
2. la formulación de soluciones
3. la toma de decisiones

¹⁶ Esteban Moctezuma y Andrés Roemer en Por un gobierno con resultados. México: FCE; señalan que el gobierno ha sido incapaz de atender las demandas básicas de la sociedad, por que no tiene claridad en sus objetivos y funciones por lo que las políticas públicas permiten introducir el concepto de una modernización administrativa con muchas posibilidades de éxito en el que la eficacia y la eficiencia son principios básicos.

4. la ejecución del programa de actuación, y
5. la finalización de la actuación y su evaluación

Estas cinco fases parecen empatar muy bien con las efectuadas en la reforma de preescolar, por lo que se analizan los referentes empíricos que el propio trabajo de campo va arrojando.

La Secretaría de Educación Pública inició el proceso de reforma de la educación preescolar en el 2001, mediante acciones de exploración e intercambio con personal técnico, docente y directivo, personal académico de las Escuelas Normales y autoridades educativas estatales, en el marco del federalismo debía tener las siguientes características:

- garantizar, a través de diversos mecanismos la participación efectiva de las y los protagonistas de la educación preescolar
- tener como base un diagnóstico integral de la situación actual del nivel educativo que permita identificar sus logros, sus problemas y las necesidades de cambio para mejorar la calidad y la equidad del servicio
- atender al conjunto de factores que influyen en la calidad del proceso y logros educativos, no concentrarse exclusivamente en la elaboración del (...) programa de estudios, las otras líneas de acción son la actualización del personal, fortalecimiento del equipo didáctico y transformación de la gestión escolar
- incluir las fases: información y sensibilización, diagnóstico, diseño curricular, fase de prueba, implantación general, seguimiento y evaluación (SEP, 2003, p. 9).

Roth Deubel (*Op. Cit.*, p. 26) señala acerca del análisis de las políticas públicas, que ofrece una renovación de los estudios para la comprensión del Estado y de sus acciones, ha contribuido a verlo con menos consagración o reverencia, propone observar al Estado y sus instituciones como:

Organizaciones a través de las cuales los agentes públicos (elegidos o administrativos) persiguen metas que no son exclusivamente respuesta a demandas sociales y, a la vez, como configuraciones de organizaciones y de acciones que estructuran, modelan e influyen tanto en los procesos económicos como en las clases o grupos de interés (Mény y Thoenign, 1999, p. 76-77).

Las instituciones son vistas como organizaciones a través de las cuales los agentes públicos persiguen metas que no son exclusivamente respuesta a demandas sociales y, a la vez, como configuraciones de organizaciones y de acciones que estructuran, modelan e influyen tanto en los procesos económicos como en las clases o grupos de interés.

El análisis de las políticas públicas consiste en examinar una serie de objetivos, de medios y de acciones definidos por el Estado para transformar parcial o totalmente la sociedad así como sus resultados y efectos (*Ibid.*, p. 28). Para que la política pública exista debe estar necesariamente con un campo de acción. Su objeto tiene que ser enunciado (*Ibid.*, p. 27).

En el PRONAE se advierte una indicación para los tomadores de decisiones, de preparar un equipo de trabajo destinado a la elaboración de un Programa de Renovación Curricular que atienda los asuntos pertinentes a la reforma del nivel en cuestión. El equipo lo integraron distintos actores provenientes del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales y de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar.¹⁷

Quienes integraron los equipos estatales fueron asesores de primer nivel, del área técnico-pedagógica, supervisores y jefes de sector; estos equipos fueron involucrándose de manera paulatina en las actividades dispuestas por las curriculistas en las etapas de la renovación curricular y pedagógica, destacando el estado actual de ese momento que guardaba el nivel educativo.

Las etapas de la Reforma Educativa se fueron constituyendo como Pedró y Puig han señalado, al averiguar cuál era la situación real de la educación preescolar en todo el país, considerando a todos los actores educativos en las distintas modalidades (indígena, rural, comunitaria, urbana, pública y privada), con el fin de

¹⁷ El Subsecretario de Educación Básica y Normal, Lorenzo Gómez-Morín Fuentes, decidió que el equipo de los tomadores de decisiones –el Lic. Deceano Osorio, el Lic. Rodolfo Ramírez Raymundo y El Lic. Jesús Álvarez- adscrito a la Dirección General de Investigación Educativa y de la Dirección General de Normatividad, y actualmente en la Dirección General de

aglutinar los datos desde las distintas realidades. Para ello se organizaron seminarios y reuniones de trabajo, denominadas diálogos, en los que las educadoras, los directivos, supervisores, jefes de sector, apoyos técnico-pedagógico, maestros de primaria, padres y madres de familia, así como algunos especialistas en educación infantil, manifestaron de manera abierta sus experiencias y conocimientos, en relación a los cuestionamientos elaborados por las curriculistas¹⁸.

Una de las maestras comentó al respecto: “Te preguntaban cuales eran los principales problemas pedagógicos que enfrentaban las escuelas, de todos los problemas operativos, con supervisoras y padres de familia. Otras maestras estaban muy claras que problemas si se podían resolver y cuales no, (...) era importante no perder este problema, esta línea de gestión” (EM., 2006).

Para llevar a cabo esta evaluación interna se escogió una muestra de la población escolar para hacer un trabajo de campo en el que se pudieran recoger datos inéditos, con la pretensión de elaborar el diagnóstico situacional de la realidad del nivel en cuestión. Una asesora técnica estatal comenta como fue la organización en su entidad:

Se escogió al 5% de las escuelas [del DF] para poder tener apoyo, de cómo se están haciendo las prácticas educativas, este proceso de evaluación interna se realiza en las escuelas con apoyo del asesor técnico a partir de una serie de fichas de trabajo se orienta a la reflexión sobre las prácticas educativas que proponen la entrevista al niño, a padres de familia, a directoras, a ex alumnos, a docentes y a los no docentes que forman parte del ambiente de trabajo (OG., 2004).

El plan de trabajo de las diseñadoras del currículo fue entorno a una investigación de campo, donde se aplicaron diversos instrumentos: cuestionarios, entrevistas y encuestas a los actores educativos participantes en la primera etapa de diagnóstico, después de haber deliberado sobre un guión de preguntas que

Diseño Curricular el Dr. Francisco Miranda López coordinaran al equipo central responsables del diseño curricular de la reforma educativa en preescolar.

¹⁸ En el documento de la SEP con fecha octubre de 2003, puede revisar el porcentaje y el perfil de los actores educativos participantes en las dos primeras fases de la reforma de educación preescolar 2004. Consulte la página de Internet <http://www.sep.gob.mx>

permitieran obtener de manera integral información pertinente. Las maestras refieren asuntos como la gestión escolar, la práctica docente, el programa educativo, y dentro de ellos el tiempo invertido en la formación pedagógica con sus alumnos, las prácticas más frecuentes (orden, limpieza, control de grupo, etc.) y los responsables de ejecutar las acciones:

Las maestras se van dando cuenta del tiempo que van usando en las actividades rutinarias y cotidianas, es importante ver lo que observamos los apoyos técnicos y registramos en las bitácoras las preguntas, los comentarios y sus actitudes que hacían cuando se daban cuenta de eso, -eso no está sistematizado en ningún lado-, también lo que dijeron cuando se dieron cuenta que se enojaron, mencionaron que van a cambiar, -de eso no hay nada registrado- (EM., 2006).

Ante este proceder de los tomadores de decisiones, autoridades educativas y las diseñadoras curriculares, se llevó a cabo un trabajo arduo e intenso según refieren otros informantes:

Aquí en preescolar desde el ciclo escolar 2002- 2003, a partir de una serie de seminarios, uno fue agosto 2002 en donde se presenta toda la idea de la renovación curricular y pedagógica aquí es importante, señalar que se piensa en las formas de gestión y el programa, son dos líneas paralelas en las que inician este proceso (...) Es importante señalar que este proceso empieza bajo la responsabilidad de la Dirección de Investigación Educativa; se desarrollan los primeros seminarios, se propone la elaboración de una evaluación interna (OG, 2004).

Esta información recabada se sumo a la consulta documental respecto de los programas y propuestas curriculares existentes antes del 2001, empleados por las educadoras en los distintos centros educativos. La Dirección de Investigación Educativa fue la encargada de realizar estas acciones, junto con la Dirección General de Normatividad a fin de avanzar en el diagnóstico. Se elaboró un primer documento titulado: ***Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para la educación preescolar***, publicado por la SEP en octubre de 2003, resultando la primera versión preliminar de cuatro del Programa de Educación Preescolar 2004, y elaborado por el equipo de diseñadoras

curriculares, bajo la dirección de la Maestra en Ciencias de la Educación Eva Moreno Sánchez.

Su contenido mostraba la definición de las características centrales de la nueva orientación curricular del nivel educativo, además fue la base para las próximas etapas de trabajo, como los momentos de reflexión y análisis de los actores educativos involucrados. Los insumos de análisis fueron:

- la identificación de las prácticas docentes y escolares más comunes en México,
- la revisión de los programas de enseñanza infantil desde 1920 hasta 1992, los programas de CONAFE, las propuestas pedagógicas de educación indígena y las de cinco entidades: D. F., Colima, Querétaro, Nuevo León y Tabasco, además de países como: Chile, España, Francia y Reino Unido, y
- la revisión de los planteamientos de investigaciones recientes sobre el desarrollo y aprendizaje infantil de cero a seis años.

Una maestra reconoció que las preguntas y el trabajo realizado en la etapa preliminar a la elaboración del programa, permitió conocer muchas prácticas que se sabían pero no se habían reflexionado, de por qué a pesar de las innovaciones curriculares se mantienen ciertas prácticas escolares arraigadas:

Porque una de las cosas que encontramos, dignas de llamar la atención, pues es que propuestas curriculares en preescolar había muchas. [Hicimos una] revisión histórica de los diferentes programas, ponían énfasis desde que surgió la educación preescolar, ¿por qué?, ¿por qué se instalaron ciertas prácticas pedagógicas desde los orígenes hasta el siglo XXI?, ¿por qué habiendo diferentes programas se han mantenido estables las actividades manuales, las actividades de rutina?, ¿por qué las educadoras reciben un nuevo programa de educación preescolar y dicen estarlo aplicando? (EM., 2006).

La presentación de este primer documento es en dos partes, la primera se refiere a una descripción histórica de la política educativa desde el marco legal hasta el desarrollo de la reforma educativa. La segunda muestra los fundamentos y características de la nueva propuesta curricular y los elementos que la constituyen; se presenta en tres etapas:

- 1) la presentación de la propuesta curricular para someterse a revisión de los actores educativos involucrados
- 2) el conglomerado de observaciones y recomendaciones de la versión preliminar, difundiénola mediante la dinámica de “Diálogos sobre la educación preescolar”
- 3) la elaboración final del Programa de Educación Preescolar después de tres versiones adicionales revisadas, discutidas y complementadas por el trabajo de los equipos de asesores técnico-pedagógicos, especialistas en educación infantil, maestros y directivos (SEP, 2003).

Una muestra de la participación amplia y bien definida de los actores, se confirma con este testimonio:

El proceso de reforma cobra el sentido que tiene, lo que nos interesaba era partir de una realidad, del conocimiento de lo que está pasando en la educación preescolar. Por eso se [inició con] un diagnóstico, por que no es posible que a estas alturas podamos concebir una reforma educativa, simplemente [porque] partamos de la implantación de un currículo, de un documento formal. Cuando no tenemos un referente muy concreto que nos de la orientación para decidir estos son los principales problemas que se han detectado y de esta manera podemos, pues si no resolviendo [si] atendiendo (EM., 2006).

La presencia de las diseñadoras curriculares está en los distintos testimonios, en los cuales es posible detectar la claridad que tienen ante la implementación de la propuesta curricular y los fines que persiguen: “Entonces detectamos que era importante impulsar, -te lo digo de manera sencilla- empezar una reforma desde la escuela, es una visión distinta, y de la participación de las maestras, ustedes dirán cuáles son sus problemas, reconózcanlos, pero busquen en donde están las explicaciones a sus problemas” (EM., 2006).

1.2 Vinculación de las políticas educativas con la reforma de educación preescolar

1.2.1 La reforma de educación preescolar

El concepto de reforma alude a conceptos diferentes en el transcurso del tiempo, en el contexto de los desarrollos históricos y las relaciones sociales (...). En la actualidad mantiene una cosmología milenaria, pero depende en parte de las

ideologías concretas del individualismo y la práctica profesional (...) su significado se modifica en un ambiente institucional en permanente cambio (Popkewitz, 1997, p. 26).¹⁹

El autor sostiene que la escolarización de masas constituyó una reforma fundamental de la modernidad institucionalizada en los dos últimos siglos, de tal forma que el Estado moderno asumió las tareas de socialización y educación, compensando el fenómeno de la ruptura por la producción y la reproducción. De acuerdo a su planteamiento coloca al cambio en una relación con pautas de conocimiento, poder e instituciones formadas en el transcurso de la historia (*Ibid.*, p.26).

Popkewitz señala que: “La reforma educativa no solo transmite información sobre prácticas nuevas. Definida como parte integrante de las relaciones sociales de la escolarización, la reforma puede considerarse como un lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones” (*Ibid.*, p.25).

También destaca que las reformas actuales aprecian la escolarización de la niñez es un progreso de la sociedad, con ello involucran asuntos que tienen que ver con los contextos étnicos y de género, como parte de un discurso en que subyacen las políticas de los organismos internacionales (UNESCO 1990, BM 1990, OCDE 2004).

Un referente del concepto de reforma es concebido como un cambio, Aguilar Villanueva -investigador y especialista en las Ciencias Políticas-, considera que: “La reforma es una innovación, que altera estructuralmente el sistema educativo en conjunto, tanto en la cuestión curricular como desde el servicio educativo (...)

¹⁹ En el texto de Popkewitz, T., Pitman, A. y A. Barry (1998). “**El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta**”, los autores plantean la ideología de quienes planteaban a las reformas educativas con la importancia de privilegiar el razonamiento científico, la resolución de problemas y el descubrimiento de los verdaderos diseños curriculares que en un momento las pruebas psicológicas constituyeron el paradigma curricular. Se veía al individuo dentro del sistema escolar como propio para que desarrollara su independencia del contexto y lo empleara para su mejoramiento social (p. 11-12). Sin embargo, los estudios más recientes señalan que la tarea de las reformas es introducir coherencia y estandarización en los programas escolares, bajo los valores, prioridades, etcétera, mundiales.

sólo pueden ser, por regla general, el resultado de una acción política y legislativa” (*Ibid.*, p. 43-44).

Alberto Martínez Boom menciona sobre las relaciones que los Estados guardan con las transformaciones macro políticas, son el resultado del neoliberalismo y la globalización. Los sistemas educativos están dentro del marco de las políticas mundiales, las cuales orientan, recomiendan e informan sobre los paradigmas que en educación se proponen, no obstante persista una cultura escolar en cada escuela, en el que hay una identidad del ser maestro y las reformas intentan desarraigar algunos conceptos que subyacen en el pensamiento del docente:

Las reformas llegan a la escuela, y las “dificultades” para incorporar o incorporarse se profundizan al enfrentarse a un ambiente cultura, político, social y económico que es radicalmente diferente de aquel sobre el cual dicha reforma organizó su propuesta pedagógica institucional. Ello sucede porque las actuales orientaciones y programas están conduciendo a una serie de cambios significativos en las instituciones educativas y, en general, a un cambio en la concepción del papel del maestro (Martínez, 2004).

En contraste Díaz Barriga y Catalina Inclán (2001), reconocen que existe una cultura escolar bien cimentada, que difícilmente una reforma puede romper con prácticas y concepciones institucionalizadas en un sistema educativo:

La reforma no cambia los mecanismos y procesos del funcionamiento escolar. La reforma modifica libros, establece nuevos sistemas de regulación del trabajo académico (evaluación de docentes y de estudiantes), incorpora una nueva cosmovisión de la educación, pero no está concebida para modificar la «institución escuela», sus mecánicas de funcionamiento, sus estructuras organizacionales(...) Así, las nuevas ideas de la reforma tienen que amoldarse a un funcionamiento escolar con rutinas muy establecidas, que a la larga terminan por impedir que la reforma camine hacia nuevos derroteros.

La Reforma de Educación Preescolar como el momento estelar de la actual política educativa en este subsistema, en la que se plantean como líneas de acción: a) la renovación curricular, b) la actualización y formación profesional, c) la elaboración de materiales de apoyo a las docentes y a los niños y niñas

preescolares, y d) la transformación de la gestión escolar y además se añade:

La definición de la estrategia de reforma se evalúa como permeable al aprovechamiento de la experiencia y los conocimientos de los actores involucrados desde sus ámbitos laborales, además se requiere que sea pertinente para resolver problemas reales y sentidos por los protagonistas del hecho educativo; que éstos se involucren en el proceso de cambio desde la identificación de la problemática y el diseño de soluciones hasta las formas de implementación (...), es indispensable que la implementación de las reformas sean acompañadas del establecimiento de condiciones materiales, institucionales y académicas oportunas, suficientes y sostenidas a mediano y largo plazo (SEP, 2003, p. 9).

Popkewitz y Brennan (2000, p. 29) puntualizan el concepto de cambio en relación al progreso, como una justificación de romper con algo que ya no garantiza la aplicación razonada de los principios científicos. En el caso de la educación, es necesario romper con sistemas establecidos que no funcionan en la evolución de los sujetos que aprenden.

La noción de cambio como ruptura o rompimiento se encuentra en la historia de la ciencia desarrollada en Francia y en la historia conceptual de la historiografía alemana (...) sobre el cambio, el conjunto de relaciones que se convierte en la escolarización existe a través de diferentes dimensiones de tiempo y espacio, antes que a través del desarrollo de una historia continua (...) el cambio supone “una amalgama de prácticas institucionales y discursivas que funcionan como un conjunto colectivo de partes dispares sobre una única superficie” (*Ibid.*, p. 32).

La reforma educativa actual no se reduce, como sucedió con las reformas de la década de los sesenta, a la modificación de los planes y programas de estudio, a la introducción de más años de escolaridad o a la creación de instituciones y programas nuevos. Apunta básicamente a una profunda transformación de los modelos de organización y, sobre todo, de la conducción de los sistemas educativos nacionales, lo que hace que se redefina la totalidad de prioridades y estrategias (*Ibid.*, 2004, p. 11-12).

La noción de actor y de cambio tienen que ver necesariamente con la de reforma

esta se vincula con la identificación de:

Los sujetos que [dan] cierta dirección al propio cambio (...) identificando a los grupos que pretenden producir un mundo redimido (...). Los discursos dominantes y liberales de la reforma educativa tienden a organizar instrumentalmente el cambio como lógico y secuencial, aunque ha habido un cierto reconocimiento de las cualidades pragmáticas de la vida social (...). Aunque el centro de atención específico puede cambiar, los agentes de la redención son el Estado y los investigadores educativos, mientras que los agentes del cambio son los maestros, como profesionales “automotivadores” (Popkewitz, 2000, p. 20 - 21).

Díaz Barriga e Inclán (2001), agregan a su concepción de reforma en torno a los actores, que:

A partir del trabajo de un conjunto de especialistas, quienes interpretan las tendencias generales de la educación, en particular las que constituyen los elementos centrales de la discusión actual sobre la educación, y dan una visión sobre la situación actual del sistema educativo —una perspectiva diagnóstica— y sobre los cambios que requiere para su mejor funcionamiento. Con estos elementos se conforman las líneas generales de una reforma educativa, dejando a los directores y docentes del sistema la tarea de apropiarse de la misma, y también la responsabilidad de instrumentarla.

Es necesario definir que las reformas son elaboradas por un grupo de tomadores de decisiones, quienes tienen una visión de hacia donde dirigir el sistema educativo, el papel de sus actores, su participación, su trayectoria y los resultados que de ese proceso se genere, involucrando un análisis propio y en relación con el exterior:

Las reformas educativas son actos de gobierno, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país (Díaz Barriga e Inclán, 2001).

Un trabajo comprometido también da evidencia de cómo los actores se internan en la propia reforma y valoran lo que los “otros”, saben y pueden compartirles:

Entonces en ese sentido, creo que la parte o el proceso que hemos llevado a cabo, nos da precisamente la información que se requiere para partir de un diagnóstico de la educación actual, cómo está operando la educación preescolar, cuáles son los problemas que enfrentan las educadoras, en que son distintos esos problemas de los que han enfrentado las educadoras de muchas generaciones (EM., 2006).

El involucrar a otros actores, que no son los que definen las pautas conocimiento, sus estrategias y las ideologías de un proceso de cambio en el sistema educativo, significa tomar en cuenta a los profesores; estos considerados como los que operan un currículo, lo llevan a la práctica docente y desentrañan sus tejidos teóricos. Son los profesores quienes toman la tarea de hacer una práctica empírica de la teoría y política curricular; “Cuando los profesores hablan sobre escuela como gestión, sobre enseñanza como producción de aprendizaje, sobre niños pertenecientes a grupos de riesgo, de formas históricamente construidas de razonar, son a la vez los efectos del poder” (Popkewitz, 2000, p. 23).

El documento del primer informe de la reforma educativa señala los requisitos para incorporar a actores de primer nivel y hagan suyas las estrategias para desarrollar las etapas de esta política educativa:

El eje del proceso es la reforma curricular, las acciones específicas para las otras líneas de acción como resultado del diagnóstico, como la formación de grupos técnicos para impulsar la transformación de la organización y el funcionamiento cotidiano de los Jardines de Niños, la actualización del personal docente y directivo y la elaboración de un Curso Nacional y los Talleres Generales de Actualización, así como el fortalecimiento del equipamiento didáctico (SEP, 2003, p. 10).

El programa de educación preescolar será analizado como una política curricular, en la cual se identifique el proceso de construcción de sí mismo y la relación que guarda con las políticas educativas, para argumentar este análisis se consideran los planteamientos de Eggleston, el cual menciona que el currículo es un instrumento valioso del proceso educativo, además de ser un factor central en el establecimiento y la conservación de las estructuras de poder y autoridad, tanto en la sociedad como en la escuela (1980).

Cabe mencionar que la propuesta de la reforma en la educación preescolar ya se estaba ideando desde distintos escenarios, dado que al realizar el diagnóstico en el nivel escolar, las educadoras mencionaron estar esperando una definición de programa, dado que el de 1992 no respondía a las exigencias del ámbito educativo, además que surgían otras propuestas pedagógicas a modo de ensayo: “La renovación de la educación preescolar es algo que se había estado esperando desde hace mucho, es una posibilidad de reconocer la importancia de este servicio, y que todos estábamos ansiosos de que se tomaran decisiones más formales oficiales respecto al servicio” (MC., 2004).

El testimonio de esta docente enfatiza la importancia de su participación en el proceso de la reforma, además de considerar la diversidad de la población a quien se proporciona el servicio educativo:

Se hizo una evaluación interna, y se habló de que consideráramos en una escuela de distintos contextos, por ejemplo matutino y vespertino, de distintas modalidades para nosotros jardines regulares o con servicio continuo y un poco estar sobre todo en diferentes contextos, que fueran en zonas urbano marginadas, otros totalmente urbanos y no fue así como criterios muy rígidos, criterios generales, y a partir de esto se vio la posibilidad de que escuelas pudieran ser, hubo un criterio, el determinante fue que los apoyos técnicos que propusimos, por que los apoyos técnicos conocemos a las escuelas (EM., 2006).

El objeto de estudio es visto no solo como una disposición de innovación educativa, sino que se trata de indagar bajo un análisis de la política educativa los componentes que le dan sentido, cuáles son y de donde toman forma y se conciben. Cómo es el cuerpo de análisis de esta promesa de completud, bajo que fundamentos y categorías políticas y cómo ha sido la toma de decisión de sus diseñadores para distinguir con precisión las políticas curriculares:

Esta nueva propuesta tiene que ver con el análisis del trabajo que se hace en los jardines de niños, otro antecedente que considero básico es la reformulación que se da en los programas a nivel licenciatura, está inmersa esa propuesta y que mucho de lo que se ve reflejado en este programa tiene que ver con esta formación de las personas que quieren ser educadoras. Y creo que otro de los antecedentes de ese concepto de peor; tiene que ver con el reconocimiento de las políticas públicas de esta etapa de la vida, no que por que son

los más pequeñitos hay que entretenerlos en esta etapa de la vida hasta los estudios formales e importantes de la primaria. También otro antecedente es la reformulación que se le da de manera integral de la educación (MC., 2004).

La reforma de la educación preescolar ha sido generada como una política educativa que asesta sobre la concreción curricular, es decir, se materializa con el Programa de Educación Preescolar 2004. Por lo que se advierte, según López que responda a una esperanza de logro pedagógico en el medio de ese nivel educativo, como una promesa de plenitud o completud a la que le han apostado los diseñadores del currículo: “Una vez que se defina el currículo de preescolar, se pudiera reorganizar el sistema educativo para tener unas expectativas más claras acerca de que se espera para cuando salgan los niños una vez que han concluido la educación básica” (MC., 2004).

Otro informante señala que el problema no era precisamente el currículo, sino las formas en como los actores educativos han intervenido en la práctica docente, desde su función, como las supervisoras:

1.2.2 El Programa como promesa de completud

El programa educativo será explicado desde el planteamiento de Alexis López, el cual dice que los programas deben entenderse:

Como elaboraciones humanas, que al igual que muchas otras estructuras sociales son producto de enfrentamientos y negociaciones entre sujetos individuales y colectivos que, desde diferentes experiencias, buscan posibilidades para decidir e imponer (...) Los programas pueden [verse] como promesas para satisfacer la completud de los miembros de un cierto país (...) se entenderían como intentos de cerrar la fisura (incompletud) en una cierta comunidad, mediante la expansión de un proyecto ético político, articulado a un conjunto más o menos coherente de opciones para la reestructuración social (López, 2005a, p.7).

Añade el investigador que: “La existencia de los programas educativos tiene que ver con la política educativa en distintas dimensiones: supranacional, nacional, regional y local. Es decir, como se entiende el mundo en cada región, como se le considera lo deseable (...) Se trata de promesas de una imaginaria comunidad o sociedad plenamente reconciliada y suturada” (*Ibidem.*).

La reforma educativa tiene varias aristas, desde las condiciones en las que se pretende establecer, y los asuntos que impiden su mejor desarrollo:

Llevado a problemas con la calidad en preescolar, y básicamente desde mi punto de vista, hace imposible que a corto plazo la reforma tome vuelo en la manera en como se ha pensado. Porque dentro de la reforma aunque se hable en términos de competencias y las categorías del desarrollo, etc. de todos modos si tu ves la base para una reforma de preescolar, es muy de Vygotsky y de socio constructivismo, y esto implica una situación en que una educadora no tiene 25 niños en el aula, entonces cómo se puede apuntar la reforma en situaciones que no permite que se aplique la reforma (RM., 2006).

1.2.3 Los niveles del programa de completud

El análisis a desarrollar en esta investigación se fundamentará en los cuatro niveles de análisis que planteó Alexis López, al referirse a su objeto de estudio, en la propuesta de acciones específicas para la elaboración del programa de CONAFE. Retomé el modelo explicativo para describir y distinguir las políticas educativas en el asunto de la educación preescolar ya mencionado. Lo más interesante es plantear desde cuatro niveles de análisis al objeto de estudio²⁰:

- 1) Nivel ontológico**
- 2) Nivel de tensiones políticas**
- 3) Nivel de prácticas hegemónicas**
- 4) Nivel de identidades**

1) Nivel ontológico

En este nivel se hace referencia a cómo es el Programa de Educación Preescolar 2004, en el desarrollo de la Renovación Curricular y al papel que los sujetos inmersos en esta política educativa juegan en esta acción. Los antecedentes a la propuesta curricular materializada en el programa actual, forman parte de un proceso histórico el cual le da sentido e identidad propia a la educación preescolar

²⁰Notas tomadas en la ponencia del Dr. Alexis López Pérez –Investigador del DIE, CINVESTAV-. Él hizo referencia a la forma en que fue abordado el proyecto de CONAFE, desde la propuesta que el doctor efectuó mediante estos niveles de

en México.

Los actores educativos que intervinieron desde la creación de los primeros centros parvularios, después nombrados *kinder garden* de acuerdo a la escuela *froebeliana* que servía de modelo, posteriormente se han denominado jardines de niños, construyeron el concepto, en diferentes momentos epocales, reconocieron que las necesidades y características de la niñez se fueron modificando y respondían también a las propias características del desarrollo social, económico y político del país.

La participación de unos actores y otros, fue otorgándole un lugar a la educación preescolar dentro del sistema educativo mexicano, en el cual las maestras pioneras fundaron los centros parvularios con una ideología específica en un tiempo y espacio determinado, que fue modificándose a lo largo del tiempo, y sus fines pedagógicos, filosóficos y políticos se tuvieron que adecuar a la ideología del país. Los sujetos participantes no asumieron una intervención unilateral *per se*, tuvieron que negociar hasta llegar a un acuerdo para legitimar tanto los enfoques pedagógico y psicológico que dieran razón de ser del concepto de la educación preescolar y de la niñez.

Llegar a acuerdos más o menos concretos y no necesariamente uniformes tendrían que priorizar que las propuestas pedagógicas que devenían de una política educativa implementada por el Estado, no era más que pensar en el mejoramiento de la formación que se daba en los planteles educativos a la niñez, en ofrecer un mejor proyecto educativo.

Bajo esta idea del reconocimiento por lo que se genera en el subsistema de preescolar por parte del Estado, se han hecho pronunciamientos, para reforzar la idea de los avances en la educación infantil, priorizar el otorgamiento del presupuesto, vincular este nivel con el siguiente, valorar el trabajo docente y sus

análisis y que compartió en la conferencia del Seminario de Formación en Política Educativa el 18 de octubre de 2005 en la Universidad Pedagógica Nacional con sede en el Ajusco.

resultados, dado que parece minimizarse. Como un impulso por ensalzar la concepción sobre la educación preescolar, un informante hace un comentario al respecto:

Yo si soy una defensora de la educación preescolar, lo he dicho en uno de mis artículos. Que es uno de los mejores niveles educativos, que era realmente sorprendente, la actitud de las educadoras, el esfuerzo que habían hecho, prácticamente el Estado no le había dado mucha importancia. El esfuerzo lo habían hecho las educadoras, en que habían logrado que se posesionaran, había una gran cantidad de cosas que lograban; la educadora que presenta un modelo de orden, de disciplina..., yo admiro a las educadoras (BG., 2006).

Después del programa de educación preescolar de 1992, surgieron varias propuestas curriculares o proyectos cercanos a una propuesta curricular en algunas entidades del país, como Nuevo León, Guanajuato, Veracruz y el Distrito Federal. El cuerpo académico y técnico pedagógico de cada entidad formuló diseños de aproximaciones curriculares para ser ensayadas en los planteles educativos por las maestras y con ello mantener fuera del ejercicio pedagógico al programa educativo que oficialmente se reconocía como único a nivel nacional.

Desde 1996 en el Distrito Federal y en cada ciclo escolar hasta el 2001, llegaron a los Jardines de Niños documentos titulados como las “Orientaciones Pedagógicas”, en las que se mostraban propósitos, fines y modalidades metodológicas para ser abordadas en la práctica docente por las educadoras, para lo cual se les ofrecía al inicio del ciclo escolar durante tres días aproximadamente un curso de actualización en el que pudieran aprender el enfoque que se les presentaba en dichos documentos y la forma de su aplicación. Lo mismo ocurría en otras entidades, quienes se hacían cargo de orientar a su personal docente, obedeciendo a una de las normatividades derivadas del ANMEB, referentes a la descentralización de la educación. Es decir, que cada entidad se hace cargo de la educación básica respecto a la administración y gestión de sus escuelas y del cumplimiento de los planes y programas de estudio determinados por el Ejecutivo desde la Secretaría de Educación Pública.

Significa que es a esta institución gubernamental a la que le corresponde establecer la normatividad curricular para consolidar los procesos de aprendizaje de los estudiantes que acuden a las escuelas del país, a apropiarse de los conocimientos que ahí se generan y se certifica a quienes los posean y comprueben mediante exámenes o cualquier otro lineamiento aprobatorio legalmente instrumentado para tal fin.

Una reforma en educación preescolar no puede centrarse o reducirse al currículo, desde luego que es el eje, es un componente central, pero solo el currículo no hace cambios entonces optamos por considerar precisamente la necesidad de que el trabajo en la reforma empezara a partir de la escuela, en una visión distinta, no es hacer el currículum y luego preparar a la gente para que se aplique, no; vamos a indagando primero que pasa en la escuela, vamos propiciando un trabajo al interior de los centros escolares y que participen las maestras analizando su experiencia de manera compartida identificando problemas, buscando las explicaciones a por qué se dan esos problemas (EM., 2006).

Esos conocimientos se ven incluidos en los planes y programas de estudio implantados por las políticas educativas definitivas en los procesos políticos y sociales de las instituciones modernas asignadas por el Estado. El currículo juega entonces un papel decisivo en los procesos de aprendizaje de los alumnos que se integran y se forman en las escuelas. Dichos currículos han sido instrumentados por actores que se encargan de su diseño metodológico, pedagógico y psicológico que en un tiempo y espacio determinado da cuenta de su implantación, ya sea por consenso entre los actores participantes y tomadores de decisión o por el ejercicio de un verticalismo que permea en el sistema educativo.

México por tradición histórica ha convivido institucionalmente con una serie de entidades desprendidas de las propias instituciones gubernamentales, que se definen como corporativistas al Estado. Con diferentes identidades y fines que persiguen, son varias de ellas las que permiten u obstaculizan las innovaciones gubernamentales; en el ámbito educativo, las innovaciones curriculares. En particular el sistema educativo tiene una estrechísima relación con el Sindicato

Nacional de Trabajadores de la Educación, el cual ha jugado un papel histórico relevante, en tanto que se propongan cambios a la estructura magisterial cualquier iniciativa que provenga de parte del Estado tendrá que ser mediada por este organismo.

2. Nivel de las tensiones políticas

Es aquí donde se evidencia el segundo nivel de análisis, donde se habla acerca de los valores, logros, expectativas y deseos de una cierta comunidad que son reelaborados en términos de propósitos a alcanzar mediante la implantación del programa correspondiente (López, 2005 p. 7). Cada uno de los actores sociales que interviene en la propuesta de una iniciativa con miras a implantar innovación educativa manifiesta sus intereses particulares los propios que definen su identidad del yo. Visto desde la antropología, como ese pensamiento individual que conlleva a un saber racional y también subjetivo de los sujetos y que se explicita como un deseo o un valor. Sino también se expresan los intereses de las instituciones y con ello se determina la reflexividad de las mismas. Se trata pues de mantenerse en el juego de la política, donde cada actor ya sea individual o institucional genera pugnas para imponer o convencer que sus propuestas deben ser reconocidas y legitimadas, que tendrían que ser las que revisten o distinguen a las innovaciones educativas.

Al involucrar a los distintos actores educativos en el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica, como dice en el PRONAE; las actitudes mostradas iban en torno a descubrir abiertamente, mediante preguntas de reflexión acerca de su participación en las prácticas educativas. Una maestra manifestó al respecto:

Quando las maestras empezaron a hacer este tipo de análisis, [reflexionaban]: ¿estos problemas los pueden resolver ustedes desde la escuela? Los problemas son: que los niños llegan sin alimentación, desnutridos por que son de familias desintegradas, por eso no aprenden... Y digo no, haber espérate, ¿será que por eso no aprenden? O [preguntarse] ¿qué problemas hay desde ustedes como educadoras? Haber vamos a hacer un análisis, de qué hacen o qué hacemos cada día o durante la semana, qué tipo de actividades. Enumeran

sus actividades, y la gran coincidencia, fue que desde Yucatán hasta Chihuahua nos encontramos con un patrón muy estable; entonces fuimos descubriendo cosas que había que saber, como parte de una reforma (EM., 2006).

Un informante señala los puntos neurálgicos que a su consideración han de esclarecerse en el proceso de la reforma. Dadas la variedad de interpretaciones que de diversos conceptos sobre el contenido de la reforma, el enfoque del programa y del desarrollo infantil, resulta complejo asentar la política educativa en el subsistema de preescolar:

Los detonantes de este trabajo son importantes, pero las educadoras no sabían para donde iba la reforma. Esas iniciativas de diálogos y reuniones con las educadoras, eran muy interesantes, pero las maestras decían muchas cosas, pero no sabían en qué iban a aterrizar, que verdaderamente llegaran a la propuesta a la cual se llegó. Esto hacerlo con un esfuerzo colaborativo, porque la gente se siente parte y se apropia de la propuesta, aunque en la cuestión de competencias, no se cuanta gente intervino; en la consulta mucha, pero en la definición quién sabe (BG., 2006).

Otra maestra menciona que las curriculistas no deberían dejar tan amplias las propuestas y los análisis en torno al diagnóstico de la educación preescolar; sino que tendrían que mostrar su autoridad definiendo que es lo que realmente se tiene que hacer y precisar en el documento escrito, para que en verdad se establezca una renovación curricular y pedagógica:

Me parece que los diseñadores tienen muy claro que los procesos son paulatinos y deben ser muy asistidos. Me parece que desde el lugar normativo, desde el lugar donde están, - que es la Subsecretaría de Educación Básica-, ellos hacen creo yo que lo que deben hacer, y me parece que el cambio importante, es que debieran imponer a las entidades, no imponen (OG., 2004).

Estas innovaciones educativas no son otra cosa que las reformas del ámbito escolar, materializadas en un programa educativo, en el cual se aglutinan los ideales del Estado, de los actores sociales y deberían incluirse los de los destinatarios. Sin embargo, es necesario considerar la historicidad en este caso de la propia educación preescolar, y definir los procesos de implantación de los

programas anteriores, que por tradición política e institucional, eran elaborados por los diseñadores del currículo y revisados por los tomadores de decisiones sin considerar la posibilidad de consultar en un proceso de participación abierta a otros actores que no fueran ellos. Así el discurso político se derivaba de los secretarios de educación en turno, quienes en un acto público aludían al sostenimiento de la educación preescolar en cumplimiento de los derechos de la niñez para ser atendida educativamente.

Hasta antes de esta reforma curricular, los niños que acudían al preescolar se caracterizaban más en un enfoque de socialización, en el que se formarían básicamente en la interacción con los otros iguales a él y con los adultos mediante el juego, como un medio que le permitiera poner en juego sus habilidades y apropiarse del conocimiento, adquirir aprendizajes que lo formaran como un ser social, en un proceso de auto suficiencia elemental en su propio cuidado personal, además de adquirir otras habilidades necesarias para un desarrollo integral.

Finalmente el discurso político se distinguía por considerar a la educación preescolar como ese nivel educativo responsable de formar al niño para la socialización y proyectar su integración a la sociedad como un ciudadano con principios cívicos necesarios para su integración a su entorno social.

3. Nivel de las prácticas hegemónicas

En la implantación del programa de educación preescolar 2004, hubo un proceso político que lo distinguió particularmente de otros actos políticos en este nivel educativo. Es aquí donde las prácticas hegemónicas entran en juego, pues se derivan de la capacidad del Estado para legitimar lo que la estima en las políticas educativas, y tiene que implantarse en las escuelas. Cabe mencionar que ningún programa había sido piloteado como éste, pero además tampoco se había llevado a cabo un trabajo colaborativo entre varios actores: especialistas en educación, docentes, directivos, supervisores, apoyos técnico-pedagógicos y padres de familia que colaboraran con sus conocimientos, opiniones y experiencias en la

elaboración de lo que se denominó un diagnóstico. Esta revisión de la educación preescolar que inició en el 2001, permitió ver más ampliamente el estado del nivel educativo, y contestar una serie de cuestionamientos, los cuales fueron procesados en una metodología de investigación que empleó encuestas y cuestionarios dirigidos a la revisión de ¿cómo y qué aprendían los niños y las niñas en el preescolar?, ¿cuánto tiempo se le dedicaba a las prácticas pedagógicas y cuanto a otras actividades –entendiendo organización del grupo, orden, prácticas de aseo, etc.-, a qué y por qué se le dedicaba más tiempo a unas y a otras?, qué conocimientos poseían los niños al egresar de la educación preescolar y si era lo que se esperaba que aprendieran?

Hacen un análisis del tipo de actividades y luego pues, entonces cuánto tiempo le dedican a cada tipo de actividades; haber un cálculo durante el día, cuanto tiempo invierten, bueno, haber hagan un cálculo en la semana, y luego si quieres te vas al mes, pero eso tiene como finalidad, ahora vamos a preguntarnos ¿qué aprenden realmente los niños, qué les aporta ese tipo de aprendizajes? Pues que el desarrollo psicomotriz, y eso es lo fundamental, eso lo tiene que hacer la escuela o es algo que los niños pueden lograr con los demás (EM., 2006).

Estas preguntas fueron las principales que conformaron la base de datos para llevar a cabo el siguiente proceso, que se combinó con las reuniones interestatales donde se promovió constantemente en el futuro la participación social de los actores antes mencionados. Durante estas reuniones de trabajo se planteó la problemática de la educación preescolar, se propusieron diseños de proyectos curriculares, así como los contenidos que debían ser incluidos, los propósitos y fines de la educación preescolar.

Las curriculistas justificaron la decisión de diseñar el PEP 04, desde una perspectiva única sin determinismos teóricos únicos, intentado romper con las tradiciones de las políticas educativas anteriores en el nivel escolar:

Tomamos una decisión fuerte, en el sentido de no decir: “este programa tiene el enfoque constructivista, basado en la teoría de (...)”. Porque no es una sola la teoría, ni una sola corriente la que nos permite fundamentar, por ejemplo, [los especialistas que tratan] los procesos de

desarrollo y de aprendizaje infantil. Todos los programas o las propuestas curriculares siempre mencionan en su fundamentación esta basado en la teoría de Piaget, en la teoría psicogenética, es el caso del PEP 81, que además representó un cambio muy profundo como enfoque pedagógico. Sin embargo, ahí está la pregunta ¿qué es lo que pasa, lo que más se instala es el discurso innovador y lo que menos cambian son las prácticas pedagógicas? Entonces no podríamos tampoco decir, que los procesos de desarrollo de aprendizaje, se dan a partir de un enfoque único, como no lo hay tampoco desde el punto de vista didáctico. Ese es otro gran cambio (EM., 2006).

En este entramado de intereses de los diferentes actores, también se expresaron las posturas de cada uno y las negociaciones para que después de tres versiones previas al programa educativo actual se piloteara en una muestra poblacional de planteles educativos que probarían sus planteamientos curriculares. O aquellas visiones de lo que propusieron como el ideal de su concepto sobre la educación preescolar específica del país.

Ahora bien, la renovación curricular finalmente se implantó en todos los planteles de educación preescolar a nivel nacional. Una de las principales características que particularmente distinguen a este programa es el enfoque o paradigma que emplea, el desarrollo de las competencias. Constitucionalmente el Ejecutivo es el que tiene la facultad para determinar los planes y programas de la educación básica –preescolar, primaria y secundaria-, pues es evidente que desde el Estado se genera un proceso en el que la **hegemonía** cobra un gran sentido en la implantación de un programa educativo. Cabe mencionar que es desde el Poder Legislativo donde se legitiman las políticas curriculares, bajo la normatividad dada por la Comisión de Educación, encargada de este asunto.

Significa que el proceso de implementación de las políticas educativas de esta renovación curricular obedece a un modelo distinto de definición de las mismas. En tanto que si se adopta el postulado constitucional, por otro lado existió una participación social en la que los actores abiertamente emitieron sus puntos de vista, sus juicios de valor y debatieron en torno a un asunto de la agenda pública.

Una de las informantes señala al respecto: “Las políticas educativas que se están

manejando [actualmente] surgen de políticas educativas anteriores, no es de este gobierno, pienso que recuperar la historia, porque estamos hablando de modernizar la educación, ya tiene varios sexenios, quizá a este gobierno le toca concretizar" (MC., 2004).

Esta acción de la política, muestra como la globalización integra a los sistemas, en este caso al educativo, en la implementación de las políticas públicas, las cuales se definen por un proceso de participación social en los asuntos de la agenda pública, sustentándose en un diagnóstico del estado de la educación preescolar.

Aquí el discurso político refuerza la postura de considerar a la innovación educativa, en la implantación de un programa que se establece como el reformador, el que le otorga una identidad distinta a la educación preescolar y por lo tanto a la niñez que egresa de esta formación escolar.

La modernidad en la educación preescolar cobra vida en cuanto a la construcción de una identidad del niño preescolar, lo que se espera derive de un modelo educativo en competencias, deseando surja un niño con capacidades lo suficientemente sostenibles para hacer frente a los retos que se le presenten y desafiarlos.

El PEP 04 define a las competencias como la capacidad de utilizar el saber adquirido para aprender, actuar y relacionarse con los demás. Enfatiza además, que la educación preescolar tiene como función promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño y niña poseen (Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, 2004, p.7).

Si bien es en este ciclo escolar que sucede la implantación del currículo de preescolar, todavía no se pueden expresar los planteamientos tanto de los diseñadores como de los operarios del mismo. En este sentido los diseñadores del currículo juegan un papel importante en cuanto a que son los actores que previamente han participado en la construcción de dicho programa y que como señala Alexis López, se convierte en una promesa de plenitud, en un salvavidas

pedagógico, el cual obrará como el sustento curricular para enfocar las prácticas docentes al desarrollo de las competencias cognitivas, mismas que se enfatiza como necesarias para el aprendizaje de los preescolares (PRONAE, 2001, p. 117).

Los docentes por su parte intuyen que esta innovación educativa propone conceptos distintos a los que tradicionalmente han abordado, lo cual les sugiere emitir juicios a partir de sus propias experiencias en los que estarán o no de acuerdo con la renovación curricular, o con los planteamientos del programa. Solo que este proceso llevará tiempo y no será fácil romper con los tradicionalismos pedagógicos, o inclusive administrativos que cotidianamente están acostumbrados a realizar.

El paradigma de promover el desarrollo de las competencias cognitivas hace referencia a una mirada distinta, que no necesariamente tiene que definirse como post modernismo, pero si es evidente que los actores sociales que habían abordado de manera consuetudinaria a la educación preescolar tendrán que insertarse en una definición de modernidad distinta. Enfrentan un rompimiento a las prácticas educativas habituales y asumirán o construirán otras a partir de lo que hegemonícamente el Estado pretende mediante la implantación del programa educativo.

4. Nivel del tejido de las identidades

Este nivel surge de la construcción de una identidad del yo en los niños y las niñas preescolares que han participado y han sido objeto de la formación escolar, se espera fortalezcan su identidad construida mediante la interacción pedagógica de los docentes como para reconocer sus potencialidades y en este sentido el logro de un desarrollo de competencias cognitivas que se sugiere sea un sujeto racional, capaz de mirarse auto suficiente y eficiente en el desempeño de su vida escolar y personal.

Díaz Barriga y Catalina Inclán (2001) señalan que existe una gran diferencia de concepciones entre los maestros recién egresados de su formación inicial y aquellos que están desvinculados de los aportes académicos recientes; por lo que la comprensión de su papel en una reforma educativa se percibe de forma muy diversa. Además son dimensiones distintas desde la forma interpretativa de los maestros, según las experiencias y puntos de vista que generacionalmente van entendiendo y quizá incorporando.

Los docentes que pueden responder a la reforma se encuentran en proceso de formación — siempre y cuando el *ethos* educativo de los centros de formación de profesores, en particular aquellos que se encuentran desvinculados de las universidades tales como las escuelas normales o los institutos pedagógicos—, pueden tener un replanteamiento no sólo de los contenidos que enseñan, sino de la cosmovisión educativa que tales instituciones transmiten. En todo caso, enfrentamos el reto de un relevo generacional como posibilidad de disponer de docentes que cuenten con una preparación en las teorías educativas que construyan sus conceptos en las ciencias económicas, así como la conformación de un *ethos* profesional que induzca al docente a otras perspectivas de desarrollo personal.

El papel de actores como los asesores técnicos-pedagógicos también sufrió modificaciones, al internarse en el proceso de la renovación curricular y pedagógica, pues de otra manera, se mantendría en el supuesto de dominar contenidos y no proponer soluciones en la práctica docente, como lo dijo una informante:

El asesor tiene una función de escuchar las inquietudes y de propiciar procesos de reflexión y búsqueda en las educadoras para resolver sus problemas, pero compartiendo. No es el experto que se las sabe de todas, -aunque le lleven bibliografía y con eso no resuelve nada-. O que le lleven el formato del plan, no. Ese no es el asesor que estamos tratando de formar para la reforma (EM., 2006).

Como una premisa de lo anterior los docentes también tendrán que ir aprendiendo otras formas de llevar a cabo su práctica educativa, en función de las características del currículo de preescolar, si no se hace esta vinculación de poco servirá que se planteen propuestas para formar a un niño o niña preescolar más

competente para la vida. Las autoridades educativas tendrán que ocuparse de la implementación de políticas educativas que se incluyan en la renovación curricular, la formación inicial y la actualización de las docentes, necesariamente en función de la participación pedagógica y ético política que deben sustentar en la práctica educativa:

Yo como asesora técnica-pedagógica soy responsable, les ayudo a detonar procesos de reflexión de la práctica propia, pero cuando ellas se van encontrando con cosas que ellas tienen que transformar, tengo que ir trabajando a la par con las supervisoras, con las jefes de sector, que sean abiertas que les permitan que la escuela haga cosas diferentes, entonces como que tienes que convencerlas de que deben creer y confiar en las escuelas, de hacer cosas por ellas mismas y que los niños van a salir beneficiados, y tu puedes ir con supervisoras y jefes de sector, es más sencillo que llegarle a las áreas centrales (OG., 2004).

El entramado de relaciones laborales de asesores técnicos a docentes y directivos es singular, se aprecia un proceso de reflexión y sistematización muy bien definido, con propósitos e intenciones que regulen el proceso de apropiación de la reforma educativa: “El equipo técnico hemos identificado que la estrategia general va de la formación continua tiene que ser la reflexión de su practica propia, de partir como de tres grandes quien aprende y como lo hace, quien enseña y cómo lo hace, y trabajo colaborativo” (OG., 2004).

2. La segunda dimensión jurídico-legislativa

En ella se analizaran los procesos de los acontecimientos que en materia legal y Constitucional han determinado el rumbo de la educación básica desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica 1992 hasta las acciones de la Reforma de Educación Preescolar, las cuales comenzaron a gestarse en el año 2001.

La vinculación entre prácticas curriculares de enseñanza y la producción de conocimientos sobre el mundo social resultan del complejísimo proceso de institucionalización del sistema educativo desde la educación infantil hasta la educación universitaria. La producción de saberes desde la programática política

del Estado, instituido e instituyente de las nuevas relaciones de poder a través del proceso de escolarización, en particular del proceso del diseño curricular, en el ámbito de la nueva regulación social de la modernización neoliberal.

4.2 La Ley General de Educación

En el plano normativo también se produjeron modificaciones constitucionales se anunció el 13 de julio de 1993, el decreto por el cual se cambia la Ley Federal de Educación de 1973 por la Ley General de Educación, la cual se compone por ocho capítulos en ellos se expresan los lineamientos jurídicos que respaldan el convenio de la ANMEB. Esta Ley General se percibe como una política de Estado porque le confiere mayor estabilidad temporal (Latapí, 2004).

También porque le permite confianza para ser cumplida por los actores involucrados, sin diferencias por entidades, los aspectos que dan cuenta de ello son los siguientes:

- las estrategias para alcanzar la equidad educativa (Art. 33)
- la función compensatoria de la federación (Art. 34)
- la participación social en las escuelas (Art. 65-73)
- las disposiciones sobre evaluación (art. 47, fracción IV)
- la obligación de dar a conocer los resultados de las evaluaciones (art. 50)
- la aportación a la educación de recursos crecientes en términos reales (art. 27)

El Estado –Federación, Estados y Municipios- cumplirá la obligación de impartir educación preescolar, primaria y secundaria conforme al federalismo educativo, que con sustento en el régimen de concurrencia previsto por la Constitución y la Ley Federal de la Educación se convino el 18 de mayo de 1992, para concretar las respectivas responsabilidades de los tres órdenes de gobierno en la conducción y operación del sistema de educación básica y normal (SEP, 1993, 18-19).

A pesar de la notoriedad de hacer obligatoria de impartir la educación preescolar, por parte del Estado, en el mismo discurso, el entonces ejecutivo –Salinas de

Gortari-mencionó:

La obligación que tiene el Estado (...), la obligación de los padres de hacer que sus hijos cursen la educación, solo se aplica a los dos últimos ciclos (...) Ciertamente que la educación preescolar es muy importante para el desarrollo de las facultades de la persona, pero no sería razonable ni justo que se erigiera como requisito para ingresar a la primaria, (...) Con todo deberá ser un propósito de política educativa promover la educación preescolar. La incorporación en el texto constitucional de la obligación del Estado de impartir educación preescolar, significará un impulso a ese ciclo formativo. En la actualidad se atiende casi al 68% de la población de cuatro y cinco años de edad y conviene tener en cuenta que, en 1970, el porcentaje de atención era menor al 12%. Este crecimiento revela que existe una dinámica firme y sostenida de las entidades públicas e institucionales de los sectores social y privado(...) esa dinámica se ha visto acelerada por la presencia más vigorosa de la mujer en las actividades productivas del país (*Ibid.*, p. 20).

2.2 Las modificaciones a los Artículos 3° y 31 Constitucionales

En sesión de trabajo por parte del Poder Legislativo, se reformaron los artículos 3°, primer párrafo, fracciones III y VI y el artículo 31 fracción I de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y presentándolos brevemente así:

Cuadro comparativo de los Artículos 3° y 31 Constitucionales	
Antes del Decreto de Obligatoriedad	Después del Decreto de Obligatoriedad
El Artículo 3° decía: Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria es obligatoria (Antes del Decreto de Obligatoriedad).	Artículo 3.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados y Municipios- impartirá educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria es obligatoria (...).

<p>La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano (...), será democrática, nacional, contribuirá a la mejor convivencia humana y será gratuita (...). El ejecutivo determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República (...).</p>	<p>IV. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República.</p>
<p>El Art. 31 dice: Son obligaciones de los mexicanos:</p> <p>II. Hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación primaria y secundaria (...).</p>	<p>Artículo 31.- Son obligaciones de los mexicanos:</p> <p>I.- Hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria (...)</p>
	<p style="text-align: center;">TRANSITORIOS</p> <p>PRIMERO.- El presente Decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.</p> <p>SEGUNDO.- El establecimiento de la educación inicial y preescolar empezará a impartirse con el carácter de obligatorio a partir del ciclo escolar 2002-2003*.</p>
	<p>Dado en el Palacio Legislativo de San Lázaro a los dieciocho días del mes de octubre del año dos mil uno²¹.</p>

*Cabe mencionar que en realidad el Decreto de Obligatoriedad entró en vigor en el ciclo escolar 2004-2005.

²¹ Los datos se pueden consultar con mayor profundidad en la red de la Internet siguiente: http://www.cddhcu.qob.mx/sia/coord/pdf/refconst_lviii/html/062.htm

2.3 La obligatoriedad de la educación preescolar

Las modificaciones del Artículo Tercero Constitucional en 1993, se dispusieron para comprender a los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria como los fundamentales de la educación básica, así mismo se decretó la obligatoriedad de la educación secundaria, elevándose a nueve años para su concreción. Incorporando en el artículo 31 la obligación por parte del Estado para impartir la educación básica a todos los mexicanos que lo requieran, y por otro lado enfatiza la responsabilidad de los tutores o padres de familia de que sus hijos asistan a las instituciones educativas a recibir dicha enseñanza.

Dentro del marco legal la educación preescolar, ha adquirido por decreto, el carácter de obligatoriedad para todos los niños y las niñas de entre tres y cinco años once meses, su promulgación fue el 12 de noviembre de 2002, para entrar en vigor a partir de 2004-2005 para niños de tercer grado, 2005-2006 para niños de segundo grado y 2008-2009 para niños de primer grado.

No cabe duda que para cumplir con la atención a la población infantil que se proyecta, se requiere de una alta inversión de recursos para la construcción y equipamiento de planteles y aulas, pero también la formación de miles de educadoras y educadores para atender a los grupos escolares (SEP, 2003).

La Secretaría de Educación Pública tiene la obligación de atender a toda la población que demanda el servicio; sin embargo, es indispensable comenzar a plantear las problemáticas que se han detectado para ofrecer un mejor servicio educativo a la población infantil.

La opinión que tienen las maestras al respecto es una reacción que manifiesta parte de la identidad del subsistema de preescolar:

Nos volvemos obligatorios, por que somos importantes no al revés no por que se hace obligatorio quiere decir que seamos importantes yo no creo en eso, y si creo que en el 2002

se inició el proceso; creo que ya estaban las condiciones de la Subsecretaría para atender las necesidades educativas en preescolar (OG., 2004).

También reconocen otros actores educativos, que el Decreto va en paralelo con la renovación curricular y pedagógica, aunque se genere tensión al mismo tiempo que expectativa:

La obligatoriedad de la educación preescolar, como que presiono y empujó para que se dieran esos elementos que ya se venían trabajando vislumbrados, había una necesidad de reformular el programa, de plantear con mayor claridad las metas que se espera lograr en educación preescolar, de normar los diferentes servicios que se otorgan al menor de 6 años, la obligatoriedad como la suma de todo un análisis o de eso que se han venido hablando acerca de ese primer periodo de vida del ser humano (MC., 2004).

Los alcances prometedores del Decreto parecen cubrir las expectativas de muchos actores involucrados, por un lado, quien demanda y tiene derecho a recibir el servicio educativo, por otro, de quienes llevan a cabo en forma concreta la práctica educativa, con la idea de satisfacer las necesidades de los educandos, pero también se generan expectativas de los tomadores de decisiones que consideran alcanzar los estándares internacionales en materia de cobertura, al mismo tiempo de combatir el rezago educativo.

Sin embargo, es pertinente reconocer que la economía del país no va en su mejor trayectoria como para solventar gastos de infraestructura de edificios escolares con todas sus instalaciones, creación de nuevas plazas para ser ocupadas en las distintas regiones del país, de acuerdo a la demanda poblacional escolar, además de mantener el programa de actualización y capacitación permanente para los maestros que están en servicio y puedan comprender las líneas de acción de la reforma que se está gestando, ellos mismos entienden que el proceso del Decreto tiene retos importantes: “El fenómeno rebasa a una decisión de política, [porque] no tenemos escuelas suficientes que atiendan a todos los niños, tampoco tenemos a los maestros que atiendan a todos esos grupos que tienen que venir a la escuela” (TL., 2004).

Por ello también es importante reconocer en números tangibles la magnitud de los

niños y niñas preescolares.

Censo estadístico de la población infantil en educación básica			
Nivel educativo	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Matrícula en educación básica	23,755,909	24,153,164	24,416,803
Maestros	1,028,524	1,045,793	1,058,882
Escuelas	201,718	203,970	207,267
Grupos	1,102,527	1,134,744	1,147,797
Matrícula en educación preescolar	3,432,326	3,635,903	3,725,171
Maestros	159,004	163,282	166,624
Escuelas	73,384	74,758	76,472
Grupos	205,320	210,900	215,001
Fuente: Tercer informe de Gobierno. Presidencia de la República, México, 2003			

La tendencia es incremental, los datos muestran que ha habido un aumento en todos los aspectos considerados en los tres ciclos escolares, sin embargo, se espera que la demanda aumente notablemente, por lo cual es menester abordar acciones concretas para repeler las insuficiencias.

Educación Preescolar. Matrícula 2003-2004 y Proyecciones de Demanda

Periodo / rango	Población	Matrícula	% de atención	Niños sin atender
Ciclo escolar 2003-2004				
Atención de 3 años	2,068,702	513,039	24.8	1,555,663
Atención de 4 años	2,121,902	1,387,724	65.4	734,178
Atención de 5 años	2,169,546	1,811,567	83.5	357,979
Atención de 3, 4 y 5 años	6,360,150	3,725,171	58.6	2,634,979
Ciclo escolar 2008-2009				
Atención de 3 años	1,902,577	837,134	44.0	1,065,443
Atención de 4 años	1,922,544	1,397,689	72.7	524,855
Atención de 5 años	1,946,393	1,831,944	94.1	114,449
Atención de 3, 4 y 5 años	5,771,514	4,069,305	70.5	1,702,209
Ciclo escolar 2013-2014				
Atención de 3 años	1,846,131	1,083,678	58.7	762,453
Atención de 4 años	1,848,125	1,441,538	78.0	406,587
Atención de 5 años	1,852,495	1,840,454	99.4	12,041

Atención de 3, 4 y 5 años	5,546,751	4,365,670	78.7	1,181,081
Nota: La sumatoria de matrícula 3, 4 y 5 no coincide con la suma de los parciales porque se agregan los de extra edad (12,841 en el primer caso y 2,538 en el segundo).				
Fuente: SEP. Sistema de indicadores y pronósticos.				

Educación Preescolar. Proyección de matrícula, personal y escuelas

Categorías	Ciclo 2003-2004	Ciclo 2004-2005	Ciclo 2005-2006	Ciclo 2008-2009
Matrícula	3,725,171	3,785,118	3,871,601	4,069,305
Maestros	166,624	172,511	175,982	184,968
Escuelas	76,472	77,454	78,035	83,047
Fuente: VFQ. Anexos estadísticos del 3er. Informe de gobierno, 2003. SEP sistema de indicadores y pronósticos				

Además otro factor que parece importante es verificar que el personal docente adscrito en las escuelas corresponda en realidad a la plantilla laboral, dado que en los planteles privados hubo una reestructuración de personal que no cumplía con los requerimientos de carácter normativo, al no tener una licenciatura certificada por la SEP, lo que le da derecho a trabajar como docente. Esta situación puede modificar en algunos casos las cifras existentes.

El personal del equipo curricular tiene muy claro que el Estado debe considerar la situación real de su población, tanto por la demanda del servicio educativo, como por las razones implicadas al pronunciamiento de un Decreto, considerando los desafíos a los que se debe abocar:

En el caso de México tenemos un gran desafío, porque además los cambios que ha habido en los últimos años, en las últimas décadas, pues nos dejan ver que hay condiciones muy diferentes a las que existían cuando el preescolar surgió. La incorporación de las mujeres al trabajo, la necesidad de contar con un servicio para atender a sus hijos, abre un gran desafío en nuestro país. Para ello, el Estado tiene la obligación de atender o de ofrecer el servicio no solo a los niños de preescolar, sino desde la educación inicial, esto es un gran pendiente. Pero eso implica otro tipo de decisiones políticas, muchos cambios además de enormes presupuestos, además de abrir oportunidades para diversificar la atención a todos los grupos infantiles, sobre todo a los grupos vulnerables, donde son familias uniparentales, la mayoría son por madres solas que requieren la atención (EM., 2006).

3. La tercera dimensión socio-histórica

En esta tercera dimensión se trata el concepto de Estado, de modernización y globalización, los cuáles forman parte de los acontecimientos de nuestro país. Es bien sabido que la transformación del Estado en las últimas tres décadas ha sufrido reestructuraciones en su contenido y en su accionar, ya no corresponde a los planteamientos liberales de la Revolución Mexicana, como un Estado Benefactor, intervencionista, que se distinguió por aglutinar las diversas corporaciones e instituciones políticas, desde ahí se decidía qué hacer, cómo actuar y para quiénes intervenir.

La historia hace referencia a los hechos sociales, económicos y políticos, que significaron una transformación esencial de la realidad. Las reformas educativas pueden considerarse hechos históricos, son cambios profundos en los sistemas educativos, que tratan de desplegar una transformación gradual y amplia en los distintos niveles escolares.

3.1 Los acontecimientos históricos de la política educativa

Se propone mostrar en forma cronológica los acontecimientos de política educativa referentes a la federalización, que en principio se planteó como descentralización, es decir, restarle fuerza política a la SEP, donde estaban centralizados la mayoría de sus órganos. Dicha descentralización se fue elaborando como un planteamiento de política de gobierno que paulatinamente se concretó en el ANMEB, datos que fueron organizados a partir de los resultados arrojados de las entrevistas que Latapí (2004)²² realizó con algunos secretarios de educación.

3.1.1 Las políticas educativas en México

²² El investigador presenta en su publicación "La SEP por dentro". México: FCE; varias entrevistas con los Secretarios de Educación, en las que se describen ampliamente sucesos de la política educativa.

A principios del siglo XIX, la educación era exclusiva para las clases sociales de mayor prestigio social y económico. Los centros educativos eran más bien para las elites; formadas en los institutos eclesiásticos a cargo de la Iglesia Católica, con la intención de una castellanización y preparación catequista. Era difícil pensar en una escuela pública a la que acudieran a prepararse los campesinos, indígenas, jornaleros, peones, etcétera; la educación no era para todos, carente de un principio democrático.

Alrededor de 1867 el Estado no tenía la idea de progreso, en el sentido de formar a la persona educada, entendiéndola como culta, sensible e impregnada de valores intelectuales y morales superiores, sino más bien de modelar al ciudadano o al productor (Ornelas, 1998, p. 97).

Ya entrado el siglo XX, comenzó a tener importancia la educación primaria o elemental, con el surgimiento de la Escuela Lancasteriana y las Misiones Culturales abocadas a las zonas rurales, donde se consideraron los semilleros del magisterio. El papel del maestro rural se fue fortaleciendo poco a poco, pues adquirió un prestigio social de peso en las comunidades, tanto porque se le reconocía como líder, tomaba decisiones, formaba a los niños y jóvenes, como intervenía en la solución de problemas políticos y sociales.

Para 1920 enfatizó el desarrollo de las habilidades técnicas y la idea del trabajo productivo, en el que se inculcó la disciplina y la puntualidad como valores de los ciudadanos.

Para Vasconcelos la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) 1921 significaba erigir la nacionalidad sobre las bases culturales como los cimientos de la identidad homogénea de los mexicanos (*Ibidem*). Una de las principales acciones de este secretario de educación fue la alfabetización, en la cual emprendió una campaña nacional, para que todos se prepararan como hombres autónomos, con el trabajo arduo de los maestros de aquella época.

Con Narciso Bassols en la SEP en 1931 diseñó una política del Estado desde una visión marxista, se dirigió a la laicidad en las escuelas privadas, llevó a cabo la reforma de las escuelas rurales y creó el escalafón para los maestros, puso su mayor interés en que la educación en las escuelas se enfocara a la educación industrial y del comercio en una economía que empezaba a florecer en el país. Con ello se crea la educación técnica organizada por disciplinas científicas, que le interesa la organización de la producción y el cambio, en relación a las transformaciones industriales (*Ibid.*, p. 109).

En relación a la educación primaria -durante el periodo cardenista-, se propuso que fuera obligatoria, integral, científica, emancipadora y sin fanatismos religiosos, entre otros aspectos. En 1941 se establece el conservadurismo en la educación, el mayor interés era unificar a la nación, por ello el lema de la “Unidad Nacional”, Octavio Véjar Vázquez ahonda sus acciones para desterrar la educación socialista de la época cardenista, su fundamento fue la pedagogía del amor, creyendo que eliminando las desigualdades sociales en la escuela se lograría una homogeneidad espiritual, de unificación y amor y así formar una nación fuerte (*Ibid.*, p.115).

Jaime Torres Bodet llega fue designado secretario el 24 de diciembre de 1943 en la SEP. Restableció las misiones culturales, reconstruyó el papel del maestro como “el apóstol de la comunidad”, comenzó nuevamente una campaña de alfabetización, como cuando estuvo Vasconcelos, nuevamente se retomó el concepto de la unidad nacional y con ello se pretendía fortalecer al Estado Educador, lo cual fomentaba el corporativismo nacional, y también se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio dirigido a preparar a los maestros en servicio y a titular a los que decidieran estudiar la carrera de maestros (*Ibid.*, p. 118-119).

Uno de los hitos en la educación fue el proyecto del Plan de Once Años, el cual pretendía que la educación primaria tuviera mayor cobertura, una mejor terminación en el tiempo adecuado de seis años, menor rezago educativo,

principalmente atacando la problemática de las escuelas rurales, las cuales presentaban una serie de dificultades de carácter económico y social.

Con el presidente Echeverría se implantó una Reforma Educativa dirigida principalmente al cambio sustantivo de los libros de texto gratuitos; fomentó la idea de la educación científica, conciencia histórica y de participación en el trabajo. Se dio una gran importancia a la Educación para los Adultos. En 1976 se estableció la Ley Federal durante el gobierno de José López Portillo, documento asignado para la normatividad educativa (Muñoz, 1981, p. 389).

Latapí (2004) menciona que la iniciativa de los maestros adscritos al Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) y de la Academia Mexicana de la Educación, pensaban que era factible la combinación del un sistema educativo con el proceso de descentralización administrativa en aquellos protagonistas magisteriales del año 1958, siempre y cuando mantuvieran sus cotos de poder. Un año más tarde la misma propuesta se hace presente en los municipios, pero no tuvo mayor impacto en la realidad. A finales de los años sesenta el Consejo Nacional de Técnico de la Educación (CONALTE) tomó la propuesta nuevamente con la intención de conformar una planeación integral que conciliara la soberanía de las entidades y reorganizara el sistema educativo, sin embargo, volvió a convertirse en un proyecto diluido, dadas las trabas que el SNTE sostenía frente al peligro de disminuir el control magisterial.

La descentralización fue cobrando mayor sentido en el año de 1973 (*Ibidem.*), cuando la SEP, creó las nueve Unidades de Servicios Educativos Descentralizados (USEDES), como unidades administrativas, en las que se podían realizar trámites propios a la dependencia de gobierno y la elaboración de estadísticas en las que se incluían datos relevantes de las escuelas ubicadas en cada municipio, donde también se coordinaban con las treinta sub unidades dependientes de las USEDES.

Durante esta década el entonces Secretario de Educación Fernando Solana

enfrentó adversidades provenientes del SNTE, los cuales propugnaron contra dos reformas: la transformación de las escuelas normales, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la creación de un sistema de evaluación del trabajo docente. De ahí surgieron fuertes disputas entre la SEP y el SNTE por mantener el control de las plazas, y todo tipo de gestión laboral con los maestros y los mandos medios (*Ibidem.*)

En el periodo de Miguel de la Madrid Hurtado como presidente de la república (1982-1988) se hizo público el anuncio de la descentralización de la educación básica, los gobiernos y municipios de cada entidad comenzarían a concentrar toda la organización de sus subsistemas educativos y con ello ir adelgazando la centralización federal. No hubo grandes logros, más bien se mantuvieron negociaciones entre los secretarios de educación Jesús Reyes Heróles y Miguel González Avelar con el SNTE, este último fue el que menos avances en la arena política alcanzó, más bien se mostró tibio ante la posibilidad de tener enfrentamientos con los líderes sindicales.

Como se ha mencionado el corporativismo fortalecía al Estado y tomaba cada vez más fuerza en tanto el partido oficial (Partido Revolucionario Institucional- PRI) se mantenía estable y con mayor poder. El SNTE siempre se ha caracterizado por ser uno de los más fuertes incluso en América Latina, no solo por el número de miembros incorporados, sino también por su capacidad de persuasión y negociación con los gobiernos en turno. El año de 1989 resultó un año histórico para esta agrupación, con la derrota y salida de uno de sus líderes más fuertes a la cabeza, Carlos Jongitud, cobijado por el PRI, colocando en su lugar a otra líder, -la Profa. Elba Esther Gordillo- quien tuvo todo el aval del presidente Carlos Salinas de Gortari haciendo negociaciones para el futuro del gremio sindical. Luego de estos sucesos Ernesto Zedillo Ponce de León preside la Secretaría del ramo educativo entre enero de 1992 y noviembre de 1993, quien protagoniza la firma del ANMEB.

3.2 El Acuerdo Nacional de Modernización para la Educación Básica

Este subsistema forma parte de la educación básica a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica (ANMEB), el 18 de mayo de 1992 se llevó a cabo la firma del documento, en el cual se establece que la educación básica comprende a la educación preescolar, primaria y secundaria. Este evento significa una de las cuestiones fundamentales de la política educativa, pues se establecen ejes de acción de una reforma a la educación básica, en la que intervinieron autoridades de la Secretaría de Educación Pública, los gobernadores de cada entidad federativa y los representantes del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación.

Toda la atención por parte de especialistas en educación y políticos se concentró en el nivel de la educación primaria, primeramente el currículo fue transformado en su totalidad, hubo modificaciones de áreas a asignaturas, la distribución del tiempo para impartir cada una, el enfoque pedagógico también planteó un nuevo papel del docente, con la orientación de atender más los conocimientos y las posibilidades de los alumnos, de promover una mayor participación de su parte. Paralelamente se editaron y distribuyeron nuevos libros de textos de diferentes asignaturas y libros de apoyo para los docentes.

El ANMEB se define como el instrumento de política educativa del Estado Mexicano con dos campos: uno comprende los factores inherentes al desarrollo general del país, el cual suele contribuir a la eficacia del proceso educativo influidos por él: nivel y crecimiento *per cápita*, distribución del ingreso nacional, acceso a servicios básicos, etc. Con ello se pretendió combatir el rezago y el ausentismo escolar y cubrir la demanda de cobertura educativa en todas las entidades del país. Sus líneas de acción son resultado de esos objetivos y resolutivos entre los actores de la política educativa en México, de donde se proponen: **a. la federalización concretada en la descentralización de las entidades; b. la reformulación de planes y programas de estudio de la educación básica; c. la revalorización de los maestros; y d. la participación**

social.

3.2.1 La federalización

Se entiende como: “la reorganización del sistema educativo redefiniendo las atribuciones y responsabilidades de los tres niveles de gobierno y transfiriendo a los estados los activos, los recursos financieros y la responsabilidad de operar la educación básica y normal” (Latapí, 1998).

Aunque se dispuso a partir del Acuerdo, la descentralización de los órganos de la Secretaría de Educación Pública del centro hacia las entidades federativas, todavía se siguen resolviendo asuntos educativos en la federación. La primera acción formulada en el ANMEB se sostuvo en la descentralización del sistema educativo, otorgándole a cada entidad federativa, la función de hacerse responsable de impartir la educación básica.

Esta cuestión al inicio tuvo varios contratiempos, inclusive algunas entidades se negaron a pesar de la firma del *Acuerdo*, a responsabilizarse de situaciones de tal magnitud, no pudieron administrar favorablemente los recursos, no había experiencia política para resolver problemáticas que desde el centro eran resueltas. Todavía hay cuestiones que se mantienen centralizadas y desde la Secretaría de Educación Pública son atendidas.

3.2.2 La renovación curricular

Ocupó un lugar importante en la agenda del Acuerdo, el asunto de una transformación curricular, aunque no fue un hecho inmediato que permitiera hacer modificaciones a los planes y estudios de la educación básica. La última reforma en lo que corresponde a los libros de texto, planes y programas de la educación primaria había sido en 1976, dos años más tarde Solana planteó una reforma en el documento “Objetivos, programas y metas”, añadiéndose la de los investigadores del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, pero no se consolidaron (Latapí, 2000).

Fue realmente con el trabajo de equipo de Ernesto Zedillo y José Ángel Pescador

Osuna, cuando realmente se introduce una reforma educativa en los planes y programas así como en los libros de texto de la educación primaria y en parte también en la educación secundaria.

Las escuelas normales eran el reflejo del abandono y poca importancia concedida a su formación académica, los contenidos de los planes y programas existentes no respondían a las exigencias de la población escolar de educación básica, y aun así varios años trascurrieron después del Acuerdo para que se tomaran decisiones a este respecto.

3.2.3 La revaloración magisterial

Los maestros en servicio experimentaban una situación de desventaja en relación a la actualización y capacitación requerida para atender las demandas de los estudiantes de educación básica, además de las insuficiencias de carácter formativo y académico. Por otro lado, se exigía la mejora de un salario profesional y el despliegue de plazas de nueva creación para los egresados de las normales estatales y federales (Latapí, 2004).

En el Acuerdo se puntualizó mejorar las condiciones laborales, la mejora salarial y de un programa de actualización magisterial. Para ello se estableció la Carrera Magisterial, como un sistema de promoción horizontal, que se diferenciara del proceso de escalafón.

3.2.4 La participación social

Una línea de acción fue la creación de los Consejos los cuales deberían establecerse en los tres niveles de gobierno, el fin era que hubiera una intervención sistemática, abierta y reflexiva de actores involucrados en la educación básica y sometieran a discusión los procesos para resolver las problemáticas que obstaculizaban la calidad de la educación.

La intención fue abrir los espacios internos de las escuelas a los padres y madres de familia, con el fin de democratizar la Participación Social. Esta acción no fue bien vista por los maestros, principalmente por los directores y supervisores, situación que fue apoyada por la dirigencia sindical, mostrando total resistencia. El mínimo de participación social se orientó a la constitución de los Consejos Técnicos Consultivos entre el personal docente y directivo de cada escuela, para discutir, analizar y plantear soluciones a situaciones escolares que se presentaran.

Los Consejos Técnicos han diversificado su función, en realidad se tratan asuntos de otra índole –como los administrativos-, dejando a veces en segundo plano el análisis y la propuesta de soluciones a problemáticas de carácter pedagógico.

Los maestros señalan que es muy poco el tiempo para atender asuntos administrativos, como entregar documentación: boletas de calificaciones, exámenes, informes de diversos proyectos en los que están inscritas las escuelas, avances programáticos, proyecto escolar-Escuelas de Calidad, plan de mejoramiento, plan de trabajo, expedientes individuales, diario de trabajo, entre otros, solicitados por sus autoridades, por lo que generalmente ocupan el tiempo destinado a los Consejos Técnicos para hacer estas tareas administrativas.

En 1997 se creó un “Consejo Nacional de Participación Social” el cual fungió como un organismo integrado por empleados de la SEP y como titular el Secretario, lo cual era una tomadura de pelo pues lógicamente no había una participación democrática e imparcial (Guevara, 2004).

Con lo anterior queda claro que la Participación Social solo fue un buen pronunciamiento y un idealismo para llevarse a cabo en las escuelas públicas de educación básica.

Durante el periodo del presidente Zedillo se implementó el Programa Nacional de Desarrollo 1995-2000, en el que se dan continuidad a varias de las acciones del *Acuerdo*: se mantienen los planes y programas en los tres niveles educativos; los

libros de texto continúan; las acciones de descentralización siguen su curso en materia administrativa; se crearon más Centros de Maestros y la Biblioteca de Actualización Magisterial.

3.3 La reforma de la Educación Normal

En relación al plan de estudios en que los maestros eran formados en cuatro años después de haber cursado la secundaria y que incluía el bachillerato culminó en 1984. En este año se reestructuró el currículo y la normatividad, para nivelarlo a licenciatura. Todos los estudiantes que aspiraran a ser maestros de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), deberían cursar cuatro años de la licenciatura, con el enfoque pedagógico del maestro en la investigación-acción de su propia práctica docente.

En el año 1997 inicia el programa de transformación y fortalecimiento de la Licenciatura de la Educación Primaria. Dos años más tarde la Licenciatura en Educación Preescolar también se modifica. El mapa curricular se plantea en dos fases una de formación común –donde confluye con la licenciatura de primaria- y la otra de formación específica –propias al conocimiento de los niños preescolares-, se establecen actividades principalmente escolarizadas de acercamiento a la práctica escolar y las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo. Esta organización curricular manifiesta un perfil de las estudiantes en competencias didácticas, las cuáles deberá desarrollar a lo largo de su formación inicial y lograr al cabo de la terminación de la misma.

En algunas entidades trabajaban con el programa educativo de 1992, en otras, con propuestas pedagógicas alternativas elaboradas por los propios cuerpos técnicos-pedagógicos. Por ello, hay un desfase entre la educación normal donde se da la formación inicial a las futuras docentes y entre las docentes en activo.

Las maestras que imparten asignaturas en la licenciatura en educación preescolar (1999), tienen una concepción global del nivel educativo:

La relación de la licenciatura y de la educación preescolar con el PEP 2004, están vinculados, porque precisamente una vez que se formulan los planes y programas de la formación [inicial de las estudiantes], con ello también que se ve la necesidad de reformular lo que se hace en los Jardines de Niños, las prácticas docentes; tratar de transformar la cultura -en lo que las maestras consideran importante en este nivel-, con un carácter serio formal, con un nuevo currículo, teniendo más claridad en saber que vamos a enseñar y no dejarla abierta a lo que quiere el niño (MC., 2004).

3.4 El Programa Nacional de Educación 2001-2006

A principios del 2001 se establece en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE), este documento sustenta la política educativa del sistema que va desde la educación básica hasta la superior. En el mismo documento está una definición de:

La educación básica nacional son: los educandos y educadores, las autoridades, los planes, programas y métodos y las escuelas e instituciones, (...) se transforme en un sistema abierto y dinámico, orientado a lograr, con el apoyo de los padres de familia y la sociedad: que los niños reciban un servicio de calidad y adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para su desarrollo, que aprendan a ejercer con responsabilidad sus derechos y sus obligaciones y que puedan seguir superándose a lo largo de la vida (PRONAE, 2001, p.123).

En el PRONAE se plantean tres objetivos estratégicos:

- A) alcanzar la justicia y la equidad educativa
- B) mejorar la calidad del proceso y logro educativos, y
- C) transformar la gestión institucional para colocarla al servicio de la escuela; su ejecución deberá atenderla las autoridades federales, estatales y escolares.

Quedan de manifiesto los conceptos que deben alcanzarse a lo largo de la formación de los estudiantes: “En una educación básica de buena calidad el desarrollo de las competencias básicas y el logro de los aprendizajes de los alumnos son los propósitos centrales, son las metas a las cuales los profesores, la escuela y el sistema dirigen sus esfuerzos” (*Ibidem.*).

2) Vinculación de la política educativa con la reforma de educación preescolar

El PRONAE como se ha señalado hace referencia a la educación preescolar con mayor atención de la que se había procurado en otras reformas educativas, en el mismo documento se señala en una de las líneas de acción de la educación básica, a la educación preescolar en la conformación de la renovación curricular y pedagógica. El proceso de reforma a la educación preescolar abarca cuatro líneas de acción (Educación 2001, 2003, p. 16):

- 1) *Renovación del programa de educación preescolar***
- 2) *Transformación de la gestión escolar***
- 3) *Actualización del personal docente y directivo en servicio***
- 4) *Producción y distribución de materiales educativo***

De acuerdo a los encuentros interestatales donde las docentes han emitido sus opiniones respecto a la renovación curricular, dicen: “Tener la necesidad de contar con un nuevo currículum, (...) que precise los propósitos educativos a lograr y los contenidos que han de trabajarse con los niños y las niñas, que tengan los fundamentos básicos para comprender mejor los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil” (PRONAE, 2001, p. 17).

También se puntualiza en el informe de los foros interestatales, que aunque el cambio curricular es necesario, no constituye una condición suficiente para garantizar el mejoramiento de la calidad educativa. Para lograrlo, es indispensable que los cambios propuestos en el currículo se traduzcan en formas de trabajo congruentes con los propósitos educativos y que se reconozca que los niños pequeños son capaces de elaborar aprendizajes cuando la escuela les ofrece oportunidades variadas para poner en juego su potencial, enfrentar retos y compartir experiencias con los demás (*Ibidem*).

Esto expresa la importancia de darles un papel protagónico a los actores que participan directamente en la práctica docente. Se requiere que asuman una postura reflexiva respecto del análisis de los acontecimientos de la escuela y el

aula; la forma de encontrar y poner en práctica soluciones que hagan frente a las problemáticas detectadas; aprovechar el tiempo dedicado a las actividades de carácter pedagógico y elaborar un proyecto escolar en el que concentren la gestión escolar.

El PRONAE puntualiza que no se ven resultados suficientes sobre los avances que sobre desarrollo y aprendizaje debieran alcanzar los niños según los reportes de la investigación internacional en esta materia:

Subsiste una imprecisión curricular en el ámbito de preescolar (...). Entre otras cosas, la propuesta para la atención de la enseñanza en el preescolar no recoge los avances que sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños ha alcanzado la investigación en el mundo. Como resultado de esto, las prácticas más difundidas en la educación preescolar parecen tener un escaso efecto formativo, especialmente en el campo cognitivo (...). Resulta clara la necesidad de efectuar evaluaciones e investigaciones diagnósticas para conocer mejor el estado que guarda este nivel educativo, al igual que la educación inicial (*Op. Cit.*, p. 17).

El planteamiento de la propuesta curricular establece aspectos en el servicio educativo débiles y a los que se pretende rebasar, con un programa que solucione las limitaciones de la enseñanza en el nivel, dado que el anterior ya había sido rebasado:

Recordemos que en la historia de preescolar el programa 92, todo mundo vivía en esa década, un programa normativo, fue diseñado antes de la modificación del Art. 3º y de la Ley General de Educación. Quedó desfasado, fuera de lo que pasó con primaria y secundaria, que fue justamente la renovación curricular, por eso se perdió ese proceso, y estamos hablando que doce años pues no se atendió [al preescolar] (OG., 2004).

Había un vacío en la política educativa de la educación básica que no reconocía a la educación preescolar como la base de todo estudiante. En que es capaz de formarse en distintas áreas de desarrollo, cuando el niño de tres, cuatro o cinco años entra al umbral del sistema educativo mexicano. Además de reconocer los estudios de especialistas en educación infantil, quienes identifican a la niñez como la parte más valiosa de la humanidad, en la que se descubren aspectos

maravillosos de sus procesos de aprendizaje y desarrollo.

El hecho de hacerla obligatoria desde el recinto legislativo le abre un horizonte de intervención en la arena política, comienza a ocupar un lugar en el debate de los decisores de las políticas públicas, con el interés de conocer lo que desde los albores de los Jardines de Niños se viene construyendo. Una informante destaca que la intención:

Es hacer de la educación preescolar una etapa verdaderamente formativa, que constituya la base o el fundamento de la educación básica. Si en México la educación básica está considerada como preescolar, primaria y secundaria; y además es obligatoria, lo menos que podemos hacer es buscar la manera, de que esa primer experiencia que vivan los niños en la escuela, sienta en efecto las bases para que el niño, primero, se sienta seguro y confiado en sí mismo, que se reconozca como un ser capaz, que sea visto como eso, como un ser capaz, con potencial, que aprende, que se expresa, qué debe ser escuchado y que lo que hace y dice es tomado en cuenta. Es lo que creemos que le da el sentido a la educación preescolar como fundamento de [la educación] básica (EM., 2006).

3) El contexto del Estado desde la modernización, el neoliberalismo y la globalización

El Estado es visto como el actor dotado de poder político que actúa en un escenario externo, en competencia o colisión con otros macro sujetos, y en un espacio interno donde se relaciona con otros sujetos y poderes sociales, económicos y culturales de mayor o menor influencia política.

Sucedieron tres acontecimientos importantes, en el primero se hace un convenio de políticas neoliberales entre los gobiernos de Thatcher y de Reagan, en el segundo cae el muro de Berlín 1989, y el tercero, ocurrió en 1991 cuando desaparece el régimen socialista de la URSS.

El neoliberalismo promueve políticas en torno a la educación, como las siguientes: es necesario implantar un modelo único, favorecer la libertad de movimiento de

capitales, dar apoyo a las políticas de organismos internacionales como el BM, FMI, OCDE y los medios de comunicación vinculados a la economía mundial.

Dichas políticas neoliberales tuvieron poco éxito, predominó más lo político que lo económico, surgió una nueva ideología que deja de lado los principios de igualdad, equidad, justicia social y solidaridad. Pero también existe la otra posición en la que se destaca la implacable política de los organismos económicos de los cuales dependen varios países en vías de desarrollo y están sujetos a los compromisos que firman con ellos. Al respecto Martínez señala: “Que no se ha oído hablar en educación de otra cosa que no sea calidad, equidad, profesionalización, descentralización (...) De esos recursos buena parte proviene de préstamos suministrados por las agencias de financiamiento” (2004, p.23).

La cobertura de la educación deja de lado a la calidad, y se dirigen los esfuerzos a la privatización educativa. Se critica el papel de la educación pública como ineficiente, por no lograr resultados positivos en la preparación escolar de los estudiantes, considerando que la inversión en cada uno ha sido un equívoco.

El Programa de las Naciones Unidas y el Desarrollo (PNUD, 1998, p. 164), señala que el Estado en torno a la política educativa, se entiende como: “El locus institucional donde la sociedad determina sus prioridades y se organiza para lograrlas (...) viene a ser el eje y el responsable del proyecto educativo nacional (...) no puede ser el ejecutor único (...) el sector privado tiene unas tareas y unos espacios indelegables”.

Define actores dentro y fuera del Estado, desde afuera se localiza la iniciativa privada, los medios de comunicación, los demandantes del capital humano y las industrias de la cultura; desde adentro se encuentran todas las instituciones educativas (escuelas primarias hasta universidades).

3.1 El Estado y su relación con las políticas internacionales

Los Estados han destacado la importancia de la educación como el instrumento por el cual sus habitantes adquieren saberes que no solo útiles para

desempeñarse en su vida cotidiana, sino también para enfrentar retos en el campo laboral, aparejado a las condiciones que existen en el ámbito científico y tecnológico, pues se requiere de cierto perfil para desempeñarse en cualquier puesto en una empresa privada o estatal.

La crisis del Estado Benefactor es un fenómeno mundial asociado con la globalización; en efecto, la presión de la competencia internacional obliga en todas partes a reducir el “peso muerto” de los impuestos y la ineficiencia del gasto social. Estados Unidos, aplicó de un 21% del Producto Interno Bruto (PIB) en 1950 a un 33% en 1980, el gasto a los servicios sociales aumentó a un 41%, los norteamericanos ensalzaron la idea de la “revolución neoliberal”, propuesta por su presidente Ronald Reagan. En Inglaterra el gasto social representaba un 60% del PIB. Los países desarrollados fueron internándose en la privatización y desregulación para fortalecer la competitividad internacional de sus economías (Gómez, 1998, p.140).

El Estado inmerso en este mundo globalizado, sufre cambios en su capacidad para ser el único que otorgue la educación pública, el proveedor de las bases para la escolarización de masas. El Estado como educador, interviene de manera distinta, lo mismo que los actores educativos y los tomadores de decisiones, aunque una responsabilidad permanente es la de asegurar la calidad y la cobertura del sistema educativo. Según el PNUD (1998), al Estado le corresponden tres grandes responsabilidades:

1. la definición de prioridades sectoriales, a través de mecanismos de concertación democrática.
2. la evaluación de resultados y su difusión amplia entre los usuarios.
3. la protección especial o “compensatoria” de los grupos socialmente vulnerables.

En México es factible observar que el Estado tiene la gran responsabilidad de impartir la educación básica, como lo prescribe la Constitución. También se ha debatido hasta donde también la tiene con la educación media superior y superior,

dado que parece que la intervención privada abarca cada vez más a estos niveles, en tanto la educación pública adelgaza sus posibilidades de ofertarse a la población, excluyendo a los más pobres.

Respecto al sistema de evaluación, en esta primer década del siglo XXI, se crearon dos organismos para tal caso: el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), dependiente del Estado, y se aboca a la educación básica; y el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), como un organismo externo al gobierno, el cual ha elaborado los reactivos para exámenes de educación superior y media superior.

Cada vez es mayor también la participación de la sociedad civil y de los empresarios en materia educativa. Es factible detectar a un número mayor de planteles particulares que han incrementado su matrícula, al absorber un mayor número de estudiantes, los cuales o no fueron aceptados en el sistema público, o bien decidieron enfilarse en ese tipo de instituciones.

En el PNUD (1998), también se destaca los criterios de intervención y gestión por parte del Estado educador en el nuevo marco de la globalización, con el fin de reinventar el gobierno y reorientar el gasto público en cuatro direcciones principales:

- 1) la eficiencia: se trata de mejorar la relación esfuerzo-resultado mediante técnicas de gerencia.
- 2) La competitividad, se quiere que las inversiones del Estado eleven la productividad de las empresas.
- 3) La equidad, lo cual implica canalizar los subsidios de modo más preciso hacia los pobres.
- 4) La participación, que significa vincular activamente la comunidad a los programas del gobierno.

La mencionada crisis del Estado Benefactor en América Latina y el Caribe se asoció con la globalización. Por ello cabe destacar tres peculiaridades que se señalan importantes:

- I. El Estado Benefactor no había madurado todavía; la red de protección social se había extendido notablemente desde los años cincuenta, sin embargo, la pobreza aumentaba.
- II. El desequilibrio fiscal se agudizó por que durante los años ochenta se elevó el déficit fiscal, con el fin de cubrir las deudas externas.
- III. La administración pública estaba tratada por la serie de apropiaciones particulares (PNUD, 1998, p. 144).

En México, el Estado se ha caracterizado como benefactor, posterior a la Revolución Mexicana (1910). Como consecuencia de este movimiento social, se crearon las instituciones, tres décadas más tarde ya consolidadas en un corporativismo, cobijado por el partido político de mayor duración en el poder, el Revolucionario Institucional.

Sin embargo, los investigadores sociales evidencian que el Estado benefactor y proteccionista, fue más bien un ideal en los tiempos dorados posteriores a la Revolución Mexicana. Las crisis económicas en el país han generado pobreza y pobreza extrema en la población, la cual no puede ni siquiera gozar de los beneficios básicos para su sobre vivencia, como son la salud, la educación y la alimentación.

La pobreza genera un círculo vicioso del cual no se pueden salir los implicados, en este caso la mayoría de los mexicanos ubicados en las tasas de desempleo, o con un sueldo por debajo del permisible para subsanar sus gastos fundamentales.

El Consejo de Europa definió en 1984 el término de pobre como: “Aquellas personas, familias y grupos de personas cuyos recursos (materiales, culturales y sociales) resultan tan limitados que se traducen en su exclusión del nivel de vida mínimamente aceptable en el estado miembro en el que viven” (Gordon, 2004, p. 51).

Hay una línea muy delgada entre pobreza absoluta y pobreza total, términos que han originado un debate, la Organización de las Naciones Unidas en 1995, elaboraron las definiciones: “La pobreza absoluta como una condición caracterizada por una grave carencia en las necesidades humanas básicas, incluyendo alimentación, agua potable, instalaciones sanitarias, salud, vivienda, educación e información. No sólo depende del ingreso,

sino también del acceso a los servicios”.

En tanto que por pobreza total se estableció el término como:

Falta de ingreso y de recursos productivos para asegurar una existencia sustentable, hambre y desnutrición, mala salud, acceso limitado o inexistente a la educación y otros servicios básicos; morbilidad y mortalidad crecientes debidas a enfermedad; falta de vivienda y de alojamiento adecuado; entorno inseguro y discriminación y exclusión sociales. También se caracteriza por la falta de participación en la toma de decisiones y en la vida civil, social y cultural. Tiene lugar en todos los países. Como pobreza masiva en muchos países en desarrollo, como bolsones de pobreza en medio de la riqueza en los países desarrollados, como pérdida de los medios de vida a resultas de una recesión económica, como pobreza repentina provocada por un desastre o conflicto, como la pobreza de los trabajadores con bajo salario, y como tal destitución de las personas que quedan al margen de los sistemas de apoyo familiar, de las instituciones sociales y de las redes de protección (*Ibid.*, p. 52).

El Banco Mundial (1990, p.26) estableció un término de pobreza como la incapacidad para alcanzar un mínimo nivel de vida, que indica un ingreso, la cual resulta de una línea de pobreza universal, basada en un estándar con base en el consumo. “El gasto social necesario para alcanzar un nivel mínimo de nutrición y otras necesidades básicas, y una cantidad adicional que varía de un país a otros y que es reflejo del costo que implica participar en la vida cotidiana de la sociedad”.

En una gráfica presentada en 2000 por UNICEF, respecto al ingreso por debajo del 50% de la media nacional de pobreza de niños que viven con desnutrición, se muestran los países miembros de la OCDE. En ellos aparece México en un lugar bastante preocupante, de hecho está en el primero en relación a los países industrializados, con un alto índice de pobreza, representando un 26.2% que vive por debajo de la línea nacional de pobreza. Detrás de México se encuentra Estados Unidos con un 22.4% de niños en condiciones de pobreza, luego sigue Italia con un 20.5%, y Reino Unido con un 19.8%, en los últimos lugares se encuentran los países nórdicos, Finlandia con un 4.3%, Noruega con un 3.9% y Suecia con un 2.6% (Gordon, 2004, p.60).

América Latina muestra durante la década de los años ochenta una profunda

transformación en declive para la política social como señala Evelyne Huber (2004, p. 200), dado que se redujo la participación del Estado y contrariamente surgió la expansión del mercado financiero, la provisión, la administración de los servicios sociales y la transferencia de pagos. En el medio político se creó un ambiente divergente, unos estaban a favor de orientar las reformas en dirección al mercado y los otros argumentaban el abandono cada vez más evidente hacia la responsabilidad del Estado y de los principios de solidaridad y redistribución de la riqueza.

La autora señala que los países en América Latina, la influencia de las instituciones financieras internacionales, apostaron a las reformas dirigidas al mercado, dado que contaban con una clase política a su favor, lo cual permitía el logro de otro tipo de reformas a la postre (*Ibidem.*). Con ello está más que claro como la globalización se fue internando expansivamente hasta lograr llegar a los países vulnerables, llamados en vías de desarrollo, sin pensar en las repercusiones económicas y sociales que padeciera su población.

El Estado benefactor entró en una declinación importante en la década de los ochenta. Había una economía inestable, se agudizó la política social, y aunque el presidente Miguel de la Madrid (1982-1988), procuró mantener acciones de respaldo para evitar la reducción del gasto público, éstas no fueron suficientes.

En general la población mexicana en condiciones de pobreza, empezó a resentir los estragos, se liberaron los precios a los alimentos básicos, los servicios de salud fueron mucho más restringidos, con la salvedad que el propio trabajador pagara sus medicamentos de acuerdo a la tasa salarial a la cual se ajustaba su empleo (Brachet-Márquez, 2004, p. 258). El gasto social cayó de 179 dólares per cápita en 1982^a 124 en 1983 y a 99 en 1986, en los países de América Latina el promedio oscilaba entre los 152 a 148 dólares.

Castells (2005, p.41) refiere que el perfil de Estado de América Latina tiene que ver con las alianzas que mantenía con los corporativismos, para hacerse un:

Estado populista o democrático, pero siempre clientelista. Siempre dependiente de su capacidad para captar la riqueza del país, pagar su cuota a los socios extranjeros y distribuir los recursos al sector urbano organizado, mediante la administración pública, mediante las empresas públicas y mediante un Estado de bienestar hecho a la medida de las clientelas políticas. Al margen quedaban los campesinos y los sectores populares no organizados, así como, en algunos Estados, los sectores capitalistas autónomos (grupo Monterrey en México).

En el gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994), se llevaron a cabo reformas político-neoliberales, manteniendo a la clase partidista del PRI. Se firmó en 1993 el Tratado del Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá, mismo año en que México se incorporó como país miembro a la OCDE.

Ese gobierno, formuló un programa compensatorio, denominado Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), para apoyar a la población más popular, la que no tenía cabida en las cúpulas corporativas sindicales; surgía como un programa de combate a la pobreza. También se estableció el Sistema de Ahorro para el Retiro (SAR), que intentaba calmar a la clase trabajadora de la federación, el Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), con una aportación del 2% de la nómina del trabajador directamente en cuentas bancarias (*Ibid.*, p. 259).

El presidente Ernesto Zedillo (1994-2000) solicitó un préstamo de 50 mil millones de dólares para solventar la crisis financiera y dar seguimiento al “neoliberalismo social”, implantado por su antecesor. Se creó el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), con el cual se pretendía favorecer a las clases más marginadas del país, lo mismo que con PROCAMPO, sin embargo, los alcances fueron mínimos, pues para tener acceso a ellos existían tremendas restricciones, imposibilitando a la población a contar con esos apoyos (*Ibid.*, p. 265).

El Estado paso de ser un Estado populista a ser un Estado modernizador en el marco de la globalización, según refiere Castells (*Ibid.*, p.42):

Es un papel contradictorio porque, a diferencia del Estado desarrollista, la modernización como adaptación a la economía global consiste sobre todo en traspasar al mercado lo que era del Estado. Para llevar a cabo ese proyecto, indispensable para la modernización tecnológica y la participación del sector dinámico de la economía en el nuevo capitalismo global, los Estados utilizaron con frecuencia sus apoyos tradicionales para, de hecho romper los privilegios de dichos sectores y dejarlos expuestos a la competitividad. Del Estado nacional-popular se pasó al Estado neoliberal.

En relación al sector educativo, la Secretaría responsable menciona que se ha mejorado el acceso a la educación básica a más millones de estudiantes. Aunque las cifras señalan que hay un promedio de seis años de escolarización, y se ha descuidado el aspecto de la calidad, por cubrir la cobertura. Para las familias había dos opciones: para las pudientes, son quienes pueden solventar una educación privada de calidad, generalmente en el extranjero y, para las que viven en condiciones de pobreza, sus hijos tienen que asistir a las escuelas públicas. Además de la población en extrema pobreza que ni siquiera tiene acceso a este servicio, en que el Estado tiene la obligación a impartirlo para todos los niños en edad escolar, principalmente en la educación básica (*Ibid.*, p. 266).

En el Comunicado 60 del Observatorio Ciudadano de la Educación (2001), aparecen datos correspondientes a los niveles de pobreza de la población mexicana, y el bajo rendimiento escolar del que es objeto. Estos datos han sido tomados de La Comisión Económica para América Latina (CEPAL):

Desde el punto de vista del analfabetismo, México está situado en el décimo lugar en América Latina (entre 16 países) (...) Sobre el acceso a la educación que tienen los jóvenes pertenecientes a familias más pobres, se observa que ocupa el noveno lugar en el indicador correspondiente a la educación básica, el decimoquinto en el correspondiente a la enseñanza media, y el decimotercero en relación con la enseñanza superior (...) En las zonas urbanas el país ocupa el decimotercera lugar en lo que se refiere a los ingresos que perciben las personas que cursaron entre cero y nueve años de escolaridad, y el décimo lugar en cuanto a los ingresos de quienes alcanzaron diez años o más de escolaridad. El 10 por ciento más pobre de la población mexicana sólo recibe 1.4 por ciento del ingreso nacional, en tanto que el 10 por ciento más rico recibe el 42.8 por ciento del mismo.

Según los expertos en políticas públicas, México debería atender desde el Estado Bienestar, el asunto de la pobreza. Julio Boltvinik (2004, p. 316-319), señala en el sector educativo lo siguiente:

Así, la escuela primaria, pública y gratuita constituye un buen ejemplo de un servicio que ha salido de la esfera del mercado y al dejar de ser una mercancía se ha convertido en un valor de uso social y colectivo. Entonces, el disfrute de las ventajas de la educación lo puede tener el niño independientemente de los ingresos y de la capacidad de pago de sus padres. Es decir: el servicio de educación al estar fuera del mercado se independiza del valor de cambio.

El autor señala el planteamiento de Gosta Esping-Andersen especialista en políticas públicas quien señala el término de desmercantilización como la forma de liberar a las personas del estatus de mercancía pura. En este sentido, plantea que los Estados Bienestar tienen tres tipos a seguir:

- 1 El primer modelo dominado por la asistencia social, modelo liberal o residual. El individuo, para tener derecho a la asistencia, tiene que demostrar que está en situación de necesidad, tiene que comprobar que no tiene medios suficientes y que, por tanto, necesita la asistencia social.
- 2 El segundo modelo es de seguridad social obligatoria o "Conservador corporativista" que provee derechos amplios a los asegurados, pero los beneficios dependen casi totalmente de las contribuciones individuales y, por tanto, del empleo.
- 3 El tercer modelo, llamado "socialdemócrata", los principios de un universalismo y desmercantilización fueron extendidos también a las nuevas clases medias. Esping-Andersen, explica que al aumentar las expectativas vitales de las clases medias en los países europeos y los Estados Unidos hubo dos reacciones de los modelos de bienestar social. Una, la que prevaleció en la mayoría de los países, fue dejar que esas mayores expectativas se atendieran por el mercado privado, lo cual segmentó los servicios sociales. Tanto los servicios educativos como los de salud y seguridad social se dividieron entre los servicios básicos proporcionados por el Estado para la gran mayoría, mismos que fueron perdiendo calidad, y los servicios privados de mejor calidad solo para quienes podían pagarlos.

Parece que hubiera una similitud con el sector educativo en México, pese a que

constitucionalmente la educación básica es una obligación por parte del Estado de impartirla, y cada vez se habla de mayor cobertura para ofrecer este servicio. Cada vez aumenta la tendencia a la inscripción de los niños y jóvenes de familias que hacen un esfuerzo por pagar colegiaturas en escuelas particulares; porque según consideran que en las escuelas públicas la calidad de la educación es deficiente –menor atención a sus hijos, maestros poco responsables, condiciones de las escuelas insatisfactorias, etcétera. Lo mismo está ocurriendo cada vez con mayor frecuencia para los niveles de educación media superior y superior, en que las opciones son cada vez más reducidas en el sistema público.

En el menester de atender a la cobertura, mucho fue el descuido de desproteger la calidad educativa. Principalmente a superar los resultados de deserción, ausentismo y reprobación. El tener un promedio de seis años de escolaridad es preocupante y vergonzoso para un país que aspira por principios y bases filosóficas a ofrecer una educación democrática, con justicia social, equidad y libertad, que fortalezca el desarrollo integral de los individuos.

Además de codearse con los países en desarrollo (tanto en el TLC, como en la OCDE) y ni siquiera tener una economía sostenible. El Estado parece debilitarse ante las crisis financieras y las demandas de sus habitantes, que cada vez son mayores, en relación a que existe un gran rezago por años, que no ha sido resuelto por las políticas sociales.

3.2 La Globalización

La globalización ha cubierto al globo terráqueo y las sociedades han tenido que integrar a sus culturas y costumbres otros saberes científicos, tecnológicos, que prevalecen en los países desarrollados, aunque con las abismales diferencias económicas y sociales. Al respecto Ángel Díaz Barriga señala que: “La globalización no sólo ha puesto en el centro de interés los procesos de integración regional y las multirrelaciones e interdependencias económicas, también conlleva una uniformización de la cultura y de los valores, lo cual permitirá hablar de una globalización de los procesos educativos” (2005, p.1).

Estefanía Castañeda (2000, p. 15) refiere sobre los mercados financieros, como parte del mundo globalizado: “que se caracterizan por contar con cuatro cualidades que lo hacen un modelo perfectamente adaptado al nuevo orden tecnológico: es inmaterial, inmediato, permanente y planetario (...) El desarrollo explosivo de dos sectores, consideradas las columnas vertebrales de la sociedad moderna: los mercados financieros y los medios de comunicación”.

Según señala Huber (2004, p. 201) la globalización tiene aspectos diversos: económico, social y cultural. El crecimiento en los mercado internacionales de bienes y servicios, los mercados de capital internacional, las redes internacionales de producción bajo la forma de compañías transnacionales o cadenas globales de mercancías y la creciente importancia de las organizaciones internacionales conforman sus cuatro componentes clave.

Aunque los gobiernos de los países en desarrollo se propongan objetivos para superar los rezagos en desarrollo social, económicos y políticos, les cuesta mucho lograrlos. De acuerdo a los analistas de las políticas, México es un país que por varias décadas mantuvo un poder centralista, vertical, favoreciendo el corporativismo a través de la consolidación de varias instituciones dependientes del Estado. Con la globalización el papel del Estado se ve influenciado por una ideología neoliberal que integra a todos los gobiernos en la dinámica económica, en la que muchas veces no tiene los suficientes elementos que le permitan subsanar los rezagos que varias décadas han prevalecido.

Por ello, una reforma educativa, resulta ser la máxima expresión de la política educativa, en la cual se fincan muchas expectativas que se consideran necesarias para superar problemáticas sociales que aquejan a la sociedad. A la educación se le apuesta el desarrollo óptimo de sus ciudadanos y por lo tanto, son el “Boom” del régimen de gobierno que usan los políticos de emblema para ganar la confianza de sus habitantes.

Sin embargo, Martínez señala la trascendencia que van teniendo las actuales reformas educativas:

Se diseñan y desarrollan con el objetivo de reorganizar o construir nuevos dispositivos de

orientación y regulación del funcionamiento del sistema educativo, que lo colocarán a tono con la competitividad internacional. Esto significa, una reconversión de los sistemas educativos que supone la reordenación y el replanteamiento del conjunto de dispositivos discursivos, normativos e institucionales que regulan y configuran la educación (...) Por ello se empieza a generar un desplazamiento sustantivo respecto de los fundamentos, razones y esferas sobre los que se pensó la educación hasta hoy, desplazamiento mediante el cual se inicia un giro que intentará colocar a la educación y, sobre todo, a los aprendizajes como razón de mercado y no tanto como razón de Estado. Dicho de otra manera, es el paso de la expansión de la escuela a la escuela como dispositivo para competitividad económica (*Op. Cit.*, p. 12).

Cada vez la educación está siendo rebasada por las economías de las grandes potencias, los avances tecnológicos y científicos van a la vanguardia apoyando al campo laboral y productivo, en tanto que las instituciones educativas en su mayoría se quedan a la zaga. Resulta imprescindible que haya un análisis de lo que sucede en los sistemas educativos. Bajo los embates de esta nueva era de la tecnología digital conviene tomar acciones idóneas en la formación de los estudiantes en las escuelas y no estar fuera de lo que ahora constituye la Sociedad del Conocimiento, como puntualiza Martínez:

En la última década del siglo XX el discurso sobre la globalización y la Sociedad del Conocimiento se ha venido convirtiendo paulatinamente en una certeza en el imaginario social... Según Mirtha Abraham y Alfredo Rojas, la investigación educativa en la década de los noventa empieza a girar precisamente en torno a esos ejes de gravitación (globalización y competitividad), con lo cual surgen nuevas preocupaciones y temas prioritarios a investigar (*Ibid.*, p. 20).

Los tomadores de decisiones y las autoridades educativas se enfrentan a nuevos problemas que rebasan su territorio nacional y no pueden cerrar los ojos, disimulando que “no pasa nada” manteniéndose inestables, se requiere de un trabajo arduo de política en el que se escuchen también las voces de los investigadores y especialistas en educación, en desarrollo humano, para que planteen las mejores propuestas de reforma educativa: “Es necesaria, la búsqueda de consenso en la definición de políticas, innovaciones para renovar los procesos pedagógicos y búsqueda de nuevas estrategias de formación docente, avances en cobertura, calidad y equidad,

incremento de la investigación e información para la toma de decisiones políticas” (*Ibidem*).

Además hay que considerar el contexto internacional el cual ha ido rompiendo fronteras y formando regiones, pues las márgenes de la globalización han reestructurado la geopolítica de lo que antes se consideraban los límites de los Estados Nación. Ahora los avances de la ciencia y la tecnología han irrumpido fuertemente en los países desarrollados, los cuáles han rebasado de manera abrupta a los países en vías de desarrollo; los primeros van a la vanguardia en el ámbito económico, educativo y científico. De manera estrepitosa el informacionalismo y el conocimiento han evolucionado dejando atrás a la industria; mediante la redes de comunicación como la Internet, las telecomunicaciones, navegar en el ciberespacio es un nuevo concepto de cultura de los países desarrollados.

A todo ello la velocidad en que llega el conocimiento a los usuarios de la red que cuentan con los mecanismos electrónicos y de cómputo indispensables, para comunicarse a cualquier parte del mundo sin importar las distancias ni los horarios, ni el tiempo formal, ahí nace el concepto del tiempo virtual; a este tipo de sociedades se les denomina la Sociedad del conocimiento.

La relación que se deriva es la que indica que México también está inserto en la globalización, de la cual forma parte, aun siendo un país en vías de desarrollo, está obligado a integrarse mediante la formación de sus ciudadanos a la Sociedad del Conocimiento, y para ello la educación juega un papel importante.

Además los países desarrollados también han colocado en el discurso de sus políticas educativas a la niñez, como una población a la cual hay que concederle verdadera importancia; los estudios en desarrollo y aprendizaje han demostrado que el ser humano tiene mayores potencialidades para adquirir aprendizajes en los primeros años de su vida. Por ello, los Estados tienen que poner mayor atención y cuidado en la población a la cual delegan su historia, su conocimiento, su cultura, etc. y a quien hay que proveer de las herramientas necesarias para

enfrentarse a la vida.

La globalización es un término que a finales del siglo XX, ha venido cobrando fuerza en los campos económico, político, social y cultural; se considera como:

Un proceso económico con consecuencias sociales, culturales y políticas, que basado en el lucro, quiere convertir el planeta en un espacio pensado para el libre flujo de mercancías, capitales, y servicios, desdeñando cualquier barrera administrativa y enfrentándose abiertamente a éstas donde las hubiere” (Casals, 2001, p. 17).

Joaquín Estefanía sostiene que la globalización es:

La principal característica del poscapitalismo. Se trata de un proceso por el que las economías nacionales se integran progresivamente en la economía internacional, de modo que su evolución dependerá cada vez más de los mercados internacionales y menos de las políticas económicas de los Gobiernos. Ello ha traído mayores cotas de bienestar en muchos lugares, pero también una obligada cesión del poder de los ciudadanos, sin debate sobre sus economías y sus capacidades de decisión en beneficio de unas fuerzas indefinidas que atiende al genérico de los mercados (Estefanía, 2000, p.10).

Los términos empleados para definir a la globalización, son múltiples como:

La “aldea global”, “fábrica global”, “nave espacial”, “nueva Babel”, “tierra patria”, “economía-mundo”, “sistema-mundo”, “disneylandia global”, “nueva división internacional del center global”, “moneda global”, “ciudad global”, “capitalismo global”, “mundo sin fronteras”, “tecnocosmos”, “desterritorialización”, “hegemonía global”. Cada uno merece un análisis particular, que algunos son profusión de metáforas para descubrir las transformaciones (Ianni, 1996, p.5).

Por ejemplo el término de “aldea global” sugiere que:

Se formó la comunidad mundial, concretada en las realizaciones y las posibilidades de comunicación, información y fabulación abiertas por la electrónica (...). En poco tiempo las provincias, naciones y regiones, así como las culturas y civilizaciones, son perneadas y articuladas por los sistemas de información, comunicación y fabulación (...), se empaquetan y venden las informaciones. Se fabrican informaciones como mercancías. Son fabricadas y

comercializadas en escala mundial (*Ibidem.*)

La era de la información ha rebasado a los modelos tradicionales como insumos para adquirir conocimiento, la producción científica cobra un valor distinto al cultural y social, se inserta en el ámbito económico y se traduce en un capital o instrumento de convenio entre las naciones o entre los organismos de poder económico más fuertes consolidados a nivel mundial, como son el Banco Mundial, la Organización Mundial de Comercio (OMC), el Fondo Monetario Internacional y la OCDE, hacen que la información y el conocimiento se negocien, se vendan.

La “fábrica global” sugiere una transformación cuantitativa y cualitativa del capitalismo, más allá de todas las fronteras y subsumiendo formal o realmente todas las otras formas de organización social y técnica del trabajo, de la producción y la reproducción ampliada del capital.

Toda economía nacional, se vuelve provincia de la economía global. El modo capitalista de producción entra en una época propiamente global, y no internacional o multinacional. Así el mercado, las fuerzas productivas, la nueva división internacional del trabajo, la reproducción ampliada del capital, se desarrollan en escala mundial; “La globalización no sólo ha puesto en el centro de interés los procesos de integración regional y las multirrelaciones e interdependencias económicas, también conlleva una uniformización de la cultura y de los valores, lo cual permitirá hablar de una globalización de los procesos educativos” (Díaz B., A. 2005, p.1).

Moreno asevera acerca de la globalización: “Que los organismos internacionales han volcado su interés en un apartado focal de la educación, en tanto que lo más importante es “la formación de recursos humanos y su papel en la reorganización económica y la competitividad nacional e internacional” (Moreno, 2001, p.4).

Es decir, que la educación infantil no se escapa de las redes de la globalización, está inserta de una u otra manera dentro de los avances del conocimiento, de la tecnología, del informacionalismo, no puede escapar a las prescripciones que realizan los organismos internacionales.

La educación entonces también es incorporada en el debate de la globalización al reconocer que los países en desarrollo hacen uso de la tecnología y el conocimiento para el despliegue de formación de sus ciudadanos. En el Programa de Educación Preescolar 2004, se describe a la globalización como:

Los vertiginosos movimientos en la economía, las tecnologías de la información y la comunicación, el papel del conocimiento en el desarrollo de las sociedades, la desigualdad económica y social entre los Estados, y el deterioro ambiental en distintas regiones del planeta, conducen a que los sistemas educativos lleven a cabo cambios fundamentales. También se subraya que los niños al egresar de su estancia en el Jardín, tendrán que contar con una base sólida, puesto que la educación preescolar debe “prepararlos para afrontar los desafíos del futuro [lo cual] es un imperativo de toda educación básica” (SEP, 2004, p.15).

El nuevo enfoque que se está procesando en este nivel educativo, tendrá que referir si en verdad se ajusta a las necesidades de la niñez, si satisface todos los campos formativos y si se atiende a la diversidad, la equidad y la calidad educativa que se establecen en el nuevo programa de reforma pedagógica y curricular.

El acercamiento a la globalización va más allá de pensar si los niños y las niñas son competitivos en un entorno social y económico. Sino más bien pensar en la responsabilidad de las educadoras, en propiciar experiencias didácticas que les permitan a esos niños y niñas, desarrollar sus capacidades y enfrentarse como preescolares a los retos que se les presenten, aglutinando sus aprendizajes y experiencias adquiridas en el ámbito escolar.

Capítulo III. Las orientaciones en la educación infantil desde los organismos internacionales

1. Las orientaciones económicas, filosóficas, políticas y pedagógicas de los organismos internacionales –UNESCO y OREALC y OCDE-

1. 1 La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO

Su constitución fue aprobada por la Conferencia de Londres en noviembre de 1945 y entró en vigor el 4 de noviembre de 1946. La UNESCO es una organización especializada del sistema de las Naciones Unidas creada en Londres al término de la Segunda Guerra Mundial, tiene su sede en París (Francia), cuenta con 72 Oficinas y Unidades fuera de la sede, para el 19 de octubre de 1999 ya eran 188 Estados Miembros de este organismo.

En la Carta de las Naciones Unidas se señala el objetivo de este organismo:

Contribuir a la paz y a la seguridad estrechando mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, la ley, los derechos humanos y las libertades fundamentales, sin distinción de raza, sexo, idioma o religión (Carta de las Naciones Unidas, Artículo 1).

Para cumplir este mandato, la UNESCO desempeña cinco funciones principales que son las esferas de su actividad:

- Educación
- Ciencias exactas y naturales
- Comunicación
- Ciencias sociales y humanas

- Cultura

1. 2 La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC)

Es una de las cuatro unidades del sector educación de la UNESCO que se encuentra fuera de la sede de París. Su sede está en Santiago de Chile y tiene la responsabilidad de apoyar y asistir a los países de la región en el mejoramiento de la educación, con miras al desarrollo de una cultura de paz, tolerancia y democracia, en el marco de los mandatos de los Ministros de Educación de la región y los acuerdos de la Conferencia General.

La OREALC cuenta con el apoyo de las oficinas subregionales en San José (Costa Rica), Quito (Ecuador), Kingston (Jamaica) y trabaja en coordinación con el Instituto Regional de Educación para América Latina y el Caribe IESALC, en Caracas (Venezuela), la Red Caribeña de Innovaciones Educativas para el Desarrollo (CARNEID), en Bridgetown (Barbados) y las Oficinas de la UNESCO en los diversos países e interactúa con las Oficinas Regionales de Ciencias (Montevideo) y de Cultura (La Habana).

Por su parte en América Latina y el Caribe, es un organismo que regula y promueve un desarrollo sustentable para esta región es OREALC, a finales del siglo XX se ha constituido en PREALC, refiriéndose a Programas Regionales Educativos de América Latina y el Caribe. Recientemente en el 2003, este organismo elaboró un informe de propuestas educativas para atacar las problemáticas propias de esta región geográfica y en la que participa México).²³

1.2.1 Políticas y acciones de los organismos internacionales en la educación infantil

La UNESCO es un organismo que surge después de la Segunda Guerra Mundial

²³ Recuperado en la red: i) Websit: www.unesco.org. ii) Website: www.unesco.cl. iii) UNESCO. Formulario de Información Básica de Instituciones que Trabajan con Niñez.

para preservar el derecho a la paz y a la educación para las personas, en consolidación con la tolerancia, la justicia y la equidad, pues surgen del mismo, propuestas basadas en estudios especializados en la infancia sobre desarrollo y aprendizaje. Bajo una perspectiva interdisciplinaria, realiza estudios prospectivos, es decir, las formas de educación, ciencia, cultura y comunicación para el mundo que en el futuro se puedan establecer en las políticas de los distintos Estados y sus gobiernos.

Es característico también realizar la transferencia y el intercambio de los conocimientos, basados primordialmente en la investigación, la capacitación y la enseñanza. Se promueve una actividad normativa, mediante la preparación y aprobación de instrumentos internacionales y recomendaciones estatutarias. Dentro los resultados obtenidos por las investigaciones realizadas se obtienen conocimientos especializados, que se transmiten a través de la "cooperación técnica" a los Estados Miembros para que elaboren sus proyectos y políticas de desarrollo, su tarea principal es desarrollar el potencial humano, con el apoyo también de sus múltiples asociados e interlocutores.

Este organismo por su carácter intergubernamental, tiene la ventaja de poder movilizar a los responsables políticos para instarles a definir objetivos y establecer planes de acción y a que se comprometan en la adopción de medidas que permitan alcanzarlos. Del mismo modo puede convocar a otros muchos estamentos de la sociedad tanto pública como civil para propiciar debates y compromisos con la educación; en este ámbito, desarrolla programas regionales y nacionales.

La Educación de la Primera Infancia ocupa un espacio importante dentro del programa de la UNESCO: "Educación Básica para Todos" (EPT). Se pretende promover la expansión, calidad y equidad de la educación inicial en la Región para asegurar la igualdad de oportunidades y evitar las dificultades de aprendizaje en etapas educativas posteriores.

La UNESCO en la Región ha promovido las siguientes actividades en Educación Inicial, entre otras:

La Capacitación: De 1996 a 1998 la UNESCO-OREALC, en convenio con la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile –JUNJI-, llevó a cabo un Plan de Capacitación Nacional con relación a las necesidades educativas especiales en la primera infancia y la constitución de una red de facilitadores.

La Administración de Información: En este aspecto ha impulsado i) la identificación y la sistematización de experiencias y proyectos innovadores en educación formal y no formal, y la construcción de un banco de datos; ii) el estado del arte sobre educación y cuidado de la primera infancia en América Latina y el Caribe.

La Evaluación y Seguimiento: Como parte de la evaluación regional de Educación para Todos (EPT), la UNESCO-OREALC coordinó un estudio de caso sobre la educación inicial no formal titulado: "Programa social de atención educativa a niños y niñas de 0 a 6 años: Educa a tu Hijo" en colaboración con el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (Cuba 1999).

El Apoyo Técnico: i) asesoramiento técnico a la Secretaría de Educación de México para el diseño de un Plan Nacional sobre Educación no Formal. ii) asesoramiento técnico al Ministerio de Educación de Chile en la elaboración del currículo de 0 a 6 años.

La Investigación y Promoción: i) construcción y validación de un conjunto de indicadores para obtener información cuantitativa y cualitativa sobre la educación de la primera infancia y educación familiar. ii) análisis de políticas, legislación, currículo y programas existentes en la Región. iii) Identificación y sistematización de experiencias y proyectos innovadores en educación formal y no formal. iv) Constitución de un foro de discusión permanente sobre educación inicial y familiar con participación de los responsables de los Ministerios de Educación y

representantes de las instituciones y ONG's.

Las Publicaciones: i) La educación preescolar y básica en América Latina y el Caribe, en colaboración con UNICEF 1993. ii) Panorama general sobre el cuidado y la educación de la primera infancia en América Latina y el Caribe, en colaboración con la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile 1996 (JUNJI).

Los Proyectos Especiales: i) Fortalecer la capacidad nacional de las estadísticas y los indicadores sobre la primera infancia: Un seguimiento a la evaluación de EPT 2000. ii) Realización de la conferencia regional sobre la educación de los padres como educadores (prevista para el primer trimestre del año 2001) y la creación de una red regional en la educación infantil y educación familiar. iii) Elaboración de materiales de apoyo a la formación de recursos humanos (A partir del segundo semestre del 2000).

Al abordar las acciones de los organismos internacionales orientados directa o indirectamente a la educación, se detecta en la literatura especializada poca sistematización de las políticas enfocadas a la atención de la niñez en América Latina.

Aunque desde finales del siglo XIX han existido programas y proyectos dedicados a su asistencia, resulta necesario caracterizarse por su informalidad, aquellos que son atendidos por la comunidad o por las madres y padres de familia.

También hay cierta dificultad en plantear cuál ha sido la intervención de dichos organismos y de los propios países latinoamericanos, incluyendo México, debido a la diversidad de definiciones para abordar la educación de los niños menores de seis años. En varios países falta información sobre la forma en que los países tratan este asunto educativo, careciendo de datos estadísticos, registros de la propia política educativa del Estado y su vinculación con las políticas

internacionales (Peralta y Fujimoto²⁴, 1998, p. 6).

En este inicio de milenio han convenido los países miembros a la UNESCO, UNICEF(Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y a la OREALC emprender una política de acción donde se le da la importancia a la atención de la niñez identificando la concepción desde el ámbito educativo, con el cual hay una diversidad –educación inicial, preescolar o infantil-, revisar las principales problemáticas que se presenten, identificar los avances logrados, y mantener vigentes una base de datos de cada país donde se identifiquen las estadísticas que muestren: características de la población (edad, estado de salud, origen, etcétera), características del servicio (modalidades en que se ofrece) y características de la política (demanda, cobertura, rezago entre otros aspectos).

La preocupación principal fue hacer obligatoria a la educación básica, primaria o elemental, con la cual se reconocía el inicio al sistema escolarizado de los niños, con ello se implementaron acciones de carácter legislativo y políticas que dieran consistencia a los proyectos de cada país, abriendo la expansión a la escolarización de masas (Popkewitz, 1997), democratizando la educación pública. La educación primaria, básica o elemental era reconocida como la base a los siguientes niveles media y superior importantísima en la educación de los futuros ciudadanos.

Teniendo estos antecedentes también surgió el interés por atender a la población infantil de menor edad en los llamados “Jardines infantiles, kinder gardens o escuelas de Párvulos”. Se hizo notar uno de los derechos de la niñez:

La educación del hombre, que expone los fundamentos de su sistema, no se refiere solo a ese período de 3 a 6 años, sino a todo el que pertenece al desarrollo, que empieza con la lactancia (...) Como el desarrollo físico e intelectual es más enérgico en la primera época de la vida, debe empezarse con la educación en el momento en que viene el hombre al mundo (Memoria JUNJI, 1990-1994, Citado en Peralta y Fujimoto, p. 42).

²⁴ Ambas son especialistas en educación Infantil, Victoria Peralta ha desarrollado importantes investigaciones en Chile y en México, Gabriela Fujimoto-Gómez es investigadora en la Organización de los Estados Americanos (OEA).

Por el debate de atender con mayor profusión todo lo relacionado con la niñez, se han realizado varias investigaciones en los últimos quince años que recopilaran los esfuerzos de los países en América Latina y muestran con evidencias sus realidades y alcances, en materia de atención educativa- para evaluar el compromiso con esta población.

Para este caso conviene presentar algunas estadísticas que muestran la demanda del servicio ocupando las cifras niños y niñas de cinco años de edad, Oriundos de países latinoamericanos y del Caribe:

TASAS BRUTAS DE ATENCIÓN PREESCOLAR DE ALGUNOS PAÍSES (1985-1991)						
Países	Población (miles en menores de cinco años)			Tasas de atención (%)		
Argentina	4,148	3,896	3,991	16.7	19.7	21.6
Bolivia	1,287	1,450	1,232	8.8	7.7	9.8
Brasil	23,619	21,748	21,116	10.4	13.4	18.0
Colombia	4,118	4,919	4,615	6.4	7.0	9.3
Chile	1,501	1,739	1,722	13.5	15.9	18.0
Ecuador	1,698	1,876	1,759	4.8	5.9	6.3
Costa Rica	432	464	488	8.4	10.7	12.2
Guatemala	1,694	1,743	1,943	3.7	4.6	5.0
Cuba	884	1,047	1,049	21.9	25.81	26.1
Haití	946	963	1,079	2.2	3.5	3.1
México	12,456	13,615	13,161	19.1	19.6	21.2
Belice	29	30	32	-----	-----	15.0
República Dominicana	9	8	7	28.5	33.2	29.8
Jamaica	331	327	326	35.9	39.7	41.6
Trinidad y Tobago	-----	30	30.5	-----	6.4	4.7

Fuente: UNESCO-OREALC, 1992: situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-1989, Chile. UNESCO, 1996, Situación Educativa de América Latina y el Caribe 1980-1994, Chile.

Los datos resaltan el mayor interés de algunos países por darle mayor atención a la niñez principalmente los de América del Sur y los del Golfo de México, así como

aquellos países que paulatinamente incrementaron su matrícula: está Argentina que se mantiene constante, República Dominicana decreció levemente y Jamaica que va en ascenso, lo mismo que Costa Rica, Colombia, Chile y México. Los países con mayor atención a la niñez menor de cinco años son Haití y Trinidad y Tobago.

Si existe la prioridad en las políticas educativas de elevar la calidad educativa infantil, también tiene que contemplarse aumento en el financiamiento otorgado, por que resulta que en los países desarrollados, los Estados otorgan un buen porcentaje de su producto interno bruto a este sector, en tanto los países de América Latina y el Caribe, representan en conjunto, desde una cuarta parte hasta la mitad de lo invertido en los países desarrollados. Para confirmar lo anterior se presenta la siguiente gráfica:

COMPARACIÓN DE ESTIMACIONES DE LOS GASTOS PÚBLICOS DESTINADOS A LA EDUCACIÓN ENTRE LOS AÑOS 1985, 1990 Y 1992		
Región	Año	Monto total del PIB (billones en dólares)
América Latina y el Caribe	1985	28.5
	1990	46.1
	1992	56.7
Países Desarrollados	1985	522
	1990	902
	1992	1,028
Fuente: UNESCO, 1996 (<i>Ibidem.</i>)		

En la gráfica se puede apreciar la tendencia al incremento en el ramo financiero conforme se acerca a la fecha más reciente, se espera que así siga el proceso, sin embargo, la diferencia es abismal entre el conjunto de los países de la Región y los desarrollados, lo cual agrava la polarización entre sus destinatarios, enfatizando la inequidad, la marginación y la exclusión al servicio.

Sería muy conveniente que los organismos internacionales de carácter económico como lo son el BM y la OCDE realizaran préstamos a los países más pobres, con

el fin de otorgar posibilidades de apoyo financiero a la educación pública y hubiera una mayor apertura para la población más desprotegida. Según Myers (1996), México en 1992 otorgó el 5% del PIB producto interno bruto a la educación básica –preescolar, primaria y secundaria-, menor a lo que aportaron Chile y Uruguay que fue de un 9%.

La colaboración entre los organismos como la UNICEF y la UNESCO en América Latina en relación a la toma de conciencia sobre la atención de los niños en sus primeros cinco años de vida, ha permitido tener información valiosa para destacar los antecedentes en el marco legal, político e histórico. En 1979 se proclamó el Año Internacional del Niño, en el se difundió información respecto a la situación precaria en la cual un gran porcentaje de la niñez vivía, así como la deficiencia de las políticas de dar cobertura educativa y de asistencia médica.

En 1984, la UNICEF presenta datos alarmantes acerca del deterioro en la vida de millones de niños en el mundo, a causa de desnutrición, deficiencia en la salud física, mental y mortandad, entre otros.

Con esta acontecimiento se generaron algunas acciones de los Estados que trataron de combatir esas problemáticas, se amplió el servicio educativo en la educación preescolar, en 18 países pertenecientes a la Organización de los Estados Americanos (OEA), institucionalizaron la educación inicial y preescolar escolarizada y no escolarizada, como ejemplo el caso de Perú que muestra la gran participación de los padres de familia ocupados en este asunto (Peralta y Fujimoto, 1998, p. 72).

En el año de 1989, se lleva a cabo la convención sobre los Derechos del Niño en la asamblea de las Naciones Unidas, ahí se destacan los siguientes aspectos:

- define al niño o niña a todo menor de 18 años
- plantea la no discriminación de raza, sexo, color, idioma, religión, origen étnico o social, posición económica, entre otros.
- compromete a asegurar protección y cuidado de parte de los padres o tutores hacia los

niños y niñas

-vela por el derecho a la nacionalidad y al cuidado y obligaciones directos de sus progenitores

-respeto el derecho del niño y los deberes de sus padres o tutores para ofrecerle la libertad de pensamiento, conciencia, religión y otras creencias

-reconoce el derecho del niño a disfrutar, del más alto nivel posible de salud, alimentación, higiene personal y social, comprometiendo al Estado para lograr una educación integral del niño

-reconoce la protección del niño contra la explotación y el desempeño en el trabajo, entre otros más (*Ibid.*, p.73).

Después de la convención sobre los Derechos del Niño, se inició una consulta en los distintos países culminando en 1990, cuando se llevó a cabo la Conferencia Mundial, en ella acudieron 155 Estados, 200 organismos intergubernamentales y 150 no gubernamentales, revisando los pendientes respecto a los compromisos que se debían de haber cumplido.

La celebración de las dos Conferencias Mundiales – la de Jomtien, Tailandia (1990) y Dakar, Senegal (2000), convocadas por la Organización de las Naciones Unidas, con la presencia de UNICEF, UNESCO y el Banco Mundial, refieren lo siguiente:

Propuestas y respuestas a Educación para Todos	
Propuestas	Respuestas
1. Educación para todos	1. Educación para los niños y las niñas
2. Educación básica	2. Educación primaria
3. Universalizar la educación básica	3. Universalizar el acceso a la primaria
4. Necesidades básicas de aprendizaje	4. Necesidades mínimas de aprendizaje
5. Concentrar la atención en el aprendizaje	5. Mejorar y evaluar el rendimiento escolar
6. Ampliar la visión de la educación básica	6. Ampliar el número de años de la escolaridad obligatoria
7. Educación básica como cimiento de aprendizajes posteriores	7. Educación básica como un fin en sí mismo

8. Mejorar las condiciones de aprendizaje	8. Mejorar las condiciones internas de la institución escolar
9. Todos los países	9. Los países en desarrollo
10. Responsabilidad de los países, los organismos gubernamentales y no gubernamentales y la comunidad internacional	10. Responsabilidad de los países
Fuente: R. M. Torres. "Educación para todos: La propuesta, la repuesta.", Buenos Aires, abril 1999.	

Se planteó a la educación universal para todos, que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje, incrementando acciones de alfabetización principalmente para grupos marginados como niñas y adultos que no han recibido ningún tipo de educación. El imperativo de la calidad y equidad, sin ningún tipo de discriminación en igualdad de oportunidades para todos, y destacando que el aprendizaje empieza cuando se nace, son premisas que se establecen en los documentos.

Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica, y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales (Conferencia Mundial sobre la EPT, 1990).

Ante este panorama complejo, los participantes en la Conferencia de Jomtien, destacaron que:

- 1 Llamam la atención el hecho de que la educación es un derecho fundamental de todos, sin distinción se sexos, edades o regiones a través del mundo,
- 2 Entienden que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y al mimo tiempo, favorecer el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional,
- 3 Son conscientes de que la educación es una condición indispensable aunque no suficiente , para el desarrollo del individuo y de la sociedad,
- 4 Reconocen que los conocimientos tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí mismo y en ellos radica una posibilidad de definir y promover el desarrollo,
- 5 Señalan que la educación, que en general se imparte en la actualidad presenta graves deficiencia, por lo que es necesario mejorar su adecuación y su calidad y ponerla al

alcance de todos, entre otros puntos (Monclús y Sabán, 1997, p. 324).

La Conferencia de Jomtiem, propone que las actividades conjuntas deberían concebirse con vistas al aprovechamiento de las economías de escala y de las ventajas comparativas de los países participantes. Esta forma de colaboración regional parece especialmente adecuada en las esferas siguientes:

1. la capacitación del personal principal como los planificadores, los administradores, los profesores de escuelas normales, los investigadores, etc.
2. los esfuerzos para mejorar y el análisis de la información, la investigación, la producción de material educativo, la utilización de los medios de comunicación para satisfacer las necesidades de aprendizaje, y la gestión y la utilización de los servicios de educación a distancia.

Lo anterior contrasta con las metas propuestas en la Primer Conferencia Mundial: en el siguiente cuadro se muestran:

Las metas de Educación para Todos. Jomtien, 1990

1. Expansión de la asistencia y las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos.
2. Acceso universal a la educación primaria (o a cualquier nivel más alto considerado "básico") y terminación de la misma, hacia el año 2000.
3. Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada (por ejemplo, 80% de los mayores de 14 años) alcance o sobrepase un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios.
4. Reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000. El grupo de edad adecuado debe determinarse en cada país y debe hacerse suficiente hincapié en la alfabetización femenina a fin de modificar la desigualdad frecuente entre índices de alfabetización de los hombres y de las mujeres.
5. Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y los adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y del impacto en la salud, el empleo y la productividad.
6. Aumento de la adquisición por los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y para conseguir un desarrollo

racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación... evaluándose la eficacia de estas intervenciones en función de la modificación de la conducta.

En el año 2000, el Observatorio Ciudadano de la Educación, en su comunicado 30, presenta el "Informe México Jomtien + 10". En él muestra los datos correspondientes a los 18 indicadores, entre los que se encuentran: matrícula en programas de primera infancia, cobertura en primaria, el gasto público, las tasas de reprobación, y las tasas de analfabetismo según edad y sexo. A continuación se muestran algunos, relativos a la educación básica:

Los indicadores de la primaria muestran logros importantes. Según los cálculos que se hacen: 9 de cada 10 niños que se inscribieron a primer grado de primaria han cursado al menos un año de preescolar; la universalización de la educación primaria está muy próxima; las tasas de reprobación y deserción han disminuido; "el estudiante promedio se aproxima a los seis años ideales para concluir la primaria"; y los recursos financieros han sido crecientes. Sin embargo, los avances en la educación primaria adquieren otra dimensión cuando se recuerda que sabemos poco de su calidad: los resultados de la evaluación de los aprendizajes se manejan con carácter secreto. La primaria no es equivalente a educación básica y las cifras expresadas en porcentajes son en realidad miles o millones de alumnos. Por ejemplo, anualmente más de 400 mil niños abandonan la primaria, suman casi tres millones los que no la concluyen y casi 300 mil egresados ya no se inscriben a secundaria (Comunicado 23).

La imposibilidad del Sistema Educativo Nacional, en atender satisfactoriamente a la población, se amplía a los jóvenes y adultos, que son el resultado de un rezago en la educación básica, quedando fuera del rango del proyecto "Educación para Todos":

Más de 5.5 millones de jóvenes entre los 13 y los 17 años (54 por ciento del total correspondiente) están excluidos. Las cifras del rezago educativo (quienes no están alfabetizados o no tienen educación básica completa) suman más de 36 millones de personas mayores de 15 años, más de un tercio de la población total del país. De hecho, el director del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, recientemente reconoció que será "difícil o imposible" atender a 21.1 millones de las personas que se encuentran en situación de rezago (La Jornada 06.04.2000).

Además, en el Marco de Acción de Dakar, Senegal (2000), se recomienda que los organismos internacionales (especialmente los que habían contribuido a la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos), deben procurar planear y mantener su apoyo a largo plazo a los tipos de actividades nacionales y regionales. Los principales promotores de dicha Conferencia PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, se comprometieron a apoyar a los sectores prioritarios de acción internacional y adoptar las medidas adecuadas para alcanzar los objetivos (Monclús y Sabán, 1997, p.333).

Su contenido propone líneas de acción para desarrollarse en cada país, región y a nivel mundial:

En el plano nacional, destaca evaluar las necesidades y planificar la acción, mejorar las capacidades de análisis, gestión y tecnológicas, movilizándolo los canales de información y comunicación, además de desarrollar un contexto político favorable. En el plano regional se destaca intercambiar información, desde las experiencias y las competencias en el ámbito educativo, además de realizar un trabajo conjunto. En el plano mundial, enfatiza la importancia de la cooperación internacional, brindar apoyo a largo plazo en las acciones nacionales y regionales, además de dar orientación en cuestiones de política (Peralta, 1998).

Cuando se le pregunta a los informantes ¿Qué otros aspectos de las políticas educativas de la Conferencia Mundial de Jomtien en 1990, las Declaraciones de Jacques Delors 1996 y la Cumbre Mundial de Dakar 2000, fueron contempladas y sirvieron de referente en la Renovación Curricular y Pedagógica? Su respuesta fue:

Revisamos los propósitos curriculares, obviamente también en este tipo de aportaciones, hay mucha coincidencia en poner el énfasis en la educación para todos y en ese sentido educación de calidad, para nosotros implica, que en los niños –en el caso de educación preescolar- pues aprendan, tengan oportunidades para desarrollarse mejor, para avanzar en sus aprendizajes. El asunto de retomar el enfoque por competencias, responde precisamente a la necesidad de poner énfasis de lo que los niños saben y pueden hacer y lo pueden lograr a partir de las experiencias formativas que la escuela les tiene que dar. Estamos tratando de que la escuela juegue un papel diferente, que no sea solamente asistencial, ni mucho menos de entretenimiento, el juego es muy importante –desde luego,

pero los niños a la vez que juegan tienen que aprender en la escuela (EM., 2006).

1.2.2 Políticas educativas en el marco de América Latina y el Caribe

En 1993, se llevó a cabo la Declaración de Santiago de Chile en la que se destacan los siguientes puntos:

- 1 Dar prioridad a la educación inicial y a la calidad de los aprendizajes en los primeros grados de educación básica, especialmente en las zonas urbano-marginales y rurales.
- 2 Seguir concretando esfuerzos por una educación bilingüe intercultural
- 3 Profesionalizar la acción de la escuela y fortalecer las capacidades de los docentes
- 4 Destinar mayores porcentajes de recursos a la educación y optimizar su inversión conjuntamente con la sociedad en su conjunto.
- 5 Promover el rol de agentes educativos de los medios de comunicación
- 6 Armonizar posiciones en el campo social relevando el papel de la educación y sus respuestas concretas frente a la pobreza (Citado en Peralta y Fujimoto, 1998).

De aquí podemos destacar, que el primer y el tercer punto si han sido considerados por los tomadores de decisiones en México, dado que ha habido cada vez mayor interés por dar prioridad a la educación preescolar, tan solo es evidente todo el proceso de la reforma de educación preescolar. Pero las acciones tomadas por el Estado, no son suficientes ni en la cobertura ni en la calidad y equidad educativa.

No obstante, todavía quedan otros aspectos que no han sido considerados con la importancia que debiera, pese a que en el país existen 56 grupos indígenas que hablan sus lenguas respectivas, aún no se tiene una sistematización y alfabetización de las mismas; en un grado medio se abordan algunas acciones como los libros de texto de la educación primaria escritos en algunas lenguas indígenas.

En la Primera Cumbre de las Américas efectuada en Miami, Florida en diciembre de 1994, se destaca la importancia de seguir atendiendo los Derechos de los Niños, los Derechos Humanos, el fortalecimiento de la familia, el reconocimiento al

desarrollo infantil y su relación estrecha con la Educación básica, destacando que empieza desde el nacimiento.

En febrero de 1998, tuvo lugar otro acontecimiento de política educativa en Mérida, México, ahí se reunieron los ministros de educación y acordaron los siguientes asuntos:

- a. La educación es el factor determinante por el que se alcanza el desarrollo social, cultural, político y económico. Es el elemento esencial que permite el ejercicio de los derechos civiles, asegura las condiciones óptimas de competitividad y productividad que requieren las economías contemporáneas.
- b. Subraya el carácter central de la educación para llegar a niveles similares de progreso económico y social (...) aprecio a la diversidad cultural, económica y étnica de nuestros países.
- c. La educación es el elemento estratégico para mejorar la calidad de vida, hacer posible el ejercicio de los derechos cívicos, garantizar la preservación del medio ambiente, asegurar las condiciones de competitividad y productividad de la economía y propiciar una cultura que haga más armónica la convivencia entre las naciones, reconociendo el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüístico del continente (...).
- d. Impulsar la extensión de los servicios educativos anteriores a la educación primaria, fortalecer todos los niveles y modalidades de la educación, otorgando prioridad a la Básica.
- e. Adecuar la educación a las diversas características de los distintos grupos étnicos y culturales que integran nuestras naciones (...).
- f. Construir y fortalecer programas de educación, salud y alimentación dirigidos a los niños y las niñas en condiciones vulnerables.
- g. Fomentar programas de intercambio y cooperación recíprocos entre los países del hemisferio (Citado en Peralta y Fujimoto, 1998, p.78).

En la Segunda Cumbre de las Américas efectuada en abril de 1998 en Santiago de Chile, se ratificaron los acuerdos en la Cumbre de ministros de educación y se adicionaron los siguientes:

1. Facilitar el acceso de todos los habitantes de las Américas a la Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Superior,
2. Evaluar la calidad de la educación: desempeño de los agentes educativos y factores

asociados al logro de aprendizajes.

3. Diseño, ejecución y evaluación de programas de mejoramiento de la calidad con criterio de equidad
4. Programas de valoración y profesionalización docente y administrativo
5. Asignación de recursos necesarios al gasto de la educación
6. promoción de la cooperación horizontal y multilateral entre la Organización de los Estados Americanos, el Banco Interamericano, el Banco Mundial, Comisión Económica para América Latina , y otras agencias (*Ibid.*, p.79).

En este mismo sentido surgen políticas tendientes a modernizar y reformar a este nivel educativo, al menos en lo referente a América Latina y el Caribe, como señalan Peralta y Fujimoto (1998, p. 80-81).

Dado los asuntos abordados en las Cumbres Mundiales y Regionales, es muy importante que el factor determinante para el desarrollo social, cultural, económico y político es la educación, como se destacó la implantación de los programas compensatorios a los grupos vulnerables; enfatizar el acceso a todos los habitantes a la educación preescolar como un proceso permanente, la actualización y profesionalización magisterial, la transformación de la gestión educativa y el proceso de descentralización de los sistemas educativos, son elementos que apuntalan a la hechura de una reforma en este subsistema.

1.2.3 Acciones en el marco legal para la educación preescolar

De acuerdo a las referencias documentales en los años noventa, es cuando más auge hay respecto a reformar los subsistemas escolares, por ejemplo: Uruguay declaró que su primera prioridad política era realizar una reforma, desde contemplar a la educación preescolar para atender a los niños desde los cuatro años, mejorar la calidad del aprendizaje y el funcionamiento de los establecimiento de enseñanza y estimular la profesión docente.

El caso de Chile se realizó la Reforma Curricular de la Educación Parvularia, iniciando en 1998 y para concluirla en el 2000, con la elaboración de los planes de

estudio. En Paraguay sucedió lo mismo, tratando de generar un programa de educación inicial focalizado a atender zonas de alto riesgo educativo de bajo costo. En el siguiente gráfico se mostrará el estado legal que enmarca la función del servicio educativo para menores de seis años en los países como:

LEGISLACIÓN VIGENTE PARA LOS NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE SEIS AÑOS:	
Países	Contenido de la Normatividad
Argentina	Salas maternas para niños de 2 años, trabajo con mas de 50 mujeres. Jardín de infantes para niños y niñas de 3 a 5 años, último grado obligatorio Habilitación y funcionamiento de guarderías infantiles
Bolivia	Prevención, protección, atención integral a todos los menores. Ley de Reforma Educativa.
Brasil	Derecho a Parvulario y Pre escuela Asistencia a la infancia carente Fondos públicos de salud asistencia materna infantil Programa Nacional de atención al niño y adolescente, prioritario al de 0-6 años Obligatorio planos en parvulario y pre escuela a niños de servidores de la Admón. Federal Obligación de salas cunas para lactantes amamantando Normas para la instalación de parvularios
Colombia	Creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Legislación de 18 años Derechos de infancia Nivel preescolar Ratifica Convención Derechos del Niño
Cuba	Dirección Nacional de Circulación Infantiles Ley # 1233 Instituto de la Infancia
Costa Rica	Fines y objetivos de la educación preescolar Coordinar e inspeccionar la educación privada Lineamientos y directrices de la educación preescolar Regulación edad ingreso al Jardín de Niños
Chile	Crea la Junta Nacional de Jardines infantiles Reglamento de la Ley 17.301

	Ley de Salas Cunas
Guatemala	Leyes generales, específicamente art. 74 Derechos del niño Leyes específicas educativas
Honduras	Jornada trabajo elaborar código menor
México	Educación Art. 3°, 31 Ley General de Educación 1993 Decreto de Obligatoriedad de la Educación Preescolar 2004 Programa de Educación Preescolar 2004 -nacional Certificación a la profesionalización magisterial –licenciatura en proceso Certificación de Jardines de Niños Particulares
Nicaragua	Faculta Ministro formar –ampliar lineamientos educativos Expansión de áreas claves Declaración universal Derechos del Niño
Panamá	Creación primer Jardín de Infantes Convencional Objetivo de la educación pre primaria Creación de guarderías y centros infantiles para niños de 6 años y lactantes Legaliza la educación parvularia municipal
Paraguay	Aspecto físico-humano-pedagógico en el Jardín de infantes Actividades- número alumnos, horarios, etc.
Perú	Reglamento de educación inicial Plan de acción infancia Orientaciones programa de estimulación en el hogar
República Dominicana	Obligatoriedad del estado del último grado del nivel, pendiente aprobación en Congreso
Venezuela	Responsabilidad directa del Estado Protección niño para desarrollo psicológico, biológico y social Obligatoriedad empresas atención a hijos en edad preescolar de trabajadores
Uruguay	Ley de Reforma educativa
Fuente: Colombia, Ministro de Educación Nacional. OEA-JUNJI (1993), Cuba, 1980, México (referentes de la propia tesis 2006).	

Con los datos anteriores se puede apreciar la enorme similitud de los países en la proclamación de reformas en el ámbito legal en las cuales se destaca la

obligatoriedad de la educación infantil –entendiendo el periodo escolar de cuatro a cinco años como denominador, el reconocimiento de los Derechos del Niño, la atención a los hijos de los trabajadores, y en algunos casos la incorporación o reforma curricular.

Chile, Honduras, Nicaragua y Venezuela, todavía no presentan una política educativa en la que se reforme el subsistema, es más en algunos países solo se enuncia algún reglamento de protección al menor, pero no se explicita un desarrollo curricular o una ley educativa que norme y garantice una educación infantil.

Desde una revisión de los análisis de documentos curriculares en Ibero América, Ana Malajovich²⁵, quien coincide que en la década de los noventa hay un auge en reformular los programas educativos de la educación infantil o primera infancia, como ella menciona. Entre los países analizados se encuentran: España 1991, Argentina 1995, Uruguay, Costa Rica y Portugal 1997, Brasil y Colombia 1998, Perú 2000 y Chile y Guatemala en el 2001.

La clasificación de los currículos es: sintéticos y analíticos. Los sintéticos se establecen en contenidos generales para el desarrollo de las propuestas; y los analíticos, son los que desarrollan una fundamentación teórica de las opciones curriculares, los contenidos o áreas desde aprendizaje, el desarrollo de las actividades, la organización del tiempo, del espacio y las pautas de evaluación.

Primeramente la autora hace referencia a las categorías de análisis como los propósitos educativos generales, la concepción de infancia, las funciones de la educación, los fundamentos pedagógicos, la articulación entre los niveles y los objetivos de la educación inicial, entre las principales.

²⁵ Es Licenciada en Ciencias de la Educación en Buenos Aires, Argentina, además coordina el equipo de educación inicial en la misma provincia y presenta este estudio bajo la dirección de la Organización de los Estados Iberoamericanos, para la educación, la ciencia y la cultura. La autora señala que los datos fueron tomados del Observatorio de Educación Infantil, y de ahí que México, tiene muy pocos referentes, por la fecha en que se registraron –la década de los noventa-.

En relación a los propósitos educativos engloba la siguiente concepción:

La educación pretende desarrollar sujetos críticos, reflexivos, creativos, amantes de la paz, los derechos humanos, defensores de la justicia, respetuosos del régimen democrático y socialmente comprometido con su comunidad y país. Para el logro de esa aspiración son necesarios los valores, como la solidaridad, el compromiso, responsabilidad, el amor por la vida humana, respeto por la naturaleza, los derechos y deberes humanos, sin distinción de color, raza, género, nacionalidad y etnia (Programa Materno Infantil de Costa Rica, 2000).

Este propósito parece demasiado ambicioso para ser adquirido, sin embargo, a largo plazo durante la formación escolar de un individuo, es factible que se logre. Tiene ciertos aspectos en los que converge con el PRONAE 2001, en el cual se indica que pretende impartir una educación sin ningún tipo de discriminación y en el marco de una educación de calidad, equidad y justicia social.

Los países en los que se menciona al niño como un ser que tiene su ritmo y estilo de maduración y desarrollo de aprendizaje, son Brasil y España, por lo que se refiere a México, también hay puntos de encuentro, agregando que se deben reconocer las diferencias en los procesos de aprendizaje de cada niño por lo que requiere una atención más personalizada.

Uruguay, Perú y Colombia enfatizan el interés de que se establezca la noción de aprender a aprender, como un objetivo ambicioso, que adquieran aprendizajes significativos, estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, así como de planificación y regulación de la propia actividad.

Tanto en el PRONAE, como en los campos formativos del PEP 2004, hay coincidencias, al pretender que los niños adquieran aprendizajes necesarios para su vida, y sea la escuela la que se adecue al entorno social y natural de los niños y no al revés, respetando sus características culturales.

Los fundamentos pedagógicos de los programas de Perú, Chile mencionan que el aprendizaje es una construcción propia del sujeto, un proceso interno e interactivo

con el medio social y natural.

El aprendizaje significativo se relaciona con los conocimientos que el sujeto ya posee, en la medida de que adquiera aprendizajes nuevos y significativos podrá resolver por sí mismo situaciones que se le presenten. Con mayor relación están el PEP 2004 y el programa de chileno, en los siguientes referentes: “La niña y el niño son protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación (...) se les ofrecen oportunidades de aprendizaje (...) con los apoyos pedagógicos necesarios que requiere cada situación” (Chile, 2001).

Otra similitud con el Programa del mismo país y México, está en las funciones de la educación, en la que destaca que la educación parvularia es el primer nivel educativo, que favorece aprendizajes oportunos y pertinentes de acuerdo a las características, necesidades e intereses, fortaleciendo sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico.

Los países que abordan al lenguaje oral como uno de sus contenidos curriculares y se desglosa en expresión y comunicación, son: Cuba, Chile, Nicaragua, Panamá, El Salvador, Ecuador y México, que también incluye el lenguaje escrito, como Colombia, Bolivia y Paraguay.

El tema del cuidado y prevención de la salud, se localiza en los contenidos del programa de España, Guatemala, Paraguay, Cuba, Colombia, Uruguay y México. En relación al cuidado del medio ambiente lo consideran importante en materia curricular:

Brasil, Argentina, Guatemala, Honduras, Venezuela y México. Respecto a la diversidad, los derechos humanos, la democracia y la solidaridad, se destacan en Perú, Chile, Portugal, Paraguay, Brasil, Argentina y en México. Con esto se pueden ver las convergencias que predominan en los currículos de los países señalados.

Cuando se le preguntó a uno de los informantes ¿Cómo y qué contenidos de los planteamientos de los organismos internacionales como la OCDE, el BM y la UNESCO han impactado a la política educativa implementada en este Programa?

Su respuesta fue que:

El programa retoma o intenta poner un de relieve los principios pedagógicos, de entre los cuales, pues la equidad y la diversidad, la atención a la equidad y a la diversidad, es fundamental, de estos planteamientos de las necesidades de políticas de atención a los niños pequeños, pues bueno no solamente se concretan en propuestas curriculares, se abre un abanico de necesidades de atención. Hay muchos estudios y se está trabajando en muchísimos países, pero en el caso de México, dentro de las cosas que tomamos en cuenta es eso [los aspectos de los principios pedagógicos] (EM., 2006).

En el PRONAE no se muestran con exactitud las carencias de la educación básica, es preciso conocer los datos referentes al gasto social para las entidades con mayor índice de pobreza, la matrícula exacta en atención a la educación indígena y rural; las cifras de egresados del nivel preescolar y su ingreso, permanencia y egreso de la primaria.

Aunque en México hay excelentes escuelas y muchos estudiantes aprenden lo suficiente para progresar exitosamente entre los niveles educativos, alguna evidencia empírica muestra que una significativa proporción de los estudiantes no alcanza los niveles mínimos considerados en las expectativas de aprendizaje del currículum. Sobre la educación básica el diagnóstico distingue entre causas sociales, esencialmente la pobreza, y factores escolares que provocan mala calidad de los resultados: deficiencias en la formación de profesores; una débil implementación curricular y un currículum centrado en la memorización; inadecuada supervisión; infraestructura y ambiente escolar sumamente frágiles; insuficiente “tiempo escolar”, en especial en el área rural, y excesiva dedicación en las escuelas en actividades con escaso valor pedagógico (*Ibid.*, p.453-457-458).

Después del Marco de Acción de Dakar 2000, se elaboró un informe de la Educación para Todos (EPT), en el que señala que el imperativo es la calidad, como uno de los objetivos y compromisos adquiridos por los distintos países. La calidad es definida desde distintos aspectos con respecto a las características de los educandos, los recursos humanos, la enseñanza y el aprendizaje, el contexto y

los resultados. En este sentido el marco de referencia para la calidad tiene que ver con los objetivos del desarrollo cognitivo y el fomento de los conjuntos particulares de valores, actitudes y competencias que constituyen las finalidades importantes de todos los sistemas educativos (UNICEF, 2004, p.7).

El documento hace referencia a que las políticas educativas deben considerar aspectos como los antecedentes de los niños, las condiciones de salud en las que llegan a la escuela y como en ésta son tratados. La ocupación de los sistemas educativos tiene que prever la formación profesional de los docentes, los salarios, el gasto público asignado por estudiante (*Ibid.*, p. 8.).

Los rasgos de los procedimientos pedagógicos son elementos fundamentales del aprendizaje cotidiano, tiene que ver con el tiempo dedicado al mismo, la utilización de métodos pedagógicos interactivos, y las modalidades de evaluación (*Ibidem.*). Este aspecto tiene mucho que ver con el diseño de los currículos en los sistemas escolares, en concreto con la reforma de la educación preescolar en México, aunque las curriculistas no hacen un reconocimiento directo de cómo se consideraron los estudios e investigaciones de los organismos internacionales, necesariamente hay una relación entre ambos.

1.3 La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

Establece su objetivo con base en el artículo 1° de la Convención firmada el 14 de diciembre de 1960 en París, entrando en vigor el 30 de septiembre del siguiente año, que se refiere a fomentar las políticas destinadas:

- lograr el más alto crecimiento sostenible de la economía y el empleo y aumentar el nivel de vida de los países miembros, a la vez que mantener la estabilidad financiera y contribuir así al desarrollo de la economía mundial,
- contribuir a una sana expansión económica en los países miembros y en los no miembros en vías de desarrollo económico
- contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria conforme a las obligaciones internacionales.

Los firmantes de la convención constitutiva de la OCDE son: Alemania, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Francia, Grecia, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, los Países Bajos, Portugal, el Reino Unido, Suecia, Suiza y Turquía. Los siguientes países se han adherido posteriormente: Japón, 1964, Finlandia 1969, Australia 1971, Nueva Zelanda 1973, México 1994, República Checa 1995, Hungría 1996, Polonia 1996, Corea 1996 y la República Eslovaca 2000 (OCDE, 2004).

Esta organización como su nombre lo establece tiene un perfil eminentemente económico y en función de ello, es como genera sus políticas. Recientemente ha incidido de manera más contundente en el ámbito educativo, procurando hacer una relación estrecha entre este ámbito y el económico en función de que el primero favorezca la formación y preparación eficiente de hombres y mujeres, quienes posteriormente ocuparán las fuentes de empleo disponibles en el mercado para sostener la economía mundial.

Por lo tanto, se busca mejorar esa educación, en la que haya una congruencia entre los currículos y el mercado laboral, pues se espera que resulte una inversión bien establecida desde los cimientos de la educación hasta la completud de los individuos.

La OCDE también ha dedicado un importante espacio de análisis y reflexión a la educación infantil, y la nombra con el término “Educación y Cuidados de la Primera Infancia (ECPI)”. En estos informes se consideraron aspectos como las tendencias demográficas, económicas y sociales, uno de los factores que mayor relevancia tuvo fue el constatar que los niños y las niñas viven con un solo padre o madre, o aunque posea a los dos las dinámicas de la economía hacen que tengan que ocuparse de actividades escolares o bien laborales. Que los espacios dedicados a su atención son irregulares y mínimos debido a las condiciones laborales en las cuales no coinciden los tiempos dedicados a los hijos con los del trabajo. Pocas son las opciones que tienen para otorgarles una atención y cuidados adecuados.

Esta problemática se discute ampliamente y se propone sea analizada por los países miembros de la OCDE para favorecer horarios en los que no se interponga el trabajo sobre la atención de los hijos, o bien existan espacios dedicados a ello sin que altere las condiciones de trabajo para no verse en la problemática de perderlo.

La educación infantil es vista dentro de un marco de equidad y de calidad, que el acceso sea universal, es decir, que se atienda a todos los niños y niñas en este servicio educativo, sin ningún tipo de discriminación (por su origen, nivel económico, sexo o condición física y social, etc.).

Las políticas de este organismo plantean en el informe, acerca de la educación infantil y la calidad, que debe dirigirse a satisfacer las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los niños.

Los principales aspectos en los que se destina la prioridad de ofrecer una educación infantil de calidad son: Incluir estándares de medición de los aprendizajes de los niños para supervisar que la calidad de la educación que se ofrece es la mejor; ofrecer una educación de amplia cobertura para atenderlos; el nivel de capacitación adecuado del personal y condiciones laborales; aumento en el financiamiento para la inversión y manutención de este tipo de educación; un nivel de supervisión que de cuenta de la efectividad de la calidad educativa; y sostenimiento a la investigación.

1.3.1 Estudios comparativos de educación infantil en los países miembros de los organismos internacionales

El informe de la OCDE (2004) con relación a la Educación Infantil, menciona que los gobiernos de los países de Europa occidental y E. U. han reconocido la incorporación al campo laboral de las mujeres, quienes requieren de un apoyo institucional donde sus hijos sean atendidos eficazmente. Según el informe, dice que:

Los diseñadores de políticas han reconocido que el acceso equitativo a la educación y cuidados de calidad durante la primera infancia puede ser un elemento que fortalezca los fundamentos del aprendizaje para toda la vida de todos los niños y apoyar las necesidades generales de las familias en términos sociales y de educación (OCDE, 1996).

El estudio se realizó en los siguientes países: Australia, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos, Finlandia, Italia, Noruega, los Países Bajos, Portugal, la República Checa, el Reino Unido y Suecia, comenzó con la revisión de la atención y los cuidados hacia la primera infancia, y la relación con las políticas de cada gobierno, enfatizando los efectos sobre desarrollo y aprendizaje temprano.

El término de primera infancia abarca del nacimiento a los ocho años, aunque el estudio se enfatizará a los niños más pequeños que no han ingresado a la escuela primaria. Una premisa que se consideró fueron los resultados de investigaciones neurológicas y de las ciencias del aprendizaje las cuales revelan que existen valiosas oportunidades para estimular el desarrollo y el aprendizaje en estos primeros años (Shore, 1997; OCDE, 2001).

1.3.1.1 Las tendencias demográficas

Las tasas de participación femenina en la fuerza laboral han aumentado sustancialmente en la mayoría de los países, en la mayoría se encontró que la pareja prefiere continuar sus estudios el tiempo más largo que se pueda hasta concluirlos. Piensa en la idea de casarse y tener hijos, cuando tengan un trabajo mejor remunerado.

La edad promedio de las mujeres para ser madres es arriba de los 25 años. Otra característica es que la mayoría de las familias prefieren tener un hijo y en raras ocasiones dos, lo que disminuye la tasa demográfica.

Dinamarca, Finlandia, Noruega, los Países Bajos y Suecia han diseñado políticas donde se concedan prestaciones a los grupos minoritarios e inmigrantes con el propósito de exponer a los niños y sus familias al lenguaje y las tradiciones de la sociedad en dichos países, además de ofrecer oportunidades a los padres para

que establezcan contactos y redes sociales.

Una característica en la constitución de las nuevas familias, es la disminución de integrantes, la tendencia es a formar familias uniparentales, con un solo padre o una madre, responsables de la crianza y cuidado de su hijo, donde mayor índice se presenta este fenómeno es en Suecia, Reino Unido y Estados Unidos.

El estudio indica que hay una relación directa con los divorcios y separaciones de los padres de familia. El número de madres solteras aumenta, de acuerdo a los datos de los países mencionados y los nórdicos; donde las madres son susceptibles a ser apoyadas por el programa ECPI, dedicado al cuidado y atención a la primera infancia, dado que deben dedicarse a la manutención de los hijos, trabajando por varias horas que le impide cuidarlos adecuadamente.

El hecho de que las mujeres se dediquen a una doble jornada: la crianza de los hijos, la responsabilidad de un hogar y la jornada laboral, las ponen en desventaja pues requieren de compatibilidad en el horario de trabajo, pero difícilmente lo pueden lograr si no hay instituciones educativas de tiempo completo. La República Checa si cuenta con este servicio que beneficia a muchas madres de familia de hasta un 96% de jardines de infantes con tiempo completo.

Otro fenómeno que ocurre en relación al grado académico de las madres de familia, cuando este es mayor, mejor preparación, también pueden percibir un salario más alto, a diferencia de las madres jóvenes que no tienen una sólida preparación académica pues también influye en encontrar un trabajo con un sueldo muy bajo, lo que desequilibra la manutención familiar y las horas dedicadas al cuidado de los hijos.

En algunos países se otorgan licencias con aportes económicos mínimos que permiten a madres con un nivel bajo de escolaridad, poder mantenerse durante uno o dos años en que cuidan a su bebé, esto ocurre en Dinamarca, Finlandia, Noruega y la República Checa.

En relación a las políticas sociales y de bienestar del niño, se procura atenderlo suficientemente bien, para evitar que viva en situación de pobreza y hambre: “Quienes pasan su infancia en medio de la pobreza de ingresos y expectativas tiene una desventaja marcada y medible, ya sea en términos del desarrollo físico y mental, de las tasas de salud y supervivencia, de los logros educativos o de las perspectivas de empleo, de los ingresos o las expectativas de vida” (UNICEF, 2000, p. 3).

De acuerdo a esta investigación, la pobreza infantil es advertencia de una mala calidad de vida de todos los ciudadanos, y los niños que crecen en penuria, esto provoca disminución en las capacidades de aprendizaje, deserción escolar, se ven orillados a cometer delitos, crímenes, a embarazarse a muy temprana edad, y a perpetuar su vida en la pobreza por varias generaciones futuras (OCDE, 2004, p. 54).

1.3.2 La edad de inicio de la escolaridad obligatoria

En el caso de Irlanda del Norte la edad obligatoria para comenzar la escuela primaria es desde los cuatro años de edad hasta los siete en Dinamarca, Finlandia, y Suecia. En los Países Bajos y la Gran Bretaña la edad obligatoria es a los seis años, al igual que para Australia y Estados Unidos, la edad es antes de los seis.

DERECHOS AL SUMINISTRO DE LA EDUCACIÓN Y CUIDADOS DURANTE LA PRIMERA INFANCIA (ECPI)				
País	Naturaleza de los derechos	Edad cubierta	Duración del derecho	Con o sin pago de cuotas
Australia	No existe derecho legal a los servicios para niños entre 0 y 4 años. Prestación de cuidados infantiles para familias que emplean servicios aprobados No hay derecho legal al Jardín de	4-6años		Gratuito varía

	niños aunque la mayoría de los estados ofrece estos servicios gratuitos o casi gratis entre 4 y 5 años			
Bélgica	No hay derecho legal a ECPI para niños menores de 2.5 años pero se dispone ampliamente de servicios supervisados y subsidiados Derecho legal universal al jardín de niños entre 2.5 y 6 años	2.5 y 6 años	Jornada escolar completa, con algún suministro extramuros	gratuito
Dinamarca	87% de los municipios garantizan plazas para todos los niños entre 1 y 5 años Derecho legal a una plaza para suministro extramuros	0.5-6 años 6 y 7 años	Tiempo completo Medio día Mañana y tarde	Cobro de cuotas Gratuito Cobro de cuotas
Estados Unidos	No hay derecho legal para niños entre 0 y 5 años Los estados de Georgia y Nueva York se han comprometido a proporcionar Jardín de Niños gratuito a todos los niños de 4 años. Pre kindergarten para todos los niños en riesgo en varios estados La mayoría de los distritos escolares ofrece un grupo gratuito de Jardín de niños a todos los niños de 5 años como parte de la educación primaria	4 y 5 años 5 y 6 años	Medio día, durante el calendario escolar (variable)	Gratuito
Finlandia	Derecho legal a una plaza en ECPI suministrada en centros o en hogares Derecho legal a una plaza en jardines de niños en centros y escuelas primarias Derecho legal a una plaza en el suministro extramuros	0-7años 6-7años	Tiempo completo Medio día Mañana y tarde	Cobro de cuotas Gratuito Cobro de cuotas

Italia	No hay derecho legal a servicios para menos de 3 años Derecho legal a una plaza en ECPI en escuelas	3-6años	Jornada escolar o tiempo completo	Cobro de cuotas en centros públicos
Noruega	No hay derecho legal a servicios, pero se ha alcanzado 80% de la matrícula para mayores de 4 años y se ampliará progresivamente a todos los niños	0-6 años	Tiempo completo	Cobro de cuotas
Países Bajos	No hay derecho legal a servicios para menores de 4 años, pero si alta inversión en subsidios para niños en riesgo Derecho legal a una plaza en la escuela primaria, a partir de los 4 años	4-6 años	Jornada escolar	Gratuito
Portugal	No hay legal a servicios para menores de 3 años Derecho legal a inscripción gratuita en el Jardín a partir de los 5 años, que se ampliará a los 4	5-6 años	5horas, 5 días	Gratuito
República Checa	Sin derecho legal a ECPI para niños menores de 3 años Sin derecho legal a preescolar 3-6 años, pero el acceso es amplio, con prioridad para los niños de 5 años	3-6 años	Tiempo completo	Cobro de cuotas
Rumania	No hay derecho legal para niños menores de 3 años Derecho legal a una plaza en el jardín de niños para todos los niños de 4 años y algunos de 3. Este derecho se ampliará progresivamente a todos los niños de 3 años	4-5 años	2.5 horas, 5 días a la semana	Gratuito
Suecia	Obligación legal de suministrar una plaza para hijos de padres	1 a 12 años	3 horas, 5 días a la	Gratuito

	<p>que estudian o trabajan, a partir de los 12 meses de edad, en una plaza gratuita en el Jardín de Niños a partir de los 3 años</p> <p>Derecho legar a una plaza en grupos preescolares gratuitos en las escuelas primarias, que se amplía progresivamente en la forskola a los niños de 5 y 4 años</p>	<p>3-6 años</p> <p>6-7 años</p>	<p>semana</p>	
<p>Fuente: Informes de apoyo de la OCDE (2004) Niños pequeños, grandes desafíos. México: FCE.</p>				

El cuadro muestra como en la mayoría de los países la educación se ofrece de manera gratuita, algunos con un sistema de cuotas, principalmente en lo referente a la educación de los menores de tres años, dado que implica hacer gastos mayores para su atención y cuidados. Son pocos los países como Italia, Portugal y Rumania, donde la atención se restringe hacia los 4 y 5 años de edad, hay mayores dificultades para que los niños menores de tres años sean atendidos de manera gratuita por sus Estados. Suecia junto con Dinamarca y Finlandia, resultan ser los países que proveen mayor atención a la niñez, desde los 0 hasta los 6 años de manera gratuita. Cabe resaltar que también son los países que invierten mayor gasto social en la educación, salud y alimentación para su niñez.

2. La valoración sobredeterminada de los organismos internacionales: UNESCO, OREALC Y OCDE

2.1 La categoría de sobredeterminación

Esta categoría está referida a dar cuenta de cómo los organismos antes mencionados tienen una representación importante a nivel mundial, ya había señalado como en este momento en que la globalización está inserta en todo aquello que nos rige como la economía, la ciencia, la tecnología, la cultura principalmente.

También se incrusta en la educación, pues es el medio por donde incorporan los seres humanos los saberes, el conocimiento que se produce en la cultura, la historia, la ciencia, la tecnología, etc. y aun en las partes más alejadas.

Digamos desde un punto geográfico desarrollado en el primer mundo, aquellas regiones más desprovistas de los servicios básicos, como son agua, electricidad, caminos, salud, etc. también están insertos en la globalización, o bien porque se conozca su cultura, su historia, etc. en cualquier otra parte del mundo, o por que posea o haga uso de alguna tecnología que forma parte del informacionalismo, como puede ser el uso de la Internet, en las telecomunicaciones y la informática.

Alexis López (2005, p. 168-169) señala que:

El concepto de sobredeterminación es introducido por Althusser, tomándolo del psicoanálisis de Freud (...) se trata de un tipo muy preciso de fusión, ya que el concepto (...) se constituye en el campo de lo simbólico y carece de toda significación al margen del mismo (Laclau y Mouffe, 1987) (...) Y añade que el carácter simbólico, es decir, sobredeterminado de las relaciones sociales implica, en consecuencia, que carecen de una literalidad, que las reducirá a momentos necesarios de una ley inminente (...) lo simbólico se constituiría como plano de significación segunda y derivada (*Ibidem.*).

David Pérez Arena²⁶, analiza la sobredeterminación de los organismos internacionales, como el Banco Mundial en el sistema educativo superior. En lo particular retomaré la idea general, en la que refiere que los currículos los elaboran especialistas, algunos que hacen el diseño de los planes y programas de estudio, son ajenos al asunto.

Agrega que unos son los curriculistas y otros los que influyen en la sobredeterminación curricular; estos últimos los identifica como grupos u organismos que parecen no tener relación alguna con dicho diseño y el desarrollo curricular, pero son quienes en gran parte lo sobredeterminan. Esos organismos los refiere como el Banco Mundial, el Banco Interamericano, el Fondo Monetario

²⁶ Es docente investigador y coordinador del ISCEEM-Ecatepec.

Internacional, principalmente.

El planteamiento se enfoca a destacar la función del Banco Mundial como un organismo que mediante sus programas, estrategias y acciones si incide de manera directa en la política educativa y en las orientaciones curriculares de los planes de estudio, en México, se enfocó en la educación básica principalmente en la década de los noventa. Y finalmente se enfatiza que dicho organismo sustenta un poder en los sistemas políticos y financieros, que sobredetermina los currículos (2001, p.45)

Capítulo IV. La política educativa para la educación preescolar desde la Modernización hasta el PEP 04

1. El currículo como instrumento política educativa

1.1 El currículo

En 2001, la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició un proceso de reforma a la educación preescolar, como ya se ha explicado se procedió mediante una convocatoria a nivel nacional a los distintos actores del subsistema para que se involucraran en el proceso de la reforma educativa, el fin era lograr el establecimiento de un Programa que recogiera las experiencias en el trabajo docente de las educadoras, el análisis de los distintos actores educativos y las propuestas de los especialistas en educación infantil.

Según los estudios de George J. Posner²⁷ especialista en planeación curricular y pedagógica en los Estados Unidos, define al currículo como el contenido de los estándares o los objetivos de los que las escuelas son responsables ante los estudiantes:

Currículo es una serie de estrategias de enseñanza que los maestros planean utilizar. Esas diferencias conceptuales se basan en una diferenciación entre un currículo con fines esperados de la educación, por ejemplo, los resultados propuestos del aprendizaje; y un currículo como los medios esperados de la educación, por ejemplo los planes de enseñanza (Posner, 2005, p.5)

José María Ruiz propone una explicación teórica muy interesante en relación a la concepción del currículo, menciona que es:

Muy compleja, equívoca y ampliamente discutida por los especialistas, etimológicamente dice que currículo, significa “una carrera o curso”. Agrega que es un conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos y estrategias de intervención didáctica y organizativa así como las decisiones que ha de tomar el conjunto de profesores de un centro educativo sobre el modelo de evaluación y la aplicación de sus criterios, en función de las

²⁷ El Doctor, es profesor emeritus de la Cornell University, es autor de varios libros referentes al currículo, ha sido miembro de varios institutos en la Unión Americana y es un investigador reconocido internacionalmente.

metas educativas que intentan alcanzar (2005, p. 27).

Cabe preguntarse ¿hasta donde los maestros toman decisiones para plantear la norma de evaluar o aplicar los contenidos de un currículum, o bien son los operadores de lo que ya está prescrito y solamente les resta comprenderlo y ejecutarlo de la mejor manera?

El mismo autor sostiene que un currículum es un diseño o proyecto curricular, en un sentido amplio que abarca la totalidad de elementos de la educación formal (*Ibid.*, p. 28). Y aparte añade en un sentido más político que pedagógico que un currículum es un espacio, que implica una lucha de poder entre las fuerzas vivas y un proceso de negociación, finalmente un consenso entre sectores sociales interesados que al concretarse en una propuesta educativa debe expresar el sentido, el significado, los propósitos y tipos de vías de comunicación entre el currículum con las esferas sociales, culturales, políticas y económicas (*Ibid.*, p. 29).

Al respecto Posner enfatiza la importancia de indagar con una percepción profunda sobre un currículum, de tal manera que se puede comprender mejor en distintos planos de análisis:

Las decisiones curriculares no se limitan nunca a indagar cómo hacer algo, siempre incluyen preguntas sobre cómo hacerlo y quien debe hacerlo para quien. Decidir acerca de qué es deseable, justo o legítimo de un contenido, de una aproximación al tema o de otra forma de tratar a los estudiantes tiene implicaciones históricas, sociales, políticas, morales, culturales y económicas (Posner, 2005, p18).

Flavia Terigi²⁸, define al currículum como:

Una herramienta de trabajo para los equipos docentes de las instituciones educativas. A su valor para expresar y orientar el sentido formativo de la experiencia escolar y para asegurar los compromisos del Estado se le suma su capacidad para generar un proyecto de trabajo en cada escuela que haga posible que la distancia que siempre media entre la prescripción y las prácticas se resuelva en términos de un enriquecimiento de las experiencias educativas de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos. Un currículum tiene que ser conocido por los equipos docentes, tiene que ser analizado en su contexto específico de

²⁸ Licenciada en Ciencias de la Educación en Buenos Aires, es Directora General de Planeamiento de la Secretaría de Educación del Gobierno de la misma ciudad, además es Profesora de Psicología y Aprendizaje de la Facultad de Ciencias Exactas y naturales de la misma institución.

actuación, tiene que ser utilizado para la recuperación de las prácticas valiosas y para la transformación de las que se juzga necesaria mejorar (2002, p.5).

Con estas referencias y las de Alexis López se puede concluir que esas elaboraciones humanas están imbricadas unas con otras bajo determinados intereses que de acuerdo a un contexto social, cultural, político y económico refiere los principios y características que lo han de definir con el fin lograr una participación sostenida de los actores educativos involucrados, para alcanzar un modelo más cercano a sus ideales, a sus referentes de excelencia, de transformación de los educandos y de la innovación de los educadores comprometidos a cumplir su ejecución.

Las características de los distintos planes y programas de estudio que señala Posner (2004, p. 7) se enumeran a continuación:

1. Programas de estudio: incluye las metas y las justificaciones del curso, los temas cubiertos, los recursos utilizados, las tareas asignadas y las estrategias de evaluación recomendadas. El programa de estudio representa el plan para un curso, con elementos de los fines y los medios del curso.
2. Estándares, son más que un esquema de contenido y son diferentes del alcance y la secuencia. Describen lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer y en algunos casos se describen los procesos para alcanzar los resultados de aprendizaje. Los estándares no recomiendan actividades específicas de enseñanza, priorizan las ideas fundamentales para la disciplina y cómo se relacionan las ideas importantes. También cubren los grados desde jardín de niños hasta secundaria. Explican la naturaleza de la disciplina y cómo la utilizan los especialistas y las personas comunes. Los estándares se dirigen uniformemente a todos los estudiantes.

En esta última característica se puede hacer una relación con la propuesta del PEP 2004, en relación a que tiene bien definidos los propósitos educativos, los principios pedagógicos y su especificidad que está diseñado para que los niños desarrollen sus competencias, mediante la orientación crítica y pertinente de la educadora.

Se especifica para cada campo de desarrollo indicadores de las competencias a desarrollar por los preescolares durante su estancia en la educación preescolar. Si

bien es cierto, no mencionan las diseñadoras curriculares un origen, teoría o marco de referencia específico en que se ubique el enfoque del programa.

Sin embargo, de acuerdo a las investigaciones realizadas por especialistas en educación infantil, destacan los modelos de otros países, así como los planteamientos de médicos, pedagogos y psicólogos acerca del desarrollo y aprendizaje infantil, por lo que se entiende que se incorporaron estas informaciones, para hacerlas propias y darle una caracterización en el PEP 2004.

Un análisis curricular es un intento por desglosar un currículo en sus componentes para examinar esas partes y el modo en que se ajustan para formar un todo, para identificar las nociones y las ideas con las que se comprometen quienes diseñaron el currículo y quienes, de manera explícita o implícita configuraron el currículo, y para examinar las implicaciones de esos compromisos y nociones con la calidad de la experiencia educativa (Posner, 2005, p. 16).

Las cuatro preguntas de Tyler:

1. ¿Cuáles propósitos educativos debe tratar de alcanzar la escuela?
2. ¿Qué experiencias educativas deben ofrecerse para alcanzar estos propósitos?
3. ¿Cómo se organizan estas experiencias de manera eficaz?
4. ¿Cómo se determina si se han alcanzado estos propósitos?

Posner enfatiza concepciones que tienen que ver con el hecho educativo, y lo que se debe general con un currículo en beneficio de los estudiantes:

La enseñanza se considera un proceso cuyo propósito principal es promover o producir aprendizaje. Los estudiantes se denominan “aprendices”, los objetivos se conciben en términos de un aprendizaje buscado, la evaluación del éxito escolar se centra casi exclusivamente en alcanzar calificaciones en los exámenes, se diferencian las metas “educativas” de las “no educativas” al determinar si pueden atribuirse al aprendizaje, el “currículo es definido en términos de “resultados del aprendizaje buscado” (...) en consecuencia la educación se concibe como un sistema de producción, en el cual los resultados del aprendizaje individual son el principal producto (Ibid., p.17)

¿Por qué hacer un análisis curricular? Es una pregunta de suma importancia que hay que concederle al proceso de una reforma educativa que va más allá de

los pronunciamientos de los tomadores de decisiones, o de disposiciones de algunos organismos internacionales. La educación preescolar está en plena ebullición, construyendo un paradigma en el ámbito nacional, no en balde se han expuesto las etapas del momento estelar de la política educativa.

Los actores involucrados están inmersos en las acciones de la agenda de gobierno, las acciones de las políticas públicas sostienen estrategias que se producen tanto en los Jardines de Niños de todo el país como en los sitios en los que se evalúa el proceso de implantación de la reforma curricular y los otros procesos de políticas públicas establecidos en el PRONAE 2001.

El análisis curricular es necesario en virtud de su relevancia en dos tareas importantes desarrolladas por los profesores y administradores: la elección la adaptación del currículo (...) es importante determinar si es apropiado o no para la situación. Esta evaluación también requiere de la habilidad para determinar el alcance de las suposiciones que fundamentan el currículo como válido para una clase, escuela etcétera (*Ibidem.*).

El papel que juegan las diseñadoras curriculares queda evidenciado en los testimonios presentados a lo largo de esta investigación, se han ocupado de elaborar un diagnóstico del estado más cercano a la realidad de este subsistema, y luego de ello implementaron acciones en las que se contemplaran las aportaciones académicas y empíricas de los expertos, para luego llegar a la conformación de un programa educativo, que promete subsanar un vacío, o algo inacabado que satisfaga a las demandas de la población infantil, tan diversas en el país.

El momento de definir los contenidos, en todo caso los campos de formación y las competencias en el PEP 04, ha de ver sido un tránsito en el tiempo largo y de intensidad política, va más allá que lo técnico y lo pedagógico:

Planificación curricular basada en un marco conceptual de producción técnica si quienes proponen estos puntos consideran que las decisiones educativas las toman expertos con conocimientos especializados en forma objetiva y si consideran que la enseñanza como un proceso cuyo propósito principal es producir aprendizaje, un proceso para el cual la lógica de

la toma de decisiones debe basarse en un razonamiento medios-fines (se orienta a la producción). Además son modelos lineales de producción técnica si requieren determinar los fines antes de decidir los medios (*Ibid.*, p.19).

Los testimonios de quienes presidieron este trabajo arduo en la construcción del diseño curricular expresan con toda claridad las intenciones, que van más allá de un proceso metodológico, tocan de lleno un compromiso social, de escucha, reciprocidad en el caso de requerirlo donde se entretujan las emociones y las aspiraciones ha creer que la renovación curricular tiene alcances mayores:

Una reforma en educación preescolar no puede centrarse o reducirse al currículo, desde luego que es el eje, es un componente central, pero solo el currículo no hace cambios. Optamos por considerar precisamente la necesidad de que el trabajo en la reforma empezara a partir de la escuela, en una visión distinta. No es hacer el currículum y luego preparar a la gente para que se aplique, no. Vamos a indagando primero que pasa en la escuela, vamos propiciando un trabajo al interior de los centros escolares y que participen las maestras analizando su experiencia de manera compartida identificando problemas, buscando las explicaciones a por qué se dan esos problemas (EM., 2006).

2. Las concepciones de educación y desarrollo

2.1 Educación

El término educación proviene fonética y morfológicamente de *educare* (conducir, guiar, orientar); y semánticamente desde la versión de *educere* (hacer salir, extraer, dar a luz). La educación es un proceso de inculcación y asimilación cultural, moral y conductual. Básicamente es el proceso por el cual las generaciones jóvenes se incorporan o asimilan el patrimonio cultural de los adultos (...) la educación es un proceso necesario y legítimo para la supervivencia humana, el hombre se ve obligado a aprender las respuestas para vivir, lo que al mismo tiempo le hace “ser” de un modo u otro (Diccionario Pedagógico, 1995).

Jacques Delors considera que la educación es: un clamor de amor por la infancia, por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el

sistema educativo, indudablemente, pero también en la familia, en la comunidad de base, en la nación (...) este deber elemental para que inclusive las decisiones políticas, económicas y financieras lo tengan más en cuenta (1997, p. 9).

2.2 La educación infantil

La primera institución responsable de la educación infantil es la familia, en ella se inculcan valores, creencias, cultura y socialización. Otra institución ha sido el clero, tomando el papel de instructor, infundiendo dogmatismos, imponiendo una cosmovisión acerca del mundo y su relación con él. Cuando el Estado legitimó la escolarización de masas, entonces comenzó su papel responsable para promover la educación a todos los individuos en edad escolar.

A mediados del siglo pasado los organismos internacionales –UNESCO, UNICEF, OREALC, OEA, OEI y OCDE- han dedicado sus investigaciones con mayor profusión al desarrollo y educación infantil. Las edades de esta etapa de la vida van de los 0 a 3 años –educación maternal o inicial- y de 3 o 4 años a los 6 o 7 años –educación preescolar- ambas conforman a la educación infantil.

2.3 La educación preescolar

La educación preescolar enfatiza que no se trata de preparar a los niños para su entrada escolar, sino más bien para ayudarlo a madurar o desarrollar sus capacidades individuales. Sin embargo, hay una gran ambigüedad en la concepción del término, para muchos si representa un nivel de preparación a la educación primaria, desde su sintaxis pre-escolar, previa al sistema escolar formal y obligatorio de acuerdo a la normatividad legal de los países.

Después de la Segunda Guerra Mundial, hubo recomendaciones por parte de la ONU, en relación a los derechos humanos, incluyendo a la educación, con ello se creó una de las Organizaciones dedicadas a la infancia, dando cabida a muchos proyectos en su beneficio. La Organización Mundial para la Educación Preescolar

(OMEPE) fue creada en 1948, con el fin de promover líneas de acción a favor de la niñez en todo el mundo.

Una precisión que se hace en el PNUD, respecto a la educación preescolar, señalar que:

Muchos gobiernos no le asignan la importancia que merece. De acuerdo a estudios científicos, los primeros años de vida son esenciales para la formación de la inteligencia y la personalidad. La mayor parte de las células cerebrales y las conexiones neuronales se desarrollan durante los dos primeros años. En el desenvolvimiento del cerebro, esencial para aumentar el potencial de aprendizaje, intervienen no sólo la salud y nutrición de los pequeños, sino el tipo de interacción social y las oportunidades que encuentran en su entorno. Por esta razón es tan importante la atención educativa durante la primera infancia (1998, p. 197).

La educación preescolar es apoyada actualmente mediante políticas educativas, que permiten un trabajo compartido; en muchos países, los gobiernos ofrecen una educación obligatoria de un periodo breve, y abre las oportunidades para que las familias se incorporen a programas de atención infantil. En México hay proyectos de las Madres Jardineras, o de la educación comunitaria, en la que las madres de los niños, colaboran en la educación rural o indígena. En la otra modalidad, - CONAFE-, atiende a los hijos de los campesinos, jornaleros y niños migrantes, en distintas regiones del país.

2.4 La educación básica

La educación básica es reconocida por los Estados como obligatoria, en la que los estudiantes son formados bajo un currículo específico en que se consolidan las bases de los siguientes niveles educativos, medio superior y superior.

El Programa de las Naciones Unidas (1998), menciona que es a la educación básica a la que le corresponde formar ciudadanos adultos, socializados y con una cultura específica a su contexto y un desempeño productivo. La educación

general, universal y obligatoria para todos, son los objetivos de la política educativa internacional; aunque en la realidad en varios países se logran medianamente.

Según estudios en América Latina, en relación a la calidad de la educación básica, se aprecian problemas de aprendizajes efímeros en los estudiantes, repetición y rezago escolar, como constantes en los sistemas educativos.

Los factores causantes de estas problemáticas son:

- 1 La mayoría de los estudiantes proviene de hogares pobres, cuya privación material y limitado capital cultural reducen severamente la capacidad para aprender.
- 2 Las escuelas de los pobres, generalmente también son pobres. Las condiciones de infraestructura son deplorables, que impiden un buen aprendizaje, lo mismo que la falta de recursos didácticos.
- 3 La ausencia de una cultura de resultados implica que la escuela no se sienta responsable del hecho educativo. Nadie asume su responsabilidad. Si los alumnos no aprenden, esto puede achacarse a causas múltiples, remotas e impersonales.
- 4 La comunidad no sabe bien para qué van los niños a la escuela. Los padres de familia pueden tener experiencias negativas de la escuela, ya sea por lo que viven sus hijos como actitudes de maltrato, o bien por la constante inasistencia de los maestros. En ocasiones, se pensaría en la escuela como una “guardería”, y no en el aprendizaje, que debe ser la misión de la escuela.
- 5 La responsabilidad directa de los docentes sobre los resultados del sistema escolar. En este factor se engloba un bajo salario, una deficiencia en la formación de los maestros y una insatisfacción de ellos por que los alumnos no aprenden como se espera (PNUD, 1998, p. 194-195).

Cuando los niños y las niñas provienen de hogares con muchas carencias económicas, en las que no tienen lo suficiente para alimentarse y vivir en condiciones dignas, pues la disposición a aprender es menor. En el caso de las escuelas rurales o indígenas, generalmente se localizan a distancias muy lejanas de las casas donde ellos habitan, así que deben caminar por varios minutos.

El informe del PNUD (1998) indica que la educación básica pasa por problemas no resueltos, debido a que hay condiciones de una semi profesionalización del trabajo

docentes referidos: al quehacer aislado e individual, que no estimula discusión ni el trabajo en equipo y obliga al maestro a solucionar por sí solo los problemas que se le presentan; además la poca innovación; la indiferencia a los resultados de su trabajo y la desprofesionalización de los supervisores y otros actores (*Ibid.*, p. 196).

2.5 El desarrollo infantil

Desde las épocas más antiguas ha sido tema de interés el desarrollo de los niños, sin embargo, es de llamar la atención como se entiende a la infancia y su desarrollo. Dependiendo de los contextos culturales y sociales, se concibe a la niñez, como un capital al que se le invierte con enseñanzas propias, en las que se impregnan las enseñanzas de crianza, costumbres, valores, tradiciones, etcétera. Con ello, se forman a los futuros hombres y mujeres que a la postre también tomarán las pautas para formar a las siguientes generaciones.

En las obras de Aristóteles aparecen apuntes donde se menciona la formación de niños educados con las características adecuadas –según su ideal- para ser hombres libres:

Hasta la edad de los cinco años, tiempo en que todavía no es bueno orientarlos a un estudio ni a trabajos coactivos a fin de que esto no impida el crecimiento, se les debe, no obstante, permitir bastante movimiento para evitar la inactividad corporal; (...) puede obtenerse, especialmente por el juego (...) La mayoría de los juegos de la infancia deberían ser imitaciones de las ocupaciones serias de la edad futura (Delval, 2000, p. 34).

Las primeras investigaciones que trataron asuntos relacionados con el desarrollo o la educación infantil²⁹, han sido resultado de investigaciones de médicos, pedagogos o psicólogos preocupados por casos de niños con alguna anomalía física o mental, o bien por interés muy particular sobre sus hijos. Surge una

²⁹ Jean-Jacques Rousseau escribió el “Emile ou de l’education” en la que expresó una síntesis de ideas acerca del interés por la infancia y el desarrollo infantil, obra publicada a finales del siglo XVIII (1762). Pestalozzi el pedagogo suizo elaboró un diario sobre el desarrollo de su hijo, el cual fue publicado parcialmente en 1828. También Jean Piaget con su teoría psicogenética estableció algunas premisas sobre la existencia de estadios de desarrollo interno, con base a observaciones y experimentaciones de orden psicológico que aplicó a sus hijos a principios del siglo XX.

preocupación de tipo práctico (Delval, 2000), relacionadas con la educación, aunque los médicos tienen una inquietud por conocer los distintos motivos que aluden al desarrollo infantil, dado que saben de niños y niñas que presentan alteraciones que nada las explica ni las soluciona.

También los científicos y los filósofos³⁰ intervienen desde su ámbito, una de las disciplinas que mayor atención ha concedido a la investigación sobre el desarrollo infantil es la Psicología, con estudios muy interesantes que dan cuenta de los métodos de observación sistemática y experimentación con los niños para exponer teorías como la psicogenética, evolutiva (Gesell, 1940; Piaget, 1962; Vygotsky, 1930; Watson, 1917).

Estas investigaciones fueron aportaciones de gran relevancia en el conocimiento y comprensión del desarrollo infantil y el concepto sobre la niñez, las cuales también surgieron en un contexto económico e ideológico mundial posterior a la dos Guerras Mundiales.

Los cambios sociales que se dan a principios del siglo XX generan conceptos distintos a los que ya se tenían como paradigmas. Impactó por su puesto la industrialización, la aglomeración en las grandes ciudades, la introducción de la escolarización a la niñez y la obligatoriedad de la misma para jóvenes y adultos, determina los avances hacia la concepción de la niñez.

Si bien había niños pequeños realizando trabajos pesados y en condiciones deplorables, así como niños que aportaban un apoyo simbólico a la familia al colaborar en las jornadas laborales con sus familiares, y el trato que se les daba no era el más adecuado, sino que padecían hambre, enfermedades, insalubridad, etcétera.

³⁰ Las primeras observaciones sobre los niños son de filósofos ocupados en elaborar un ideal educativo, El caso de Platón o Aristóteles señalaron las pautas para formar buenos ciudadanos, mediante hábitos, juegos, etc. Los médicos realizan diarios de observación en busca de los factores de riesgo que incidían en la salud de los niños, como el caso de Luis XIII. Un hito que marcó a la historia de la niñez se dio a partir de los estudios de Darwin, pues a partir de ahí se consideró muy importante realizar investigaciones comparativas del desarrollo de los niños y otras especies animales, con un rigor sistemático y sometido a discusión con otros científicos (Darwin, 1859, "El origen de las especies").

Lo mismo ocurría con los niños huérfanos y en condiciones de abandono como resultado de las guerras, la hambruna y la falta de responsabilidad de los Estados y la sociedad. No todos los niños han tenido las mejores condiciones de vida, varios provienen de hogares en los que las familias viven en condiciones de extrema pobreza, principalmente en los países subdesarrollados, en que adicional a la sobrepoblación, hay escasez de empleo, también hay analfabetismo y poca o nula importancia al reconocimiento de los derechos humanos.

El incremento en la atención a la niñez surge como resultado de un proceso muy extenso, que va en paralelo al estudio de la familia, al rol que juegan los padres o tutores, a los cuidados necesarios para un recién nacido, como un puntero de la medicina, la psicología, la antropología, la sociología y la pedagogía, en el ámbito de la investigación científica.

Históricamente la familia como institución social, es reconocida como la responsable de la crianza y educación de sus congéneres menores, en el que el entorno social también influye en la formación y educación de las nuevas generaciones. A principios del siglo XX, se pensaba que la escolarización de los niños³¹, debería centrarse en la instrucción, disciplina y domesticación, para convertirlo en un ser útil de la sociedad, como el ideal al que se aspiraba, como si se le moldeara a capricho de los adultos (Buenaventura, 1998, p. 11).

Respecto a lo que se define como la primera etapa de la vida del ser humano, Carderera (1856), señalaba su importancia porque constituía la base o el cimiento de un edificio, el cual ya está sólido en la adultez: “La infancia encierra el germen de todas las edades, es la esperanza de la familia y de la sociedad, y representa el género humano que renace y se reproduce. Es la imagen del candor, de la sencillez, de la inocencia, y tiene una gracia, una dignidad y una nobleza que le es peculiar y propia” (Buenaventura Delgado, 1998, p.184).

Al inicio del siglo XX, ocurren sucesos de enorme envergadura respecto a los estudios pedagógicos y psicológicos en atención al desarrollo, al aprendizaje y a la pedagogía infantil. La paidología surgió como una ciencia de la educación, la cual pretendía ser independiente de las dos disciplinas anteriores, abocándose al estudio de la niñez y su relación con las formas de enseñanza más adecuadas en ese momento histórico.

Con este impulso, especialistas en Europa y Estados Unidos hicieron aportaciones como proponer la medida de la inteligencia (1906) por Lewis Terman quien creó el concepto de Coeficiente de la Inteligencia (CI), el cual sirvió como un rango para cualificar la capacidad intelectual de los estudiantes mediante la resolución de pruebas como el “Test de Goudenough”.

Arnold Gesell (1940) planteó el Desarrollo infantil como una introducción al estudio del crecimiento humano y los primeros años de vida, conocidos como los niveles de desarrollo de la niñez, apoyado por la neurofisiología, y empleando la observación y la filmación sistemática en las diferentes formas de su expresión verbal, motriz, social y del lenguaje (Buenaventura, 1998, p. 190).

Montessori y Ovide Decroly como médicos preocupados por realizar acciones de apoyo con niños que presentaban sordera, ceguera, o problemas psicomotrices, implementaron métodos educativos que les permitieran una evolución y superar en la medida de lo posible la alteración presentada.

Tenían la idea de que un ambiente adecuado, limpio, con libertad y respeto permitiría la expresión abierta de su personalidad, sus gustos y emociones, favorables para su desarrollo. Uno de los métodos propuestos por Decroly fue el método globalizador, mediante los centros de interés, los cuales estaban dispuestos como representaciones simbólicas de su contexto social.

³¹ La eficacia de la educación, según Cicerón, Quintiliano y Plutarco -filósofos griegos- dependía de la familia, de las aptitudes naturales de cada niño y de su esfuerzo en el aprendizaje, así como de la profesionalidad del maestro y del

El énfasis que ponían a los espacios donde se desarrollaran los niños, era la limpieza para evitar epidemias, enfermedades y la mortandad infantil, enseñanza que debía trascender al hogar, hospitales y escuelas públicas (Buenaventura, 1998, p. 192).

2.6 El desarrollo humano

Este concepto surge del PNUD, al denominar a la pobreza, como ya se ha tratado en el capítulo II; se aborda aquí como un referente al cual se pretende llegar los seres humanos en este planeta:

Es un proceso que consiste en ampliar el espectro de elección de las personas (...) en todos los niveles de desarrollo, para cualquier persona son esenciales, las tres opciones: contar con una larga y saludable existencia, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos que son necesarios para vivir con decencia (...) El desarrollo humano presenta dos facetas: una es la formación de las capacidades humanas (tales como la salud, conocimiento y habilidades). La otra consiste en el uso que hacen las personas de las capacidades que han adquirido, sea para fines productivos, para la recreación o para tomar parte activa en asuntos culturales(...) el propósito que se persigue, es ampliar el espectro de todas las opciones humanas, no sólo la que corresponde al ingreso (Gordon, 2004, p. 55).

Si bien muchas de las familias de los niños y niñas, viven en condiciones de pobreza, pues sin duda alguna, la influencia de una vida con penurias trasciende a la de los hijos. Quienes heredan los diversos problemas por los que sus padres han vivido. Por ello la atención eficaz y oportuna de la educación infantil, será un claro de luz para muchos niños, más cuando se les provee de una educación de calidad.

3. La educación preescolar en México

3.1 El surgimiento del Jardín de Niños

ambiente en que creciera, según expone Buenaventura Delgado (1998).

Los inicios de una educación preescolar en México nos remite al año 1884 cuando surgieron las salas para párvulos, - se refiere a niños de 4 y 5 años de edad- para ser atendidos por las institutrices, quienes se dedicaban a la enseñanza de conocimientos acerca del cuidado de su persona, los buenos modales y de su entorno social y natural, bajo las características del ámbito social y educativo que prevalecía a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

La comisión de Instrucción Pública del Ayuntamiento de la Ciudad de México, creó en beneficio de los obreros la primera escuela para párvulos, la señorita Dolores Pasos fue la directora e institutriz de ese lugar.

El licenciado Guillermo Prieto, era el encargado del sistema de enseñanza municipal, él debía hacer un seguimiento al aprendizaje de los niños, destacaba que a través del juego, podrían recibir lecciones instructivas y preparatorias para luego ser mejoradas en la escuela primaria. En 1886 la Ley de Enseñanza dio prioridad a la educación primaria, por lo que los parvularios existentes se convirtieron en escuelas para atender niños mayores de 6 años.

En 1902 Justo Sierra estaba a cargo del Instituto de Instrucción Pública, él facilitó los medios para que las mujeres interesadas en prepararse en la carrera de educadoras comenzaran su instrucción general para ser educadoras, así como reconocer la importancia de dar autonomía a los parvularios. Después el maestro Lauro Aguirre hizo reformas educativas y se creó la Escuela Normal de Maestros, donde las educadoras se prepararon académicamente bajo un plan de estudios ex profeso para docentes (SEP, 1985, p.22).

También se crearon los primeros centros de párvulos o "*kinders*", -la mayoría en la capital del país-, en los cuales las primeras educadoras aplicaron el modelo de la escuela de Froebel, con una enorme influencia en materia pedagógica y psicológica, además reconocida por el impacto en Alemania y otros países europeos.

En su doctrina didáctica, Federico Froebel³², propuso que los niños deberían de llevar a cabo su actividad por medio de material didáctico especial. Con este material educaba, enseñaba y hacía "dichoso al parvulito, llenando provechosamente los momentos de su vida".

En un principio, todo el material ideado para emplear la actividad infantil en su edad preescolar fue designado con el nombre de "dones", dándole el significado de "regalo". Estos dones conformaban los cinco apartados del programa de estudio de la escuela de párvulos: juegos gimnásticos, dones o juguetes, labores manuales, pláticas y canto³³. Añadía Froebel al respecto que: "[Los] dones tienden a alcanzar objetos complejos, dan oportunidad para los ejercicios manuales, y al mismo tiempo suministran al niño de ideas y palabras con que poder expresarlas" (*Ibidem.*).

Estos escasos y recién creados Jardines de Niños, surgieron gracias a la tenacidad y el coraje de las pioneras de estos centros educativos, mismas que se vincularon al secretario de educación para convencerlo de porqué era importante dar una atención especial a los niños pequeños de tres, cuatro y cinco años de edad, con un sistema pedagógico que en Europa resultaba innovador para la formación de los futuros jóvenes.

El surgimiento de la educación preescolar en el país, destaca el papel que desempeñaron las pioneras que le dieron vida y reconocimiento a la niñez. Estefanía Castañeda, Laura Méndez, Elena Zapata, Rosaura Zapata y Bertha Von Glümer (SEP, 1997, p. 13), fueron quienes abrieron brecha para construir los basamentos y las pautas que orientaron la cultura escolar de los Jardines de Niños. Cada una contribuyó a la concepción y caracterización de la educación

³² Recuperado el 17 de marzo de 2006 en <http://www.biblioweb.dgsca.unam.mx>.

³³ La metodología consistía en hacer una secuencia de doce acciones con diferentes objetos que permitieran ir de lo más sencillo a lo más complejo; en la primera se empleaba una pelota, en la segunda seis pelotas, en la tercera una esfera, un cilindro y un cubo, en la cuarta el cubo dividido en ocho partes, en la quinta el cubo dividido en ladrillos, en la sexta se empleaban palitos, en la séptima latas, en la octava anillos, en la novena papeles para doblar y pegar, en la décima papel para doblar y recortar, en la decimoprimer material para tejer y picar, y en la decimosegundo útiles para dibujar y colorear o pintar.

preescolar, desde su creación hasta la actualidad –principios del siglo XXI-.

En 1928 el término *kinder*, con el cual se nombraba a los parvularios, cambió por el de Jardín de Niños, en los cuales laboraban las maestras formadas académicamente en la Escuela Normal de Maestros.

La maestra Rosaura Zapata Cano (1951), concebía una relación estrecha entre la familia del niño y la función de los llamados parvularios, en los que se reforzaban los conocimientos aprendidos en el hogar, con el fin de educar a un niño con valores, amor a su entorno natural, a la patria y a sus semejantes. Puntualizó que el método de trabajo seguido en los Jardines era eminentemente activo y se regía por centros de interés, los que hacían alusión a sus vivencias inmediatas. Concebía al niño como un ser pequeño que se diferenciaba del adulto por aspectos fisiológicos y que había que ayudarlo para que se fuera adaptando a su medio ambiente y adquiriera experiencias necesarias en su vida familiar. “La finalidad del jardín de niños es educar al párvulo de acuerdo con su naturaleza física, moral e intelectual, valiéndose (...) de las experiencias que adquiere en el hogar, en la comunidad y en la naturaleza”. (Zapata, 1951, p. 18).

Hay un registro de la misma autora la cual expresaba la necesidad de hacer un cambio en el ejercicio de la educación preescolar; ésta debería ser concebida en un ambiente de libertad, de expresión oral y artística libre para el niño. Según su percepción -a partir de sus visitas a los Jardines de Niños como Inspectora-, era de preocupación. Dado que las educadoras se mostraban dogmáticas y autoritarias con los niños a fin de lograr su objetivo de una enseñanza conductista y rígida. El niño era concebido como un ser inocente y con la necesidad de que se le instruyera desde la concepción del adulto. (Moreno, 2005, p. 7-31).

Estefanía Castañeda, impulsó la creación de los Jardines de Niños, como un lugar adecuado para procurar educación y asistencia a los hijos de las familias trabajadoras. Ella presentó en 1903 al Lic. Justo Sierra, un proyecto educativo, donde se establecía la importancia de atender la propia naturaleza física, moral e

intelectual del niño, a partir de la experiencia en el hogar, la comunidad y la relación con la naturaleza. Impulsó la creación de la Carrera de Maestras de Jardín de Niños en México, con un plan de estudios de tronco común con los futuros maestros de Educación Primaria, quienes se preparaban en la Escuela Normal de Maestros, donde por varios años también las estudiantes para maestras de Jardines de Niños cursaron la carrera (*Op.cit.*, p. 13).

La maestra Bertha Von Glümer fue una de las iniciadoras de aplicar las corrientes pedagógicas y psicológicas en boga. En 1909 impartió el curso especial de pedagogía de los Jardines de Niños en la Escuela Norma para Profesoras, preparándolas en juegos gimnásticos, “dones”, o juguetes, labores manuales, juegos para ejercitar la mano, los sentidos y la inteligencia del niño, canto y modales para la disciplina y el perfeccionamiento estético (*Ibidem.*).

Pese al entusiasmo y empeño que mostraron las primeras educadoras para formar a los niños, los resultados no convencían a las autoridades instaladas en el gobierno para apoyar financieramente a la educación preescolar. Además el país pasaba por un fuerte déficit económico como consecuencia de la Revolución Mexicana, así que resultaba muy difícil sostener a los Jardines de Niños, se consideraba como un gasto oneroso y poco redituable a diferencia de la educación primaria.

En 1922 se emitió el Reglamento Interior para los Kinder garthen, con el pronunciamiento de la recién creada Secretaría de Educación Pública. Se concebía a los Jardines de Niños como la transición entre la vida familiar y la escolar, estableciendo lineamientos administrativos, una directora como autoridad para definir el programa de trabajo y manteniendo a educadoras a su cargo. En 1923 José Vasconcelos promueve cursos de verano para las maestras que provienen de otras entidades federativas (*Ibidem.*)

En 1937 el presidente Lázaro Cárdenas, decretó que los Jardines de Niños fueran excluidos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) pues predominaba más su

carácter asistencial que educativo. No obstante, las maestras se organizaron para protestar pública y enérgicamente por tal medida hasta lograr la reincorporación a dicha dependencia de gobierno. Luego de este movimiento social y político por las educadoras, quienes apelaron al carácter educativo y fundamental en el desarrollo infantil de quienes tenían derecho a este servicio, dicho decreto fue anulado.

En consecuencia, las educadoras impulsaron las decisiones del Ejecutivo para que formulara un decreto de nacionalización de la educación preescolar en el año de 1942, con ello se estipulaba que los Jardines de Niños volvían a incorporarse a la Secretaría mencionada y reconocidos oficialmente para impartir este tipo de educación (Moreno, 2005, p.15).

3.2 Programas de Educación Preescolar anteriores al PEP 04

3. 2.1 Programa de 1942

En 1942, se establecieron los tres grados en la educación preescolar y se incluyó en sus planes de trabajo para primero y segundo grado aspectos del lenguaje, actividades para la expresión, experiencias sociales, civismo, conocimiento de la naturaleza, cantos y juegos, expresión artística y actividad doméstica. Para el tercer grado se abordaba la matemática y geometría, educación física e iniciación a la lectura.

3. 2. 2 Programa de 1950-1959

En la década de los años cincuenta se propuso el modelo de enseñanza globalizador; las unidades de acción se abocan al desarrollo de la percepción, destreza, lenguaje, conocimientos, etc., de los alumnos. En 1959, el programa se enfocó a cinco áreas: salud, empleo y conservación de los recursos naturales regionales, incorporación al medio social, adiestramiento manual e intelectual y el estímulo a la capacidad de expresión y creatividad de los preescolares. Se emplearon las Guías de Unidades de Acción, de Literatura musical y la Informativa, distribuyéndose mensualmente a las educadoras, su vigencia fue

hasta 1959.

3. 2. 3 Programa de 1962

Después de veinte años hubo otra aportación pedagógica en el currículo, introduciendo un programa educativo que daba prioridad a los intereses, las necesidades, el desenvolvimiento biológico y psíquico y la adecuada conducción emotiva del niño, se consideraba de carácter global porque coordinaba: “Las actividades mentales, motrices y sociales para resolver asuntos que darían “nociones de conocimientos, porque era único para los tres grados y la educadora lo adaptaría al grado de madurez de los niños; estaba organizado en cinco áreas de trabajo y centros de interés (...), además de las cuatro estaciones del año” (Moreno, 2005, p. 16).

El plan de estudios de 1964 para formar a las educadoras introdujo materias como el desarrollo y el pensamiento del niño.

Los diseñadores de las políticas educativas continuaron con la elaboración de propuestas curriculares, en 1969 las educadoras recibieron unas guías que apoyaban las prácticas educativas, sumadas al Programa de 1962.

3. 2. 4 Programa de 1970

En la década de los setenta se estableció el programa basado en unidades básicas, dejando atrás al de unidades de acción y los centros de interés. Se graduaron por grados escolares y se referían a los seres y fenómenos sociales y naturales, en 1976 se usaron las guías didácticas para orientar al personal docente.

3. 2. 5 Programa de 1979

En 1979 se presentó el nuevo programa por objetivos, con un enfoque de la psicología conductista, basado en los estudios de los niveles de madurez infantil de Arnold Gesell. Este programa planteaba la observación directa de la educadora en el niño para evaluar sus conductas y de ahí organizar su trabajo, con relación a

las características observadas.

3. 2. 6 Programa de 1982

Este programa fundamentó en el paradigma psicogenético de Piaget³⁴, dando prioridad al acercamiento del niño a su medio natural y su ambiente social reconociendo que él internamente procesaría sus propios conocimientos. Se estructuró metodológicamente a partir de un núcleo temático “el niño y su entorno”, de ahí se derivaron diez unidades que daban cuenta de temáticas relacionadas al ambiente que rodea al niño en su comunidad, así cada unidad tiene situaciones para ser abordadas mediante las actividades que son concebidas como el punto principal para que el niño construya sus propios aprendizajes.

La evaluación se plantea como permanente y transversal, la primera se adopta como la observación cotidiana de lo que el niño realiza en relación a los ejes de desarrollo que son el afectivo social, la función simbólica, las preoperaciones lógico-matemáticas y las operaciones infralógicas, mismas que están divididas en tres niveles que van de menor a mayor grado de complejidad y aquí entra la evaluación transversal.

En ella la docente señala en que nivel se encuentra el niño de cada uno de los ejes transversales, los indicadores se refieren a lo que se espera que haga el niño en cada aspecto de aprendizaje según el enfoque psicogenético de Piaget (SEP, 1981, p. 20).

La participación de la docente es casi total, pues ella disponía de la planeación de las actividades, la distribución, organización y colocación de los materiales didácticos dentro del aula, y de la evaluación. Aunque el niño tiene la posibilidad de interactuar con los objetos de su entorno escolar, éstos estaban dispuestos de

³⁴ Este programa curricular planteó el paradigma del constructivismo. E. Ferreiro señaló al respecto, que las maestras aprendieron de manera fragmentada dicha teoría y se concretaron más a visualizar los ejes de desarrollo en el cual se ubicaban los alumnos para destacar lo que se les dificultaba aprender. Se dedicaban más a la operación de las actividades de cada uno de los temas propuestos en el libro num. 2 dirigido a la metodología del programa. Su aplicación se concretó a lo pragmático, debilitando el aspecto teórico del constructivismo psicogenético. Citado en Moreno, E. Ibid, p.18

acuerdo a las temáticas de las unidades del programa, para que en el juego simbólico los niños interactúen, representando cognitivamente y socialmente sus aprendizajes y experiencias sociales.

3. 2. 7 Programa de 1992

En la siguiente década se propone otro programa educativo (SEP, 1992), el cual contribuiría a incorporar conceptos del constructivismo de manera más enfática y destacando con mayor rigor la intervención del niño en su propio aprendizaje.

La metodología fundamental de este programa se basó en los proyectos³⁵, originados de la teoría de Ovide Decroly, señalando que al niño se le concebía como el centro de todo hecho educativo, de reconocerle su capacidad para ser crítico, analítico, participativo y autónomo en el proceso de su formación escolar.

La docente consideraba la participación democrática entre los niños y niñas del grupo bajo su mediación y guía, se trata de planear juntos, mediante las etapas fundamentales del proyecto: el surgimiento, la planeación, el desarrollo y la evaluación –coevaluación y evaluación-.

Esto dio un sentido más autónomo también a la docente para decidir sobre su propio hacer pedagógico, de tener en cuenta las variadas posibilidades en que los niños se apropian del conocimiento, de reconocer que tienen características diversas –abiertos, curiosos, inquietos, con reacciones diversas de estados de ánimo, participativos y exploradores de su entorno-, dejando a un lado el concepto del niño receptivo, pasivo, que sólo esperaba a lo que la maestra le indicaba y le proponía qué hacer.

³⁵ De acuerdo a los diseñadores de este currículo, definen que "El proyecto es una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrolla en torno a una pregunta, un problema, o a la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos"

4. Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de Educación Preescolar

4.1 Políticas educativas preliminares a la Renovación Curricular y Pedagógica

En México, en cada administración de gobierno, se establece una política que puntualiza las políticas educativas, así fue durante el gobierno de Salinas de Gortari, en el que se firmó ANMEB y la publicación del Programa Nacional de Modernidad de 1995 en el gobierno de Ernesto Zedillo. Ambos documentos plantearon líneas de acción específicas para lo que incluía a la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en relación a los planes y programas educativos, a la elaboración de libros de texto, entre otros aspectos importantes.

En lo referente al subsistema de educación preescolar, se publicó y distribuyó el programa educativo de 1992, sin embargo, su aplicación ya no se sostenía a finales de la misma década. En las distintas entidades federales, había diversidad de propuestas pedagógicas como sustitutas a dicho programa. Surgió el interés de distintos actores educativos por revisar el currículo, las prácticas educativas, los resultados de los aprendizajes logrados por los niños egresados de la educación preescolar, acordes a los requerimientos de la educación primaria, etcétera.

Dos eventos impactaron la decisión de las autoridades educativas de la SEP y a los tomadores de decisiones. El primero tiene que ver con las Conferencias de Jomtiem 1990 y Dakar 2000, pues se establecieron resolutivos para las políticas educativas de los países miembros. Es segundo, fue el ANMEB 1992, porque planteaba a la modernización educativa como una reforma que arreglaría todos los males de la educación básica, o por lo menos los comenzaría a atacar.

Sin embargo, pese a que el programa de 1992 se implantó en los Jardines de Niños, no se encuentra una vinculación entre los planteamientos pedagógicos que

se proponían en la educación primaria, como el ciclo posterior a la educación preescolar.

Este programa no mostraba una consistencia en cuanto a la organización de los contenidos de aprendizaje y además se generalizaba la aplicación del método por proyectos, cayendo en la tendencia de hacer actividades para el tema de interés que cobraba mayor peso como la elaboración del friso-gráfico que exponía las ideas, dudas y tareas por hacer en relación a la metodología-, así como el acabado de los trabajos plásticos en torno al tema de elección. Lo cual llevó a las maestras a dar mayor énfasis a la actividad y al método, más que al proceso de construcción del aprendizaje en el desarrollo de los niños de su grupo.

Al cabo de tres años en varias entidades federativas se comenzaron a realizar proyectos de diseños curriculares, en particular de propuestas de programas educativos. Algunas entidades fueron Nuevo León, Veracruz, Tabasco y el Distrito Federal; en ésta última se elaboraron las “Orientaciones Pedagógicas” que eran empleadas en los jardines de niños bajo las concepciones de conceptos, habilidades y actitudes, como una nueva propuesta que incluyera las recomendaciones que a nivel internacional eran nombradas como las necesidades básicas de aprendizaje.

Por lo que respecta al Estado de Nuevo León En esta entidad federativa se presentó una propuesta curricular, en la que los antecedentes señalan aspectos relacionados con la renovación curricular se consolidara a nivel nacional:

[La] carencia normativa que obligue a los tres grados de preescolar, la falta de estructura del actual programa para cada uno de los tres grados de jardín de niños, la ausencia de instrumentos de evaluación objetiva sobre las habilidades que desarrollan los niños en edad preescolar, los contenidos programáticos de preescolar requieren adecuarse para responder a la política educativa actual y a la realidad regional, nacional e internacional (Nuevo León, 2001).

Destaca como justificación dentro de la política internacional dos aspectos: la

equidad -educación para todos- disminución de desigualdades sociales, y el desarrollo de competencias básicas para aprender a ser, conocer, hacer y convivir. El documento menciona las características del currículum, el cual está organizado:

Por competencias que: desarrolla aprendizajes: conocimiento, habilidades y actitudes para responder con eficacia y satisfacción ante cualquier situación de la vida cotidiana, centra la acción pedagógica en el interés de los niños y sus procesos de aprendizaje (...), favorece la autonomía física, intelectual y moral del niño, así como mejores formas de convivencia (*Ibidem*).

Lo anterior muestra como existía una preocupación y ocupación de las autoridades educativas por actuar frente a los retos de la educación preescolar, y que este diseño curricular implicara un avance de la renovación curricular actual.

4.2 Factores determinantes en la renovación curricular y pedagógica

4. 2.1 Factores políticos

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE), se establece que uno de los principales objetivos es ofrecer una educación de calidad, en la que la equidad prevalezca respetando la diversidad social y cultural de los y las estudiantes, por lo anterior se ha considerado efectuar una práctica educativa que prepare a los educandos en el logro de las competencias de desarrollo humano: cognitivas, comunicativas, afectivas, sociales y físicas. El énfasis está en el cumplimiento de las competencias cognitivas para que los estudiantes sean capaces de desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y creativo, de forma consciente y pertinente, fortaleciendo sus habilidades, destrezas, actitudes y valores básicos en la búsqueda de soluciones, resolución de problemas.

En este sentido, es muy claro identificar una definición distinta de los propósitos de la educación básica, los planteamientos y las nociones que de lo educativo se reconoce como legítimo, lo que le da un sentido del tipo de ciudadano que se desea formar y las características que se pretende alcanzar bajo la permanencia de

formarse en un sistema educativo que ha sido caracterizado bajo un currículo.

4. 2. 2 Factores pedagógicos

A partir del año 2002 comienza la renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar, conformando una serie de acciones coordinadas por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Se integraron equipos de trabajo en todo el país con personal docente, directivo, técnico pedagógico, supervisores, jefes de sector, madres de familia y los estudiantes que acudían a los jardines de niños para que emitieran sus diferentes opiniones respecto a lo que se concebía del propio nivel educativo.

Para ello se diseñaron y aplicaron instrumentos de investigación como entrevistas y cuestionarios que dieran cuenta de una base de datos lo cual conformaría un diagnóstico de la educación preescolar. La intención es superar los desafíos a enfrentar para hacer una enseñanza de calidad, que respondiera a las demandas actuales donde los aprendizajes de los niños y las niñas fueran adecuados para desenvolverse eficazmente en su entorno social y natural.

Cada entidad federativa asignó los planteles donde se piloteó el programa con el fin de evaluar su aplicación, se llevaron a cabo acciones específicas para orientar y actualizar a la docencia a través de talleres y módulos temáticos que coadyuven a la comprensión de los campos formativos incluidos en el Programa Educación Preescolar 2004.

Durante este ciclo escolar se prevé que la docencia al realizar las prácticas educativas destinadas para atender al grupo de alumnos que le corresponde, analice, discuta y tome decisiones respecto a la forma de abordar los planteamientos pedagógicos del programa, con el fin de identificar los elementos que lo integran, describir y analizar los propósitos, los principios pedagógicos y el enfoque de aprendizaje por competencias.

Aunado a esto, la escuela en preescolar deja de ser vista o debería dejar de ser visto como el segundo hogar. Esto estaba muy plasmado en los surgimientos de la escuela. En la escuela, el niño debe encontrar oportunidades para desarrollar ese potencial, y eso desde luego impone una serie de demandas, a la educadora, muy grandes. Para empezar un compromiso de constante estudio, o sea trabajar con niños pequeños y aunado a hacer que aprendan no es tarea fácil, y no podemos ni deberíamos quedarnos más con esta idea de que van al preescolar los niños van a hacer “trabajitos y a jugar”. La educadora tiene que pasarse las noches en vela recortando cientos de figuritas. Esa es otra parte muy fuerte en los cambios de concepción [del preescolar] (EM., 2006).

4. 2. 3 Factores sociales

La sociedad conformada por los padres y las madres de familia, manifestaron en las entrevistas y cuestionarios aplicados en la fase diagnóstica de la reforma educativa, que los planteles tanto públicos como particulares eran del agrado de los niños y de ellos mismos, que sus hijos habían aprendido a socializarse, a ser más seguros, a cantar, jugar y tener un mayor dominio del lenguaje oral. Pero lo que más deseaban era que adquirieran otros aprendizajes como a leer, escribir, usar la computadora y hablar inglés.

Esto además de la necesidad de contar con un espacio educativo seguro para los hijos de las madres trabajadoras, que en estas dos últimas décadas se han incorporado al empleo para fungir como jefas de familia.

4.3 Criterios del programa

4. 3. 1 Finalidades de la educación preescolar

Es particularmente interesante expresar los fines del programa:

1. contribuir a que la educación preescolar favorezca una experiencia educativa de calidad para todas las niñas y todos los niños, garantizando que cada uno (...) viva experiencias educativas que le permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas (...).
2. contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y

secundaria mediante (...) los propósitos fundamentales que corresponden a la orientación general de la educación básica (SEP, 2004, p. 6).

El papel del Estado aquí está bastante claro al definir en la política educativa los fines que se pretenden con el currículo en cuestión, considerando que es un conjunto de planeamientos prescritos, hechos con una intención pedagógica y didáctica muy particular, pero al mismo tiempo, legitimando los conceptos que se plantean como los que son válidos y tendrán que reconocerse por quien los aplicará mediante las prácticas educativas, en su ejercicio docente.

4. 3. 2 La función de la educación preescolar

La principal función es una visión democrática según es planteada en el programa educativo, un espacio donde se facilite y se fomente la participación abierta de los niños y las niñas. Otorgándoles la posibilidad de oportunidades, destacando que es un derecho, señalando que por ninguna razón debe discriminárseles, ni por sus condiciones de origen, sociales, físicas, económicas y o culturales.

Integrar a todos los niños y las niñas de tres, cuatro y cinco años en la educación preescolar, en la etapa de su vida donde se constituyen las bases de sus aprendizajes y desarrollo fundamentales, por lo que no sólo por las prescripciones de las políticas internacionales, se ha de valorar este servicio educativo, sino que también las investigaciones de especialistas en el desarrollo infantil, enfatizan en los resultados de sus investigaciones:

Los niños desarrollan teorías acerca del mundo en etapas extremadamente tempranas y las modifican a la luz de la experiencia. Las áreas del aprendizaje temprano incluyen la lingüística, la biología y la física, esto es, cómo funcionan el idioma, las personas, los animales, las plantas y los objetos. Aun en el momento del nacimiento el cerebro del niño no es una tabula rasa. La educación temprana necesita tomar más en cuenta tanto la mente distintiva como la forma individual de conceptualizar de los niños pequeños y sus modos preferidos de aprender, por ejemplo, mediante el juego (Buenaventura, 1998).

4.4 Los ejes del programa

4.4.1 Características fundamentales del programa

Se destaca como un programa abierto, flexible que debe garantizar a los preescolares una participación rica en experiencias escolares, las cuales le faciliten desarrollar las competencias mencionadas anteriormente.

Además es de carácter nacional para ser aplicado en todos los jardines de niños del país tanto en escuelas públicas como particulares que estén debidamente autorizadas, bajo las normatividades del Artículo 3° constitucional, y en todas las modalidades (jardines generales, indígenas y comunitarios del CONAFE).

Se distribuyó en agosto de 2004 para que paulatinamente se fuera conociendo a través del apoyo y orientación del personal técnico para irlo incorporando al trabajo docente por parte del personal responsable en las escuelas a toda la población de los tres grados de la educación preescolar (SEP, 2004, p. 21).

Al definir con particularidad los fines del programa educativo, se explicita que los niños y niñas preescolares formados bajo el currículo prescrito tienen que ser sujetos de vivir experiencias educativas dirigidas a favorecer sus competencias - las afectivas, sociales y cognitivas (*Ibid.*, p. 22).

Y estas son definidas como “el conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”. Y por consiguiente se refuerza el concepto, “entendidas como la capacidad de utilizar el saber adquirido para aprender, actuar y relacionarse con los demás (*Op. Cit.*, p. 7).

Lo estructuramos de esa manera porque, fue la alternativa que vimos como para presentarles a las educadoras de una manera sistemática, articulada, estas cuestiones que vistas, primero, como propósitos fundamentales de la educación preescolar. Creíamos que los propósitos eran demasiado generales, y eso lo confirmamos con las propias opiniones que las educadoras nos daban: “Es que los propósitos del PEP 92 son muy generales y a

veces nos perdemos, no sabemos, donde retomarlos”. La pregunta era: ¿qué es lo que debe lograr, lo que debe dar a los niños la educación preescolar? Y en sentido, entonces, cambiamos la pregunta. ¿Qué deben lograr los niños en la educación preescolar? (EM., 2006).

4.5 Estructura, contenido y organización del PEP 04

4.5.1 Estructura general del programa

El Programa de Educación Preescolar 2004 está integrado por siete capítulos, en el primero se abordan los fundamentos de este nivel educativo que comprenden los conceptos de aprendizaje infantil, los cambios sociales y los retos que ha de enfrentar como asegurar que toda la niñez tiene derecho a recibir una educación de calidad.

En un segundo capítulo se describen las características pedagógicas y la organización del programa, la base pedagógica y legal y los fundamentos teóricos del enfoque por competencias. En el tercer capítulo se especifican los doce propósitos pedagógicos desglosados en áreas del desarrollo y aprendizaje del sujeto.

Los principios pedagógicos se expresan en el cuarto capítulo, tratan sobre la práctica docente y la organización de la escuela, la gestión escolar; las características de los niños y las niñas preescolares y sus procesos de aprendizaje. La diversidad y equidad, es un aspecto que prioriza la participación e integración de todos los niños y las niñas de 4 y 5 años de edad, sin ser objeto de discriminación por ninguna circunstancia, origen o condición de ningún tipo. El capítulo concluye explicando que consideraciones deben ser atendidas por las educadoras al efectuar su intervención educativa.

Los campos formativos y las competencias se describen en el quinto capítulo, aquí se plantea al aprendizaje como un elemento fundamental en el proceso de desarrollo de los preescolares, se explica como la educadora tendrá una visión

abierta y la flexibilidad para tomar decisiones en relación a las actividades que efectuaran sus alumnos considerando su proceso paulatino de integrarse a la comunidad escolar y en el desarrollo de sus competencias.

La organización del trabajo docente se explicita en el capítulo sexto donde se expone cómo conocer a los niños y niñas del grupo que la docente atenderá, quien hará un registro inicial y continuo para apreciar los saberes, características y datos significativos de su entorno familiar y social donde se desenvuelve.

En el séptimo capítulo se aborda el tema de la evaluación, en la que la educadora debe mostrar sus habilidades cognitivas y de ética profesional para llegar a un punto de reflexión y valoración de los que los niños y niñas de su grupo saben hacer y conocen de sí mismos, de su entorno social y natural y como interactúan ante diferentes circunstancias y resuelven problemas que en su vida se les presentan.

Esta propuesta curricular es uno de los pasos de la reforma educativa, en la que se hacen planteamientos de dar prioridad por parte de la docente a lo que saben los niños y las niñas, como Moreno enfatizaría en varias de las presentaciones del programa educativo. Ella explica como fue que las propias maestras reconocieron que sus alumnos ya poseen varios conocimientos antes de ingresar al jardín de niños y se subraya la importancia de esta noción al preponderar el bagaje de experiencias que poseen los y las preescolares para planear concientemente las prácticas educativas (Apple, 1987).

El PEP 2004 es constructivista principalmente, tiene mucho del constructivismo, más no está casado con ningún paradigma, sin embargo, dentro de sus planteamientos si reconoce como la interacción con los otros como un medio para el aprendizaje, si hace mucho énfasis principalmente sus principios sobre esta necesidad de que el individuo no aprende en aislado tiene que tener contacto con los otros, ya sea sus iguales ya sean otros adultos, o iguales con más posibilidades o iguales con menos posibilidades. Sin embargo, yo no te puedo decir este programa está vertido en el constructivismo, o sea no está casado con ninguna teoría, linealmente no, no te sabría decir si esta con otras corrientes teóricas (TL.,

2004).

4.5.2 Componentes generales del programa educativo

- a. Los propósitos educativos
- b. Los principios pedagógicos
- c. Los campos formativos
- d. La organización escolar
- e. La evaluación

4.5.3 Los propósitos del programa

Los propósitos del programa son doce y se establecen para los tres grados de enseñanza preescolar, se pueden clasificar por su contenido en los siguientes aspectos del desarrollo infantil, en afectivo cuando se dirige a lo que se pretende que el niño o niña exprese sus sentimientos individualmente autónomamente y regule sus emociones.

El segundo menciona como el niño puede ser capaz de asumir distintos roles, interactuar con otros, trabajar en equipo dentro de distintos ambientes de convivencia por lo cual se caracteriza por lo social.

Los dos siguientes se caracterizan por su intención de favorecer el desarrollo del lenguaje oral y escrito, promoviendo las habilidades de escucha, expresión oral y reconocimiento de la función del lenguaje escrito.

El sexto, séptimo y octavo se dirigen a que los niños y las niñas resuelvan problemas, tengan la oportunidad de establecer relaciones numéricas, de cantidad, de conteo, así como se den a la tarea de reflexionar, plantear posibles soluciones ante un problema, comparar otros puntos de vista y proceder a poner en práctica sus ideas.

El noveno expresa la importancia acerca de que los niños y las niñas reconozcan lo que existe en su comunidad, sus valores y el reconocimiento de la diversidad cultural y social.

En el décimo se plantea la capacidad de que los niños valoren la expresión y apreciación artística, desde los distintos lenguajes: música, danza, teatro, literatura y plástica, tanto propias como de otras culturas y grupos sociales.

En los dos últimos propósitos se puntualiza la importancia de que conozcan y cuiden su salud, cuerpo e higiene personal, en cuanto a los cambios del cuerpo por razones diversas: de salud, por accidente y biológicas.

A lo largo del documento se reitera que los propósitos fundamentales son la base para la definición de las competencias que se espera logren los alumnos en el transcurso de la educación preescolar (*Ibid.*, p.23).

4.5.4 Los principios pedagógicos

Estos son diez principios fundamentales que están íntimamente relacionados con los propósitos del programa y están clasificados en tres apartados, *las características infantiles y procesos de aprendizaje, la diversidad y equidad y la intervención educativa* (*Op. Cit.*, p. 32-44).

Estos principios vienen a ser los lineamientos didácticos que cruzan a los propósitos educativos y a las prácticas escolares, pues ello facilitará a la docente, integrar los referentes conceptuales sobre las características de los preescolares y sus procesos de aprendizaje, destacando al desarrollo cognitivo en los niños y niñas preescolares, así como la forma de actuar pedagógicamente³⁶.

En el apartado primer apartado se abordan las características infantiles y procesos de aprendizaje, que consideran la noción de “llevar a la práctica el principio de que el conocimiento se construye, [lo cual] representa un desafío profesional para la educadora, pues la obliga a mantener una actitud constante de observación e

³⁶ E. Moreno explica con claridad el sentido del desarrollo cognitivo como una premisa en el Programa de Educación Preescolar 2004, “ (...) el desarrollo cognitivo exige partir de una meta de esta naturaleza y diseñar situaciones didácticas que -al propiciar el movimiento, la imaginación, la creación, el manejo de materiales- también contribuyan a otros campos del desarrollo infantil”. Citado en Moreno, E. (2005).

indagación frente a lo que experimenta en el aula cada uno de sus alumnos” (SEP, 2004, p. 33); y se destacan los siguientes principios:

- Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.
- La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender
- Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares
- El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños

La docente debe tener claro con quienes realiza su trabajo docente, cómo y quiénes son, cuáles son sus necesidades educativas y la importancia de reconocer lo que poseen y lo que saben.

En tanto el segundo apartado se hace referencia a la diversidad y equidad que en combate a la discriminación por cualquier vía. Para destacar que en la educación preescolar impartida en el país se abre las oportunidades para todos y todas otorgando la posibilidad de expresión, ideología y acción sin importar su origen, condición o género, y los principios que corresponden a este apartado son:

1. La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.
2. La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.
3. La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.

El tercer aspecto de la intervención educativa explica la razón porque los niños requieren de que:”La educadora mantenga una gran consistencia en las formas de trato con los niños, en las actitudes que adopta en las intervenciones educativas (...), [por lo tanto debe procurar] un ambiente que proporcione al mismo tiempo seguridad y estímulo, y en el cual los alumnos puedan adquirir las actitudes y las percepciones sobre sí mismos y sobre el sentido del trabajo escolar que se encuentran en la base de todo aprendizaje valioso” (*Ibid.*, p. 40).

Los principios que se incluyen en el ámbito de la intervención de la docente se despliegan de la siguiente manera:

1. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.
2. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida todas las competencias y los propósitos fundamentales.
3. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.

El papel del docente está relacionado con los aspectos que señala Tyler sobre los principios básicos de la educación, pues hay que tener una idea de las metas a lograr, hacer una selección del material, llevar a cabo un bosquejo del contenido del programa y elaborar los procesos de enseñanza (Tyler, 1982).

4.5.5 Los campos formativos

Dentro de los componentes del programa están los denominados campos formativos, como elementos sustantivos del desarrollo infantil, mismos que deben considerarse en la planeación diseñada por la educadora, quien debe considerar que:

(...) los aprendizajes de los niños abarcan simultáneamente distintos campos del desarrollo humano, sin embargo, según el tipo de actividades en que participen, el aprendizaje puede concentrarse de manera particular en algún campo específico (*Ibid.*, p.47).

Son seis los campos y en cada uno se enuncian aspectos en los cuales se organizan, de ahí se derivan las competencias a ser desarrolladas por los niños y las niñas durante los tres grados de educación preescolar. A continuación se presentan en forma esquemática (SEP, 2004, p. 48):

CAMPOS FORMATIVOS:	ASPECTOS EN QUE SE ORGANIZAN:	COMPETENCIAS:
1.Desarrollo personal y social	-Identidad personal y autonomía	-Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeros y compañeras. -Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros. -Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa. -Adquiere gradualmente mayor autonomía.
	-Relaciones interpersonales	-Acepta a sus compañeros y compañeras como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que asumir. -Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto. -Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo. -Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.
2.Lenguaje y comunicación	-Lenguaje oral	-Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral. -Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. -Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. -Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. -Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.
	-Lenguaje escrito	-Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven. -Interpreta o infiere el contenido de textos a partir de conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. -Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. -Identifica algunas características del sistema de escritura. -Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.
3.Pensamiento matemático	-Número	-Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios de conteo. -Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos. -Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta. -Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento.

	-Formas, espacio y medida	<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos. -Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial. -Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo. -Identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición.
4.Exploración y conocimiento del mundo	-Mundo natural	<ul style="list-style-type: none"> -Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales. -Formula preguntas que expresan su curiosidad y su interés por saber más acerca de los seres vivos y el medio natural. -Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales –que no representan riesgo- para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural. -Formula explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar, y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio. -Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone del medio natural, y de lo que hace para conocerlo. -Participa en la conservación del medio natural y propone medidas para su preservación.
	-Cultura y vida social	<ul style="list-style-type: none"> -Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales. -Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas. -Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad. -Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.
5.Expresión y apreciación artística	-Expresión y apreciación musical	<ul style="list-style-type: none"> -Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él. -Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.
	-Expresión corporal y apreciación de la danza	<ul style="list-style-type: none"> -Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música. -Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones. -Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.
	-Expresión y apreciación plástica	<ul style="list-style-type: none"> -Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados. -Comunica sentimientos e ideas que surgen en él, al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas.

	-Expresión dramática y apreciación teatral	-Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática. -Identifica el motivo, tema o mensaje y las características de los personajes principales de algunas obras literarias de representaciones teatrales, y conversa sobre ellos.
6.Desarrollo físico y salud	-Coordinación, fuerza y equilibrio	-Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades del ejercicio físico. -Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permitan resolver problemas y realizar actividades diversas.
	-Promoción de la salud	-Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella. -Participa en acciones de salud social, de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales de su entorno. -Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.

Los componentes que integran cada campo formativo incluyen información básica de rasgos del desarrollo infantil y los procesos de aprendizaje; la docente debe revisar cada uno de los campos, el aspecto o los aspectos y las competencias³⁷ a abordar en su práctica docente, las cuales registrará en su plan de trabajo, con el propósito de pretender el logro de aprendizajes mediante el despliegue de actividades dependientes de las situaciones didácticas que diseñe y lleve a cabo con el grupo.

El conglomerado de los campos formativos, sus aspectos y las competencias constituyen el contenido del programa, son los saberes que se establecen como legítimos y que están explícitamente escritos en el currículo oficial, en el currículo normativo. Se concreta en el programa escrito, con el cual se guía la docente, respondiendo a preguntas que orientan su práctica docente: qué, cómo y para qué se plantea una enseñanza con estas características a los niños y niñas que se insertan en el sistema de educación preescolar.

En la realización del trabajo de campo, la respuesta a ¿Por qué se planteó el PEP 04 de la manera en que está constituido?, la respuesta fue:

³⁷Para conocer las competencias de cada campo formativo y sus aspectos, consúltese el Programa de Educación Preescolar 2004, en él vienen referidas junto con las manifestaciones en las que se aprecia sus logros o el proceso en que se ubican los niños preescolares.

Porque nos interesaba poner en el centro de la atención a los niños y sus capacidades, no al método, ni a la educadora, a los niños. Y luego si estamos claros, que es necesario transitar de una concepción a otra, los niños eran vistos como limitados que no pueden hacer tal cosa, ¿por qué no vamos viéndolos como seres capaces y entonces de qué son capaces? Y eso fue lo que nos llevó a decir entonces las competencias nos ayudan a plantear esas capacidades que si están en condiciones de desarrollar, por lo que son: niños con potencial. Y de esa manera optamos por en relación con esos propósitos, lo que te dicen en general es lo que ellos deben lograr durante la educación preescolar, no durante un grado, pero que a la vez son la base. Esos propósitos tu los puedes continuar aprendiendo a lo largo de la educación básica (EM., 2006).

4.6 La organización escolar

4.6.1 La planificación del trabajo docente

El programa del cual tratamos explica de donde se origina la planeación o planificación del trabajo docente, el cual se inicia cuando la docente va integrando y conociendo a su grupo a partir, de la observación directa y el registro de varios aspectos incluidos en criterios específicos, como son datos personales de identidad, características físicas del niños, características de su entorno familiar y social y los que surgen de la propia acción del niño al irse adaptando al ambiente escolar por vez primera o de reingreso.

Ese banco de datos es denominado diagnóstico grupal, en él se destaca el reconocimiento de los saberes que ya posee el menor al ingresar al plantel educativo, el insumo de esta base de datos sirve a la docente para formular un cuadro generalizado que caracteriza a su grupo. Y en otro apartado particulariza a cada integrante mediante la conformación de un expediente personal que da cuenta de todas las características y procesos de desarrollo del menor, que paulatinamente va adquiriendo.

4.6.2 Las características de la planificación

El programa menciona que la docente tiene libertad para elegir el tipo de situación didáctica o modalidad con la cual desee trabajar en relación a las características pedagógicas del grupo, con base en el diagnóstico elaborado (*Op. Cit.*, p. 121).

Las actividades realizadas por el grupo tendrán que caracterizarse por contar con una intención educativa y dirigirse al logro de las competencias de cada campo formativo. La intervención de la docente deberá ser congruente entre lo que planea y lo que ejecuta bajo los principios pedagógicos del programa: “Cuando la directora y la supervisora hacen de la planeación un elemento a verificar, entonces se rompe con este proceso propio de la maestra. Y lo peor del caso es que hacen eso, verificar y no ayudar, entonces claro que incide, entonces ya no se vuelve herramienta, se vuelve requisito “ (EG., 2006).

Aquí podemos destacar que la propia docente aunque trate de ser lo más fiel al currículo prescrito y formal, cabe la posibilidad de asignarle a su práctica docente su propio bagaje de experiencias profesionales y de saberes que le darán un tinte particular, lo que la diferencia de otra docente.

Es decir, la educadora está en la posibilidad de reconstruir cotidianamente sus prácticas educativas, aunque proceda bajo la normatividad preescrita en el programa, en el hecho educativo, ella y sus alumnos asumirán qué y cómo potenciar sus acciones, resignificando el currículo formal en un currículo hipotético, como lo plantea Stenhouse ese que ya no es igual al formal sino que se puede ir construyendo a partir de los saberes que se van incorporando en el propio ejercicio de la docencia: “Y luego la otra parte más fuerte, es a como le hago para armar una situación didáctica, porque las competencias te demandan un proceso mucho más amplio y complejo. Y las educadoras se han dedicado, acostumbradas a planear por día, “es que yo hacía mi plan diario, yo no sé cómo hacer un plan de mes” (EM., 2006).

La organización escolar que se origine en la escuela, en particular se inicia en aula, la maestra tomará en cuenta lo que el currículo formal le prescribe, pues ahí se definen los criterios a tomar en cuenta en la planificación y ejecución de las

prácticas educativas: “Tu plan tiene que tener de esto”, si le falta un rubro te lo regresan, “complétalo”. No se fijaban en el contenido de la experiencia del grupo. Y claro si tu estas acostumbrada a llenar y entregar, pero no estás pensando tu proceso educativo con los niños, [así ya] no hay necesidad” (TS., 2006).

Una de las tareas fundamentales es proveer en el preescolar un ambiente favorable que le permita adquirir aprendizajes, aprovechar los conocimientos previos que posea antes de ingresar al Jardín de Niños, y por otro lado, que emerjan sus potencialidades, mediante la acción pedagógica intencionada. La docente habrá de planearla a partir de: “Un juego organizado, un problema a resolver, un experimento, la observación de un fenómeno natural, el trabajo con textos, entre otras, pueden constituir una situación didáctica, entendida como un conjunto de actividades articuladas que implican relaciones entre los niños, los contenidos y la maestra, con la finalidad de construir aprendizajes” (*Ibidem.*).

Dentro del marco del currículo formal, el programa establece perfectamente que una de sus características es:

El desarrollo de competencias de comunicación, cognitivas, socio-afectivas y motrices” y subraya como existe una variable para alcanzar su objetivo, es decir, que algunas competencias “requieren de actividades específicas y continuas (...) [en tanto otras] dependen principalmente de las formas de relación en el aula, de la organización del trabajo y del tipo de actividades en las que participen los alumnos (*Ibidem.*).

La maestra tiene la oportunidad de tomar acuerdos con sus alumnos, de resolver imprevistos, de dar seguimiento a sus intereses y sus necesidades, adecuando el currículo a las circunstancias que de ahí emanen. En la intervención docente cruzan elementos como las propias interacciones que se originan entre la maestra y los alumnos, entre los propios alumnos, y aquellos agentes educativos que no están permanentemente con el grupo pero también tienen una influencia en la práctica docente.

Esas situaciones que salen del control de la docente y que no llegan a establecerse por escrito en el currículo, en ocasiones hacen que la tarea docente tome ciertos giros y se modifique la planeación que daba cuenta pie juntillas de lo prescrito en el

programa y en la organización escolar: “Porque yo siempre empezaba por querer poner la modalidad o las actividades y perdía de vista la competencia. Esa es una parte muy fuerte, cambiar el foco de atención, del método o de las actividades, del que voy a hacer mañana, o cómo le voy a hacer, a plantear qué tengo que voy a favorecer en los niños” (EM., 2006).

4.6.3 La evaluación

Según el PEP 04, la evaluación es entendida como: Formativa, implica establecer prácticas que permitan centrar la atención en los procesos que siguen los niños durante el desarrollo de las actividades escolares, (...), en la evolución del dominio de las competencias, (...) implica superar una concepción que limita la evaluación a los aprendizajes de los alumnos y excluye otros factores que incluyen en el proceso educativo; es necesario también diversificar los medios e instrumentos de evaluación y aprovechar plenamente la información obtenida en este proceso (*Op. Cit.*, 2004, p. 102).

Es un proceso con el que culmina la práctica docente, y en este sentido cobra ciertas características, se define como: El proceso que consiste en comparar y valorar lo que los niños conocen y saben hacer, sus competencias, respecto a la situación al comenzar un ciclo escolar, un periodo de trabajo o una secuencia de actividades y respecto a las metas o propósitos establecidos en el programa (*Ibid.*, p.131).

Al señalar este concepto con tales disposiciones, significa que es un momento en que se verifica que lo aprendido por los niños y las niñas se tiene que pasar por el tamiz de los aspectos contenidos en las competencias de los campos formativos.

La evaluación de las competencias en los niños y niñas preescolares, conduce a la educadora a revisar cuáles competencias son o no logradas en un periodo determinado de tiempo, como aparece en el PEP 04:

Las acciones de evaluación sólo tienen sentido si la información y las conclusiones obtenidas sirven de base para generar la reflexión de la educadora, modificar aquellos aspectos del proceso escolar que obstaculizan el logro de los propósitos educativos, fortalecer aquellos que lo favorecen, o diseñar y experimentar nuevas formas de trabajo si con las formas usuales no se han alcanzado los propósitos fundamentales previstos o deseables (...), los resultados (...) deben ser uno de los elementos principales para la reflexión colectiva del personal docente en el Jardín de Niños y para la

comunicación con las madres y los padres de familia. [Además sirve para] constatar los aprendizajes de los alumnos, identificar los factores que influyen o afecta [su] aprendizaje y las condiciones en que ocurre el trabajo educativo, como base para valorar su pertinencia o su modificación.

Una curricularista opina que la evolución permite identificar las características de los alumnos, es la oportunidad de registrar:

Sus comentarios, sus inquietudes, lo que tu observas qué hacen, si interactúan con los demás, qué dicen, qué preguntas plantean y eso te va ayudando a tener información que te permite valorar o evaluar los avances que van teniendo, el expediente te sirve a ti como educadora para ir viendo qué cosas hizo [cada niño o niña], y logró o no logró en determinado momento y al paso del tiempo, ira logrando, te sirve para ir hablando con los padres de familia acerca de ellos; y también para intercambiar expedientes, informaciones con tus colegas y con la directora; es decir hay información real (EM., 2006).

4.7 El expediente individual

Los testimonios de varios informantes, señalan este documento elaborado por las educadoras, muy importante en el proceso de evaluación de sus alumnos:

El expediente es como un instrumento para la evaluación, individual de los niños, y la idea que se tiene es que contenga información relevante sobre las condiciones en que llega el niño a la escuela, la familia en la que se desarrolla, después ir archivando la incidencia relevante de cómo va avanzando en sus posibilidades [de aprendizaje] (TL., 2004).

El expediente de los niños y en tu diario lo que tú registras es el resultado de tu experiencia de ver lo que pasó, tú educadora, que pudiste hacer, que no, que te resultó conflictivo, etcétera. Porque lo que está planteándose en el programa, para evitar duplicidad y poner cada cosa en su lugar, lo que van logrando los niños, lo vas metiendo a su expediente. (EM., 2006).

Una curricularista menciona la forma en cómo tendrían que valorar este ejercicio de registrar los datos más significativos de los alumnos en función de sus aprendizajes y sus posibilidades de resolución de problemas, conforme las características del PEP 2004:

Las educadoras generalmente escriben mucho, pero luego cuando revisamos con ellas, ¿haber que

está diciendo acerca de lo qué hacen los niños? Lo que registran no tiene significado para ellas, y por eso luego dicen: “Es que esto es repetitivo todo eso”. Claro porque no están escribiendo cosas relevantes sobre cada uno de los niños. En ese sentido, y con eso no quiero decir que todos los días se sienten a registrar información de todos los niños, eso es imposible. Pero lo que les hemos sugerido, es que vayan registrando a quienes observan, de modo que al mes puedan tener información de todos y en diferentes situaciones (EM., 2006).

4.8 El diario de trabajo docente

El diario de trabajo es otra herramienta para la educadora, en la que se auto evalúa. El registro de su intervención con el grupo será la pauta para dar pie a procesos más amplios que le permiten reflexionar sobre su práctica docente con relación al desarrollo de competencias en los alumnos:

La riqueza que tiene es enorme, porque precisamente la importancia de ir registrando información sobre los niños, es lo que nos permite ir integrando los procesos formativos que ellos van teniendo. Y aquí entramos a un asunto muy complejo que es la evaluación. No hay instrumentos de los que se han utilizado, que te sean útiles para decir los niños lograron esta competencia. La única alternativa que hasta ahora hemos encontrado y –obviamente tenemos que seguir buscando- pero es la riqueza que la educadora puede tener de la información que registra. Y en tu diario lo que tú registras es el resultado de tu experiencia, que pudiste hacer. Como docente te va ayudando a registrar tu experiencia; te ayuda a que tu misma vayas viendo que va logrando, donde tienes algunos conflictos, que superan, que todavía no. Y si quieres lo compartes con tus compañeras, cuando hacen el análisis de experiencias, o reflexionan sobre su práctica; tú revisas tu diario, y dices: “Yo creo que en este caso logré tal cosa, o lo hice así”. El diario sirve realmente para valorar la práctica. Con esto no quiero decir, que el diario sea el documento que le tienes que entregar a la directora para que ella te califique (EM., 2006).

5. El nuevo perfil de la educadora

El proceso de reflexión sobre la intervención educativa, significa que la docente juega un rol, en que se le hace responsable de su propio hacer, de convocarla a que la planeación y organización de su trabajo debe ser pensado, intencionado, en relación justo a lo que son y quienes son los destinatarios del servicio educativo que ejerce. También en la evaluación, de acuerdo al programa, implica un trabajo

colectivo, donde otros docentes se involucrarán en los procesos de evaluación y por lo tanto, en asumir la responsabilidad de sus acciones que permitieron o no, que los niños y las niñas de su escuela adquirieran aprendizajes a partir de la planificación y organización escolar.

La principal característica de la intervención educativa es que debe ser contrastada en su planeación, con su hacer y la revisión de qué aspectos de las competencias y de los campos formativos se abordaron y han sido aprendidos por los niños. Aunque se habla de flexibilidad y de apertura en la elección de la organización y situaciones didácticas, la docente tiene que respetar el marco normativo del currículo y de acuerdo a éste caracterizar su práctica educativa. Una curricularista dice al respecto:

Siempre dejas que los niños digan, opinen, expliquen, entonces, vas teniendo una situación que te permite; primero, saber qué es lo que piensan, ver qué es lo que hacen, escuchar qué es lo que te dicen, y eso a ti te mete en otra situación, porque tienes que ver cómo respondes, qué preparas, qué estudias, y luego qué haces para irlos llevando a un proceso más complejo y luego ver cómo cierras, eso, a qué van a llegar, y de ahí te pueden llevar a complejizar más, darle variantes, entonces, esto tiene una función didáctica (EM., 2006).

Institucionalizar el conocimiento, es darle un lugar social por los propios sujetos que ya han sido formados dentro de la estructura del sistema educativo, aunque cabe la posibilidad de agregarle sus propios saberes dentro del ser docente. La dificultad de las educadoras es tratar de entender la lógica de la planeación, como romper con estructuras ya aprendidas de programas educativos anteriores. La interpretación que ellas hagan del PEP 04 es de suma importancia en su transformación dentro de esta reforma educativa. Al respecto una informante destaca que:

Una cantidad de problemas, se han enfrentado a muchos desafíos, primero porque, -y yo creo que fundamentalmente tiene que ver con las prácticas que han tenido, esto es un cambio muy fuerte. Entonces se han enfrentado desde conflictos, -te voy a platicar las experiencias que nos han compartido-. Educadoras que nos comentan, la planificación para mí ha sido muy difícil, pero ya le encontré. Porque yo siempre empezaba por querer poner la

modalidad o las actividades y perdía de vista la competencia. Esa es una parte muy fuerte, cambiar el foco de atención, del método o de las actividades, del que voy a hacer mañana, o cómo le voy a hacer, a plantear qué tengo que voy a favorecer en los niños (MC., 2004).

Ser docente, va más allá de operar un currículo, de hecho el PEP 2004 no funciona así, se vuelve complejo el trabajo docente y a la vez se enriquece porque abarca desde la planeación hasta la evaluación, esa dificultad en pensar lo que es una estrategia, pone a la docente en la posición de pensar detenidamente en lo que considera más apropiado pedagógicamente con su grupo:

Como le hago para armar una situación didáctica, porque las competencias te demandan un proceso mucho más amplio y complejo. Y las educadoras se han dedicado, acostumbradas a planear por día, “es que yo hacía mi plan diario, yo no sé cómo hacer un plan de mes. Pero hay educadoras que empezaron a hacerlo conforme al procedimiento que esta aquí y es para un mes, lo llevaron a la práctica, así como está en el procedimiento y se les acababa en una semana, entonces “ahora que hago” Bueno, entonces ahora no lo van a hacer para un mes, lo van a hacer para quince días. Y resulta que igual se les agotaba, rápido, ¿por qué? Porque estamos acostumbradas a pensar en lo inmediato y en la actividad de un día y en un ratito (OG., 2006).

Las recomendaciones para seguir los pasos que lleven a la realización de una planeación adecuada a lo que se plantea en el nuevo currículo de preescolar, enfatiza una nueva organización mental por parte de las docentes, quienes esperaban que se fuera colocando cada contenido como un formulario, ahora la estructura es diferente y el punto de partida son las competencias que son vistas como:

Componentes centrales: las competencias, las situaciones el tiempo que estimas. Los propósitos son el referente del cual se derivan las competencias. No hay necesidad de que estén poniendo nuevamente el propósito La competencia. En eso se ha puesto el enfoque y se insiste mucho en el programa. Tu plan debe partir de que tú selecciones la competencia o las competencias de un campo formativo que quieres desarrollar, que sigue, cómo las vas a favorecer, es decir, que situaciones vas a llevar a cabo. Después tú piensas si esas situaciones las puedes pegar para organizarlas en un taller, en un proyecto, ¡trabájalas como situaciones! No estás obligada a usar una modalidad. En eso consiste la flexibilidad del programa, para diversificar la práctica, no tiene que ser el proyecto y siempre el proyecto,

hay muchas maneras (EM., 2006).

La intención del PEP 04 va en el sentido de valorar las capacidades que ya poseen los niños y las niñas preescolares y fortalecerlas mediante la intervención de la docente. Sí se requiere de una actitud de cambio en la cual haya toda posibilidad de reconstruir el pensamiento pedagógico, de deconstruir antiguas prácticas docentes ya muy arraigadas, como parte del contenido cultural escolar:

Cuando dices ¿cómo hay que romper? [Yo] diría rompiendo; y es una de las cosas que les hemos venido diciendo a las educadoras, yo les insisto, porque esta pregunta me la hacen mucho, ¿cómo le hacemos? ¡Atrévanse! El asunto es que, nosotros lo que les pedimos es que busquen la manera de hacer un cambio profundo, y ese cambio profundo, no quiere decir que mantengamos el saludo y en una partecita de la jornada, metemos el trabajo con el programa. Eso ya no puede seguir, por eso no ha habido cambios profundos, porque la estructura dura de la jornada de preescolar se ha mantenido muy rígido, inamovible. Lo más que le conceden, o que han concedido a las nuevas propuestas, es un espacio a lo mejor de una hora diaria, si bien les va (EM., 2006).

Otro informante agrega al respecto: Eso fue lo que pasó con el proyecto; abrían una hora para el trabajo por proyecto, pero siguió el saludo, el desayuno, la activación. Oigan, yo les digo: ¿a qué hora trabajan aprendizajes reales? Y entonces, yo lo que les digo: “si ustedes están convencidas y tienen su plan póngalo en marcha, olvídense del saludo, olvídense del pase de lista, olvídense de todas estas actividades, que en realidad ustedes ya están convencidas, no les está aportando mucho aprendizaje” (OG., 2006).

La implantación de la reforma de educación preescolar, requiere de la participación comprometida de otros actores como las supervisoras y jefes de sector, quienes han fungido como autoridades asumiendo un papel de administradoras, más que gestoras en materia pedagógica:

Por eso consideramos muy importante que las educadoras, que las directoras, que las supervisoras –que son una parte muy fundamental- apoyen. Pero no pueden apoyar si no lo entienden, de qué va el asunto. O sea, no tienen que exigirles el plan como siempre, tienen que aprender que esas actividades de rutina no tienen sentido y que es mucho mejor que hagan otras cosas los niños. Pero en eso estamos. Es un proceso [en el que] se está avanzando. Digo hay supervisoras que simplemente dicen: “No, aquí se hace como yo digo”.

Claro, pero hay educadoras, de verdad mis respetos, que le buscan y le buscan y van avanzando (EM., 2006).

Si hay cierta resistencia por temor a perder una parte del status quo, de la jerarquía institucional por parte de las supervisoras y jefes de sector, hay que considerarlo como una parte de la implantación de la reforma. Es un proceso por el cual los actores tendrán tiempo para incorporar nuevas concepciones de su función y su participación dentro de las reglas del juego, sin que por ello pierdan el lugar que institucionalmente representan.

No obstante, también hay que entender como se van construyendo y transformando identidades en la medida en que se asuma a la reforma como una promesa de completud que satisfaga el concepto que tienen de sí mismas, y la percepción de su trascendencia al mirarse dentro de esta imbricación de reglas de juego y los alcances de su propia participación:

Las educadoras expresan, [que] les impacta el hecho, cuando en las conferencias pregunto yo les digo. “ustedes son profesionales de la educación, estudiaron para trabajar con niños pequeños”. Entonces, lo primero que tenemos que hacer es aprender a ver a nuestros niños, aprender a escucharlos, a tomarlos en cuenta, aprovechar todo eso que saben y pueden hacer para el trabajo (EM., 2006).

De acuerdo a lo que un informante expresa, asumirse en la reforma educativa, implica ocuparse de su formación autodidacta, en la que la docente se vuelva una investigadora sistemática, comprenda que es necesario prepararse para atender a las preguntas que realicen los niños ante una situación desconocida, en la que no se vale mentir, ni tampoco huir, sino tener muy claro que procesos de aprendizaje son los que se pueden elaborar, en tanto haya una responsabilidad de ética profesional:

En aprender a reflexionar sobre la práctica, eso es central, las cosas no están dadas, y no nos tenemos que quedar con la idea de que “hoy los niños se interesaron mucho y todo salió muy bonito”. No haber educadora, yo que hice; procedí así, pero qué pasó, qué si logré dominar y qué no, qué conflictos surgieron. Hasta como persona, cómo influyeron mis

problemas personales con mi relación con los niños. Aprender a darles las palabras –a los niños-. Porque también el otro día una educadora me decía: “Hay es que decidimos grabarnos, y entonces yo me grabé, y qué espanto, ni yo me aguantaba (EM., 2006).

A continuación se presentan otros testimonios en los que se ejemplifican muy bien las propuestas de cambio en las educadoras, visión que nace con la propuesta curricular del PEP 04:

Yo tendría que replantearme si lo que estoy haciendo mi función con todos los niños, o simplemente con algunos, o solamente voy trabajando con aquellos que vienen más favorecidos desde su propio medio. Los niños que quedan en desventaja, pareciera que no es mi tarea”; “pues ni modo es un hijo de padres analfabetas y ya no hay nada más que hacer por él”; “yo me centro en el niño que cuando llega conmigo ya es capaz de hacer un texto”, “y yo digo con este niño es con el que me voy guiando” (OG., 2006).

Los desafíos para las docentes, es un desafío como el que surge cada vez que se tiene un nuevo currículo y es tratar de cambiar la práctica educativa, tratar de adaptar formas novedosas que respondan a esos nuevos paradigmas que respondan a ver como se aprende. Para los apoyos técnicos hay que cambiar sus paradigmas y que su asesoría sea como congruente con estas nuevas formas de gestión que se están planteando en el PEP 04 (TL., 2004).

Y que lo ven ahora, como una cosa muy compleja [el nuevo programa]. Hay quien dice, que lo recibe muy bien “esto me fascina, estoy aprendiendo, estoy creciendo, estoy dispuesta a seguirlo (EM., 2006).

6. Las competencias en el currículo del PEP 04

Cuestionar hasta donde la globalización ha influido de alguna manera en la constitución de los nuevos sistemas educativos, que hace diferente el contenido de sus discursos, o mejor dicho que incluye conceptos que pertenecen a otro ámbito que no necesariamente es el educativo, en este caso el concepto de competencias alude al ámbito del mercado laboral.

Originalmente fue propuesto en las escuelas de educación media superior y

técnica, los Colegios Nacionales de Educación Profesional (CONALEP), para preparar eficientemente a sus estudiantes, promoviendo su inserción en el mercado laboral. La pregunta es cómo es que el concepto de competencias se incorpora a la educación preescolar y por qué se nombran competencias cognitivas.

Al cuestionar a un informante en relación a cómo se introduce este enfoque por competencias en el PEP 04, respondió:

Es una tendencia –el trabajo por competencias- aunque en algunos casos se plantea diferente. La definición que está en el programa, es una definición propia. No hay una sola definición en que todos los países estén de acuerdo. Entendiendo por competencias eso, vamos entendiendo la formación de los niños en este sentido (TS., 2006).

El enfoque del PEP 2004, el cual pone en primer lugar el desarrollo de las competencias entendiéndolas como:

Un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (Moreno, 2005, p. 25).

Se enfatiza la importancia de que las educadoras aborden los conocimientos que pretenden aprendan sus alumnos desde el desarrollo de competencias, reconociendo considerando lo que sí saben hacer y las metas por alcanzar tomadas del aspecto donde se señala la forma en que se manifiesta una competencia desarrollada, la cual sirve de parámetro entre lo que sabe el niño inicialmente y lo que debe aprender a lo largo de su proceso de aprendizaje durante su estancia en el Jardín de Niños.

La diferencia de ver una competencia desde un enfoque como laboral, que (...) nada tiene que ver con eso, nada tiene que ver con eso, entonces esa columna de las manifestaciones tiene muchos propósitos y cumple muchísimas finalidades. Primero orienta a las educadora, en el sentido de que si ella elige una competencia con esas manifestaciones ella puede tener una idea, son algunas, puede haber muchas otras, pero eso no se agota, como orientarles en el programa con lo que es básico, que le den ideas claves para pensar, ah, si

yo quiero favorecer esa competencia, entonces voy a buscar una situación que me ayude a que los niños pongan en juego esto que dice la manifestación (EM., 2006).

El planteamiento de las diseñadoras del currículo para decir como es que la docente tendría que poner en práctica las competencias de los niños se aprecia en el siguiente testimonio:

A ver, con un ejemplo, muy fácil. Tú tomas una competencia, en el campo de “exploración y conocimiento del medio”. Yo educadora decido que voy a favorecer en los niños, la competencia mediante, [que] elaboren e infieran, o para que “los niños elaboren inferencias y predicciones a partir de lo que saben y suponen del medio natural y de lo que hace para favorecerlo. Que hago para lograr esa competencia, para favorecerlo en los niños, entonces me voy a la columna de las manifestaciones, y entonces aquí me dice, un conjunto de rasgos, la lectura que yo podría hacer: busco situaciones que me ayuden a que los niños demuestren convencimiento acerca de lo que piensan, o bien que expliquen que creen que va a pasar en una situación. Ah esta situación me puede llevar (EM., 2006).

Un informante aporta desde su experiencia en la evaluación de programas para la educación infantil, la visión más crítica para fortalecer el concepto de competencias en la educación preescolar de México. Señala la importancia de establecer puntos de referencia que les sirvan a las educadoras, como una medición de las metas a lograr con su trabajo docente:

Los indicadores son evidencias de que el niño va en el camino o va en el proceso de lograr la competencia. Tengo que tener algún indicio de que el niño va en la competencia. Es tan compleja, que involucra: saber, saber hacer, saber ser, saber convivir. No lo puedo plantear así como una meta lograda, y luego decir que si lo va logrando el niño; sino que la educadora va tener que observar si lo van logrando. Y si algo no [se logra], entonces tiene que intervenir (BG., 2006).

La participación de un docente comprometido con su trabajo, lo sitúa en el contexto de la propuesta curricular, en la que subyacen estructuras pedagógicas que pretender innovar el pensamiento de los actores educativos, su actuar y su forma de intervenir:

El enfoque de competencias te lleva [a reflexionar], si tú no sabes como es alguien

competente, cómo le puedes enseñar esa competencia. Esta idea de la competencia implica alguien que reflexiona; o sea, no que solo actúe, que reflexiona, pensar porque no lo hizo bien; hay una idea de evolución y de cambio, en la cual es necesario entre la reflexión propia y la de otros, donde te dicen si vas bien o no. Debes poner la prueba, a alguien que te vaya a indicar que ya llegó ahí, por tanto, tiene que definir las competencias y los indicadores en un programa (BG., 2006).

La opinión de un informante en torno a la experiencia de los currículos planteados por competencias, le permiten hacer una crítica, que pretende sea una estrategia a llevarse a cabo en lo subsiguiente por las curriculistas:

En el PEP no están los indicadores; si tienes los indicadores debes tener las estrategias que te permiten llegar a ellas, que las maestras van a hacer un esfuerzo importante. Por ello debes tener una meta, hay que tener como más precisión. Yo siento que en el PEP, tiene una idea más cognoscitiva y correcta, y de donde viene de una tendencia mundial que está planteando a todos los currículos así. ¿Qué produce esto?, que se elimine en los años siguientes, una cantidad de conocimientos inertes, que nadie se los aprende, sino que vayan dentro de un contexto. Porque así los estudiantes se ubican en el contexto y los van a usar para tener una habilidad. Entonces esas cosas, las necesitas saber, eso hace lo que se llama la cognición situada, en el contexto particular del conocimiento y de las habilidades, por tanto se produce aprendizaje más significativo, tiene sentido y evidentemente queda más adaptado a la memoria, tiene más componentes. Y permite con esa base de datos, tu reflexión sobre la información previa (BG., 2006).

Una característica fundamental en el Programa de Educación Preescolar, se refiere al desarrollo de las competencias para que los niños y las niñas preescolares sean capaces de enfrentarse a diferentes retos que se les presenten en su vida. ¿Pero cómo es que este paradigma desde un plano laboral, en términos de desarrollar habilidades, actitudes y capacidades de alto nivel en los trabajadores, se instale en la educación? ¿De qué manera se traslapa el concepto de competencias desde un terreno laboral al educativo, y cómo se introduce en el PEP 04?:

Los nuevos argumentos van a excluir los provenientes de la visión pedagógica de la educación, ocurriendo un viraje fundamental mediante el cual se desplaza la enseñanza, como acontecimiento complejo de saber, por el aprendizaje, entendido no como la

capacidad general de aprender sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos (2004, p. 7).

De acuerdo al PEP 2004, el cual está organizado por competencias, éstas se definen como:

La capacidad de utilizar el saber adquirido para aprender, actuar y relacionarse con los demás. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño y cada niña poseen (Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar 2004, p. 7).

Una de las curriculistas aclara el sentido del modelo en competencias del PEP 04, diferenciándolo de un enfoque laboral y de mercado:

Al hablar por competencias, mucha gente le suena a querer entrenar a los niños desde pequeños en una formación técnica que nada tiene que ver con lo que nosotros estamos haciendo como competencias. El dato sobre el concepto de competencias está todavía en marcha, y bueno no hay un solo concepto de competencia. Los expertos en ese sentido, no se ponen de acuerdo, ni creo que lo lleguen a hacer porque se habla de competencias desde múltiples ópticas, ¿cuáles son?, desde quien podía determinar cuáles son las competencias universales. Se habla de competencias para la vida, para el trabajo, competencias ciudadanas, competencias para las relaciones,-yo que sé-, hay múltiples, acepciones, en lo que sí estamos muy ciertos y por eso el concepto que tratamos de armar, ahí, sin contradecir lo que tiene sentido (EM., 2006).

La misma curriculista define el término de competencias desde una visión educativa y formativa, para comprenderlo en la caracterización del PEP 04:

Las competencias son capacidades, de habilidades, de actitudes, que los niños pequeños tienen y pueden desarrollar para avanzar. Es decir, es el asunto de ver al conjunto capacidades en los niños como posibilidades para que ellos se desempeñen mejor y cada vez mejor, es una capacidad de actuar en situaciones. Como le hacemos para que lograr que usen, que movilicen lo que ya poseen como capacidad cognitiva, intelectual, que no se han reconocido en ellos, y que es posible por que las tienen (EM., 2006).

Un informante señala que las competencias no tienen que verse como malas; más

bien con la ventaja de valorar lo que sabe el niño en relación a su contexto, las personas que a diario conviven con él pueden tener esa capacidad:

Yo creo que tener algo en competencias tiene ciertas ventajas. Uno es que tratamos de ver a los niños, en términos de lo que hace el niño, no solo de lo que sabe el niño en términos de categorías, inventados, abstractos de la sociedad, etc. y lo que es importante es que debemos evaluar esto en contexto. A fin de cuentas es la mamá o la educadora que está en el contexto, sabe de más del niño, para “evaluaciones externas” (RM., 2006).

6.1 El concepto de competencias en educación infantil

Uno de los cambios que va a ocurrir después de la Conferencia de Jomtien, es el “descubrimiento” del nuevo valor de la educación y, más específicamente del aprendizaje. El documento presentado en 1996 a la UNESCO por la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (entonces Presidente de la Comisión Europea), lleva por título “La educación encierra un tesoro”³⁸.

El informe empieza analizando algunas de las principales tendencias que influirán en la evolución de las sociedades y que exigirán una educación que ayude a los seres humanos a dominar y dirigir el curso del cambio. Desde su punto de vista, el proceso de aprendizaje se basa en cuatro pilares. Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Esto supone ensanchar el fin y el proceso de la educación más allá de su funcionalidad inmediata, otorgándole un mayor peso en la formación íntegra del ser humano. Se trata de una visión ambiciosa pero verdaderamente noble que hunde sus raíces en los mismos ideales que inspiraron la Constitución de la UNESCO

En el Foro Mundial de Educación en Dakar, persisten diversos problemas que se plantearon en Jomtien, y por ello se plantean metas que deben considerarse, desde un marco de evaluación que permita obtener información del contexto

³⁸ El autor plantea primero el concepto de currículum como una “-propuesta que especifique tan claramente como sea posible un conjunto de contenido/métodos- posee el rango de una sugerencia respecto de lo que en mi clase puede resultar valioso (dadas ciertas premisas) y posible (dadas ciertas condiciones) enseñar y aprender. Cabe que esta propuesta se me haga y que yo me interese por seguirla y pido que yo me proponga a mí mismo el currículum. En cualquier caso, su valor en la práctica y su posibilidad en las condiciones en las que tendré que trabajar constituyen hipótesis.

mediante indicadores de desarrollo cognitivo, social y emocional, del estatus de la salud, nutricional y de preparación para la escuela primaria (García, 2002, p. 3).

La Conferencia de Jomtiem, planteó el concepto de necesidades básicas de aprendizaje llamó a centrar la acción educativa en los aprendizajes y no tanto en la enseñanza. Se definieron las necesidades básicas de aprendizaje como conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan los seres humanos para sobrevivir, desarrollar sus posibilidades de vivir, trabajar dignamente, participar plenamente del desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo.

Alberto Martínez Boom (2004), -como analista de los distintos sistemas educativos en América Latina- dice que los sistemas educativos ponen demasiada atención en sus reformas educativas a:

La adquisición de “competencias básicas” y en aprendizajes “relevantes y pertinentes” que respondan a demandas del entorno, definidas desde el paradigma productivo. Desde la formación del ciudadano comprometido con el proyecto de la nación hasta los individuos imaginados como agentes productivos para la competitividad hay un largo camino (2004, p. 7).

Desde esta visión, el término de competencias se ve reducido a un medio para conseguir un fin redituable a la economía y la producción laboral, lo que es difícil concebir en la formación educativa de la educación preescolar.

Con la pregunta: ¿Se va a la escuela para adquirir conocimientos o para desarrollar competencias?, se conduce a la conclusión de que éste término es polisémico y tiene varias interpretaciones, por ello lo abordaré en todas sus vertientes. Se le ha asignado a la educación un papel que hace más complejo su función.

El conocimiento era concebido como el componente principal para ser adquirido por los estudiantes mediante los procedimientos de la práctica escolar que el

maestro ejerce. Sin embargo, con la introducción del término competencia, hay una confusión si ésta desarrolla al conocimiento o se sirve de este para desarrollar habilidades que le sean útiles en su vida cotidiana. El malentendido consiste en creer que, al desarrollar competencias, se renuncia a transmitir conocimientos, para crear competencias se necesita tiempo, se define: “Como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 2002, p. 8).

Y agrega que una competencia nunca es el puro y simple empleo “racional” de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimientos. Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permite su movilización *ipso facto* en situaciones de acción, lo cual significa de la intervención dinámica del sujeto que la está desarrollando (*Ibid.*, p. 9).

El enfoque por competencias ha sido desarrollado en los países anglosajones, en Bélgica, la enseñanza primaria y el primer nivel de la secundaria se refieren a bases de competencias en la reestructuración completa de los programas de enseñanza general y profesional.

En realidad el asunto de las competencias y de la relación conocimientos-competencias es el núcleo de una cierta cantidad de reformas de los currículos en varios países, en especial en la secundaria. En la escuela básica, la formación de competencias es, en cierto modo, más evidente; ésta corresponde a aquello que se denomina “las técnicas fundamentales”: leer, escribir, etc. (Perrenoud, 2002, p.13).

Además agrega que: Las competencias, son adquisiciones, aprendizajes construidos, y no potencialidades de la especie. (...). Una competencia se reconoce al relacionar de manera adecuada los conocimientos previos con un problema, (...) las competencias son desafíos de primer orden en la formación. Estas pueden responder a una exigencia social orientada a la adaptación de un mercado y a los cambios. También pueden dar medios para actuar sobre la realidad y no quedar sin defensa en las relaciones sociales (*Ibid.*, p. 41).

El concepto de habilidades para la vida, según Lavin de Arrive, proviene de las experiencias de educación no formal, en especial experimentadas con adultos campesinos o en sectores urbanos desfavorecidos; el concepto alude a que son necesarias para la sobrevivencia para mejorar la calidad de vida y capacitar a los individuos para participar plena y responsablemente en la vida de sus comunidades y naciones.

En la acepción de “habilidades para la vida”, se acompaña de otros logros educativos que las complementan y hacen posibles como los conocimientos, las actitudes y los valores, las define como: Ese conjunto de “saber hacer”, “saber decir” y “saber actuar”, pueden estar comprendidos en una competencia, es decir, en una capacidad de desempeño real que se logra en esos tres ámbitos y agrega que son un conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que califican a un ser humano para desenvolverse en los distintos dominios que determinan su calidad de vida (*Ibid.*, 1990, p. 11).

6.2 Competencias y calidad educativa

La competencia y la calidad educativa, son elementos de la política educativa internacional, que actualmente está impactando a los sistemas educativos. En el resumen del Informe de la Educación para Todos, se aprecia que la calidad:

Es un elemento medular de la educación que no sólo tiene repercusiones en lo que aprenden los alumnos, sino también en su manera de aprender y en los beneficios que obtienen de la instrucción que reciben. La búsqueda de medios para lograr que los alumnos obtengan resultados escolares decorosos y adquieran valores y competencias que les permitan desempeñar un papel positivo en sus sociedades, es una cuestión de plena actualidad (...) (UNESCO, 2005, p. 46).

Según una curricularista aclara el sentido de las competencias en el PEP 04: Este es un planteamiento pensamos que nada tiene que ver con el entrenamiento ni la formación de fuerza de trabajo, luego de mano de obra. Ha sido como una de las críticas, o nos dicen que, -bueno esto no es aquí en preescolar-, pero de repente hay gente que piensa se está optando por ese enfoque por que se quiere llevar a una cultura tecnócrata, no. Nada tiene que ver con esto. Estamos enfocados en las capacidades cognitivas, sociales, afectivas que los niños pueden desarrollar (EM., 2006).

El siguiente testimonio enfatiza la importancia de valorar los aprendizajes y capacidades de los niños en el preescolar, como el propósito principal de las competencias, que contempla su vida cotidiana, con el fin de reconocer lo que sí saben:

Los aprendizajes tendrían que poner en juego sus propias capacidades. En este momento se está hablando de poner en juego todas las capacidades que el niño trae, y la naturaleza humana lo lleva a desarrollar competencias. El enfoque orientado, el principal aprendizaje, es ese acercamiento que tiene de la realidad, la posibilidad de conocer su entorno natural y social y poner en juego sus capacidades, que lo pueden poner comunicativamente y cognitivamente hablando, en la resolución de problemas, ser personas capaces. Entendiendo por capacidad la posibilidad de actuar de manera eficaz en diferentes situaciones. Estaríamos pensando en niños que tienen habilidades comunicativas, resolver problemas y puede compartir con los demás, hacia allá se estaría orientando las experiencias que tenga en la escuela para poder desenvolverse con sus capacidades (MC., 2004).

Según Rychen y Salganik³⁹ (2004, p. 118) el concepto de competencia se refiere:

A las disposiciones de desempeño de contenido específico, de necesidades específicas y también a competencias específicas funcionales, las que tienen que ver con la memoria, el aprendizaje y la resolución de problemas. Por lo que plantean el concepto de aprendizaje puede ser reducido a:

- 1 Si un individuo posee el conocimiento, habilidades o estrategias adecuadas para organizar y reorganizar las competencias de las que dispone de manera adaptable y flexible (meta competencias).
- 2 Si un individuo posee competencias que se pueden aplicar con éxito en un número máximo de tareas distintas (competencias clave, habilidades esenciales).

Las competencias clave, competencias esenciales, cualidades clave y habilidades esenciales, ocupan un lugar importante en las ciencias sociales y en la política educativa. Estas competencias van desde constructor como la creatividad, el pensamiento lógico, las habilidades para solucionar problemas, la capacidad para obtener logros y las habilidades de concentración, hasta las habilidades para las lenguas extranjeras, las comunicativas y las competencias de los medios.

³⁹ En el texto de Rychen y Salganik se explica ampliamente esta visión del concepto de competencias, conviene revisarlo para identificar el trabajo interdisciplinario que en el Proyecto Deseco se llevó a cabo bajo la dirección de la OCDE.

Según plantean las autoras el concepto de competencias aplicado a la educación tiene que ser revisado con cuidado por los tomadores de decisiones en la política educativa. Harris plantea que:

La adquisición, medición y comparación de competencias, hay una diversidad de abordarlos, incluso entre los propios docentes, algunos enfatizan en preparar a los individuos para desempeñar roles (...) el principal problema radica en las limitantes que surgen al mediar las competencias basadas en el currículo. Sin embargo, las competencias que se necesitan en la vida no necesariamente caben en categorías que se puedan mediar de manera efectiva (*ibid.*, p. 43).

La reflexión surge en relación a cómo las educadoras abordarán el concepto y el manejo en la práctica docente de las competencias establecidas en el PEP 04. De la forma en como las orientaciones del personal de apoyo técnico-pedagógico logre establecer la ruta de aprendizaje sobre el mismo currículo, entonces será también la comprensión del término de competencias, como las habilidades y capacidades que los niños y las niñas preescolares deberán aprender durante su estancia en el Jardín de Niños.

La pregunta es: ¿cómo irán resolviendo las educadoras, las directoras y las asesoras técnicas este proceso de aprendizaje que valoraran hasta que lo lleven a la práctica y resuelvan una evaluación objetiva de cada niño?

Capítulo V. Los actores de la política educativa: las curriculistas del PEP 04

1. Los diseñadores del currículo del Programa de Educación Preescolar 2004

1.1 ¿Quiénes son los actores del diseño curricular del PEP 04?

Enseguida se describen algunos datos de los perfiles académicos de los actores e informantes clave, los que se dividen en cuatro grupos; el primero está constituido por las diseñadoras curriculares o curriculistas, en el segundo se localizan a las asesoras técnico-pedagógicas estatales, en el tercer grupo están las maestras de la licenciatura en educación preescolar y, el cuarto grupo lo conforman los especialistas internacionales en educación infantil.

Las cuatro curriculistas del PEP 04 laboran en la Dirección de Desarrollo Curricular y Pedagógico de Educación Preescolar desde 2001 integrando el equipo central, el de diseñadoras curriculares o curriculistas.

La primera actora preside la dirección mencionada, ella es profesora de educación primaria con el título de normalista por la Escuela Nacional de Maestros y licenciatura en educación primaria por la UPN y tiene la maestría en Ciencias de la Educación por el DIE-CINVESTAV. Ha fungido como colaboradora y titular de otras acciones de política educativa, participó en la reforma del currículo de la educación primaria de 1992, formó parte del equipo de la renovación de los planes y programas de estudio y elaboración de los libros de texto, bajo la Dirección de Olac Fuentes Molinar, el cual dirigía la Fundación Cultural del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. También participó en la reforma de la licenciatura de educación primaria 1997 y preescolar 1999 en la que se destacaron acciones de transformación curricular.

Actualmente es quien coordina al equipo central de Desarrollo Curricular, ha tomado las decisiones fundamentales en torno a la organización, operación y evaluación del trabajo generado por sus colaboradoras. También ha llevado a cabo reuniones de presentación con autoridades de la SEP, federales y estatales, directivos del nivel educativo, docentes y personal de apoyo técnico-pedagógico para presentar las líneas de acción de la reforma, los objetivos y metas para su implementación, los informes de diagnóstico y aplicación del programa en sus fases de prueba de pilotaje e implementación a nivel nacional. Se le identificará en las entrevistas con las iniciales EM, quien ha concedido una entrevista abierta en marzo de 2006, en ella vertió una amplia e inédita información del objeto de estudio.

La segunda actora se identifica con las iniciales NR. Ella es profesora de educación preescolar, ha sido directora y apoyo técnico pedagógico en la antes Dirección General de Educación Preescolar; posteriormente se integró a la Subsecretaría de Educación Básica en el D. F. Estudió en la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños, luego la licenciatura en Ciencias de la Comunicación y Periodismo por la UNAM, ha impartido varios cursos interestatales una vez que comenzó su labor en la Dirección de Desarrollo Curricular.

Las iniciales para identificar a la tercera actora son TL. Ella es profesora de educación preescolar, tiene la Maestría en Ciencias Matemáticas por el CINVESTAV-IPN, y actualmente ocupa un cargo importante en la Dirección General de Materiales y Apoyo Didáctico de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, además de ser integrante del equipo central de curriculistas de la reforma de educación preescolar. Ha publicado libros con temáticas didácticas en la enseñanza de las matemáticas para educación preescolar y ha participado en conferencias y foros.

La cuarta actora se identifica con las iniciales TS, es maestra normalista de

educación preescolar, además es Maestra en Ciencias de la Educación por el DIE-CINVESTAV; participó en la reforma de la licenciatura en educación preescolar en 1999 ha elaborado algunos documentos de la renovación curricular, y ha participado en foros y congresos educativos.

En el *segundo grupo* de actores clave están dos asesoras técnico-pedagógicas estatales; dos del Distrito Federal y una de Mexicali. Las asesoras han participado en la Reforma de Educación Preescolar desde que se gestó el “Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar” 2001, pertenecen al primer equipo interestatal en la República Mexicana.

La primera informante clave es identificada con las iniciales OG. Ella es profesora de educación preescolar, tiene las licenciaturas de Psicología Social por la UAM y de Psicología General por la UNAM. Actualmente colabora en la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar en el D. F., ha sido colaboradora en proyectos de investigación y consultoría para la UNESCO respecto a la situación actual de la educación preescolar en el D. F., también ha participado en varios eventos de asesoría a docentes, directivos, supervisoras y jefas de sector en distintas zonas educativas.

La segunda informante de este grupo se identifica como SG, ella es originaria de Mexicali, Baja California, es profesora y licenciada de educación preescolar, pasante de la maestría por la UPN y actualmente forma parte del primer equipo interestatal del proceso de la reforma, con sede en su tierra natal.

En el *tercer grupo* de actores o informantes clave se encuentran dos docentes de la licenciatura de educación preescolar –la primera en una escuela normal particular y la segunda en la ENMJN en el Distrito Federal-. Ambas laborado en lo que antes fue la Dirección General de Educación Preescolar desde hace más de veinte años, primero como profesoras de educación preescolar, luego como directoras.

Una de ellas la identificada con las iniciales MCH, actualmente presta sus servicios en una escuela de educación normal e imparte clases a las alumnas de la licenciatura en educación preescolar, también es colaboradora en el IMSS con el personal que atiende a los niños adscritos a sus guarderías; ha publicado algunos libros del propio nivel educativo.

La segunda es identificada con las iniciales MC, es pasante de maestría por UPN, y participa actualmente en un proyecto internacional “HEMISFERIO” en coordinación con algunos profesores de Estados Unidos y Canadá; ocupándose de estudiar el fenómeno de la diversidad intercultural en las tres naciones y sus implicaciones en la educación infantil.

En el *cuarto grupo* están dos especialistas internacionales en educación infantil. El primer especialista entrevistado se identifica con las siglas RM, ha colaborado en varios proyectos de educación infantil, ha sido consultor para la UNICEF, UNESCO y la OCDE, se señalan en orden cronológico de acuerdo a las publicaciones encontradas en el estado del conocimiento. Dichas publicaciones son estudios comparativos de las políticas de países de América Central y África de las políticas educativas establecidas. Radica en México y pertenece a una ONG identificada como ACUDE, ha sido consultor de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar para evaluar el proyecto de “Bienestar y Calidad en la Educación Infantil”.

La segunda especialista se identifica con las iniciales BG, ella colabora como docente en el área de la Facultad de Psicología de la UNAM y estuvo a cargo del Proyecto de “Niños en acción de *High Scope* en México”, ha colaborado en proyectos de la UNESCO y ha hecho varias publicaciones en relación al desarrollo infantil.

Se ha integrado un amplio banco de información empírica-interpretativa, denominada como hallazgos; dado que cada uno de los actores ha participado desde distintos niveles y momentos del proceso de la reforma educativa. Por lo

que resulta muy valioso el contenido de sus respuestas a partir de los guiones de entrevistas propuestos y de las temáticas que surgieron durante el desarrollo de la conversación.

En el anexo se localizan las entrevistas realizadas con las informantes, y se localizan como el primer modelo, referente a las diseñadoras curriculares. El segundo modelo corresponde a las asesoras técnico- pedagógicas estatales, en el tercer modelo se localizan las entrevistas aplicadas a las maestras de la licenciatura en educación preescolar, y finalmente en el cuarto modelo, se encuentran los testimonios de los especialistas internacionales en educación infantil.

1.2 ¿Cómo constituyeron un equipo de diseño curricular para la educación preescolar?

Los testimonios de los informantes refieren el proceso de su trayectoria por el ámbito educativo, desde la transformación de planes y programas de la licenciatura de educación primaria en 1997 y en educación preescolar 1999, quienes posteriormente ocuparon otros puestos en la Dirección General de Normatividad, en la Dirección General de Investigación y finalmente en la Dirección de Desarrollo Curricular de Educación Preescolar, bajo la Dirección General presidida actualmente por el Dr. Francisco Miranda.

Tres de las curriculistas se incorporaron desde la anterior Dirección General de Educación Preescolar, actualmente Coordinación Sectorial, habiendo ocupado distintos cargos, desde ser maestras con grupo, directoras y asesoras técnico- pedagógicas.

En la mayoría de los casos las curriculistas cuentan con un perfil académico de posgrado o una licenciatura adicional a la de educación preescolar, y han participado en proyectos del subsistema en un largo plazo como lo refieren sus testimonios:

Mucho tiempo he trabajado en la Subsecretaría, y mi experiencia aquí inicia precisamente con el trabajo orientado al diseño curricular, participé en la reforma de educación primaria, en la elaboración de materiales y capacitación a los maestros del 93 y luego se viene el proceso de reforma de las escuelas normales, entonces ahí también tuve una participación muy interesante, tanto en la licenciatura de primaria y luego me enganché en la de preescolar. Esa es una parte muy interesante, por que trabajar en la formación inicial de maestros, tener la posibilidad de ir descubriendo construyendo también con los maestros de las escuelas normales un plan de estudios diferente que fue la base de la cual partimos nosotros para ir teniendo ideas mucho más precisas acerca de hacia donde debería orientarse una reforma curricular de educación preescolar (EM., 2006).

Explicitan su inclusión en el nivel de la educación preescolar para asumir las primeras etapas de la reforma educativa:

El trabajo que hicimos con las escuelas normales, con los formadores de maestros, la oportunidad de entrar a los jardines de niños a observar, para luego platicar con las educadoras, fueron los primeros acercamientos y llegado el momento en que se decide iniciar el trabajo de reforma. Fue un compromiso enorme, pero el cual he asumido con mucha pasión, con muchísimo gusto, y enfrentando una serie de retos, por qué es de una complejidad impresionante Uno puede estar en un jardín determinado lugar y en la siguiente calle otro jardín tiene características diferentes; las maestras comparten ciertas cosas, tienen ciertos rasgos comunes pero también tienen otro tipo de necesidades y en unos procesos a grandes rasgos, de esa manera me involucré (EM., 2006).

Es un equipo que forma el Maestro Olac Fuentes Molinar, cuando empiezan con todo el trabajo de la Subsecretaría de normar a la Educación Básica. No todas pero la mayoría de mis compañeras, -y como el maestro tenía contacto con el DIE-, varias de las compañeras que estuvieron ahí, no solo la Maestra Eva Moreno. Ella tiene una maestría en el DIE, también la Maestra Tere Sandoval, la Maestra Tere López Castro, la Maestra Liliana Moral; y otras por la UAM. Me parece que la mayor parte de las personas que están dentro del equipo, ya estaban trabajando desde la licenciatura, algunas de ellas en la construcción de la reforma de la educación primaria, que empezó en el 92-93. Alrededor de esa época se constituyó la Subsecretaría de Educación Básica, como el organismo encargado de la normatividad del país. La otra parte de ellas participó de manera muy pertinente, durante años en la reforma de la licenciatura de la educación preescolar. Hemos otras tres personas más, las cuales somos educadoras, que no participamos en las anteriores reformas, pero que se nos invitó a participar, conociendo nuestra trayectoria. Se requería que dentro del equipo hubiera gente con experiencia en preescolar (NR., 2005).

Otros actores que han trabajado directamente con el equipo central de Desarrollo Curricular, describen como fue su relación y experiencia académica con los actores de la reforma:

La Dirección de Normatividad y estaba al frente el Profesor Ramírez Raymundo y en coordinación con la Maestra Eva Moreno, estaban en la Dirección de Investigación Educativa. Después le sucedió al profesor otra persona muy agradable y correcta, que nos permitió construir y proponer acciones en reforma, siempre mostrando un buen liderazgo. Después de eso sí tuvimos un problema; porque empezamos la evaluación interna y cuando la empezamos, las entidades no supimos nada; hubo como un año en que nos quedamos qué está pasando, y era que se retiraba Rodolfo [2002-2003]. Ahí se sacó el Plan de Mejoramiento [propuesto por el Prof. Ramírez Raymundo]. Como ya se había hecho la evaluación interna; las escuelas estaban diciendo ahora qué sigue; ya me evaluaste y ahora qué pasa. Hubo como un año de intermedio, sin saber nada, luego llegó el Maestro Deceano, se siguieron las versiones preliminares y a continuar el trabajo. Igual él llegó con una actitud de trabajo, de apertura, permitir innovaciones, de libertades, de construcción, excelente líder académico y de muy buen contacto con los asesores y armonioso (SG., 2006).

Una informante que ha trabajado desde el inicio de la reforma, explicita su enorme compromiso y manifiesta su percepción respecto del trabajo que ha compartido con las diseñadoras curriculares:

Y por su puesto, que yo creo que esto continua y va muy bien con la Maestra Eva Moreno. Yo le tengo un gran respeto como académico y también como persona. Creo que es un gran ser humano, y es una mujer muy inteligente; no emite juicios de valor, te permite construir y que vayas apropiándote a tu ritmo, pero sin descuidar los objetivos que maneja la reforma. Yo siento un gran apoyo con la reforma, de diferentes compañeras del equipo curricular que han ido variando. Calculo que son doce maestras, es muy poco el personal, se vale de asesoras técnicas de las entidades para trabajar por binas, generalmente así trabajamos. Hay diferentes orígenes de las maestras, vienen de educación preescolar general, CONAFE, indígena (SG., 2006).

1.3 ¿Cómo han mediado la información de otros países y organismos internacionales para constituir un currículo para la educación preescolar en México?

Al preguntarles acerca de qué fue lo que consideraron como una directriz de carácter político en relación a la educación preescolar desde el ámbito internacional como *la Conferencia Mundial de Jomtien en 1990, las Declaraciones de Jacques Delors 1996 y la Cumbre Mundial de Dakar 2000* sus respuestas eran más bien en función de una mediación, y no una imposición:

Revisamos los propósitos curriculares de manera general, yo creo que hay mucha coincidencia en poner el énfasis en la educación para todos, en [la] educación de calidad, implica que en los niños aprendan, tengan oportunidades para desarrollarse mejor, para avanzar en sus aprendizajes. Estamos tratando de que la escuela juegue un papel diferente, que no sea solamente asistencial, ni mucho menos de entretenimiento, el juego es muy importante –desde luego, pero los niños a la vez que juegan tienen que aprender en la escuela (EM., 2006).

Se reconoce poco la importancia de compartir el trabajo de política generado en esta reforma educativa a los organismos internacionales como lo señalan las reuniones de trabajo, internacionales y regionales, como la Segunda Cumbre de las Américas, sino que se simplifica al envío de datos estadísticos, que no vayan integrados a toda la hechura de la reforma educativa:

Para la UNESCO enviamos la información que hemos ido teniendo se ha estado aportando, no se que es lo último que tienen, te soy sincera, no hecho las últimas revisiones, hace poco nos acaban de pedir información para actualizar si lo que ya tiene ahí planteado. La información que damos es la que va surgiendo como parte de los avances que vamos viendo, pero básicamente están en función de las características del currículum, el enfoque, los actores que están retomándose, la organización y la cobertura (EM., 2006).

Los informantes manifestaron que si ha habido avances muy relevantes que tratan sobre el derecho de la niñez, el desarrollo y aprendizaje infantil, pero que aun falta mucho, y que se retomaron algunas investigaciones pero no se consideraron como determinante para la propuesta pedagógica de educación preescolar. Los estudios que más se consultaron fueron los que abordaran el desarrollo y el aprendizaje infantil, así como el desarrollo del cerebro, más que decir que se retomaron corrientes o teorías de un pedagogo o psicólogo en específico.

Hay muchos estudios y se está trabajando en muchísimos países. En el caso de México el programa retoma o intenta poner un de relieve los principios pedagógicos, de entre los cuales, pues la equidad y la diversidad, la atención a la equidad y a la diversidad, es fundamental, de estos planteamientos de las necesidades de políticas de atención a los niños pequeños, pues bueno no solamente se concretan en propuestas curriculares, entonces, se abre un abanico de necesidades de atención. La OCDE tiene ahí estudios muy importantes, a partir de los cuales se analizan, se hizo un estudio (EM., 2006).

1.4 ¿Cuál es el posicionamiento de las curriculistas en la educación preescolar en México?

1. 4. 1 La nueva propuesta curricular

Al entrevistar a una de las informantes que ha participado como asesora técnico pedagógica manifestó su inquietud por promover una reflexión en las educadoras sobre su propia función, lo mismo que en las directoras desde la gestión escolar, considerando que la propuesta del PEP 04, involucre a estos actores y sean capaces de valorar el nivel de educación preescolar:

Esta nueva propuesta tiene que ver con el análisis del trabajo que se hace en los jardines de niños, otro antecedente que considero básico es la reformulación que se da en los estos a nivel licenciatura, está inmersa esa propuesta y que mucho de lo que se ve reflejado en este programa tiene que ver con esta formación de las personas que quieren ser educadoras. Y creo que otro de los antecedentes de ese concepto de peor tiene que ver con el reconocimiento de las políticas públicas de esta etapa de la vida, no que por que son los más pequeñitos hay que entretenerlos en esta etapa de la vida hasta los estudios formales e importantes de la primaria. También otro antecedente es la reformulación que se le da de manera integral de la educación (MC., 20004).

Impulsar el reconocimiento al subsistema en cuestión, es uno de los propósitos de las diseñadoras curriculares, enfatizan porque el Estado le debe otorgar la misma importancia que a los otros niveles subsecuentes:

La intención es hacer de la educación preescolar una etapa verdaderamente formativa, que constituya la base o el fundamento de la educación básica. Si en México la educación básica está considerada como preescolar, primaria y secundaria. Y además es obligatoria, lo menos

que podemos hacer es buscar la manera, de que esa primer experiencia que vivan los niños en la escuela, siente en efecto las bases para que el niño, primero, se sienta seguro y confiado en sí mismo, que se reconozca como un ser capaz, que sea visto como eso, como un ser capaz, con potencial, que aprende, que se expresa, qué debe ser escuchado y que lo que hace y dice es tomado en cuenta. Es lo que creemos que le da el sentido a la educación preescolar como fundamento de básica (EM., 2006).

Al realizar la pregunta: ¿Por qué se formó un currículo en la educación preescolar?, varios de los informantes, coincidieron en que había una tendencia internacional a modificar los currículos en distintos países. Principalmente en la educación infantil, hay una exacerbación por realizar estudios e investigaciones de este género; así como retomar las líneas de las políticas planteadas en Jomtien (1990) y Dakar (2000), como referentes para reestructurar los sistemas educativos:

Porque hay una tendencia mundial. Nosotros aquí en la Facultad [de Psicología] decimos del currículo y las competencias y en Europa, etc. Todos esos componentes hacen que tomamos la idea de competencia, como algo complejo, con raíces psicológicas importantes, pero también sociales y culturales, que dependen del contexto particular. México está siendo empujando por las tendencias mundiales (BG., 2006).

Cuando se les cuestionó a las diseñadoras curriculares varias contestaron que el programa de educación preescolar PEP 2004, quedo estructurado con doce propósitos que van íntimamente relacionados a los campos formativos, mismos que comprenden las cincuenta competencias a desarrollar, pretendiendo responder a las necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas preescolares, con base en lo que debía favorecer el desarrollo de sus capacidades de manera permanente durante su vida.

Lo estructuramos de esa manera porque fue la alternativa que vimos como para presentarles a las educadoras de una manera sistemática, articulada, como los propósitos fundamentales de la educación preescolar, por que creíamos que los propósitos en otras propuestas estaban como demasiado generales, y eso lo confirmamos con las propias opiniones que las educadoras nos daban: “Es que los propósitos del PEP 92 son muy generales y a veces nos perdemos, no sabemos, donde retomarlos” la pregunta era ¿qué es lo que debe lograr, lo

que debe dar a los niños la educación preescolar? Y en sentido, entonces, cambiamos la pregunta: ¿Qué deben lograr los niños en la educación preescolar? ¿Por qué lo planteamos así? Porque nos interesaba poner en el centro de la atención a los niños y sus capacidades, eh, no al método, ni a la educadora, a los niños (EM., 2006).

Una informante dejó notar la concepción que tiene respecto a la reforma de educación preescolar, en la que se involucran más que documentos legales y prescritos, a los individuos. En este sentido, refiere cual es el cambio que deben tener los actores involucrados en este proceso y en ellos recae la mayor parte de un cambio prometedor:

Yo no veo esta reforma como un cambio de programa; es como un cambio de actitud, de todos los actores, desde el jefe de departamento hasta el docente. Tiene que ver con el compromiso que uno tenga. Yo siempre he dicho que le apuesto a la mancuerna, entre lo cognitivo y las emociones y los sentimientos, para mí. El sistema educativo ha priorizado los conocimientos, y yo los he puesto a la par, también debe haber un involucramiento con los sentimientos para poder romper esquemas. En esta reforma curricular hay que entender al niño, respetarlo; como en la educación preescolar hay que cuidarlo, pues lo cuido y juego con él (SG., 2006).

Entre los anteriores aspectos, también se encuentra el cambio de posicionamiento actitudinal de las supervisoras y jefes de sector, en el sentido de brindar un apoyo a las educadoras, más que ir a calificar o descalificar su desempeño laboral. Un informante señala al respecto:

Lo del acompañamiento hemos mencionado como un gran desafío, y salió en nuestra investigación como algo extraordinariamente débil, aquí en el país, y en parte es estructural, el por qué. En Oaxaca por ejemplo, en el sistema indígena una supervisora con cuarenta centros, cada uno más lejos que otro, entonces visitando una cada año. Tenemos supervisoras que tienen más de cuarenta años de enseñanza y no quieren salir de su entorno. Y hay otras maestras que son muy dedicadas pero todavía la visión de la posición es todavía de inspección, es todavía de apoyar del lado administrativo y muy poco de la práctica y la enseñanza en situ o ayuda en la práctica y la enseñanza ese es otro reto (RM., 2006).

Otra informante refirió que el papel de las asesoras técnicas y directoras, también

debe renovarse, conforme a una visión de participación diferente a la que se han acostumbrado. Tradicionalmente han jugado un papel más de supervisión, en un sentido de calificar con lo que administrativamente deben cumplir las educadoras, y de imposición –en algunos casos- sobre formas de trabajo y gestión escolar que son validadas por las propias supervisoras y asesoras, dejando de lado el consenso y el trabajo colegiado:

Hay muchas exigencias del personal directivo y también de asesoría hacia el personal docente, y lo que terminan haciendo las educadoras es dándole gusto a todas, yo creo que se necesita entendernos más. Hay quien critica esa frasecita “Estamos en proceso”, porque ya se utiliza para muchas cosas, hay quien dice “cuando va a terminar tu proceso”, ir más allá del cliché y superar ese asunto. Dedicarse a entender qué es lo que estamos haciendo, que es lo que corresponde a cada quien (TS., 2006).

Dentro de los retos que también quedan pendientes para la reforma, además del proceso de reestructuración en los actores educativos, se encuentra en las políticas educativas. El asunto de la equidad y la calidad educativa, se tendrán que ir tratando consistente y paulatinamente, para consolidarse como un cambio en la renovación del subsistema.

Yo creo que equidad es otro reto, y no vamos a resolver solamente por poner más niños en clases, no resuelve el problema equidad si ponemos niños pobres en centros pobres y niños ricos en centros buenos, incluso puede aumentar la inequidad (RM., 2006).

Según el punto de vista de otro informante, señala como un problema muy importante de la reforma, su visión, la meta a donde se quiere llegar con el PEP 04; principalmente en lo que tiene que ver con la evaluación de las competencias en los niños y niñas del preescolar:

El proceso de reforma está enfrascado en un proceso muy complicado, porque no tiene claro a donde quiere llegar, y como va a evaluar. Debe encontrar una manera que sea funcional, y así se van evaluando los niños que van llegando a tal lugar o no. El problema de la evaluación es cuando no se tiene claro a donde se tiene que llegar. Aunque hay que tener cuidado de no debe caerse en hacer una lista de verificación. Siempre hay que considerar el contexto donde se está evaluando. Cómo es su vida física, social y cotidiana, y relacionarlos

con los indicadores del programa, la escuela tiene que tener los propios también (BG., 2006).

Además de lo anterior, realiza una propuesta en torno a la realización de una evaluación externa, con el fin de valorar el trabajo de las maestras y mejorar en todos los sentidos la calidad educativa, superando los bajos índices de aprendizajes significativos:

La evaluación debe servirle a la educadora para evaluar las competencias de los niños, como la de ella y su grupo confrontándose con diversas instancias. Permitir que se evalúe desde afuera, con grupos técnicos que valoren el trabajo de las educadoras, pero se enfrenten de una forma más deliberada y sustentada, de tal forma que no se debiliten con la pobreza del proceso y los resultados alcanzados (BG., 2006).

1.4.2 La escuela en la opinión de la comunidad

Aunado a esto, entonces la escuela en preescolar deja de ser visto o debería dejar de ser visto como el segundo hogar, la extensión del hogar que esto estaba pues muy plasmado en los surgimientos de la escuela, pues que también son momentos muy importantes:

En la escuela el niño debe encontrar oportunidades para desarrollar ese potencial, y eso desde luego impone una serie de demandas a la educadora muy grandes, para empezar un compromiso de constante estudio o sea trabajar con niños pequeños y aunado a hacer que aprendan no es tarea fácil, y no podemos ni deberíamos quedarnos más con esta idea de que van al preescolar los niños van a hacer trabajitos y a jugar y la educadora tiene que pasarse las noches en vela recortando cientos de figuritas. Esa es otra parte muy fuerte en los cambios de concepción (OG., 2006, MC, 2004, EM., 2006).

En la Segunda Cumbre de las Américas y en la Conferencia de Jomtiem 1990, quedó establecido que los Estados tendrían como visión en sus políticas educativas hacer un enlace con las familias de los niños, con actores de la comunidad que se interesaran por dar atención a esta población.

De algún modo la tradición de la educación preescolar en México muestra como el

nivel de educación preescolar es el que guarda mayor relación con la familia de los estudiantes, a diferencia de la educación primaria y secundaria. Sin embargo, en varias de las ocasiones los padres de familia son llamados para hacer contribuciones económicas, colaboraciones en el aseo y reparaciones de la escuela o el salón. En menor frecuencia y consistencia se les llama para ofrecerles un informe acerca del proceso en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos e hijas que han alcanzado mediante la intervención pedagógica de la educación preescolar. Una informante destaca al respecto:

La comunidad tiene que ayudar a la escuela; tiene que ayudar en los procesos de formación de los niños que finalmente son sus niños, aquí depende de que la escuela vaya creando esa claridad de incluirlos a ellos como escuela, y después en aprovechar los potenciales de la comunidad viéndolo como riqueza, no como problema (OG., 2004).

1. 4. 3 La función del personal de apoyo técnico-pedagógico

Durante el proceso de la conformación de los equipos ampliados para llevar a cabo la primera etapa del Programa de Renovación Curricular y Pedagógica, en los documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública, queda de manifiesto que la integración de los apoyos o asesores técnico-pedagógicos fue y sigue siendo muy importante en el proceso de la reforma educativa. Las curriculistas reconocen que fue a partir de este equipo ampliado como se pudo trascender a las educadoras y directoras ubicadas en las distintas regiones del país.

La coordinación se fue garantizando en tanto, las curriculistas llevaron a cabo las reuniones de trabajo denominados Diálogos y los seminarios en diferentes regiones del país, antes del ciclo escolar 2006-2007 ya se han llevado a cabo nueve. En estos seminarios se recoge información del estado que guarda la educación preescolar desde los Jardines de Niños inscritos a las diversas modalidades (públicos, particulares, comunitarios, indígenas, etc.) además de aportar desde el equipo de las curriculistas líneas de acción mediante talleres para ser valorados y transmitidos a esos planteles.

En un testimonio es posible reconocer el papel de los integrantes en los equipos ampliados, solicitando:

Apoyo del personal técnico que vaya brindando asesoría y acompañamiento y orientando procesos de reflexión al interior de los planteles, es decir necesitamos impulsar el proceso de revisión de cómo está organizado el trabajo y cómo está funcionando la escuela. Así inicio el proceso de reforma.

También entra en un tejido de identidades la del apoyo técnico, que tradicionalmente, venía fungiendo como un asesor y supervisor de la práctica docente en los Jardines de Niños, desde una postura teórica o en algunas ocasiones más técnica que pedagógica, sin involucrarse en la cotidianidad del trabajo docente: “Es necesario convencer a los equipos técnicos, de que no son solamente asesores, [sino que] “vayan y métanse y trabajen con los niños en el aula, para que entiendan las orientaciones que les están pidiendo, las inquietudes que les están pidiendo las educadoras” (NR, 2004).

Una diseñadora curricular define la función de las asesoras técnicas, con una actitud de colaboración más que de dirección, en la que se escuchen las necesidades de las educadoras, para actuar con relación a ellas:

Por que esa es otra visión que tenemos, el asesor no es quien va y le dice a la educadora, cómo va a hacer las cosas, el asesor tiene una función de escuchar las inquietudes y de propiciar procesos de reflexión y búsqueda en las educadoras para resolver sus problemas, pero compartiendo. No es el experto que se las sabe de todas, -aunque le lleven bibliografía y con eso resuelve. O que le lleven el formato del plan. Ese no es el asesor que estamos tratando de formar para la reforma. Y ahí también hay un cambio muy fuerte. Las propias asesoras nos han dicho: “Yo no estaba acostumbrada a eso” (EM., 2006).

El temor de las educadoras por no cumplir con los requerimientos administrativos de las supervisoras y asesoras, es una constante. Con la propuesta curricular del PEP 04, esta visión pretende ser de acompañamiento, en la que haya una participación más democrática de todos los actores, procurando llegar a construir propuestas pedagógicas para resolver situaciones de esta índole:

Tradicionalmente en la educación preescolar, la educadora hacía la evaluación y venía el asesor técnico o la supervisora para revisarlo. La educadora dice: “tiene que estar muy bien el método de proyectos, porque sino me lo rayan, le hacen anotaciones y demás”, era un documento administrativo nada más. Y hoy se pretende que la planeación sea un documento que me sirva para favorecer las competencias y lograr los propósitos del programa; sin un formato, sin una validación del propio documento. Por su puesto que se pretende, porque todavía no lo hemos logrado, para eso tendríamos que cambiar la actitud del asesor técnico en el acompañamiento y en cómo van a ver ese documento; y si está peligrando su autoridad o no. Y por otro lado, la propia apropiación que tenga el docente del programa y la fortaleza que tenga para defender el propio documento (SG., 2006).

La actitud que manifiestan las asesoras técnicas estatales, en general se percibe de agrado, de satisfacción y de esperanza, quienes se han integrado desde el inicio de la reforma educativa y ha participado en todos los procesos como los diálogos y los seminarios, lleva una sistematización de los mismos, y se sienten gratificadas, involucradas por convicción en esta política educativa. Aquí se presentan algunas manifestaciones por parte de ellas:

Yo me integré desde el principio, como asesora técnica e inspectora, tenía una visión distinta de la renovación curricular, pero ahora, que ya llevamos seis años, me siento muy contenta, entiendo a los que se refieren los informes, como el diagnóstico. Soy capaz de ver lo que hacíamos antes y lo que ahora nos toca llevar a cabo, estoy muy contenta de formar parte de la renovación en preescolar. Y quisiera que muchas maestras, sobre todo las que tienen grupo, vivieran esta misma experiencia (SG., 2006).

Yo abriendo camino, picando piedra, abriendo brechas. Porque yo por ejemplo con mis escuelas, soy responsable quiere decir que yo les ayudo como a detonar ciertos procesos de reflexión de la práctica propia, pero cuando ellas se van encontrando con cosas que ellas tienen que transformar yo tengo que ir trabajando a la par con las supervisoras, con las jefes de sector, que sean abiertas que les permitan que la escuela haga cosas diferentes, entonces como que tienes que convencerlas de que deben creer y confiar en las escuelas, de hacer cosas por ellas mismas y que los niños van a salir beneficiados, y tu puedes ir con supervisoras y jefes de sector, es más sencillo que llegarle a las áreas centrales (OG., 2004).

Sin importar el transcurso del tiempo que pudiera servir como un aprendizaje en el que ya no se tuviera la misma actitud de compromiso ante el proceso de la

reforma, al contrario, se confirma que su papel es decisivo y están convencidas de continuar en ella:

El proceso de reforma de educación preescolar es y ha sido un proceso muy complejo, y es difícil entender desde muchos lugares, pero aún con todas sus dificultades, yo sigo creyendo en el proceso. Si hemos tenidos algunos logros importantes, aunque sean pocos, creo que nos debemos esforzar por alcanzar este proceso, porque nosotros somos quienes lo podemos hacer realidad (OG., 2006).

1. 4. 4 La percepción de las educadoras

Como ya se ha mencionado una reforma educativa no va solo destinada al currículo, sino también a quienes directamente se encuentran con él, lo entienden, lo hacen suyo o no, lo asumen como una nueva propuesta en la que se ven involucrados, que les puede parecer como una solución al vacío, a la ambigüedad o a la confusión de las propuestas existentes antes de 2004.

La demanda es que queremos que las maestras transformen práctica. Para eso hay que apoyar marcos referenciales, pero institucionalmente no hay espacios. Entonces pareciera que todo es responsabilidad de la maestra, -y aunque yo creo que sí, ellas tienen que asumirse como profesionales y velar por su propia actualización- también es cierto que la institución tendría su propia responsabilidad en esta parte, y me parece que ahí como si nos quedamos muy cojas (OG.,2006).

Las maestras de este nivel educativo se tendrán que mirar con una lente diferente, pues los procesos en los que se negocio un programa como promesa de completud, todavía sigue teniendo vigencia, todavía va elaborándose desde el compromiso, y las disposiciones de aceptar y apropiarse del mismo siguen imbricadas en el tejido de redes de poder de los distintos actores.

También he escuchado a educadoras que dicen: “es lo mismo, pero con otro nombre”. Yo pienso que no hay una correcta apropiación del programa, no lo conocen; es muy cómodo decir eso, porque no están rompiendo esquemas, porque no están tratando de construir pedagógicamente. Si yo me dedico a leer, a construir y demás, pues esa idea no la puedo tener, yo debo romper esquemas y construir el aprendizaje que debo tener (SG., 2006).

Hay que dar un giro, yo le llamo de 180°, aquí lo que antes veníamos haciendo era que veníamos confrontábamos al niño contra los contenidos, conceptos y procedimientos, entonces el niño ya no te podía contar por ejemplo hasta el 30, como en el caso de 2°, a lo mejor nada más te contaba hasta el 10, pero el contenido decía que hasta 30, y tu lo ponías como que eso el niño no lo sabía. parecía que partías de su debilidad de que tu tendrías que observar que es lo que el niño está haciendo y pensar que una competencia tiene muchas formas de manifestarse, luego entonces tu no puedes pensar en un única forma en la cual tu te des cuenta de la competencia existía, -eso es algo muy, muy importante- (OG., 2004).

El cambio de actitud en las docentes, tiene que ver con las directoras, las supervisoras y los jefes de sector. En particular puede evidenciarse este camino en la gestión escolar, la cual se pretendió transformar en el PRONAE y también el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica, como un aspecto en el que se aglutinan decisiones, controversias, propósitos y metas de la función de cada escuela, por ello también está sufriendo reestructuraciones, que el tiempo definirá si se asumieron por los actores educativos o solo sufrieron una simulación:

También he escuchado a educadoras que dicen: “es lo mismo, pero con otro nombre”. Yo pienso que no hay una correcta apropiación del programa, no lo conocen; es muy cómodo decir eso, porque no están rompiendo esquemas, porque no están tratando de construir pedagógicamente. Si yo me dedico a leer, a construir y demás, pues esa idea no la puedo tener, yo debo romper esquemas y construir el aprendizaje que debo tener (SG., 2006).

Una reforma educativa, no se percibe como aquella en que los sujetos reciben un nuevo currículo, lo operan y linealmente llega el cambio. Sino que involucra a los actores en sus actitudes, su ideología y su manera de percibir lo que le trae la reforma como un cambio social. De tal manera, que los actores, reciben una nueva estructuración y percepción de lo que se pretende en el sistema educativo, en este caso en la educación preescolar, para ello se despojarán de nociones previas y con ello modificar su pensamiento. Dos informantes declaran desde su postura, lo que consideran tendría que ocurrir con la Renovación Curricular del PEP 04:

En dos sentidos rompemos esquemas con las autoridades educativas, pero también de los

cambios en las prácticas y del compromiso de los docentes. Hablando de la planeación, de la organización y de todo sobre acciones pedagógicas y demás. Ahora, si yo estaba acostumbrada a que el asesor técnico me dijera cómo y demás, también el asesor debe cambiar de postura. Le permitiría al docente poner los elementos, las experiencias y las herramientas que el construya la apropiación del conocimiento. Si yo te digo cómo, no te va a servir seguir instrucciones, la docente debe de construir (SG., 2006).

La reestructuración de la gestión escolar, me parece que el D. F. debe cambiar su estrategia de proyecto escolar, el proyecto escolar se ha viciado mucho. Yo creo que aunque la idea siga siendo que el colegiado establezca o defina diagnóstico, establezca metas, objetivos, ya tiene que cambiar el nombre de proyecto escolar, porque como que todo mundo tenemos ideas tan diversas de lo que es, que creo que ya no se usa para lo que debía ser usado. La escuela es otra, desde que ellas mismas cambiaron esta jornada; la apertura la da el programa, pero de pronto no podemos romper nuestros esquemas, afortunadamente esta escuela lo logró; pero yo te estoy hablando de una en 900 que tiene el D. F. (OG., 2006).

Se escuchan las afirmaciones de las maestras cuando han comprendido que su participación es importante, además de reconocer que hay otras formas de incluir el aprendizaje en su propia autoformación como una profesional de la educación:

Es muy halagador cuando un ve que hay gente que escribe y cuenta sobre sus experiencias y descubre logros, y de repente uno se encuentra con que hay casos en los que no está pasando nada, por que las autoridades de supervisión definitivamente dicen: “No, esto me fascina, estoy aprendiendo, estoy creciendo, estoy dispuesta a seguirlo” (MR, 2006).

Aunque la profesionalización de las maestras es un propósito de la reforma, no necesariamente los efectos serán inmediatos y sin desventajas. Un informante señala, que la certificación no garantiza la mejor atención y calidad educativa, que el sistema tendría que valorar el trabajo de muchas personas que atienden a los niños en modalidades informales de la educación preescolar, pero que cuentan con una enorme experiencia, en la que no requieren de una certificación:

Igual si capacitamos a todas las educadoras a nivel de licenciatura pero las condiciones que tenemos en el aula, no permiten que ella aplique lo que aprendió, no tiene apoyo en convertir la parte teórica en la práctica. Por que insistimos en el perfil de licenciatura, si las educadoras no tienen una base muy teórica y educativa no deben estar. El problema para

mí, y en las condiciones actuales en las que vivimos, dejaría muchas educadoras de programas no formales, comunitarios, que tienen excelentes (desempeños), y con un poquito de ayuda sería mejor. Y no se debe castigar, ni quitarles de su posición, porque a fin de cuentas es una labor social, en su mayoría; no se debe castigar o quitarle o por no tener teoría, se les debe apoyar a ir adquiriendo algo de sustento diferente para defender su trabajo, y si va a mejorar su trabajo –supongo- (RM., 2006).

1. 4. 5 La concepción de los niños y las niñas en el PEP 04

Uno de los retos es elaborar una nueva concepción sobre el niño, la forma en como se sabe que aprende y se desarrolla, y su relación con la educadora. El debate está en que no es ella quien va a protagonizar el hecho educativo, como una transmisora de conocimientos y que le otorga un poder, estatus sobre la persona del niño. La concepción de las educadoras de sus alumnos se había encapsulado, inhibiendo las posibilidades de razonamiento sobre los saberes con que llegan los niños al preescolar:

Las educadoras nos están diciendo: “no me daba cuenta que mis niños eran capaces de, o hacer las cosas de cierta manera“. Nosotros lo que queremos es que las educadoras aprovechen las capacidades de los niños para hacerlos desarrollar las competencias. No se si de esto quisieras preguntarme algo más (NR., 2004).

Más bien es pensar que son los niños quienes tienen el poder de cuestionar, de partir de referentes que les permiten elaborar sus propios aprendizajes, que piensan, hacen inferencias, predicciones y son capaces de resolver problemas.

La idea de que son seres en formación, con un proceso de autonomía resulta diferente para muchas educadoras que mantenían la concepción de ser ellas la que iban a otorgar el aprendizajes, los conocimientos, como aspectos similares, a los niños que no poseen saberes y dárselos de manera desmenuzada para que puedan al ritmo de ella, dichos conocimientos:

El cambio de concepción tendría que darse en el hecho de cómo educadoras asumamos que los niños ni son incapaces de razonar, los niños pequeños que necesitan que se les

dosifique el conocimiento y todo se les haga facilitó y se les diga en diminutivo, sino que se les tome en serio. Los niños se toman muy en serio cuando están siempre interesados por aprender, por eso sus preguntas. Entonces, un cambio muy fuerte de este programa, es precisamente este enfoque, o esta concepción de los niños como seres que llegan a su cortísima edad con un conjunto de capacidades, con un potencial enorme de aprendizaje y que en eso debe basarse la tarea de la educadora y de la escuela (EM., 2006)

Jugar una postura distinta cuesta trabajo, cuando por tradición cultural, era ella quien decidía, explicaba y colocaba en definitiva los saberes que consideraba se debían impartir. Cabe mencionar que ya antes del 2001, año en que se comenzó a hablar de un cambio curricular, muchas maestras ya hacían innovaciones en su propia práctica docente, en el enfoque de concebir al niño y a la niña preescolar, así como en reconocer su postura frente a las necesidades de los pequeños.

A continuación se exponen las propuestas de varias informantes respecto a la concepción acerca de los niños, dentro del marco de esta renovación curricular:

Siempre dejas que los niños digan, opinen, expliquen, entonces, vas teniendo una situación que te permite; primero: saber qué es lo que piensan, ver qué es lo que hacen, escuchar qué es lo que te dicen, y eso a ti te mete en otra situación, porque tienes que ver cómo respondes, qué preparas, qué estudias, y luego qué haces para irlos llevando a un proceso más complejo y luego ver cómo cierras, eso, a qué van a llegar, y de ahí te pueden llevar a complejizar más, darle variantes, entonces, esto tiene una función didáctica (EM., 2006).

Los elementos centrales a los que nos estamos refiriendo cuando hablamos de un cambio profundo en las formas en las nociones que tenemos sobre los niños, cómo se desarrollan y cómo aprenden y en la concepción sobre nuestra propia identidad profesional, sobre nuestra práctica docente, sobre lo que debería ser (TS., 2006).

Las educadoras van a tener que replantearse, justamente que la tarea de ellas por un lado reconocer las capacidades de los niños, por otro lado respetar los contextos, que es algo que no hacemos (OG., 2004).

El cambio de concepción tendría que darse en el hecho de cómo las educadoras asumamos que los niños ni son incapaces de razonar, ni son los niños pequeños que necesitan que se les dosifique el conocimiento y todo se les haga facilitó y se les diga en diminutivo, sino que

se les tome en serio. Los niños se toman muy en serio cuando están siempre interesados por aprender, por eso sus preguntas. Un cambio muy fuerte de este programa, es precisamente este enfoque, o esta concepción de los niños como seres que llegan a su cortísima edad con un conjunto de capacidades, con un potencial enorme de aprendizaje y que en eso debe basarse la tarea de la educadora y de la escuela (NR., 2006).

Como educadora tenemos la obligación de tomar en cuenta todo y ver a todos como seres capaces, inclusive -y esto también lo destaca el programa- aquellos niños con capacidades, con necesidades educativas especiales o capacidades diferentes no los veamos como los niños que no pueden hacer tal cosa; qué sí pueden hacer, cómo son, esto es un cambio, es un principio pedagógico (TL., 2006).

Es necesario transitar de una concepción a otra, los niños eran vistos como limitados que no pueden hacer tal cosa, ¿por qué, no? Vamos viéndolos como seres capaces y de qué son capaces. Y eso fue lo que nos llevó a decir, las competencias nos ayudan a plantear esas capacidades que si están en condiciones de desarrollar, por lo que son niños con potencial. Y de esa manera optamos por en relación con esos propósitos, lo que te dicen en general es lo que ellos deben lograr durante la educación preescolar, no durante un grado. Pero que a la vez son la base. Esos propósitos tu los puedes continuar aprendiendo a lo largo de la educación básica (EM., 2006).

Como un niño competente y capaz, era mucho de que las educadoras de pronto vimos que estaban acostumbradas desde que llega el niño y lo comparamos con nuestro ideal de niño y entonces le encontrábamos como todas las carencias (OG., 2006).

El programa tiene que ver con el reconocimiento de sus cualidades, de su persona, que cuando egresara de la educación preescolar que tuviera un conocimientos de sí mismo, y ese conocimiento será positivo, que lo tuviera en alta estima, que se valore como persona, que pudiera descubrir las características del entorno entender su entorno, que pudiera tomar decisiones, plantearse hipótesis, que tuviera posibilidades para resolver conflicto, encontrar otras formas de solución, competencias sociales, diálogo, tolerancia, respeto, y sobre todo los niños de preescolar que tuvieran ese sentido de colaboración, metas comunes (MC., 2004).

De acuerdo a las afirmaciones anteriores, las informantes denotan una gran expectativa del PEP 04, como una forma de encontrar respuesta a las inquietudes de las educadoras, además de convocarlas a un cambio de pensamiento, a una

reestructuración pedagógica que ponga en primer lugar a los niños y niñas demandantes del servicio educativo. Valorar los aprendizajes que poseen y fortalecerlos para que tengan mayores posibilidades de disfrute en su vida cotidiana, tomando decisiones por sí mismos, compartiendo experiencias y encontrando en el preescolar un medio de empuje hacia el desarrollo de sus competencias cognitivas, afectivas, sociales y físicas. Todas ellas indispensables en su realización integral.

La promesa de completud, se asienta con mayor consistencia en los argumentos de las informantes respecto al PEP 04. Al que se le apuesta parte de un proceso de transformación social y educativa en los actores educativos involucrados en esta Reforma Educativa de Renovación Curricular y Pedagógica. Autoridades y personal educativo están ocupados en el desarrollo de la misma, evaluando las primeras fases de su implantación, como las formas en que la política educativa, expresa su máxima. En ella se conjuntan las propuestas, las decisiones, el programa educativo y las estrategias para impulsar al nivel en cuestión como la punta de inicio de un sistema educativo basado en el principio de equidad y calidad educativa para todos los niños y niñas que accedan a él.

Consideraciones finales

En estas consideraciones finales doy cuenta de los resultados de la investigación, no sin hacer notar que muchos de los hallazgos se encuentran plasmados en el cuerpo del trabajo, fundamentalmente en los tres últimos capítulos. De tal manera que lo escrito aquí tiene conexión con las afirmaciones realizadas antes, pero esencialmente con los aspectos más importantes, a mi juicio, para ser considerados por los lectores del presente informe.

Se investigó el PEP 04 como un programa de reforma curricular (una promesa de completud, (según el término adoptado de Alexis López) inscrito en la política educativa actual. Y esto no implica inhibirnos de una comprensión pedagógica del Programa de reforma. Dentro de las búsquedas iniciales distinguimos la influencia de los organismos multinacionales en las políticas educativas, la conceptualización de la categoría competencia y el papel de los actores, en este caso las curriculistas en la concepción y diseño del programa curricular. De estos tres elementos comento parte de los hallazgos incluidos en este trabajo.

El antecedente de política educativa más inmediato es el ANMEB (1992); el Acuerdo dio pie a la reformulación del programa educativo de preescolar, a la transformación de la gestión escolar y a la descentralización del propio subsistema, como punto de partida en los indicios de una reforma educativa. La Ley General de Educación (1993), sirvió de antesala en la formulación del marco legal; lo que también afectó al contenido de los Artículos Constitucionales 3° y 31. Posteriormente se pronunció el Decreto de Obligatoriedad (2002), en el que se establece para el Estado al impartir la educación preescolar. Este Decreto entró en vigor en el ciclo escolar 2004-2005 para el tercer grado y niños de 5 años, en el 2006-2007 para niños de segundo grado con 4 años, y en el ciclo escolar 2008-2009 para los niños de primer grado con tres años de edad.

La reforma curricular de la educación preescolar tiene un fundamento teórico y político, que se origina de las tendencias en materia de educación infantil, en los

diferentes países y organizaciones internacionales. La UNESCO, OREALC y OCDE han recopilado una serie de estudios educativos como el trazado de un mapa social de los países miembros, posibilitando la comprensión de reglas y estándares particulares de la verdad donde cruzan los modelos institucionales (Popkewitz, 2000, p. 27). Con ellos marcan las pautas que sobre desarrollo educativo y aprendizaje infantil, los especialistas proponen como saber legítimo.

El impacto generado en los acontecimientos internacionales –Conferencias de Jomtien (1990), Dakar (2000), las Cumbres de las Américas (1993 y 1998), así como los informes sobre calidad, educación y cuidados de la primera infancia- han influido enormemente en los criterios de los tomadores de decisiones y autoridades educativas en México.

Los discursos políticos y pedagógicos en torno a priorizar toda la atención en materia de salud y alimentación de la niñez; ampliar el acceso y la cobertura en la educación infantil, abordar en los sistemas educativos los conceptos de equidad, calidad y diversidad; aumentar el financiamiento a la educación infantil y básica; son las premisas que se hacen a los gobiernos, para que las incluyan en sus agendas públicas estos asuntos como el basamento de las políticas educativas.

En esta investigación se explica en el marco de la política educativa, el proceso de la reforma en el subsistema de preescolar, la función que desempeñan las diseñadoras del currículo propuesto y otros actores educativos, y las interacciones que guardan entre sí con relación a las políticas y orientaciones de los organismos internacionales, como las tendencias a seguir en el diseño curricular por los distintos gobiernos.

Sin embargo, aun existen fallas en el ofrecimiento del servicio, en la satisfacción de la cobertura y en el mejoramiento de la calidad educativa. En varias entidades federativas se ha visto que es insuficiente la infraestructura y el mobiliario de los planteles educativos; también es necesario incrementar la matrícula del personal docente certificado que atienda a la población demandante, entre otros aspectos

importantes que es necesario resolver.

Priorizar a la educación preescolar en el país, ha sido resultado de un esfuerzo muy intenso, que no termina de consolidarse. Primero quizás, por el propio gremio de educadoras quienes se esfuerzan por realizar un trabajo docente, con las mejores cualidades profesionales, además intentando hacer legítimo el reconocimiento ético del nivel educativo por parte de la sociedad, como una batalla de varias generaciones y finalmente; hay que resolver los enormes pendientes en materia de financiamiento, cobertura, equidad, diversidad y profesionalización de las maestras de este subsistema.

Es en este principio de milenio, la educación preescolar en México está viviendo momentos de efervescencia, en los que los distintos actores podrán ser parte importante de la consolidación de la reforma educativa. No menospreciando el legado histórico y pedagógico que han heredado las predecesoras del gremio, con la visión de construir las bases para el bienestar y desarrollo humano de los niños y las niñas preescolares.

Con la categoría de “sobredeterminación” se trató de describir e interpretar el sentido del proceso de mediación que los actores de la política educativa hacen de las orientaciones y políticas de los organismos internacionales. Dado que su introducción discursiva amplía sus marcos teóricos y empíricos referenciales, sumándolos y reelaborándolos desde lo que la propia cultura escolar legitimada por la historia, los saberes y las prácticas del gremio de las educadoras han constituido. A través de las voces de estos actores del proceso, podemos comprender las acciones de mediación, o deconstrucción/reconstrucción de los discursos originales, su reinterpretación y adaptación a las prácticas institucionales y personales en la cotidianidad educativa del sector preescolar mexicano.

Pasemos ahora al gran tema de la organización del currículo orientado por la idea de competencias. La intención de reestructurar los currículos obedece al deseo de mejorar la enseñanza y los aprendizajes sociales, con la finalidad última de formar

mejores sujetos para la vida social, más acordes con los valores y las finalidades de los proyectos de vida dominantes.

Es evidente la presencia global de una tendencia a la reformulación de currículos basada en el modelo de competencias. De esta manera, el currículo se convierte en parte de un campo discursivo, donde se construyen los sujetos de la escolarización como individuos para autorregularse, disciplinarse y reflexionar sobre sí mismos, como miembros de una sociedad, según los términos de Popkewitz (2000, p. 28).

El término competencias entra al discurso educativo desde el plano económico y más concretamente desde el plano laboral; según esta concepción los educandos de distintos niveles deben obtener como resultado de su formación escolar un conjunto de destrezas y aptitudes que los hagan más eficientes y productivos en el mercado. Pero en la reinterpretación del término por las diseñadoras del PEP 04, la noción de competencias significa que: los niños y las niñas deben manifestar sus capacidades, actitudes, destrezas y habilidades para resolver diversos problemas a los que se enfrenten; considerando que las personas logran estas capacidades en la formación escolarizada, para que posteriormente hagan uso de ellas en diferentes esferas de su vida cotidiana (Moreno, 2005, p.25).

Los especialistas en educación proponen que es necesario hacer una evaluación a los niños y niñas en el desarrollo de sus competencias, para ello deben elaborarse indicadores bien establecidos que son las metas a las que se quiere llegar-, así como ubicarlos en su contexto social, escolar y familiar.

Durante estas dos últimas décadas –la de los años 90 y principios del 2000- la tendencia de los currículos establecidos, de acuerdo a los estudios de UNESCO, OREALC, OEA y OCDE, refieren al logro de las habilidades, a saber ser, saber aprender, saber acerca de y saber convivir, son categorías de las competencias en los planes y programas escolares. Lo que se persigue con las reformas educativas, al establecer otros currículos, es generar mayor aprendizaje

cognoscitivo en los estudiantes, incrementar las habilidades y herramientas de aprendizaje para propiciar en ellos autonomía, capacidad de decisión y autorregulación.

La interacción que se establece entre el individuo y una determinada situación, lo posibilitan a manifestar dichas competencias en situ, es decir, que se sepa desempeñar en su contexto social, empleando sus saberes cognitivos y socio-afectivos propios.

Coinciden los especialistas en educación con las curriculistas y las asesoras técnicas, en asegurar que no hay un término único y claro para definir las competencias. Por el contrario, el espectro se amplía y posicionando categorías del término; es decir, se habla de competencias funcionales, situacionales, genéricas, claves y transversales, que se diferencian por la naturaleza y disposiciones del desempeño de la persona en su contexto socio cultural y cognitivo (Rychen y Salganik, 2004 y García, 2006).

El problema está en introducir un concepto polisémico, como principio orientador del currículo, porque su propia indeterminación propicia que se produzcan prácticas curriculares que recuperen subrepticamente significados economicistas e instrumentalistas introyectados por los medios de difusión empresariales, y convertidos en pautas y creencias por las educadoras, los padres de familia y los niños. Por tanto, el significado orientador de las prácticas escolares se definirá por las pautas introducidas en el medio escolar por los sujetos. Esa indefinición orilla a las docentes a que no haya una precisión en la forma de evaluar las competencias.

El reto se sitúa en la proposición de una orientación teórica y empírica que oriente al personal docente, a comprender el sentido de las competencias en el desarrollo de los niños y las niñas preescolares; la relación que guardan éstas con el ambiente de aprendizaje que se propicie en las escuelas y; los aportes que desde el entorno familiar se puedan añadir al proceso de aprendizaje en sus hijos.

Las diseñadoras curriculares insisten en que el PEP 04, es un programa abierto, flexible que no impone modelos, metodologías, ni restringe el ordenamiento de su adecuación a las distintas edades de los niños y los grados escolares. El propósito es que vayan desarrollando las competencias en los seis campos formativos: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, expresión y apreciación artística, exploración y acercamiento al medio natural y desarrollo físico y salud; durante su estancia en el preescolar.

No obstante, los especialistas en educación infantil como Myers y García, señalan que debe haber mayor precisión en las metas o indicadores de logro, mediante el desarrollo de competencias; pues así las educadoras tendrían mayor certeza en su práctica docente y en la evaluación de los procesos de aprendizaje al que hayan llegado los niños. Además refieren que es importantísimo el acompañamiento técnico y pedagógico de las supervisoras con las maestras, con la finalidad de mejorar la práctica docente.

El Programa de Educación Preescolar representa un logro muy importante en la política del subsistema. En la reforma de preescolar han intervenido abiertamente varios actores para hacer propuestas a las versiones previas del programa. Es un currículo que se distingue de otros por la apertura a los diferentes contextos socioculturales; expresa los propósitos a lograr en los niños y las niñas, complementándose con los principios pedagógicos. Estos últimos responden a las bases filosóficas orientadoras del programa; plantean la importancia de considerar la diversidad cultural y social de la población infantil, además de establecer el principio de equidad.

Un programa de educación, si tiene alcances más importantes, no se quedan en el hecho de sustituir vacíos de programas anteriores u ofrecer innovaciones metodológicas y pedagógicas. Tiene que ver con la visión elaborada respecto del ideal de educación y, en este caso, particularmente de educación preescolar, a la que se desea en realidad transformar.

Sin embargo, una propuesta de reforma educativa siempre debe contemplar los riesgos del rechazo por los actores, o la perversión de sus fundamentos y orientaciones en el proceso de la implantación real. Tal perversión se derivaría del arraigo de prácticas ya consolidadas por décadas, formas de hacer y proceder en la práctica docente, que constituyeron un perfil de las educadoras, una ideología de lo que para el gremio “está bien hecho”, es válido; y por consecuencia no debe ser cuestionado.

“Los usos y costumbres”, por llamarlos de alguna manera, en el gremio, están vulnerables al ser cuestionados, al descubrir que no eran tan eficientes y favorables al desarrollo de la niñez y el logro de sus aprendizajes. Las actitudes de las educadoras también fueron un insumo de evaluación, en qué saben acerca del desarrollo infantil, que logros con relación a las competencias cognitivas estaban alcanzando los y las preescolares y en qué se ocupaba la mayor parte del tiempo en el jardín de niños durante la estancia de los preescolares.

Otro peligro para el buen desempeño del programa consiste en la indefinición del término competencia, pues como se muestra, esta condición puede hacer aflorar de manera natural concepciones simples de la formación del niño. Por ello, debe insistirse en una aclaración indispensable del sentido humanista que puede portar el término competencias. De no realizarse, se pueden provocar la aparición de prácticas escolares que vayan en detrimento de los valores esenciales del niño y su familia.

Todo ello constituyó un punto de partida para diagnosticar que la situación de la educación preescolar en México estaba por debajo de los requerimientos internacionales, que según los estudios de los especialistas deberían consolidarse al desarrollo de las competencias cognitivas, referidas a la resolución de problemas y aprendizajes.

El Programa de Educación Preescolar 2004, tiene que corresponder con estas

características de la población escolar infantil participante del servicio. Este programa educativo parece romper con los anteriores en sus dimensiones pedagógicas y curriculares, por enfocarse al desarrollo de las competencias.

El reto es ir consolidando paso a paso una reforma educativa, que no se quede limitada a pasar a la historia por los intentos fallidos; sino más bien tenga un alto impacto por los logros educativos que trasciendan en los educandos, en su formación, en su identidad y en sus capacidades desarrolladas y aprendizajes adquiridos, respetando su diversidad cultural y otorgando igualdad de oportunidades en la enseñanza.

Otra de las enseñanzas de la investigación se refiere a la estrecha relación de la política educativa con las prácticas escolares. En la política educativa se definen los valores y las orientaciones básicas para la vida de los educandos, su discurso se transforma en prácticas a través de la mediación de los actores. En este caso mi investigación solo abarcó el espacio de las diseñadoras del PEP 04; las afirmaciones apoyadas en sus voces solo tienen validez para el espacio definido por ellas mismas, las etapas siguientes de la implantación quedan muy lejos de este informe. Sin embargo, entendemos que su éxito o fracaso depende de una cadena de actores que interpretarán cada uno en su escenario, y desde sus propios intereses y tradiciones esta promesa de completud. No obstante, me atrevo a formular algunas “reflexiones prescriptivas” derivadas de mi experiencia muy particular como educadora, y sin ninguna otra validez que mi experiencia misma.

Los otros actores educativos –educadoras, directoras, supervisoras, jefes de sector y apoyos técnico-pedagógicos-, también tendrán que romper estructuras contextualizadas en el medio magisterial, que no dan oportunidad a la consolidación de la reforma, en el sentido de valorar los avances significativos, como sujetos capaces de hegemonizar prácticas docentes distintas a las anteriores, disolver las prácticas arraigadas sin sentido y ensalzar sus propuestas y creaciones en el nuevo concepto de la educación preescolar en México.

Para lograr una promesa de completud, es necesario involucrarse de lleno, vivir enteramente los procesos de la renovación curricular y pedagógica, desde las distintas dimensiones de acción y jerarquía laboral. Es imposible seguir con las viejas prácticas insostenibles, se impondrán los actores que distorsionan las ideologías innovadoras de esta reforma. Los discursos, las relaciones ínter laborales, el intercambio de experiencias y conocimientos, serán los que constituyan el nuevo tejido social y profesional de las maestras de la educación preescolar.

El papel de las supervisoras y jefes de sector que acompañen en el proceso pedagógico al personal docente es otro de los retos por alcanzar, así como las relaciones del personal técnico pedagógico que consolide su experiencia en el aprendizaje y reconocimiento al trabajo docente que las educadoras ejercen.

Una participación abierta, que se caracterice por construir en cada Jardín de Niños una unidad y centro de aprendizaje dinámico, será el reto, para erradicar las disposiciones, formatos del plan de trabajo y las actividades desarticuladas, con poco sentido pedagógico para la formación de los niños y las niñas preescolares.

Referencias bibliográficas:

- Aguilar, L. (1994). Estudio introductorio. En Aguilar, L. (comp.)(2003). **El estudio de las políticas públicas**. México: Miguel Angel Porrúa
- Aguilar, L. (1996). **Problemas públicos y agenda de gobierno**. México.
- Aguilar, L. (2003). **La hechura de las políticas**. México: Ed. Miguel Ángel Porrúa
- Apple, M. (1987). "Economía y control de la vida escolar". En Apple, M. (1987). **Ideología y currículo**. México: Akal
- Argudín, Y. (2006). **Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes**. México: Trillas
- Barrón T., C. (2000) "La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización", p. p.17-44. En Valle F., M. (Coord.). (2000) **Formación en competencias y certificación profesional**. Pensamiento Universitario. 3ra. Época, n. 91, México: CESU-UNAM
- Berger, P. y T. Luckmann (1993). **La construcción social de la realidad**. Argentina: Amorrortu
- Bertely, B. M., (1986). **Interacción colectiva en preescolar. Hacia una alternativa de participación y construcción social del conocimiento. Documento interno**. México: DIE-CINVESTAV-IPN
- Bodrova, E. y D. Leona (2004). **Herramientas de la- mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky**. México. BAM, SEP-Pearson Prentice Hall
- Boltvinik, J. y A. Damián (Coord.) (2004). **La pobreza en México y el mundo. Realidades y desafíos**. México: Siglo XXI
- Brachet-Márquez, V. (2004). "El estado benefactor mexicano: nacimiento, auge y declive (1822-2002)" pp. 240-274 En: Boltvinik, J. y A. Damián (Coord.) (2004). **La pobreza en México y en el mundo. Realidades y desafíos**. México: Siglo XXI
- Brophy, J. (2000). **La enseñanza. Academia Intencional de Educación. Oficina Internacional de Educación**. México: Cuadernos BAM-SEP
- Buenaventura D., C. (1998). **Historia de la Infancia**. Barcelona: Ariel
- Casals, C. (2001). **Globalización: apuntes de un proceso que está**

- transformando nuestras vidas***. Barcelona: Intermón-Oxfam
- Castells, M. (2005). ***Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial***. Chile: FCE
- Castro J., M. (). “**La resignificación de políticas de reformas educativas en el caso de docentes de México y de Argentina**”, pp. 97-108. En Ruiz M., M. (coord.), (). ***Lo educativo: Teorías, discursos y sujetos***. Cuadernos reconstrucción conceptual en educación 5. México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo-Plaza Valdés eds.
- CIDAC (1992). ***Educación para una economía competitiva. Alternativas para el futuro***. México: Diana
- Comboni S., S. y J. Juárez (2000). ***Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica***. México: UPN.
- CONALEP. (s/f). ***Cómo desarrollar valores y actitudes***. Guía para el maestro. México: SEP, pp. 15-48
- Coragio, J. y R. Torres (1999). ***La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos***. Madrid: UNAM-Niño y Dávila ED.-CESU
- Damián, A. (2004). “Panorama de la pobreza en América Latina y México” pp. 133-166 En: Boltvinik, J. y A. Damián (Coord.) (2004). ***La pobreza en México y en el mundo. Realidades y desafíos***. México: Siglo XXI
- Delors, J. (1997). ***La educación encierra un tesoro***. México: Correo de la UNESCO Ed.
- Delval, J. (1999). ***El desarrollo humano***. España: SXXI
- Delval, J. (2001). ***Aprender en la vida y en la escuela***. Madrid: Morata
- Díaz B., A. (). “El enfoque de competencias en el campo del currículo”, pp.39-58. En Agüera, I., E. (). ***Retos y perspectivas de la educación superior***. México: UAP- Plaza y Valdés
- Díaz B., F. y M. Rigo (2000). “Formación docente y educación basada en competencias”, pp. 76-104. En Valle F., M. A. (Coord.). (2000). ***Formación en competencias y certificación profesional***. Pensamiento Universitario. 3ra. Época, n. 91, México: CESU-UNAM

- Eggleston, J. (1980). **Sociología del currículum escolar**. Buenos Aires, Argentina: Troquel
- Frigerio G. y P. M. (comp.). (2000). **Políticas, instituciones y actores en educación**. Argentina: Centro de estudios multidisciplinares, Ed. Novedades educativas
- Fuentes A., S. (2005). “El sujeto de la educación, una identidad imposible”, pp. 109-120. En Ruiz M., M. (coord.), (). **Lo educativo: Teorías, discursos y sujetos**. Cuadernos reconstrucción conceptual en educación 5. México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo-Plaza Valdés eds.
- García C., B. (2002). **El aprendizaje y desarrollo de las competencias en el preescolar. Su vinculación con los procesos de enseñanza de evaluación. 1er. Foro de Análisis: la transformación de la escuela. Trabajo de todos**. Mecanograma. México: Facultad de Psicología UNAM
- García C., B. (2003). “La educación preescolar qué enseñar y cómo hacerlo”. En Revista de Educación 2001, (n.92, VIII). México, pp.18-22
- Gardner, H. (1997). **La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas**. Temas de Educación. España: Paidós
- Giddens, A. (1998) “Introducción” y “Los contornos de la modernidad reciente”, pp. 10-50 En: **Modernidad e Identidad del Yo. El yo la sociedad en la época contemporánea**. Barcelona: Península
- Gómez B., H. (comp.). (1998). **Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Educación: la agenda del SXXI. Hacia un desarrollo humano**. Colombia: Tercer Mundo Ed., pp.1-47, 132-199
- Gordon, D. (2004). “La medición internacional de la pobreza y las políticas para combatirla”, pp. 45-75 En: Boltvinik, J. y A. Damián (Coord.) (2004) **La pobreza en México y en el mundo. Realidades y desafíos**. México: Siglo XXI
- Harf, R. *et al.* (2002). **Raíces, tradiciones y mitos en el nivel inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica**. México: Cuadernos BAM-SEP
- Huber; E. (2004). “Globalización y desarrollo de políticas sociales en Latinoamérica” pp. 200-239 En: Boltvinik, J. y A. Damián (Coord.) (2004). **La pobreza en México y en el mundo. Realidades y desafíos**. México: Siglo XXI
- Ianni, O. (2004). **Teorías de la globalización**. México: CIICH-UNAM-SXXI

- Juárez H., M. C. “La renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar en México, un sueño hecho realidad o una realidad soñada”. En Bertussi, G. T. (2006). **Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva**. México: UPN-Miguel Angel Porrúa.
- Laclau, E. (1998). “Política y los límites de la modernidad”. , pp. 55-73. En Buenfil R. N. (Coord.) (1998). **Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad**. México: Plaza y Valdés
- Latapí S., P. (1979). **Mitos y verdades de la educación Mexicana 1971-1972. Una opinión independiente**. México: CEE
- Latapí S., P. (1987). **Análisis de un sexenio de educación en México: 1970-1976**. México.: Nueva imagen
- Latapí S., P. (2004). **La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)**. Series de Educación y Pedagogía. México: FCE
- Latapí S., P. (coord.)(1998). **Un siglo de educación en México**, (T. I y II). Biblioteca Mexicana. México.: FCE-CNCA
- Lavin de Arrive, S. (1990). **Competencias Básicas para la vida: un intento de una delimitación conceptual**. México: CEE.
- López P., A. (2005). “**Conocer o no conocer los proyectos educativos**”, pp. 39-51. En Ruiz M., M. (coord.), (). **Lo educativo: Teorías, discursos y sujetos**. Cuadernos reconstrucción conceptual en educación 5. México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo-Plaza Valdés eds.
- López P., A. (18 de octubre de 2005a), **Ponencia en el seminario de formación en política educativa**. México: UPN. Manuscrito no publicado
- López P., A. (2005b). “Los indígenas, ¿visibles o invisibles? Dilema de la política educativa del gobierno federal”, pp.61-83. En Noriega, M. (coord.) (2005). **Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo**. México: UPN-Plaza y Valdés
- López P., A. (2005c). “**Ser o no ser triqui entre lo narrativo y lo político**”, pp. 143-154. En Buenfil B., R. N. (coord.), (). **Configuraciones discursivas en el campo educativo**. Cuadernos reconstrucción conceptual en educación 4. México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo-Plaza Valdés eds.

- Martínez B., A. (2004). ***De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina***. Bogotá: Convenio Andrés Bello- Anthropos
- Martínez P., J., Myers, R. y M. Linares P. (2004, junio). ***¿Todos los pollos son amarillos? En búsqueda de la calidad educativa en centros preescolares***. Informe presentado a la Dirección General de Investigación Educativa. México
- Martínez, V. (1998). ***Fundamentos teóricos para el diseño de un protocolo en la investigación***. México.: Ed. Plaza y Valdés-Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A. C.
- Maya A., C. (2005) “Las políticas de profesionalización del magisterio”, pp. 139-173. En Noriega, M. (coord.) (2005). ***Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo***. México: UPN-Plaza y Valdés
- Mejía, M. (s/a). ***Competencias y habilidades para una escuela del siglo XXI***. Colombia: CINEP.
- Méndez, C. (1994). ***Metodología guía para la elaboración de diseños de investigación***. México: Ed. Mc Graw Hill
- Miranda, F. (coord.), (1998). ***Actores sociales y proyecto educativo en el estado de Durango***. Introducción. México: UPN
- Monclús, A. y C. Sabán (1997). ***La escuela global. La educación y la comunicación a lo largo de la historia de la UNESCO***. Madrid: FCE-UNESCO
- Moreno M, P. “**La política educativa de Vicente Fox (2001-2006): entre el tradicionalismo y la globalización**”, pp. 11-15. En Ciudadanía. (pub. Trim., primavera, 2001, 2). México
- Moreno M., P. (2001). “Globalización, modernidad, posmodernidad y transmodernidad en el debate educativo contemporáneo”. P.36-49. En López, R. M. (comp.) (2001). ***Currículum y modernidad***. México: UPN
- Moreno M., P. (2005). ***La globalización***. México: UPN. Manuscrito no publicado
- Moreno M., P. y G. Soto (2005, octubre-diciembre). “**Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias**”, pp. 73-80. En Revista Educar (n. 35), Gobierno del Estado de Jalisco
- Moreno S., E. (2005). Presentación del Programa de Educación Preescolar 2004.

- En el ***Encuentro Internacional de Educación Infantil***. (2005, Enero 21-22). México, DF: Santillana
- Muñoz I., C. (1981). "Análisis e interpretación de las políticas educativas: el caso de México (1930-1980)", pp. 389-457. En. González R., G. y C. Torres (coord.), (1981). ***Sociología de la educación***. Col. Estudios educativos n.5. México: CEE
- Myers, R. (1993). "La infancia y la familia". ***Hacia un porvenir seguro para la infancia. Programación del desarrollo y la atención de la primera infancia en el mundo del desarrollo***. México: UNESCO
- _____ (1995). ***Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina. La educación preescolar en América Latina. El estado de la práctica***. México: OEA
- _____ (1995, noviembre). ***La educación preescolar en América Latina. El estado de la práctica***. S/I: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina
- _____ (2001). ***Atención al desarrollo y cuidado de la primera infancia en México durante la etapa preescolar. Documento de discusión preparado para UNICEF y UNESCO***. México: Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (Comexani)
- _____ (2001). ***La atención a niños y niñas menores de cuatro años en México: Una perspectiva de los Programas y las actividades existentes. Documento de discusión preparado para UNICEF y UNESCO***. México: Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (Comexani)
- Myers, R. y J. Martínez (2003). ***Efervescencia en educación preescolar: ¿A dónde vamos?*** México
- Noriega, M. (2005). "La evolución del sistema educativo nacional: las políticas del gobierno federal", pp. 33-58. En Noriega, M. (coord.) (2005). ***Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo***. México: UPN-Plaza y Valdés
- Noriega, M. (2005). "México 1994-2000. Modelo económico y sistema educativo: políticas e imaginarios", pp. 17-32. En Noriega, M. (coord.) (2005). ***Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo***. México: UPN-Plaza y Valdés

- OCDE (2003). ***Hacia una nueva ciencia del aprendizaje***. México: Santillana-aula XXI-CERI
- OCDE (2004). **Early Childhood Education and Care Policy**. México Draft Country Note. México
- OCDE (2004). ***Niños pequeños, grandes desafíos. Educación y atención en la infancia temprana***. México: FCE-OCDE-OEI
- OCDE (2005). ***¿Mi bebé o mi jefe? Cómo conciliar la vida familiar con el trabajo***. México: FCE
- Ornelas, C. (1998). ***El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo***. México.: CIDE-NF-FCE
- Ornelas, C. (comp.), (2001). ***Investigación y políticas educativas. Ensayos en honor de Pablo Latapí***. México: Aula XXI-Santillana
- Paquay, L. et. Al. (coord.), (2005). ***La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias***. México: FCE
- Pedró, F. e I. Puig (1998). ***Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada***. Barcelona, España: Paidós.
- Peralta E., M. y G. Fujimoto-Gómez (1998, Julio). ***La atención integral de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI***. Santiago de Chile: OEA
- Peralta, M. V. “**La educación inicial en Latinoamérica: avances y desafíos**”.En La educación en los 0 a 5 primeros años. (2000, Agosto, 3, 27). Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 3-28
- Pérez de Enciso, M. “**Una visión de la educación infantil en España dentro de la realidad europea**”. En La educación en los 0 a 5 primeros años. (2000, Agosto, 3, 27). Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 54-67
- Perrenoud, P. (2002). ***Construir competencias desde la escuela***. Santiago: Dolmen Ed.
- Popkewitz, T. (1997). ***Sociología política de las reformas educativas***. Madrid: Morata
- Popkewitz, T. y M. Brennan (2000). “Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares. En: Popkewitz, T. y M. Brennan (comp.) (2000). ***El desafío de Foucault***.

- Discurso, conocimiento y poder en la educación.** Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, pp. 17-52
- Posner, G. (2005). **Análisis del currículo.** México: Mc Graw Hill
- Programa Nacional de las Naciones Unidas (PNUD). (2003). **Informe sobre desarrollo humano 2003.** (s/l) pp. 27-32, 92-97
- Puelles, M. et al. (2000). **Política y educación en Ibero América.** Cuaderno 4. España: Organización de Estados Iberoamericanos
- Ramírez R., R. (2002, octubre). **¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para la evaluación interna de los centros escolares. Transformar nuestra escuela.** (Documento de trabajo). México: SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa
- _____ (2003, abril). **Plan de mejoramiento. Una estrategia para transformar nuestra escuela. Transformar nuestra escuela.** México: SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa
- Rodríguez, G. et al. (1999). **Metodología de la investigación cualitativa.** México: Ed. Granada
- Roqueñí, I. C. (2005). "La reforma del Estado y las políticas públicas", pp.173-198. En Valverde V., K. y A. Salas-Porras (coord.), (2005). **El desarrollo de diversas perspectivas. En las ciencias, las instituciones, el Estado, la democracia, la cultura y la sociedad civil.** México: Gernika
- Roth D., A-N. (2006). **Políticas Públicas. Formulación, implementación y evaluación.** Bogotá: Ed. Aurora
- Rychen, S. y L. Hersh (2004). **Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida.** México: FCE
- Ruiz R., J. M. (2005). Teoría del currículo. Diseño, desarrollo e innovación curricular. España: Ed. Universitas.
- Sammons, P., Hillman, J. y P. Mortimore (1999). **Características clave de las escuelas efectivas.** México: Cuadernos BAM, SEP
- Schmelkes, S. (1995). **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas.** Biblioteca del maestro. México: SEP

- Schweinhart, L. (2003, octubre) **“Evidencia reciente sobre programas de educación preescolar. Cambios en preescolar”**. En Revista Educación 2001 (101, IX). México. pp. 25-27
- Stenhouse, I. “Definición del problema”. En Stenhouse, L. (1984). **Investigación y desarrollo del currículo**. Madrid, España.: Morata
- Terigi, F. (2002). **Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: Procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar**. Documento presentado en el 4° encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “El currículo y los retos del nuevo milenio”. La Habana, Cuba, del 8 al 12 de julio.
- Tonucci, F. (2002). **La reforma de la escuela infantil**. Cuadernos BAM-SEP
- Tonucci, F. (2003). **Cuando los niños dicen: ¡Basta!** Argentina: Losada-Océano
- Torres, R. M. (1998). **Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares**. México: BAM-SEP
- Tyler, R. (1949). **Principios básicos del currículo**. Argentina.: Troquel
- Wolfgang, B. y Graml, H. (2004). **El siglo XX. III. Problemas mundiales entre los dos bloques de poder**. Historia universal. Vol. 36. México: Siglo XXI Dieterich,
- H. (1998). **Nueva guía para la investigación científica**. México.: Ed. Ariel
- Zapata, R. (1951). **La educación preescolar en México**. México: ENMJN
- Zapata, R. (1962). **Teoría y práctica en el jardín de niños**. México: ENMJN
- Zorrilla, M. y L. Villa (2003). **Políticas educativas. La investigación Educativa en México 1992-2002**. No. 9 México: Grupo Ideograma ED.-SEP-CESU

Referentes hemerográficos:

- Arroyo, M. (2003, enero). **“Reforma en preescolar, ¿hacia dónde? Los desafíos del preescolar obligatorio”**, pp. 23-28. En Revista Educación 2001, (92, VIII), México
- Barocio G, R. (2003, enero). **“La calidad de un programa educativo para el nivel de educación preescolar**. En Revista Educación 2001, (92, VIII). México. pp. 29-33
- Bertely B., M. (2003, enero). **“Paradojas de la reforma al estatuto jurídico de la educación preescolar”**. **Los desafíos del preescolar obligatorio**. En Revista Educación 2001, (92, VIII). México. pp. 10-17

- Camacho, V. (2000, agosto). **“Las ideas educativas de Vicente Fox.** En Revista Educación 2001 (63). México. pp. 29-33
- _____ (2001, octubre). **“La educación en el informe.** En Revista Educación 2001 (77). México. pp. 19-24
- Castelán C. A. (2004, febrero). **“Retos para la educación preescolar en el Distrito Federal”.** En Revista Educación 2001(105). México, pp.39-43
- Contreras, J. (). **“Política del currículum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática”.** En: Westbury, I. (s/a). **¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadota.** Madrid. Ediciones Pomares-Corredor, pp. 75-107
- García C., B. (2003). **“La educación preescolar qué enseñar y cómo hacerlo”.** En Revista de Educación 2001, (92, VIII). México, pp.18-22
- González, M. (2001, octubre). **“Reyes Tamez polemiza con los diputados.** En Revista Educación 2001 (77). México. pp. 25-28
- Guevara N., G. (2000, agosto). **“Vicente Fox. ¿Presidente de la educación?”.** En Revista Educación 2001 (63), México. p. 5
- _____ (2002, octubre). **“Nuestro presupuesto educativo, el más alto de América Latina: Reyes Tamez.** En Revista Educación 2001 (89). México, pp.53-58
- _____ (2005, abril). **“El eclipse de preescolar: los efectos de la obligatoriedad de tres años”.** Preescolar obligatorio: victoria ¿pírrica? En Revista Educación 2001 (119, X). México, pp.10-12
- Gómez T., J. C. (2003, octubre). **“Preescolar obligatorio: una victoria pírrica”.** En Revista Educación 2001(101, IX). México. pp.9
- Gómez T., J. C. (2005, abril). **“La educación temprana es un asunto público”.** Preescolar obligatorio: Victoria ¿pírrica? En Revista Educación 2001 (119, X). México. pp. 28-34
- Moreno, E. (2005, abril). **“¿Por qué y para qué un nuevo programa de educación preescolar?”**, pp. 7-31. En *Revista Cero en conducta* (51, 20), México, D. F.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2000). ***El Informe México sobre los Acuerdos de Jomtien ¿optimismo justificado? Balance latinoamericano***

- sobre los problemas pendientes en Educación para Todos Reconsideración de los compromisos pactados hace una década Omisión de rezagos en el informe mexicano.** Comunicado 30. (Abril 12). México: OCE
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2001). **Las recomendaciones educativas del Banco Mundial para México. Mejorar calidad, eficiencia y competitividad, los ejes de la propuesta Continuidad de programas y estrategias. El BM “ayudaría” a México a operar su agenda de políticas ¿Y la voz de los mexicanos?** Comunicado 57. (Julio 2). México: OCE
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2001). **La educación de México en el panorama latinoamericano. La comparación regional no nos favorece. El país no ocupa en educación el nivel que le corresponde según el PIB per cápita Mayor exclusión de los jóvenes que en otros países.** Comunicado 60 (Agosto 24). México: OCE
- Ortega S., S. (2004, febrero). **“Hacia una política de calidad con equidad en la educación básica”.** En Revista Educación 2001 (105). México. pp. 4-12
- Otero de la T., I. (2005, abril) **“El problema de la educación de México”.** Diez maneras de mejorar su enseñanza. En Revista Educación 2001 (123, XI). México. pp. 42-46
- Popkewitz, T., Pitman, A. y Barry, A. (1998). **“El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta”.** En: Política educativa y reforma del currículum. Revista de Estudios del Currículo. (Abril, 1998, 1, 2)Madrid: Ediciones Pomares-Corredor. pp. 7-31
- Popkewitz, T. **“Política educativa y reforma del currículo (1998-1999)”.** En Revista estudios del currículo. (1, 2,1998). Barcelona, España: Ed. Pomares-Corredor.
- Salmeron, A. M. (2003, enero) **“El currículo para el preescolar obligatorio. Los desafíos del preescolar”.** En Revista Educación 2001, (92, VIII). México. pp. 42-48
- Schweinhart, L. J. (2003, octubre) **“Evidencia reciente sobre programas de educación preescolar. Cambios en preescolar”.** En Revista Educación 2001 (101, IX). México. pp. 25-27

Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2003, octubre). **“La reforma en educación preescolar. Cambios en preescolar”**. En Revista Educación 2001 (101, IX). México. pp. 16-18

“Programa Nacional de Acción a favor de la infancia 2002-2003. Los desafíos del preescolar obligatorio”. En Revista Educación 2001, (92, VIII). México. pp. 61-69

“Resultados de la Educación Básica en el Distrito Federal 2001-2005. Diez maneras de mejorar su enseñanza”. En Revista Educación 2001 (dossier 47, 123, XI). México.

Weiler, H. (1998) **“Por qué fracasan las reformas: Política educativa en Francia y en la República Federal de Alemania”**, pp.54-76. En Revista de Estudios del currículum. (Abril, v.1, n.2) España: Ediciones Pomares-Corredor

Documentos:

SELA (1986). ***El FMI, El Banco Mundial y la crisis latinoamericana***. México: Siglo XXI

SEP (1993). ***Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación***. México: SEP

____ (1981). ***Programa de educación preescolar. Libro 1, planificación general del programa***. México: Dirección General de Educación Preescolar

____ (1985). ***Perfil profesional de la educadora***. México: Subsecretaría de Educación Elemental-Dirección General de Educación Preescolar

____ (1992). ***Programa de educación preescolar***. México: Dirección General de Educación Preescolar-Consejo Nacional Técnico de la Educación

____ (1993). ***Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación***. México: SEP

____ (1993). ***Guía para realizar investigación educativa en el nivel preescolar***. México: Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Educación Preescolar

____ (1997). ***Reflexiones de fin de siglo. Perspectivas Siglo XXI. Preescolar***. México: Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

____ (1997). ***Fortalecimiento del papel del maestro. I Recomendaciones de la***

45ª. Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. II Comentarios de Juan Carlos Tedesco de la 45ª. Conferencia Internacional de Educación.
México: Cuadernos BAM-SEP-OEI-UNESCO/OREALC

____ (2001). **Programa Nacional de Educación 2001-2006.** México

____ (2002). **Problemas y políticas de la educación básica.** Licenciatura en Educación Preescolar. 1er. Sem. *Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales* Subsecretaría de Educación Básica y Normal

____ (2003, 22 noviembre). **Revisión de las Políticas de Educación y Cuidado de la Infancia Temprana. Proyecto de Cooperación con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Reporte de Antecedentes de México.** (Versión preliminar para discusión). México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal

____ (2003, octubre). **Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para educación preescolar.** (1er. documento para la discusión nacional). México. (Equipo central curriculistas).

____ (2004). **Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar. Desarrollo emocional y autocontrol. Desarrollo cerebral.** México: Shonkoff, J. y D. Phillips eds.

____ (2004). **Curso de formación y actualización profesional para el personal docente.** México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Normatividad. Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Básica

SEP (2004). **Programa de Educación Preescolar. Reuniones de actualización para personal de Apoyo Técnico Pedagógico.** México: Coordinación Sectorial de Educación Preescolar. Dirección General de Operación de Servicios Educativos del Distrito Federal. Subsecretaría de Servicios Educativos para el D. F.

____ (2004). **Programa de Educación Preescolar.** *Subsecretaría de Educación Básica y Normal*

____ (2004). **Programa de renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar.** México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal

- ____ (2005). **Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen I. Programa de Educación Preescolar 2004.** México: Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular
- ____ (2005). **Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen II. Programa de Educación Preescolar 2004.** México: Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular
- ____ (2005, 1 y 2 septiembre). **Reunión Nacional con Autoridades de Educación Preescolar.** México: Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo curricular
- ____ (2005, agosto). **La aplicación generalizada del Programa de Educación Preescolar 2004: ¿Cómo impulsarla?** Programa de renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar. México: Dirección General de Desarrollo Curricular
- ____ (2005-2006). **Para iniciar el ciclo escolar: el diagnóstico y el plan de trabajo.** Talleres Generales de actualización preescolar. Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio
- SIRI (Sistema Regional de Información) (2001). **Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-2000. Proyecto Principal de Educación.** Santiago: UNESCO-OREALC, pp. 13-55, 256-272
- UNESCO (14-16 noviembre, 2002). **Proyecto Regional para América Latina y el Caribe.** Primera reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba.
- ____ (1984). **El desarrollo del niño en la primera infancia. Dos documentos sobre política y la programación del UNICEF. Programa de Cooperación. Compendio 18.** Paris: UNESCO-UNICEF
- ____ (1990). **Foro Mundial sobre la educación para todos.** (1990, 5-9 marzo). Jomtien, Tailandia.
- ____ (2000). **Marco de Acción sobre la educación para todos.** (2000, 26-28 abril). Dakar, Senegal.

_____ (2005). *El impacto de la calidad. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2005*. París, Francia

Tesis:

Aguilar, E. y C. Flores (2004). *Procedimiento que se da a una iniciativa de un año de obligatoriedad en el nivel preescolar para su formulación a política educativa*. Anexo Tesina. México: UPN

Sitios de la página Web:

<http://sep.gob.mx/reformapreescolar/dialogossobreeducacionpreescolar>

<http://www.bancomundial.org.mx/bancomundial/SitioBM.nsf/vwCatNov/84FA5175866484AD06256E7E006A839A?OpenDocument&pag=7.0&nivel=7>

<http://sep.gob.mx/reformapreescolar/dialogossobreeducacionpreescolar>

http://www.cddhcu.gob.mx/sia/coord/pdf/refconst_lviii/html/062.htm

Entrevistas:

Cervantes G., O. (2004). Entrevista realizada por Patricia Solís Palacios en la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar-SEP. Ciudad de México, 09 de septiembre.

Cervantes G., O. (2006). Entrevista realizada por Patricia Solís Palacios en el Centro de Maestros "Viaducto"-SEP. Ciudad de México, marzo.

Cervantes H., M. (2004). Entrevista realizada por Patricia Solís Palacios en el Colegio Anglo Español. Ciudad de México, 09 de septiembre.

Contreras O., M. (2006). Entrevista realizada por Patricia Solís Palacios en la ENMJN-SEP. Ciudad de México, 24 de febrero.

López C. T. (2004). Entrevista realizada por Patricia Solís Palacios en su oficina: SEP-DGEM. Ciudad de México, 10 de septiembre

Moreno S., E. (2006). Entrevista realizada por Patricia Solís Palacios en su oficina: SEP- DGDCEP. Ciudad de México, 17 de febrero

Myers, R. (2006). Entrevista realizada por Patricia Solís Palacios en su oficina ACUDE. Ciudad de México, 15 de febrero

Rangel L., N. (2004). Entrevista realizada por Patricia Solís Palacios en el restaurante "Wolwoorth de Etiopía". Ciudad de México, 12 de septiembre

- Rangel L., N. (2005). Entrevista realizada por Patricia Solís Palacios en una cafetería “Los Bisquets de Álvaro Obregón”. Ciudad de México, 13 de diciembre
- Reyes J., M. (2006). Entrevista realizada por Patricia Solís Palacios vía Internet. Ciudad de México, marzo.
- Sandoval, T. (2006). Entrevista realizada por Patricia Solís Palacios en un restaurante “Toks de la Plaza Delta” Ciudad de México, 16 de agosto.

Anexo 1

Modelo 1
Primer grupo

Entrevista # 1

Actor: Directora de Desarrollo Curricular de Preescolar en México

Nombre: Mtra. en Ciencias Eva Moreno Sánchez

Preparación académica:

Egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y de la Escuela Normal Superior de México. Cursó la Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional y la Maestría en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa en el CINVESTAV- IPN.

Experiencia laboral:

Directora de Desarrollo Curricular para Educación Básica. Coordinadora del Proceso de Renovación Curricular y Pedagógico de la Educación Preescolar en la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Actualmente coordina y dirige todo el proceso de dicha renovación curricular en toda la República. Ha participado en Congresos y Foros nacionales e internacionales.

Lugar de la entrevista: Obrero Mundial #358 1er. piso en la oficina particular

Fecha: viernes 17 de Febrero de 2006.

Hora de Inicio: 19:40hrs. Hora de término: 21:40 hrs.

Observación: La entrevista se llevó a cabo en un lugar muy tranquilo, sin ninguna interrupción y con la mejor disposición de la informante. En todo momento se mostró atenta, con una claridad en sus respuestas y con gran dominio en los asuntos abordados. Estuvo dispuesta a contestar las preguntas referidas en el guión, y clarificó las dudas plantadas. Al final me proporcionó tres documentos importantísimos de la reforma de educación preescolar, para complementar la información.

EM: Si te decía que me parece muy importante que existan educadoras interesadas en compartir las experiencias que van teniendo al ir trabajando con una nueva propuesta curricular que desde luego no es sencilla.

De las cosas que hemos estado detectando y que nos da mucho gusto escuchar, es como las maestras mismas van reconociendo primero: que esta propuesta curricular “no es lo mismo pero con otro nombre”, que esta expresión que usualmente hemos escuchado. Quienes somos maestros y hemos tenido experiencias con reformas diferentes, de repente decimos si pues es que ahora se le llama de una manera y antes era otra.

Un ejemplo muy claro que inicialmente nos comentaban las maestras es que antes eran dimensiones y ahora son campos formativos. No, no es así de directo, ni de lineal, no, es una cosa totalmente diferente. El hecho de que las maestras vayan identificando a partir del análisis de su propia experiencia, de la oportunidad de que compartan con sus colegas del trabajo que van haciendo con el programa, pues es como se van dando cuenta del significado que van teniendo en este caso; en cada uno de los conceptos que están implicados en el programa 2004.

1. Ent.:¿Cómo le ha servido su experiencia como docente para incorporarse al campo de la investigación educativa, esto en el sentido de conocer de usted de que nos hable de la riqueza, de lo que la ha integrado como profesionalista y cómo ha sido justamente rico en este campo?

EM: Mira, yo de lo que te voy a hablar es sobre la experiencia que he vivido sobre todo en este proceso que ha sido digamos la parte más importante en estos últimos años de mi trabajo; y creo que de manera muy importante el hecho de ser profesora, formada en ese ámbito, es el que ha

dado las mayores posibilidades de ver el sentido que tiene la investigación en el campo de la educación.

Sobre todo cuando uno está frente a grupo en los diferentes niveles educativos, uno siempre se está enfrentando a una serie de cuestiones, de preguntas constantes; por qué uno no sabe cómo resolver las cosas que suceden en la complejidad y el dinamismo del proceso cotidiano, de la educación con los alumnos. Esos cuestionamientos que uno se hace pues es lo que lo lleva a uno a buscar a lo mejor no respuestas, por que eso es imposible, encontrarle una respuesta a todo; sino posibles explicaciones, por qué suceden las cosas cómo suceden y cómo es que uno puede ir haciendo frente a determinadas circunstancias.

En ese sentido, en la parte de la investigación, sobre todo en la posición en que estoy desempeñando ahora, la veo como una herramienta fundamental. No se trata de hacer investigación documental, ni manejar autores diversos o una metodología de la investigación equis. Sino a partir del trabajo que uno desarrolla, de las propuestas que uno va haciendo, -creo por que es a nivel nacional el compromiso- tenemos la obligación de ver qué es lo que pasa en el caso concreto de la educación preescolar-.

Pues en las aulas que es lo que yo veo, por eso el proceso de reforma cobra el sentido que tiene, que lo que nos interesaba es partir de una realidad, o sea del conocimiento de lo que está pasando en la realidad en la educación preescolar. Por eso se partió de un diagnóstico, porque no es posible que a estas alturas podamos concebir una reforma educativa, simplemente porque partamos de la implantación de un currículo, de un documento formal. Cuando no tenemos un referente muy concreto que nos de la orientación para decidir estos son los principales problemas que se han detectado y de esta manera podemos, pues si no resolviendo atendiendo.

Entonces en ese sentido, creo que el proceso que hemos llevado a cabo, nos da precisamente la información que se requiere como para partir de esto que tu misma mencionabas, un diagnóstico de la educación actual; cómo está operando la educación preescolar, cuáles son los problemas que enfrentan las educadoras, en que son distintos esos problemas de los que han enfrentado las educadoras de muchas generaciones.

Porque una de las cosas que encontramos, dignas de llamar la atención, es que propuestas curriculares en preescolar había muchas. Bueno esta revisión histórica de los diferentes programas ponían énfasis desde que surgió la educación preescolar, ¿porqué se instalaron ciertas prácticas pedagógicas desde los orígenes hasta el siglo XXI?, ¿por qué habiendo diferentes programas se han mantenido estables las actividades manuales, las actividades de rutina?, ¿por qué las educadoras reciben un nuevo programa de educación preescolar y dicen estarlo aplicando?

Se apropian de un discurso innovador, como es por ejemplo, el constructivismo, cuando realmente en las prácticas no hay cambios profundos en las formas de atender a los niños. Estas son preguntas centrales, que nos surgieron de entrada y a partir de todo el intercambio, del contacto, de la comunicación con las educadoras y que nos fueron dando los elementos; para ir buscando la propuesta curricular; que además, ahí si teníamos que ir haciendo compatible con los aportes de la investigación actual.

Mira una de las cuestiones que nos llamó mucho también la atención, es el hecho de que todos los programas o las propuestas curriculares siempre mencionan en su fundamentación esta basado en la teoría de Piaget, en la teoría psicogenética, es el caso del "PEP 81", que además representó un cambio muy profundo como enfoque pedagógico. Sin embargo, ahí está la pregunta ¿qué es lo que pasa, lo que más se instala es el discurso innovador y lo que menos cambian son las prácticas pedagógicas.

Esa una de las razones por las cuáles tomamos una decisión fuerte, en el sentido de no decir en el programa: "este programa tiene el enfoque constructivista, basado en la teoría de fulano de tal". Porque además no es una sola la teoría, ni una sola corriente la que nos permite fundamentar, por ejemplo, los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantil.

Cuando uno revisa los avances en la investigación actual, sobre todo ahora, hay un avance impresionante, en las últimas décadas y se está avanzando todavía más, los aportes por ejemplo, de la neurociencia que ha habido una cantidad enorme de interrogantes a las cuáles no hay respuesta definitiva; sin embargo, sirven como guía para que la investigación siga avanzando.

Entonces no podríamos tampoco decir, que el proceso de aprendizaje o los procesos de desarrollo de aprendizaje, se dan a partir de un enfoque único, como no lo hay tampoco desde el punto de vista didáctico, ese es otro gran cambio.

Ahí instalado en la educación preescolar, se ha instalado una idea o una concepción desde la cual se asume que los niños pequeños aprenden de manera globalizada. Entonces “los enfoques globalizadores son los que nos resuelven”, interpretamos como que siempre tenemos que buscar la manera de integrar todo para que los niños aprendan, esto está rebasado. Precisamente la investigación actual nos dice que hay estudios muy documentados; está por ejemplo lo que plantea Flavell, habla del desarrollo cognitivo en los niños. Habría que revisar de nueva cuenta que está haciendo, del reto que tenemos que tenemos que cobre significado el hecho de decir que una propuesta curricular retoma aportes de la investigación. No nos podemos quedar con la idea de que por que hay un planteamiento de un enfoque o de una corriente es válido de aquí y hasta que se vuelva hacer otra nueva propuesta.

El asunto central, las concepciones que se tienen sobre los niños pequeños, igual cuando uno revisa los orígenes de la educación preescolar y daban las explicaciones que daba Froebel, que fue importantísimo; una tiene que reconocer que todo lo que ahora tenemos pues es producto de una acumulación histórica de los aportes que han hecho muchísimos pedagogos y científicos. Pero nos podemos o no nos deberíamos de quedar ahí.

Sin embargo, ahora en el caso de la, de las concepciones que han prevalecido sobre los niños, pues siempre ha prevalecido esta idea de que, por una parte, los niños pequeños pues son ternura, requiere todo el afecto y asociado a eso hay una concepción muy fuerte, hay una idea de que la educadora es la segunda madre, con lo cual no estamos de acuerdo. La educadora es una profesional de la educación que se prepara para eso para educar a los niños y para hacer que en la escuela aprendan más de lo que saben; y en ese sentido yo creo que la educación preescolar como primera etapa de la educación básica, pues el significado que cobra y el compromiso que se tiene es muy grande.

¿Por qué? Porque ahora el cambio de concepción tendría que darse en el hecho de cómo educadoras asumamos que los niños ni son incapaces de razonar, ni son los niños pequeños que necesitan que se les dosifique el conocimiento y todo se les haga facilitó y se les diga en diminutivo; sino que se les tome en serio. Los niños se toman muy en serio cuando están siempre interesados por aprender, por eso sus preguntas. Entonces, un cambio muy fuerte de este programa, es precisamente este enfoque, o esta concepción de los niños como seres que llegan a su cortísima edad con un conjunto de capacidades, con un potencial enorme de aprendizaje y que en eso debe basarse la tarea de la educadora y de la escuela.

Aunado a esto, entonces la escuela en preescolar deja de ser visto o debería dejar de ser visto como el segundo hogar, la extensión del hogar que esto estaba pues muy plasmado en los surgimientos de la escuela, pues que también son momentos muy importantes.

En la escuela el niño debe encontrar oportunidades para desarrollar ese potencial, y eso desde luego impone una serie de demandas a la educadora muy grandes, para empezar un compromiso de constante estudio, o sea trabajar con niños pequeños; y aunado a hacer que aprendan no es tarea fácil, no podemos ni deberíamos quedarnos más con esta idea de que van al preescolar a hacer trabajitos y a jugar; y la educadora tiene que pasarse las noches en vela recortando cientos de figuritas. Esa es otra parte muy fuerte en los cambios de concepción.

[Estos] son algunos de los elementos centrales a los que nos estamos refiriendo cuando hablamos de un cambio profundo en las formas en las nociones que tenemos sobre los niños, cómo se desarrollan y cómo aprenden y en la concepción sobre nuestra propia identidad profesional, sobre nuestra práctica docente, sobre lo que debería ser.

2. Ent. ¿Maestra cómo surge la propuesta de que usted sea la responsable de dirigir y coordinar el proyecto de la Renovación Curricular y Pedagógica en la Educación Preescolar?

EM. Mira yo tengo ya mucho tiempo trabajando en la Subsecretaría, y mi experiencia aquí inicia precisamente con el trabajo orientado al diseño curricular. Participé en la reforma de educación primaria, en la elaboración de materiales y capacitación a los maestros del 93, luego se viene el proceso de reforma de las escuelas normales, ahí también tuve una participación muy interesante, tanto en la licenciatura de primaria y luego en la de preescolar. Esa es una parte muy interesante por que bueno de trabajar en la formación inicial de maestros, de tener la posibilidad de ir descubriendo construyendo también con los maestros de las escuelas normales un plan de estudios diferente; que fue la base de la cual partimos nosotros para ir teniendo ideas mucho más precisas acerca de hacia donde debería orientarse una reforma curricular de educación preescolar.

El trabajo que hicimos con las escuelas normales, con los formadores de maestros, la oportunidad de entrar a los jardines de niños a observar, para luego platicar con las educadoras, fueron los primeros acercamientos. Llegado el momento en que se decide este iniciar el trabajo de reforma, me dan la responsabilidad, lo cual fue un compromiso enorme, [que] he asumido con mucha pasión, verdad, con muchísimo gusto, y bueno enfrentando una serie de retos, porque es de una complejidad impresionante. Uno puede estar en un jardín determinado lugar y en la siguiente calle otro jardín tiene características diferentes; las maestras comparten ciertas cosas, tienen ciertos rasgos comunes pero también tienen otro tipo de necesidades y procesos. De esa manera me involucré.

3. Ent.: Maestra, ¿cuáles han sido los principales aspectos que usted ha considerado dentro su cargo como decidora en la política educativa de la educación preescolar en México? Bueno ya nos mencionó que la renovación curricular tiene estos puntos, pero aparte de estos puntos ¿qué otros puntos considera usted que están integrados?

Mira, nosotros a partir de todos estos puntos que te comentado que hemos estado haciendo lo que pudimos detectar que una reforma en educación preescolar no puede centrarse o reducirse al currículo. Desde luego que es el eje, es un componente central, pero solo el currículo no hace cambios. Entonces optamos por considerar precisamente la necesidad de que el trabajo, en la reforma empezara a partir de la escuela, en una visión distinta. No es hacer el currículum y luego preparar a la gente para que se aplique, no.

Vamos indagando primero que pasa en la escuela, vamos propiciando un trabajo al interior de los centros escolares y que participen las maestras analizando su experiencia de manera compartida identificando problemas, buscando las explicaciones a por qué se dan esos problemas, ellas [los buscarían] con una guía, que en este caso es la responsabilidad de los equipos técnicos

Entonces detectamos que era importante impulsar, -te lo digo de manera sencilla- empezar una reforma desde la escuela, es una visión distinta, y de la participación de las maestras, ustedes dirán cuáles son sus problemas, reconózcanlos, pero busquen en donde están las explicaciones a sus problemas.

Y cuando las maestras empezaron a hacer este tipo de análisis, las reflexiones iban a ver, ¿estos problemas los pueden resolver ustedes desde la escuela? Por ejemplo, cuando te mencionan, pues los problemas son que los niños llegan sin alimentación, desnutridos por que son de familias desintegradas, por eso no aprenden. Y digo no, haber espérate, ¿será que por eso no aprenden? O, ¿qué problemas hay desde ustedes como educadoras? Haber vamos a hacer un análisis, por ejemplo, de qué hacen o qué hacemos cada día o durante la semana, qué tipo de actividades. Enumeran sus actividades, y la gran coincidencia, fue que desde Yucatán hasta Chihuahua nos

encontramos con un patrón muy estable. Entonces fuimos descubriendo cosas que había que saber, como parte de una reforma.

Hacen un análisis del tipo de actividades, luego cuánto tiempo le dedican a cada tipo de actividades; hacer un cálculo durante el día, cuanto tiempo invierten. Haber hagan un cálculo en la semana, y al mes, pero eso tiene una finalidad. Ahora vamos a preguntarnos ¿qué aprenden realmente los niños, qué les aporta ese tipo de aprendizajes? Pues que el desarrollo psicomotriz, y eso es lo fundamental, eso lo tiene que hacer la escuela o es algo que los niños pueden lograr con los demás.

Y entonces van cayendo en la reflexión de que la escuela tiene un papel que cumplir; y como producto del proceso de desarrollo de los niños, ellos van a lograr tarde que temprano esos aprendizajes, digo para qué consumimos un tiempo enorme en hacer que los niños estén ejercitando ciertas actividades. Te digo una muy burda, subir y bajar alternando las piernas, porque no coordinan, o hacer bolitas [con papel]. Todos estos ejercicios que no le ayudan: el boleado y el rasgado; que consumen mucho tiempo y que mantienen a los niños sentaditos. Pero que ellos están realmente deseando que su intelecto esté activo, ese tipo de cosas se fueron descubriendo.

También lo que encontramos fue propiciemos el trabajo desde la escuela. Eso requiere del apoyo del personal técnico que vaya brindando asesoría y acompañamiento, orientando procesos de reflexión al interior de los planteles. Es decir necesitamos impulsar el proceso de revisión de cómo está organizado el trabajo y cómo está funcionando la escuela. Así inicio el proceso de reforma.

Bueno pero eso no basta, si reflexionan, y a lo mejor buscan la manera de hacer el cambio, hagan su diagnóstico, su evaluación interna, ha sido verdaderamente difícil el proceso, es que cada plantel de los que estaban participando que era un número reducido, hizo su evaluación interna. Esto generó un aspecto muy interesante, porque entonces empezaron como a contagiarse.

Las educadoras se enteraban que en un jardín estaban haciendo cierto tipo de trabajo y [ellas] querían entrar. Entonces se fueron incorporando un número mayor de planteles a este proceso, y esto obligó a que las entidades buscaran que estos equipos técnicos -con los que nosotros trabajamos a nivel nacional-, buscaran la manera de ampliarse. No te voy a decir que ya están todos, no, eso es imposible, el universo es enorme, están caminando de manera lenta, pausada, pero en este tipo de acciones profundas. Necesitábamos apoyar con otro tipo de acciones, que es la actualización; pues no puedes separar las acciones de actualización, y por qué tampoco -tu misma lo has dicho-, el programa no da todas las explicaciones que quiero encontrar; no hay programa que lo dé.

Entonces, se abrió este proceso de actualización, no solamente para las educadoras, sino también para la formación de los equipos técnicos, -que son digamos- el motor de la reforma a nivel nacional. Porque mediante el trabajo coordinado que tenemos con ellas, estamos trayéndolos de manera sistemática a reuniones de formación académica. En esas reuniones ellas traen a colación la experiencia que van detectando, que surgen en los planteles, nos plantean las inquietudes de las maestras, y vamos encontrando mecanismos para ir retomando en el camino todas esas preocupaciones y buscar qué hacemos a través de la actualización para responder a estas necesidades.

Por eso es que, digo durante el proceso fuimos detectando esas necesidades, y una vez que se implanta el programa; por ahí están los cursos del módulo de formación, acciones de actualización.

Hay un pendiente en una línea que es necesario atender, pero eso sale del ámbito de mi competencia y que es la necesidad de ofrecer materiales didácticos, lo hemos hecho para las maestras, o sea materiales de apoyo para ellas. Porque hay una línea de publicaciones en apoyo a la reforma, los talleres generales de actualización; este ciclo fue la tercer guía que en agosto se hizo, -no se si tu tengas conocimiento- pero desde 2003-2004, 2004-2005 y en este ciclo, la primer guía -dado que estábamos empezando el proceso-, tuvo como finalidad, y considerando que esa

guía la reciben todas las educadoras del país –de general y educación indígena- orientarlas y actualizarlas.

Entonces lo que vimos como oportunidad fue que si todas reciben esa guía, -aunque sea en un taller- muy corto; informemos, y ayudemos a que se sensibilicen y que sepan que viene una reforma curricular. Esa guía se acompañó de dos materiales de lectura que son dos cuadernos de: Francesco Tonucci, “La reforma a los tres”, y el de Ruth Harf; que si tu los has revisado pues, te habrás dado cuenta que cimbran. Porque lo que promueve son precisamente esos procesos de reflexión muy fuertes, el “De mitos y Tradiciones”, cuestiona muchas de las prácticas, lo mismo hace Tonucci; y eso impacta mucho. Eso fue, que las educadoras se vieron, no te digo que fue fácil pues muchas se enojaron muchísimo, por que se sintieron; pero los procesos de crisis también ayudaron a abrir el camino hacia el cambio.

Después hicimos la siguiente guía del TGA, que ya, digamos que apareció de manera casi paralela con la publicación del programa 2004, y ahí como se arrancaba el pilotaje, lo que dijimos: “todo el mundo tiene la guía demos otro paso, entérense un poquito más de el contenido del programa”.

Ahí tuvimos una, fíjate en el entendido de que las maestras tenían una inquietud por el asunto de las modalidades, se atendió eso y no resultó el mejor efecto; causó un efecto adverso, -desde el punto de vista de los planteamientos del programa- porque entonces seguían centradas en la preocupación de modalidades, del método y entonces se está dejando de lado, lo que son las competencias.

A partir de ahí de lo que vimos que empezaba a pasar dijimos: “Modalidades no, no es el asunto central”, vámonos sobre competencias. Lo que la educadora necesita cambiar es su foco de atención, no es el método es la intención educativa, y la intención educativa en el programa se empezó a dar por las competencias. Arrancó el programa, tanto las maestras que estaban piloteando como en general, nos preguntaban mucho por la página electrónica y por diferentes vías, “qué hay con el diagnóstico está muy complejo, no podemos” Hagamos una guía del TGA que diga y les ayude a entender cómo hacer el diagnóstico y el plan de trabajo, por que el plan es una parte que les está resultando compleja. Porque el cambio muy fuerte es, más que como proceso intelectual, en eso hicimos mucho hincapié, ha sido visto el plan como el documento que hay que entregar para...

4. Ent.: Administrativamente, en forma aislada de la práctica.

EM.: Sí, pero entonces no nos detenemos a pensarla, y claro que eso nos está haciendo mucho daño fuerte, bueno en lo que se pensó en el taller. Entonces, como ves, en esa línea también estamos avanzando paulatinamente.

5. Entr.: Entonces llegó una guía para el diagnóstico y para el plan

EM. Si, es la guía del TGA de 2005-2006, y esa también la puedes encontrar en la página de Internet. Bueno, te decía que ha habido publicaciones que apoyan, “Herramientas de la mente”, está sobre “El desarrollo infantil”, y están los de “Tonucci” y “Harf”.

6. Entr.: Las maestras me enseñaron un libro rosa y uno como verde donde vienen los módulos integrados. Y vi, que venían en la página de Internet.

EM.: sí. Mira del proceso de aplicación esto fue en el ciclo escolar 2004-2005, que se estaban piloteando, fuimos elaborando módulo por cada campo formativo, se hicieron durante el pilotaje. Entonces, y quienes fueron el soporte para que este curso avanzara, cuando concluye el pilotaje, - que de todas maneras está en la página de Internet- todo se ha hecho público esa es otra de las decisiones. Este, dada la aceptación que tuvieron estos materiales, y las peticiones que nos hacían, pues lo que hicimos fue tomar la decisión de que ahora que se empieza a generalizar el programa en este ciclo escolar, compartamos esos módulos, pero agregamos uno que se nos había quedado pendiente que es el del “Desarrollo personal y social” que viene aquí, es el primero, ese no estuvo en los materiales del año pasado.

7. *Ent.: Eran unas copias nada más...*

EM.: No lo que pasa, no aquella, aquellos volúmenes fueron saliendo en aquel entonces, fue un módulo de conocimiento general del programa.

8. *Entr.: Por que me permitieron sacar copias fotostáticas de otras copias de esas, pero aparte estaban así como incompletas.*

EM.: Si el primero fue una guía de auto estudio, y ya no tengo de esas sino te daba una de esas, pero la puedes encontrar en la página Web completa, entonces esto ya se entregó a todo el personal de educación preescolar, a docentes y directivos a nivel nacional. Entonces como ves, estas decisiones de política educativa, que se han estado, hemos cuidado que estén basadas en las necesidades que vamos detectando en la realidad.

9. *Entr.: Es como ir respondiendo justo a quien le llega, o a quien tiene que hacerlo pero siendo esa reforma.*

EM: Así es.

10. *Ent.: Justo esos actores, esos sujetos que son los que tienen que asimilar cómo es esa reforma, o cómo es currículo, o cómo llegar a cabo los planteamientos que ahí están.*

EM.: Claro, y ahora, fíjate que si tu revisas, por ejemplo, los primeros módulos que se hicieron el año pasado, te vas a ir dar cuenta de que hay cambios, cómo que fuimos cuidando enriqueciendo esos módulos; porque las maestras nos decían: "es que están poco trabajados los principios pedagógicos". Vamos a ver como lo recuperamos para que realmente nos demos cuenta de cómo...

11. *Entr.: Los de lenguaje, me parece que se trabajaron mucho más...*

EM.: Fuimos trabajando el pensamiento matemático y fuimos -después- incorporando y, lo que nos dicen las situaciones, que son y todo, pero cómo, que tipo de situaciones. Tienen una cantidad de problemas con respecto a cómo armar una situación didáctica, bueno, entonces fuimos incorporando sugerencias didácticas; y el tipo de actividades que nos proponemos es que, analicen cómo están planteadas y que las pongan en práctica, que vean cómo les resulta la experiencia y creemos que eso, el hacer de la maestra es lo que les va a ayudar a entender mejor el programa.

En muchos casos nos han dicho, denme bibliografía que me ayude a entender qué es una situación didáctica, la bibliografía por sí misma no te lo va a resolver, y por que hay además múltiples planteamientos sobre esto. En el programa una situación didáctica tiene un significado, y buscamos la manera de plantearla lo más sencillo que se pudiera. Sin embargo, les ha costado trabajo, ¿por qué?, porque venimos acostumbradas a que nos digan deben tener estos elementos.

Y entonces en el plan tu que te encuentras la estructura de una situación, pero las actividades siguen siendo las mismas que de hace... no se cuantas décadas. Entonces esos son elementos clave que hemos tratado de considerar para ayudarlas a entender cómo hacerle, o como usar el programa para que su planteamiento se exprese en su hacer cotidiano con los niños. Desde luego, en la búsqueda de que lo que hagan contribuya al desarrollo de las competencias que es el eje central.

13. *Ent. ¿Por qué ha sido necesaria dentro de la política educativa en México la Renovación antes mencionada en el nivel de la educación preescolar?*

EM.: si creo que esa ya, ya quedó respondida. Sobre todo aquí la intención es hacer de la educación preescolar una etapa verdaderamente formativa, que constituya la base o el fundamento de la educación básica. Si en México la educación básica está considerada como preescolar,

primaria y secundaria. Y además es obligatoria, lo menos que podemos hacer es buscar la manera, de que esa primer experiencia que vivan los niños en la escuela, sienta en efecto las bases para que el niño, primero, se sienta seguro y confiado en sí mismo, que se reconozca como un ser capaz, que sea visto como eso, como un ser capaz, con potencial, que aprende, que se expresa, qué debe ser escuchado y que lo que hace y dice es tomado en cuenta. Es lo que creemos que le da el sentido a la educación preescolar como fundamento de básica.

14. Ent.: ¿Considera que se puede hablar de una política educativa infantil globalizada y que de ahí se hayan desprendido referentes potenciales para ser aplicados a la educación infantil en nuestro país? ¿De ser afirmativo cuáles son esos referentes o constructos ideológicos que impulsaron a esta renovación curricular y pedagógica?

EM.: Mira yo creo que si hay internacionalmente una gran preocupación por la educación infantil, si se le ha estado prestando mucha atención, a la necesidad que existe de una política educativa orientada a la educación de la niñez, y cuando hablamos de la niñez, no solamente me estoy refiriendo a la educación preescolar.

En el caso de México tenemos un gran desafío, eh, porque además los cambios que ha habido en los últimos años, en las últimas décadas, pues nos dejan ver que hay condiciones muy diferentes a las que existían cuando preescolar surgió. La incorporación de las mujeres al trabajo, la necesidad de contar con un servicio para atender a sus hijos, bueno abre un gran desafío en nuestro país por que si se requiere atender, o sea, el Estado tiene la obligación de atender o de ofrecer el servicio no solo a los niños de preescolar, sino desde antes, de educación inicial es un gran pendiente; pero eso implica otro tipo de decisiones políticas, muchos cambios además de enormes presupuestos. Además de abrir oportunidades para diversificar la atención a todos los grupos infantiles, sobre todo a los grupos vulnerables, donde son familias uniparentales, la mayoría son madres solas que requieren la atención.

Hay muchos estudios y se está trabajando en muchísimos países, pero en el caso de México, dentro de las cosas que tomamos en cuenta es eso. Por eso el programa retoma o intenta poner un de relieve los principios pedagógicos, de entre los cuales, la atención a la equidad y a la diversidad, es fundamental. De estos planteamientos de las necesidades de políticas de atención a los niños pequeños, no solamente se concretan en propuestas curriculares, se abre un abanico de necesidades de atención, y básicamente es eso. La OCDE tiene ahí estudios muy importantes, a partir de los cuales se analizan, se hizo un estudio.

15. Entr.: “Niños pequeños, grandes desafíos”.

EM.: Exactamente, ahí ya entra el reporte, bueno México se integra a ese grupo...

16. Entr.: bueno en esa publicación...

EM.: No aparece, después se hizo la revisión aquí en México...

17. Entr.: ¿Y ya la habrán publicado?

EM: No, no la han publicado todavía. Ese está en proceso, bueno no se yo, así de manera concreta, pero bueno cuáles son los principales puntos en los cuales se presta atención pues esto, la necesidad de atender a la diversidad que hay en el gran país, mediante opciones variadas, eh, no se que otra cosa... yo creo que por ahí estaría la respuesta.

18. Entr.: ¿Maestra qué otra cosa sería ¿Qué otros aspectos de las políticas educativas de la Conferencia Mundial de Jomtien en 1990, las Declaraciones de Jacques Delors 1996 y la Cumbre Mundial de Dakar 2000, fueron contempladas y sirvieron de referente en la Renovación Curricular y Pedagógica?

EM. Mira yo lo que te diría al respecto, así como revisamos los propósitos curriculares, pues obviamente también este tipo de aportaciones. Bueno que de manera general yo creo que ahí hay

mucha coincidencia en poner el énfasis en la educación para todos y en ese sentido educación de calidad, para nosotros implica, esto que te acabo de decir, que en los niños –en el caso de educación preescolar- pues aprendan, tengan oportunidades para desarrollarse mejor, para avanzar en sus aprendizajes.

El asunto de retomar el enfoque por competencias, responde precisamente a la necesidad de poner énfasis de lo que los niños saben y pueden hacer y lo pueden lograr a partir de las experiencias formativas que la escuela les tiene que dar. Estamos tratando de que la escuela juegue un papel diferente, que no sea solamente asistencial, ni mucho menos de entretenimiento, el juego es muy importante –desde luego, pero eh, los niños a la vez que juegan tienen que aprender en la escuela.

21. Entr.: En los anteriores programas los niños aprendieran acerca de su comunidad, del contexto que les rodeaba, acerca de situaciones de su entorno; pero nunca se había hablado en este sentido de aprender por competencias, entonces este hablar por competencias, es decir, ¿cómo está diseñando un currículo que rompa con estructuras que antes no se habían abordado, o que plantean de otra manera como tiene que ser la educación preescolar?

EM: Si en ese sentido lo que hemos conversado explica de alguna manera, las razones por las cuales se buscó la manera de que el currículo responda a esas necesidades que hay que hacer que la escuela juegue el papel que debe jugar. Y sobre todo tomando en cuenta, si nos ponemos en el plano del diseño curricular, -en el caso de preescolar una pregunta que nos hacíamos es ¿por qué siempre los mismos temas? Quien puede decidir cuáles son los temas sobre los cuales tienen que aprender el niño en preescolar.

En este sentido ahí está un cambio radical, no estamos proponiendo temas acerca de los cuales el niño tiene que aprender, por que eso puede ser tan diverso como la educadora decida de acuerdo con lo que va viendo en sus niños, con las necesidades que tienen, con las preguntas que se hacen sobre el mundo natural y social, sobre las posibilidades que tienen de acercarse a la cultura del entorno, o, a través de otras fuentes del mundo.

En ese sentido si hay un cambio fundamental. Yo no se si llamarle paradigma, soy muy quisquillosa para usar ciertos términos. Porque lo que nosotros creemos y de manera mucho más modesta es que, es necesario cambiar nuestras visiones. Esperaríamos que sí que se vayan logrando, que todo mundo entienda, por donde está el asunto, y que aprendan las educadoras a hacer un trabajo diferente y que si apunte al desarrollo de las competencias.

22. Entr.: Maestra y retomando este tema, que a mí este aspecto me llama la atención. Dentro de la renovación curricular pues ya usted nos habla de este desarrollo por competencias, entonces ¿cómo pudiera explicar, o usted me diría si hubiera alguna relación desde el planteamiento de competencias que en principio se abordaron como las competencias laborales, las competencias en educación técnica que se iniciaron en el CONALEP, aquí en México, si habría una correspondencia, con lo que se está planteando en el programa de educación preescolar, o bien, son cosas diferentes.

EM: No, no fijate que ahí hay diferentes interpretaciones y, y de repente hasta críticas creo yo, mal fundamentadas –creo yo- que al hablar por competencias, mucha gente le suena a querer entrenar a los niños desde pequeños en una formación técnica que nada tiene que ver con lo que nosotros estamos haciendo como competencias.

El dato sobre el concepto de competencias está todavía en marcha, y bueno no hay un solo concepto de competencia. Los expertos en ese sentido, no se ponen de acuerdo, ni creo que lo lleguen a hacer porque se habla de competencias desde múltiples ópticas, ¿cuáles son?, desde quien podía determinar cuáles son las competencias universales, este se habla de competencias para la vida, para el trabajo, competencias ciudadanas, competencias para las relaciones,-yo que sé-, hay múltiples, acepciones.

En lo que sí estamos muy ciertos y por eso el concepto que tratamos de armar, sin contradecir lo que tiene sentido, como competencias, es que estamos hablando de capacidades, de habilidades, de actitudes, que los niños pequeños tienen y pueden desarrollar para avanzar. Es decir, es el asunto de ver al conjunto capacidades en los niños como posibilidades para que ellos se desempeñen mejor y cada vez mejor, es una capacidad de actuar en situaciones. Como le hacemos para que lograr que usen, que movilicen lo que ya poseen como capacidad cognitiva, intelectual, que no se han reconocido en ellos, y que es posible por que las tienen.

Entonces, este es un planteamiento pensamos que, y muy profundo, y que rebasa, o sea nada tiene que ver con el entrenamiento ni la formación de fuerza de trabajo, luego de mano de obra. Que ha sido como una de las críticas, o nos dicen que, -bueno esto no es aquí en preescolar-, pero de repente hay gente que piensa se está optando por ese enfoque por que se quiere llevar a una cultura tecnócrata, no nada tiene que ver con esto. Estamos enfocados en las capacidades cognitivas, sociales, afectivas que los niños pueden desarrollar.

23. Ent.: Podemos retomar que hubo otras aportaciones de los trabajos, o desde el trabajo que conjuntó Benilde García con las investigaciones, con Sonia Lavín de Arribe, de Perrenoud, de Angel Díaz Barriga, que hablan de estas capacidades, de habilidades, de actitudes para la vida, de la propuesta que se hizo en el Estado de Guanajuato para trabajar por competencias; o ¿son cosas muy, muy diferentes?

EM.: No mira, nosotros hicimos revisiones de ese tipo. Revisamos si todas las cosas que estaban a nuestro alcance como para ver los planteamientos, sobre todo en las revisiones que uno puede hacer sobre Perrenoud te puedes dar cuenta, que el planteamiento es muy profundo, muy complejo; que es muy difícil plantear o pasar de esos planteamientos al plano de lo curricular, no? A veces lo que decimos que está planteado como competencias, si lo analizas, son más actividades que competencias. Entonces yo no equipararía, no diría que estoy retomando uno u otro, es una construcción que se va armando desde todo ese proceso que te he comentado.

24. Entr.: Maestra, ¿cómo y qué contenidos de los planteamientos de los organismos internacionales como la OCDE, el BM y la UNESCO han impactado a la política educativa implementada en este Programa? Ya nos mencionó algunos, pero... no se si usted nos quisiera precisar otros más en particular.

EM.: Yo me quedaría con esos, como centrales pues en el planteamiento de la Reforma.

25. Ent.: Cómo el documento de "El impacto de la calidad" de UNESCO de 2005, se ha ido abordando, México como que ha ido eh, aportando a partir de esta reforma cunicular datos para que sean publicados por la UNESCO, para que se vea que ha habido un avance en la reforma...

EM.: Mira, a UNESCO la información que hemos ido teniendo se ha estado aportando, no se que es lo último que tienen, te soy sincera, no hecho las últimas revisiones, hace poco nos acaban de pedir información para actualizar si lo que ya tiene ahí planteado. Y en ese sentido, pues, la información que damos es la que va surgiendo como parte de los avances que vamos viendo, pero básicamente están en función de las características del currículum, el enfoque, los actores que están retomándose como parte, por ejemplo de la..., digo no los actores que se están retomando; cómo se concibe la, organización y la cobertura, si la cobertura, en fin datos de ese tipo. Estadística, porque ellos son quienes manejan ya esa, esos datos como para armar esos indicadores.

27. Entr.: Maestra, ¿cuáles serían los componentes políticos, pedagógicos y filosóficos que constituyen esta reforma en la educación preescolar, que usted pertinentemente coordina y ha sido impulsora y constructora?

EM.: Mira, de la parte filosófica lo que yo pondría en el centro de la atención ahora si que sería el Artículo 3ro. Porque es nuestra base fundamental, y precisamente tomando en cuenta los planteamientos que da el marco, como parte de los fundamentos, lo que destacamos es el

conjunto de principios pedagógicos que se incluyen en el programa. Yo creo que los principios dan, significado a esto que tu me plantabas sobre todo en la parte pedagógica y filosófica, en la parte política yo creo que quedaría explicada con lo que te he comentado. Pero en lo pedagógico los principios sobre, es decir, qué es deseable que todas las educadoras tengan muy claro en cuanto a los niños pequeños y sus características, sus procesos de aprendizaje. Para empezar, no es cierto que todos los niños y por la edad que tienen pasen por ciertas etapas y tienen las mismas características, eso está rebasado; hay ritmos diferentes, hay variantes individuales.

El otro asunto y muy fuerte es que todos los niños y todas las niñas tienen igualdad de oportunidades para acceder a la escuela, a la educación.

Es decir, como educadora tenemos la obligación de tomar en cuenta todo y ver a todos como seres capaces, inclusive -y esto también lo destaca el programa- aquellos niños con capacidades, con necesidades educativas especiales o capacidades diferentes no los veamos como los niños que no pueden hacer tal cosa; qué sí pueden hacer, cómo son, esto es un cambio, es un principio pedagógico.

29 .Entr.: Maestra a mi me llamó mucho la atención justo esta parte estructural a la que yo llamé los componentes estructurantes del programa; los doce propósitos, los diez principios, hablar de los seis campos formativos y hablar, por su puesto, de que cada campo formativo tiene sus competencias y sus indicadores. ¿Por qué armar un programa de educación preescolar así, por qué con esta estructura? Este es el valor que le da justo a este programa, ¿por qué no diseñarlo de otra manera?, o sea, ¿cómo lo sustentaron, cómo llegaron a decidir que así tendría que ser, y que sería el potencial para el currículo?

EM.: Lo estructuramos de esa manera porque, fue la alternativa que vimos como para presentarles a las educadoras de una manera sistemática, articulada, estas cuestiones que vistas, primero, haber, como propósitos fundamentales de la educación preescolar, nosotros lo que creíamos era que, los propósitos en otras propuestas estaban como demasiado generales, y eso lo confirmamos con las propias opiniones que las educadoras nos daban: "Es que los propósitos del PEP 92 son muy generales y a veces nos perdemos, no sabemos, donde retomarlos" Bueno, la pregunta era ¿qué es lo que debe lograr, lo que debe dar a los niños la educación preescolar? Y en sentido, entonces, cambiamos la pregunta. ¿Qué deben lograr los niños en la educación preescolar?

¿Por qué lo planteamos así? Porque nos interesaba poner en el centro de la atención a los niños y sus capacidades, no al método, ni a la educadora, a los niños.

Y luego si estamos claros, que es necesario transitar de una concepción a otra, los niños eran vistos como limitados que no pueden hacer tal cosa, ¿por qué, no? Vamos viéndolos como seres capaces y entonces de qué son capaces. Y eso fue lo que nos llevó a decir: entonces las competencias nos ayudan a plantear esas capacidades que si están en condiciones de desarrollar, por lo que son: niños con potencial. Y de esa manera optamos por en relación con esos propósitos, lo que te dicen en general es lo que ellos deben lograr durante la educación preescolar, no durante un grado. Pero que a la vez son la base. Esos propósitos tú los puedes continuar aprendiendo a lo largo de la educación básica.

Vistos como el fundamento de la educación básica; con la idea de que en efecto, de que tu puedas retomar a lo largo de, y que además si tu los ves, son propósitos válidos para toda la vida. Bueno de esos propósitos fundamentales.

Ahora las competencias, la construcción de las competencias es un proceso muy difícil por que las versiones anteriores de los programas, si tú revisas la primera versión -que está en la página-, te darás cuenta de que nada tenía que ver con las competencias que actualmente están planteadas.

Esos ejercicios de discusión y de análisis con la gente, nos ayudó a ver de qué manera podríamos organizar mejor esas competencias, y plantearlas como tales, porque, todo esto es perfectible, es mejorable y tenemos la intención de hacerlo. Pero plantear esas competencias y vistas así como

ese conjunto de capacidades; y bajo la idea de que una competencia no se logra de una vez y para siempre, didácticamente teníamos que ofrecerles a las educadoras mayores elementos para que ellas se pudieran orientar, si están ahí, pero cómo las favorezco. Por eso optamos por la columna de se manifiesta o se favorecen cuando. No están escritas como indicador, se favorecen y se manifiestan cuando..., los niños hacen en una situación tal cosa, entonces esa es la lectura que habría que darle.

30. Entr.: y quizá ahí también resida la diferencia de ver una competencia desde un enfoque como laboral, que...

EM.: Que nada tiene que ver con eso, nada tiene que ver con eso, entonces esa columna de las manifestaciones tiene muchos propósitos y cumple muchísimas finalidades. Primero orienta a la educadora, en el sentido de que si ella elige una competencia con esas manifestaciones ella puede tener una idea, son algunas, puede haber muchas otras, pero eso no se agota, como orientarles en el programa con lo que es básico, que le den ideas claves para pensar, ah, si yo quiero favorecer esa competencia, entonces voy a buscar una situación que me ayude a que los niños pongan en juego esto que dice la manifestación.

A ver, con un ejemplo, muy fácil. Tú tomas una competencia eh, por ejemplo, en el campo de "exploración y conocimiento del medio"; yo educadora decido que voy a favorecer en los niños, la competencia mediante, elaboren e infieran, o para que "los niños elaboren inferencias y predicciones a partir de lo que saben y suponen del medio natural y de lo que hace para favorecerlo".

Que hago para lograr esa competencia, para favorecerlo en los niños, entonces me voy a la columna de las manifestaciones, y entonces aquí me dice, un conjunto de rasgos, la lectura que yo podría hacer es: Busco situaciones que me ayuden a que los niños demuestren convencimiento acerca de lo que piensan, o bien que expliquen que creen que va a pasar en una situación. Ah esta situación me puede llevar.

Si me interesa que expliquen que va a pasar en una situación observable, con base en ideas propias y en información que hayan recopilado. Entonces piensas en un experimento, desde qué les pregunto primero, que quiero ver lo que pasa en una situación de, no sé, observemos, por ejemplo aunque es muy complicado ver el nacimiento de una mariposa, verlo es muy complejo, pero lo puedes hacer con una fruta, el proceso de descomposición de una fruta, y entonces tienes una cantidad de opciones, que puedes poner un plátano o una manzana y lo dejas en una charola, si lo cubro con un plástico, y si yo pienso, si yo dejo esta fruta durante varios días ¿Qué creen que va a pasar? Otra es complejizar la situación, un plátano, una manzana y una pera, y comparan ¿Qué creen que le va a pasar?, ¡tu esto, tu esto! Y vas llevando el experimento.

Pero siempre dejas que los niños digan, opinen, expliquen, entonces, vas teniendo una situación que te permite; primero: saber qué es lo que piensan, ver qué es lo que hacen, escuchar qué es lo que te dicen, y eso a ti te mete en otra situación, porque tienes que ver cómo respondes, qué preparas, qué estudias, y luego qué haces para irlos llevando a un proceso más complejo y luego ver cómo cierras, eso, a qué van a llegar, y de ahí te pueden llevar a complejizar más, darle variantes, entonces, esto tiene una función didáctica, en ese sentido.

Pero también te ayuda a centrar la atención para observar qué es lo que van haciendo los niños, y es entonces ahí, tienes la oportunidad de registrar: sus comentarios, sus inquietudes, lo que tu observas qué hacen, si interactúan con los demás, qué dicen, qué preguntas plantean y eso te va ayudando a tener información que te permite valorar o evaluar los avances que van teniendo.

31. Entr.: Y esos insumos uno, o pueden ir al diario de campo o diario escolar, o pueden ir al expediente individual de cada niño.

EM.: Sobre todo al expediente de los niños. Porque lo que está planteándose en el programa para evitar duplicidad y para poner cada cosa en su lugar, lo que van logrando los niños, lo vas

metiendo a su expediente, ah. Y en tu diario lo que tú registras es el, pues el resultado de tu experiencia de ver lo que pasó. Tú, educadora, qué pudiste hacer, qué no, qué te resultó conflictivo, en fin.

32. Entr.: Y en las evaluaciones, sería como la suma de estos dos insumos.

EM.: La suma, bueno, habría que ver cómo lo estamos entendiendo, porque una parte central es la valoración de los aprendizajes y logros en los niños, pero la otra parte muy importante es la valoración de tu práctica, para tomar decisiones. La relación, la interrelación entre lo que te va resultando durante el proceso.

33. Entr.: Eso es como fundamental. Que dicen las maestras al respecto, a qué se han enfrentado.

EM.: A una cantidad de problemas, se han enfrentado a muchos desafíos, primero porque, -y yo creo que fundamentalmente tiene que ver con las prácticas que han tenido, esto es un cambio muy fuerte-.

34. Entr.: Es un proceso histórico con el cual pervivimos.

EM: Sí, sí. Entonces se han enfrentado desde conflictos, primero -te voy a platicar las experiencias que nos han compartido.- Educadoras que nos comentan, la planificación para mí ha sido muy difícil, pero ya le encontré. ¿Por qué? Porque yo siempre empezaba por querer poner la modalidad o las actividades y perdía de vista la competencia. Esa es una parte muy fuerte, cambiar el foco de atención, del método o de las actividades, del que voy a hacer mañana, o cómo le voy a hacer, a plantear qué tengo que voy a favorecer en los niños.

Y luego la otra parte más fuerte, es a como le hago para armar una situación didáctica, porque las competencias te demandan un proceso mucho más amplio y complejo. Y las educadoras se han dedicado, acostumbradas a planear por día, “es que yo hacía mi plan diario, yo no sé cómo hacer un plan de mes”.

Pero hay educadoras que empezaron a hacerlo conforme al procedimiento que esta aquí y es para un mes, lo llevaron a la práctica, así como está en el procedimiento y se les acababa en una semana, entonces “ahora que hago”.

Bueno, entonces ahora no lo van a hacer para un mes, lo van a hacer para quince días. Y resulta que igual se les agotaba, rápido, ¿por qué? Porque estamos acostumbradas a pensar en lo inmediato y en la actividad de un día y en un ratito.

No un proceso. Inclusive un proyecto, ellas mismas han reconocido: “es que no estamos trabajando, no hemos entendido qué es el proyecto”. Claro porque lo que han estado haciendo es lo mismo de siempre, pero juntando cosas, y un proyecto no es la suma de cosas de los distintos campos. Un proyecto se inicia a partir de un planteamiento, mucho más amplio y profundo, en lo que problematizas, los niños hacen, esto te lleva a otras cosas, y vas abordando mucho más cosas. Esos son algunos ejemplos de los problemas.

35. Entr.: Entonces, podríamos decir que el plan de trabajo tendría que iniciarse con la enunciación de qué vamos a favorecer.

EM.: La competencia. En eso se ha puesto el enfoque y se insiste mucho en el programa. Tu plan debe partir de que tú seleccionas la competencia o las competencias de un campo formativo que quieres desarrollar, que sigue, cómo las vas a favorecer, es decir, que situaciones vas a llevar a cabo. Después tu piensas si esas situaciones las puedes pegar para organizarlas en un taller, en un proyecto, a ver no te dan, ¡trabájalas como situaciones! No estás obligada a usar una modalidad. En eso consiste la flexibilidad del programa, para diversificar la práctica, no tiene que ser el proyecto y siempre el proyecto, hay muchas maneras.

36. Entr.: *Después de la situación, tendríamos como que un apartado para el diario, o tendríamos que cerrar ahí, antes con otro.*

EM.: No. Tu plan tiene competencias; digamos como componentes centrales: las competencias, las situaciones el tiempo que estimas y ya, digo no le metan más cosas. Hay quienes además, que me preguntan ¿qué está pasando, hay quienes le ponen un propósito? Haber ¿en qué quedamos? Los propósitos son el referente del cual se derivan las competencias. No hay necesidad de que estén poniendo nuevamente el propósito.

37. Entr.: *¿Y estas competencias pueden abarcar uno o varios campos formativos, en un lapso en el que se plantea la situación?*

EM.: Bueno, el asunto es que tú tomas una competencia de un campo formativo y ves la situación, y cuando estás viendo estas situaciones ves que otras competencias estás favoreciendo, pero de manera realmente natural, no forzado, porque eso es algo que también ha estado muy presente, se hace como una relación artificiosa.

38. Entr.: *organizar a los niños a que tienen que trabajar y relacionarse por equipo, porque esa es mi pretensión.*

EM.: No, es más en el sentido de pensar que por ejemplo con una competencia cualquiera que sea... comunique estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral. Entonces, esa competencia, tu la puedes favorecer a través de, a lo mejor ni siquiera tu necesitas meterla como intencionada, va saliendo, siempre y cuando abras la oportunidad para eso. Es decir, esa sea como una competencia que se va logrando, constantemente.

39. Entr.: *Entonces cómo romper con la estructura tradicional que habíamos venido trabajando, -digo yo lo asumo- bueno desde el saludo, la práctica cotidiana, a lo mejor hasta hago un juego didáctico y luego la práctica de ritmos, cantos y juegos y también esta otra parte que se refiere a las festividades tradicionales que... como parte histórica de la educación preescolar, se ha venido trabajando. ¿Cómo integrar esto, o como desvincularlo, o como pensarlo de otra manera?*

EM.: ¿Cuándo me dices cómo romper? Diría rompiendo; y es una de las cosas que les hemos venido diciendo a las educadoras, yo les insisto, porque esta pregunta me la hacen mucho, ¿cómo le hacemos? Atrévase. El asunto es que, nosotros lo que les pedimos es que busquen la manera de hacer un cambio profundo, y ese cambio profundo, no quiere decir que mantengamos el saludo y en una partecita de la jornada, metemos el trabajo con el programa.

Eso no, es lo ha ocurrido, por eso no ha habido cambios profundos, porque la estructura dura de la jornada de preescolar se ha mantenido muy rígido, inamovible. Lo más que le conceden, o que han concedido a las nuevas propuestas, es un espacio a lo mejor de una hora diaria, si bien les va.

Eso fue lo que pasó con el proyecto; abrían una hora para el trabajo por proyecto, pero siguió el saludo, el desayuno, la activación. Oigan, yo les digo: ¿a qué hora trabajan aprendizajes reales? Y entonces, yo lo que les digo: “si ustedes están convencidas y tienen su plan póngalo en marcha, olvídense del saludo, olvídense del pase de lista, olvídense de todas estas actividades, que en realidad ustedes ya están convencidas, no les está aportando mucho aprendizaje”.

No es cierto de que aprendan matemáticas pasando lista, de verás. Siempre hacen lo mismo, los niños están bien aburridos. Cuándo uno les pregunta a los niños –porque además esto fue fascinante- cuando uno charla con ellos y les dices: “oye ¿qué de lo que haces te gusta?” Aquí dicen: “nada, me aburro”, son tan frescos.

Esta parte del diagnóstico fue impresionante, causó mucho impacto en las educadoras. Había quien decía: “maestra nunca se me había ocurrido preguntarles”. Ahí los tenemos, y no los hemos escuchado”. Y cuando les dices: “¿qué hiciste hoy?” “Nada” “o lo mismo”.

Ves pero es eso, es el atreverse y por eso consideramos muy importante que las educadoras, que las directoras, que las supervisoras –que son una parte muy fundamental- apoyen. Pero no pueden apoyar si no lo entienden, de qué va el asunto. O sea, no tienen que exigirles el plan como siempre, tienen que aprender que esas actividades de rutina no tienen sentido y que es mucho mejor que hagan otras cosas los niños. Pero en eso estamos. Es un proceso..., se está avanzando, no te voy a decir que todo el mundo, porque hay resistencia. Digo hay supervisoras que simplemente dicen: “No, aquí se hace como yo digo”. Claro, pero hay educadoras, de verdad mis respetos, que le buscan y le buscan y van avanzando.

40. Ent.: ¿cual sería nuestro perfil de docente al transcurso para decir que estamos siendo competentes en esta educación preescolar? ¿Cuáles serían esas características de esas competencias que tendríamos que adquirir las docentes –tanto de la vieja escuela, con o sin licenciatura, con la nueva formación dentro del programa 1999?

EM.: Mira yo te podría decir algunos de los rasgos que, que además, a partir de lo que ellas nos dicen, de lo que las educadoras expresan, este, les impacta el hecho, cuando en las conferencias pregunto yo les digo. “ustedes son profesionales de la educación, estudiaron para trabajar con niños pequeños”. Entonces, lo primero que tenemos que hacer es aprender a ver a nuestros niños; aprender a escucharlos, a tomarlos en cuenta, y aprovechar todo eso que saben y pueden hacer para el trabajo.

Otra cosa fundamental es, -y va ligado con lo que hace un momento te decía- el estudio es una herramienta permanente, y tenemos aprender a estudiar; hay educadoras acostumbrarlo a hacerlo, pero no todas. Porque pensamos que eso es para otros niveles. Observamos las demandas del programa, cada una de las competencias y aquellas cosas que puedes tomar como pretextos a partir de los cuales los niños van a aprender. Para que tú puedas llevar a cabo un experimento sobre los procesos de descomposición necesitar estudiar, porque tienes que ayudarles a los niños y ayudarles a que ellos se aproximen a información científica entre comillas; llevarlos a la verdad, exacto. Como educadora no tienes resuelto lo que los niños te van a preguntar y las respuestas que te demandan, entonces la búsqueda es constante.

Una cosa fundamental también, que me parece no ha estado presente en muchos casos, es el intercambio con los colegas. El trabajo en colectivo, porque se trabaja mucho en aislado. En aprender a reflexionar sobre la práctica, eso es central, las cosas no están dadas, y no nos tenemos que quedar con la idea de que “hoy los niños se interesaron mucho y todo salió muy bonito”. No haber educadora, yo que hice; procedí así, pero qué pasó, qué si logré dominar y qué no, qué conflictos surgieron.

Hasta como persona, cómo influyeron mis problemas personales con mi relación con los niños. Aprender a darles las palabras –a los niños-. Porque también el otro día una educadora me decía: “Hay es que decidimos grabarnos, y entonces yo me grabé, y qué espanto, ni yo me aguantaba.

42. Entr. El 99% habló ella...

EM.: Así es, entonces estas son formas de relacionarnos con los niños y de promover relaciones entre ellos. O sea, son algunas de las cosas que yo diría como rasgos de un perfil diferente, que yo creo que están en perfectas condiciones de ir logrando. Y digo que lo creo porque estamos viendo que se está dando en muchas educadoras.

44. Entr.: Ahora que importancia tiene dentro del programa que la educadora se siente a hacer un diario de trabajo, se siente a tener un expediente, si bien antes –al menos en el D. F.- se hacían expedientes de los niños pero a la mejor no en función de ver realmente los aprendizajes. ¿Por qué diría usted que es tan importante esta parte, qué riqueza tiene?

EM.: Mira la riqueza que tiene es enorme, porque precisamente la importancia de ir registrando información sobre los niños, es lo que nos permite ir integrando los procesos formativos que ellos van teniendo. Y aquí entramos a un asunto muy complejo que es la evaluación, no hay

instrumentos de los que se han utilizado, que te sean útiles para decir los niños lograron esta competencia. La única alternativa que hasta ahora hemos encontrado y –obviamente tenemos que seguir buscando- pero es la riqueza que la educadora puede tener de la información que registra.

Las educadoras generalmente escriben mucho, pero luego cuando revisamos con ellas, ellas mismas lo hacen, ¿haber que está diciendo acerca de lo que hacen los niños? No, o sea, lo que registran no tiene significado para ellas, y por eso luego dicen: “Es que esto es repetitivo todo eso”. Claro porque no están escribiendo cosas relevantes sobre cada uno de los niños.

En ese sentido, y con eso no quiero decir que todos los días se sienten a registrar información de todos los niños, eh, eso es imposible. Pero lo que les hemos sugerido, es: “vayan viendo quienes observan mañana, quienes el martes, quienes, y van registrando, tres, cuatro niños al día”; de modo que al mes puedan tener información de todos y en diferentes situaciones. Para mi es distinto.

Bueno, eso por un lado del expediente; te sirve a ti como educadora para ir viendo qué cosas hizo fulanito, y logró o no logró en determinado momento y al paso del tiempo, ira logrando, te sirve para ir hablando con los padres de familia acerca de ellos; y también para intercambiar expedientes, informaciones con tus colegas y con la directora. Es decir hay información real.

El diario, también tiene esa función, porque a ti como docente te va ayudando a registrar tu experiencia, y tenerla te ayuda –en primera- a que tu misma vayas viendo que va logrando, donde tienes algunos conflictos, que superan, que todavía no, que predicciones hacen. Y si quieres lo compartes con tus compañeras, cuando hacen el análisis de experiencias, o reflexionan sobre su práctica; tú revisas tu diario, y entonces dices: “Yo creo que en este caso logré tal cosa, o lo hice así” y así es.

El diario sirve realmente para valorar la práctica. Con esto no quiero decir, que el diario sea el documento que le tienes que entregar a la directora para que ella te este, te califique.

45. Entr. No es un insumo evaluatorio- administrativo.

EM.: No.

46. Entr.: Maestra, ¿esto podría servir entonces cómo información capital para el proyecto de escuela?

EM.: Claro, yo creo que si mira, el asunto es ver cómo se asume, o como se le da el significado al proyecto de escuela, porque ha caído mucho en eso, en tener este sentido administrativo, de un documento que ahí está con el que comprueban que lo hiciste, y a lo mejor no tiene nada que ver con lo que hiciste durante el año.

Cuando nosotros iniciamos el proceso de evaluación interna y el diagnóstico que se hacía tenía ese fin, de que a partir de problemas reales, este, se emprende o se diseña un plan de mejoramiento –que le llamamos en aquel momento. Que puede ser visto, si tu quieres como el proyecto, pero no de esta manera. Pero no le quisimos llamar proyecto porque estaba muy instalada esa visión del proyecto. Entonces, es un plan de mejoramiento que tuvo diseño, a partir de los problemas que detectas, y de los cuales decides unos cuantos, y en los cuáles se va a centrar el trabajo durante el ciclo y todo el personal va a trabajar en él en función de ello.

47. Entr.: ¿Y entonces ahí también intervendría la renovación curricular al decir se va a hablar de una misión, de una visión, no choca?

EM.: No choca. Lo que pasa cuando uno ve y revisas las misiones, yo por ejemplo me planteaba una pregunta: ¿Qué esa misión, no es la misión de la educación preescolar? O sea, no podemos dejar de reconocer que ahora es mucho más complejo. En cierto sentido, si tú te pones a revisar este que es un proceso por tiempo, porque te implica pensar, repensar, revisar, ajustar, proponer,

construir; y asumir responsabilidades. Las propias educadoras nos han dicho: “Es que yo no estaba acostumbrada a pensar”, -y así nos lo llegaron a expresar- “yo le decía a mi directora, a mí dígame qué y yo se lo hago”.

48. Entr.: No hay nada que ver con un profesional de la educación.

EM.: Exactamente, pero ha sido una, una tradición, claro, pero además si tu revisas los documentos que les pedían, tú lo sabes. “Tu plan tiene que tener de esto” y te lo regresan, si esto no lo tiene, si le falta un rubro te lo regresan, “complétalo”. No se fijaban en el contenido, de la experiencia del grupo. Y claro si tu estas acostumbrada a llenar y entrega, pero no estás pensando tu proceso educativo con los niños, no hay necesidad.

Y que lo ven ahora, como una cosa muy compleja. Hay quien dice, que lo recibe muy bien “esto me fascina, estoy aprendiendo, estoy creciendo, estoy dispuesta a seguirlo: Pero, como en todos los procesos.

49. Entr.: Algo más que usted nos quisiera agregar, nos quisiera comenta, ¿qué desafíos hay que enfrentar a partir de la reforma de educación preescolar?

EM.: Mira desafíos hay muchos para nosotros, para mi, y para el equipo; esto lo compartimos mucho, el gran desafío que tenemos, es: ¿cómo le hacemos para que todas las educadoras, vayan avanzándole –estamos hablando de ciento setenta mil profesoras- mas o menos.

Es muy halagador cuando una ve que hay gente que escribe y cuenta sobre sus experiencias y descubre logros, y de repente uno se encuentra con que hay casos en los que no está pasando nada, por que las autoridades de supervisión definitivamente dicen: “No”.

¿Que otra cosa nos está preocupando?, que también es muy importante. En preescolar siempre ha habido un gran, una gran oportunidad para elaborar material, pues que se les venden a las educadoras. Y una vez que sale el programa, eh pues empezó el mercado. Empiezan a surgir, a circular propuestas. Haber aquí está el enfoque por competencias y tu educadora aquí te traigo el libro para que hagas tus planes. Un desafío que tenemos ahí, es cómo hacerle para que las educadoras, no compren por el título, sino que sepan seleccionar y analizar si les va a servir eso y si es congruente con el programa.

51. Entr.: Y esto abre campos, a ustedes los ponen en una posición de apertura, o sea, no están diciendo: no.

EM.: Yo no puedo hacer nada y decirles a las editoriales, no produzcan materiales que no sirven, quien decide es la educadora, y quien tiene que ser selectiva es la educadora, tiene que ser crítica. Mira, tan fácil como esto, ¿el diario quien lo construye? La educadora. Si te dicen te vendo un diario, ¿para qué lo compras?, sino necesitas un cuaderno bonito, lo que vale es el contenido con el que tú vas llenando tu cuaderno aunque sea de papel estraza. Entonces, estamos tan acostumbradas a comprar cosas que nos resuelven –según nosotras- y no pensamos que eso sea congruente realmente con lo que está diciendo el programa.

A mi no me pueden venir a decir, que una propuesta me va a ser útil para mi planificación, cuando me trae por ejemplo este, desmenuzadas las competencias en actitudes, en valores. ¿Qué es eso? ¡Eso no es congruente con el programa! O que me dicen aquí están las situaciones armadas por o, y lo que yo veo es que están los mismos temas de siempre.

Si el cambio que estamos pretendiendo es mucho más profundo. Eso es como una cosa que puede poner en riesgo el proceso de comprensión de las educadoras que quieran o caigan en ello. Y ahí se cae la reforma. Entonces eso es lo que cuesta tanto trabajo, que se impulsa con la participación de tanta gente, que implica procesos muy complejos.

52. Entr.: *y que rompe con lo que usted habló, que vamos a hacer críticas, cómo vamos a aprender. Yo creo que esta es una parte muy importante de la filosofía y de la política. Al menos visto desde Eva Moreno.*

EM.: sí mira yo creo que una cosa que hemos podido obtener es la experiencia de entender muchas cosas que pasan alrededor de una reforma, cuando la estas operando y cuando estás en contacto con la gente.

La otra parte, que hemos cuidado como equipo, yo como coordinadora del proceso, no me atrevo a decirles que todo esto funciona si no voy y trabajo con los niños. Una de las cosas que nosotros tenemos como parte de nuestro trabajo, es estar haciendo trabajo práctico en instituciones con los niños. Necesitamos saber qué hacen ellos frente a una situación en la que yo estoy pensando qué van a preguntar, que van a hacer. ¿Por qué las educadoras me dicen que tienen dificultades en tal o cual cosa? ¿Cómo voy a entender esto?, si yo no vivo la experiencia.

Por eso también tratamos de convencer a los equipos técnicos, de que no son solamente asesores, “vayan y méntanse y trabajen con los niños en el aula, para que entiendan las orientaciones que les están pidiendo, las inquietudes que les están pidiendo las educadoras”.

Porque esa es otra visión que tenemos, el asesor no es quien va y le dice a la educadora, cómo va a hacer las cosas, el asesor tiene una función de escuchar las inquietudes y de propiciar procesos de reflexión y búsqueda en las educadoras para resolver sus problemas, pero compartiendo. No es el experto que se las sabe de todas, -aunque le lleven bibliografía y con eso resuelve. O que le lleven el formato del plan, no. Ese no es el asesor que estamos tratando de formar para la reforma. Y ahí también hay un cambio muy fuerte. Las propias asesoras nos han dicho: “Yo no estaba acostumbrada a eso”.

Entonces si te fijas es un trabajo, pues fascinante –diría yo- porque implica la participación de múltiples figuras, desde una perspectiva diferente, guiada por esto por la visión del programa.

Entrevista # 1

Actor: Diseñadora de Desarrollo Curricular en Educación Preescolar

Nombre: Lic. Norma E. Rangel Lozano

Preparación académica:

Es egresada de la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños. Se ha desempeñado como docente en el nivel de educación preescolar frente a grupo (Generación 1971)

Es Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional

También es pasante de la Licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva por la UNAM (Pasante)

Tiene la Especialidad en coordinación de grupos de aprendizaje por el Taller de Investigación de grupos operativos y de aprendizaje concluyéndola en 1986.

Experiencia profesional :

Laboró como Profesora de grupos preescolares durante 12 años; como directora de Jardín de Niños durante 3 años, posteriormente, estuvo de comisionada en la realización de las Orientaciones para la elaboración del Plan de actividades y el Proyecto anual de trabajo de las educadoras para el Programa de Educación Preescolar 1981 (durante 3 años). Ingresó como comisionada en la Dirección General de Educación Preescolar 1986. Se desempeñó como Orientadora educativa para la formación de los equipos técnicos en los Estados de la República entre 1989 y 1993. Más tarde, colaboró como Consultora técnico-pedagógica en un sector escolar del Distrito Federal durante 3 años.

Participó como asesora educativa y auxiliar de investigación en el Proyecto sobre la aplicación y conocimiento del PEP 92 en la Fundación del SNTE para la cultura de la maestra mexicana A. C., (durante dos años) Como Apoyo técnico pedagógico de la Subdirección técnica de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar en el Distrito Federal participó 3 años.

Desde hace tres años y cinco meses colabora como Asesora educativa en el equipo central que está impulsando el proceso de Reforma de la Educación Preescolar en el área de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica en la SEP, bajo la dirección de la Mtra. En. C. Eva Moreno.

Ocupación actual: Asesora educativa en la Dirección de Desarrollo Curricular de Educación Preescolar

Fecha de la entrevista: 13 de Diciembre de 2005

Lugar de la entrevista: cafetería.

Hora de inicio: 19:00 hrs.

Hora de término: 21:30 hrs.

Observaciones: He llevado a cabo dos entrevistas con la maestra, la primera el 12 de septiembre de 2004 en el restaurante de Etiopia, y la segunda el martes 13 de diciembre de 2005 en el café de Álvaro Obregón en la Colonia Narvarte. En ambas entrevistas se utilizó grabadora, casetes, hojas blancas y lápiz. Se presentó un problema con el archivo donde se registró la primera entrevista por ello no aparece en este anexo. Sin embargo, en la segunda entrevista, se retomaron algunas preguntas de la primera para complementar la vasta información que manifestó la informante. La informante ha mostrado un gran dominio y entusiasmo sobre los asuntos relacionados con la reforma de educación preescolar, lo cual quedó plasmado en la entrevista.

1. *Ent. En distintos gobiernos la educación infantil se considera de manera obligatoria o no, sin embargo, en todos hay un currículo con un paradigma a seguir, tanto para los docentes como los instructores encargados de ofrecer este servicio; ¿considera usted que la educación infantil está determinada por un currículo global?*

NERL: Bueno a mi me parece que más que esté determinada por un currículo global hay una tendencia internacional con respecto a la educación infantil, en esa tendencia hay factores y concepciones o elementos, paradigmas como tu los denominas que permiten darnos cuentas que hay sus coincidencias con otros currículos de otros países del mundo; pero sin embargo, la currículo preescolar en el caso de México, tiene características que se derivan del diagnóstico que nosotros realizamos junto con todos los equipos técnicos nacionales de educación preescolar mexicana. Lo que quiere decir que trata, y esperamos que sí, que esté respondiendo a las

necesidades de las educadoras, y de lo que las educadoras requieren saber para operar un programa con este enfoque.

2. *Ent. ¿Qué proponen los diferentes modelos de educación infantil en el mundo?*

NERL. Pues mira a mi me cuesta mucho trabajo decir, en el caso de todos los modelos. Para la construcción del currículo nosotros revisamos varios modelos de distintos países del mundo. Algo del donde hay una coincidencia es que los modelos de educación infantil tratan de impulsar una idea diferente de lo que debiera ser el desarrollo de las competencias; más bien del desarrollo del niño. O sea ya no estamos hablando de niveles de desarrollo, a partir de los cuales el niño va avanzando en la consolidación de su crecimiento de su evolución.

Actualmente se está hablando del desarrollo por competencias, entonces, me parece que una de las cuestiones que proponen estos diferentes modelos, con tener claro cual es tipo de competencias, que podrían impulsarse en el caso de los niños preescolares. Y por otro lado, en el caso de, bueno a nivel internacional, me parece que también está teniendo un fuerte impacto, los nuevos estudios sobre la ciencia del aprendizaje, que aun que estos están todavía en un desarrollo incipiente, si dan aportes importantes, con respecto a, qué hay que considerar para promover el desarrollo no solamente el desarrollo social y afectivo de los niños, sino cognitivo.

Hay un reconocimiento de que en los primeros años de vida, y eso me parece que hay otra coincidencia con los modelos de educación infantil; que los primeros años de vida, los niños inician una construcción de procesos cognitivos, que anteriormente nosotros no reconocíamos en estos primeros años de vida. Los niños pueden hacer hipótesis, inferencias, comparar, elaborar construcciones y explicaciones desde muy pequeños. Estos aspectos si es algo, que me parece que sí está impulsando, como una tendencia de los modelos de educación en el mundo. Me parece que debe haber más aspectos, pero ahora serían los que podría comentar.

3. *Ent. ¿Qué de las recomendaciones o propuestas de la educación infantil, se consideraron para elaborar el programa 2004?*

NERL. ¿Te refieres a estas consideraciones internacionales?

Ent. Sí, por supuesto.

NERL. Pues a mi me parece una de las consideraciones es como reconocer que los primeros años de vida son fundamentales para la formación del ser humano. Y me parece que este reconocimiento que se da de manera internacional, se da en el ámbito internacional; en México es algo que nos falta mucho por avanzar, me parece que todavía la sociedad mexicana, y esto es yo creo que por una dificultad que todavía tenemos las educadoras, no está del todo enterada de la importancia de la educación preescolar; o más que hablar de la educación preescolar, de la educación durante los primeros años.

Este sería como uno de los elementos que se tomaron en cuenta, que se consideraron, otro tiene que ver con esto de crear políticas, en donde se lograra tal vez una mayor equidad, no solamente una mayor equidad, sino también una preocupación hacia lo que los niños y a las niñas que requieren en nuestros países, eso si ha sido un poco complejo y difícil en el caso de educación infantil. Por el momento sería todo, hay mas cosas, pero por el momento sería todo.

4. *Ent. ¿Cuáles serían los elementos de planeación que dominaron el proceso de desarrollo del currículo de educación preescolar?*

NERL. ¿Te estas refiriendo a la planeación del currículo? Me parece que un elemento el cual se consideró fue como un diagnóstico inicial; ¿qué estaba pasando en la educación preescolar mexicana, qué venía pasando en relación con el Programa de Educación 92, cómo las educadoras lo habían incorporado dentro de sus aulas? Hay otros factores, pero me voy a concentrar en la cuestión curricular, por que este es el eje central del trabajo que estás realizando.

Entonces, a mi me parece que algo que estamos tratando de ubicar o poner como la mirada, qué pasaba con respecto, a qué se entendía en preescolar por propósitos, qué se entendía por contenidos, qué se entendía por métodos o metodología. Y sí hay algunas afirmaciones de lo que se venía comprendiendo, qué se entendía en preescolar, por planeación, qué por evaluación; y a partir de eso cómo poder pensar, qué de estas cuestiones, sería como el siguiente momento, no estaban funcionando en la práctica; qué de estas concepciones que las educadoras tenían no les estaba ayudando a entender que el interactuar en el aula con los niños podría ser diferente.

Yo creo que otro elemento, que dominó fuertemente –aunque ya lo sabíamos- pudimos documentar que una buena parte de los recursos o de los instrumentos que las educadoras utilizaban para guiar su trabajo con los niños, era más que otra cosa, requisitos, en donde, que para ella le significaba fundamentalmente responder a una demanda institucional, que les llegaba a través de sus autoridades.

Entonces más que darles un sentido pedagógico, -esto no quiere decir que en el trabajo de capacitación que se venía haciendo antes desde el Programa 81, del cambio con una perspectiva de índole constructivista, no se hubiera puesto el foco en ellos-, pero desde mi punto de vista no se puso con la suficiente fuerza que se requería. Por qué sí en las acciones de capacitación, yo recuerdo haber empezado mi trabajo de asesora en el Programa 81, sí trabajábamos cuestiones que tenían que ver con esta serie de instrumentos de registro, fueran realmente una herramienta que le permitiera a la educadora guiar su trabajo con el grupo, claro desde la perspectiva de cada programa.

Sin embargo, creo que no pusimos el énfasis necesario en aquella época, en este momento estamos poniendo un énfasis con respecto a que tienen esta serie de instrumento para guiar el trabajo de los niños, incluso nosotros no hablamos de instrumentos, hablamos de recursos, de herramientas que apoyan el trabajo de la docente.

Otro elemento de esa planeación fue la participación, fundamentalmente quienes han participado más en todo este proceso han sido los equipos técnicos estatales, hemos sido bastante cuidadosas para que ellas se vean involucradas en todo este proceso, no únicamente en la cuestión que tiene que ver con su propia formación; sino en propuestas concretas que responda más a un programa que tiene que ver a la realidad mexicana.

También han participado a distintos niveles, tal vez con menor participación, pero si han participado educadoras, directoras, supervisoras, inspectoras generales de sector, autoridades del nivel. O sea si hemos tratado de que halla una participación fuerte de todas las personas, que tienen que ver con la educación preescolar; pero creo que un factor ha dificultado este proceso es la falta de recursos para el nivel.

Por que si nosotras tuviéramos más recursos, las entidades tuviéramos más recursos, hubiéramos podido ampliar el número de participaciones dentro de todo este proceso. Por ejemplo, para la aplicación o la fase de pilotaje del programa que fue el ciclo escolar 2004-2005, participaron el 5% de las escuelas, pudiendo haber participado más en un trabajo, mas puntual y cercano a lo que estaban haciendo las maestras, a nivel nacional. Claro que hubo entidades donde participaron más, pero ya bajo la corresponsabilidad de cada una de las entidades. Sin embargo, esto ha sido visto atravesado por factores de distinta índole.

Y yo creo que otro elemento de planeación que dominó este proceso, y yo diría, que de ir impulsando el cambio activo, tratar realmente de hacer un seguimiento, de qué está pasando con la aplicación del programa, en donde está, tenemos documentos en los cuales, creo que ya están por subirse a la página, que se llaman reportes del seguimiento en cuanto a la implantación y aplicación del Programa de Educación Preescolar; hemos hecho ya varios reportes, hasta el momento son más bien un documento de trabajo, con los cuales discutimos con las autoridades educativas, con las asesoras principalmente; creo que estos serían factores vitales.

5. *Ent. ¿Por qué el PEP 2004, está organizado por competencias, este término no proviene del ámbito laboral?*

NERL. Yo creo que sí, es un término que se acuña dentro del ámbito laboral, pero que ha recuperado, desde mi punto de vista, acertadamente desde el campo educativo; no en todos los casos, yo creo que habría que revisar quienes de los investigadores educativos, han hecho un planteamiento más acorde con la realidad, más que con la realidad educativa, con la formación del ser humano, mas que como un trabajador o un técnico, como una persona integral.

Una persona que tiene capacidades y potencialidades y con las cuales se enfrenta a la vida, no solamente laboral, sino también la vida personal y a la vida profesional, y cotidiana, la vida que implica salir a la calle haber hasta cuestiones tan básicas, como en qué lugares no necesito estar en determinadas horas de la noche en una ciudad como en la que vivimos.

A mi me parece, que el término competencias, si hay que revisarlo y analizarlo, desde lo que significa la formación del ser humano, hay algunos textos de algunos autores, que nosotros hemos revisado, si europeos, franceses, fundamentalmente ingleses, que plantean, como hablar de competencias.

No necesariamente es hablar de competencias laborales, sino también es hablar de competencias cognitivas, de competencias socio-afectivas, de competencias... de cuidado de uno mismo, de competencias que te permitan adquirir una suficiente autonomía para reconocer que tiene que ver con lo que tú piensas, y con lo cual no estas de acuerdo; o sea competencias de distinta índole que no tienen nada que ver, que no tienen únicamente que ver con la cuestión laboral; o de crear - como se ha dicho mucho- obreros o técnicos en nuestro país.

Si nosotros hacemos un análisis detenido del PEP2004, y revisamos cada una de las 50 competencias veremos como muchas de ellas hablan de ese otro sentido, del sentido del que hablan, de ese otro sentido, de lo que hace a un ser humano, más allá de ser un trabajador.

6. *Ent. ¿Cómo usted maestra pudiera conceptualizar este concepto de competencias en el ámbito educativo, ya nos ha mencionado algunas características, pero en particular para educación preescolar?*

NERL. Me parece que es como un poco como lo dice el programa, pero voy a tratar de ir más allá. Es como un conjunto de habilidades, de destrezas, de actitudes, también aptitudes y valores que un ser humano pone en juego cuando actúa en una realidad.

Cada uno de nosotros tenemos distintos momentos, o más bien, en cada momento de nuestra vida estamos actuando, tomamos decisiones, interactuamos con otros, dialogamos, leemos, creamos escritos, damos, dependiendo de la profesión que cada uno tenga, resuelve ciertas cosas en su ámbito profesional.

Ese hacer cotidiano se expresa, en ese hacer cotidiano, nosotros manifestamos una serie de valores, de principios, de habilidades que a todo ese conjunto le podríamos denominar competencia, todo dependerá de qué es lo que estamos haciendo para decir de que tipo de competencia estamos jugando en ese aspecto.

Entonces así tendríamos que hacer como un análisis, por ejemplo, si ahora lo que yo estoy haciendo que tipo de competencias estoy, este utilizando este diálogo contigo, pues una de ellas tiene que ver con la capacidad de centrarme en lo que me estás preguntando, pero también de poder coordinar una serie de conocimientos y experiencias que yo tengo, para poder dialogar, y bueno, tratar de aportar elementos al contexto, que tu hace rato me comentabas de tu trabajo. Aquí en esto pues podríamos dialogar que hay ciertas competencias, que estoy poniendo en juego.

Y lo que nosotros queremos para la educación preescolar que los niños puedan desarrollar las capacidades y las potencialidades que tienen, porque las tienen, y tienen muchas más de las que nosotros nos imaginamos como educadoras, cuando les damos oportunidades.

Las educadoras nos están diciendo: "no me daba cuenta que mis niños eran capaces de, o hacer las cosas de cierta manera". Nosotros lo que queremos es que las educadoras aprovechen las capacidades de los niños para hacerlos desarrollar las competencias, no? No se si de esto quisieras preguntarme algo más.

7. *Ent. ¿Cómo decir que antes no se abordaba este término por competencias y entonces que se desarrollaba antes en los niños preescolares? ¿Y como afirmar que a partir del PEP 2004, se está trabajando con un programa en competencias, que esta organizado en competencias, qué sustenta eso, cuál sería la diferencia, y ante ello como se especializarían, para decir que en preescolar se abordan y se desarrollan las competencias del niño como en ninguno otro de los niveles educativos?*

NERL. La última parte como ninguno de otros, no. Yo creo que todos los niveles educativos tendrían que enfocarse a desarrollar competencias, o sea todos los niveles educativos. Lo que pasa es que hasta donde las puede desarrollar cada nivel, si depende de lo que son capaces los niños en cada momento de su vida, en cada época, en cada etapa de su vida.

Me preguntabas también con respecto a que los programas anteriores, yo creo que el Programa 92 y el Programa 81, -que es de los que yo te podría hablar- estaban fundamentalmente centrados en el desarrollo de los niños. Qué significa esto, la teorías psicológicas de esta época, se ubicaban o estaban más bien, muy centradas en creer que lo que garantizaba que el ser humano se desarrollaba era conocer cuáles eran los niveles por los que ellos pasaban y tratar de promover ese desarrollo de los niños, en ese sentido, por esos niveles por los cuales ellos pasaban.

Esto no quiere decir que siga siendo de alguna manera vigente, o sea los niveles de desarrollo por los que pasan los niños, bueno, hay ciertos niveles por los que pasan, pero la preocupación de la escuela, ya no tendría que centrarse o únicamente en el desarrollo de estos niveles, por que finalmente hay nuevos aportes en la investigación que nos dicen que no, que el contexto es fundamental en la formación del ser humano.

Entonces ni en todos los casos, ni en todos los niños podríamos decir que pasan por esos niveles de esa misma manera, y acceden al aprendizaje de la misma manera; el contexto tiene mayor importancia, más que mayor importancia, tiene mayor influencia en la formación del ser humano de lo que nosotros creemos. Y aunque en los programas anteriores se reconocía, que esa realidad del niño tenía un cierto impacto en su desarrollo, no se le daba la importancia que ahora le estamos dando, yo creo que esa es una diferencia central con los anteriores programas; fundamentalmente te digo el Programa 92 y el Programa 81.

Otra cuestión tiene que ver con el papel del maestro, cuando se incorpora en preescolar el constructivismo, a las educadoras nos queda claro que hay que dar oportunidad a los niños a interactuar con los objetos de conocimiento, pero no nos queda muy claro, cuál era nuestro papel en esa interacción. O sea que se nos dificulta saber hasta donde yo tengo que ver con el tipo de interacción que los niños van a realizar con ese objeto de conocimiento. Son los estudios posteriores, los que nos van dejando un poco claro, cual es nuestro papel en esta interacción que hay del niño con su mundo y con su realidad. No sé, sería lo que te podría decir hasta este momento.

8. *Ent. ¿Podríamos decir que el término por competencias, surge a partir de un paradigma de un conjunto de aportaciones teóricas?*

NERL. Sí. Yo creo que surge a partir de esto, pero pensadas no únicamente desde el ámbito laboral sino del educativo. Me parece que sí surge de una serie, y no es únicamente uno, sino que son varios enfoques o varios planteamientos conceptuales que te hacen, como cuestionarte, qué

está pasando con la formación del ser humano, qué está pasando con el hecho de que los seres humanos, se desarrollen y aprendan. Qué está pasando, o más bien qué tiene que pasar, para que dentro de la escuela los niños aprendan y se desarrollen, pero que no se desarrollen, pero que no se desarrollen en cualquier sentido, sino desarrollen determinado tipo de competencias. Creo que eso podría ser por el momento, sí.

9. *Entr. ¿Y por qué es importante que nuestros niños preescolares desarrollen ese tipo de competencias?*

NERL. A mi me parece que tiene que ver con varios factores, uno de ellos tiene que ver con la realidad que en estos momentos ellos están viviendo con su momento actual; el mundo que les rodea, no es un mundo, ni fácil de comprender, ni fácil a veces de vivir –claro no en todos los casos- ese sería como un factor.

Otro factor es que, me parece central y también muy importante, es lo que va a vivir cuando sea un adulto. O sea los niños y los jóvenes ya no, ante la gran cantidad de información que existe, lo que tienen que saber hacer, es ser competentes para aprovecharla y utilizarla en muchos sentidos. No les bastará, ni les podrá bastar, ahora ya no basta con tenerla o con saberla de memoria, o poderla repetir. Eso no nos garantiza un buen desempeño en este mundo, ni la capacidad de resolver problemas, ni buscar estrategias para... -es que te tendría que hablar de cada uno de los campos formativos.

Es decir, estrategias que tengan que ver con mi relación con los otros, con la manera en cómo me comunico y como leo y tengo dicha información, qué selecciono a la hora de leer, con competencias que tengan que ver, como entiendo esta realidad, y que tanto que lo que yo creo de esa realidad es una hipótesis, o una inferencia o una explicación, producto de un proceso de análisis, o lo que creo que es una verdadera, o la realidad, o la verdad absoluta; ese tipo de cuestiones, y esto tiene que ver con lo del campo de de exploración y conocimiento del mundo, y así en cada uno de ellos.

Yo creo que ese segundo factor es, qué mundo van a vivir los niños cuando sean mayores. Y el otro en relación a esto de las competencias, (ya se me olvidó, bueno por lo menos esos dos, si me acuerdo al ratito te lo digo.

10. *Entr. ¿Cuáles han sido las perspectivas más significativas sobre el desarrollo curricular, en la educación preescolar en México?*

NERL. Pues mira, a mi me parece, que ha habido dos, bueno hay más, pero las que yo te podría compartir en este momento y que recuerdo y que tienen que ver con mi experiencia como educadora y como asesora son dos. Una que está centrada fundamentalmente en el neoconductismo, esa es una perspectiva que, incluso yo diría que todavía es muy, forma parte, está presente en muchas de las prácticas que se realizan en preescolar.

Esta perspectiva, esta idea de que los niños aprenden repitiendo o que aprenden escuchando a la educadora lo que dice, o que la educadora después de una explicación y como ella la está dando los niños ya saben este o ya pueden repetir, y no solamente en ese repetir, ya conocen, comprenden toda esa serie de planteamientos, toda esa serie de información que la educadora le da, sabe perfectamente que eso no pasa, que lo que pasa son otras cosas, que los niños toman y seleccionan de eso que la educadora dice y la relacionan con lo que ellos creen y suponen en ese momento.

Pero me parece que esa perspectiva tiene todavía mucha fuerza, mucho poder, mucha presencia en la cultura de nuestro nivel de la educación preescolar. Hay muchas prácticas que si las analizáramos detenidamente, nos daríamos cuenta de que están sostenidas en esta visión. Incluso, bueno, no conozco mucho las diferencias entre el conductismo y el neoconductismo, pero por ahí van.

Y la otra me parece que si el constructivismo. Nosotros en la educación preescolar, tenemos ya más de veinte años, o de intentar una perspectiva constructivista, con una serie de limitaciones y debilidades, que la verdad son preocupantes para quienes hemos trabajado en educación preescolar, pero me parece que también de esto se deriva, la posibilidad que tenemos de educadoras que hacen intentos –que yo las conozco y son muchas y cada vez hay más- de que los niños puedan proponer, decir, dar a conocer lo que saben o lo que creen.

A mi me parece que estas posturas de nuestras educadoras, sin son producto del impacto, no se hasta que punto poco o mucho que ha tenido el constructivismo. Tenemos ya este sería el tercer programa de corte constructivista en educación preescolar, y bueno yo diría que los otros dos, han ayudado a que este programa se pueda entender en el sentido en el que está planteado. Claro que sí es cierto que hay planteamientos distintos, claro que sí, que no es lo mismo la manera en como se entendía el constructivismo en los anteriores programas, a como se entiende este, pero me parece que algo de ellos les ha ayudado a las educadoras a tratar de comprender la presencia del constructivismo en éste [PEP 04], que no es una presencia igual, no se habla, de que el enfoque en el cual está construido es el enfoque constructivista, pero a partir de muchas cosas de las que se dicen nosotros lo podemos afirmar.

11. Entr. Maestra, ¿Quién seleccionó a las personas que desarrollaron el currículo?

NERL. Pues mira, yo creo que aquí tendría que hacer una precisión. El currículo, ya como tal se puede decir, escribirlo, hacer el texto mismo; se puede decir que se derivó del trabajo del equipo central que ahora le estamos llamando equipo interno. Pero en realidad si podría yo decirte que los planteamientos que están en él, surgen de una construcción colectiva.

O sea si alguien terminó por escribirlo, eso sí es así; pero si fue producto de una construcción colectiva, en donde fundamentalmente participaron los equipos técnicos estatales, y aquí si te quiero decir que participó gente de todo el país, como equipos de asesores. Yo diría que este ha sido el actor más importante en la construcción de este currículo, pero no el único; en la construcción del currículo también participaron, -como yo te decía anteriormente hablando del proceso de reforma- educadoras, directoras, supervisoras, jefes de sector y autoridades educativas del nivel.

También en mayoría de las entidades federativas se les sigue llamando jefas de departamento; aquí [D.F.], te puede decir también que cada quien aportó, reflexionó y analizó desde las herramientas conceptuales que tenía; desde lo que sabía hacer; desde lo que pudo hacer a partir de la lectura; de los acercamientos que se pudieron ir haciendo a partir de la primera, del primer documento que yo creo que conoces, que se llama “Fundamentos y características del currículo”, a partir de eso se fue haciendo, las aproximaciones.

Ahora hablando ya de las personas de quienes las seleccionaron, me parece que una parte la mayor parte de las personas que están dentro del equipo, son personas que ya estaban trabajando desde la licenciatura, trabajaron algunas de ellas en la construcción de la reforma de la educación primaria, que empezó si tu recuerdas, en el 92-93, yo creo que alrededor de esa época, cuando se constituyó la Subsecretaría de Educación Básica, como el organismo encargado de la normatividad del país, una parte de ellas. La otra parte de ellas participó de manera muy pertinente, más que pertinente, yo decía, durante años en la reforma de la licenciatura de la educación preescolar. Y la mayor parte de mis compañeras, tienen esas dos experiencias; habemos otras tres personas más, las cuales somos educadoras las tres, que no participamos en las anteriores reformas, pero que se nos invitó a participar, pues un poco tal vez, conociendo nuestra trayectoria, un poco también, pues por que se requería que dentro del equipo hubiera gente con experiencia en preescolar. Y bueno, estas tres personas de las que te estoy hablando que entramos posteriormente, las tres somos educadoras, pues con diferentes experiencias dentro de la educación preescolar, y nos invitaron a participar, se nos hizo una entrevista, y luego bueno, nos incorporamos al equipo.

12. Entr. Si puede mencionar sus nombres, si recuerda a qué institución pertenecían, si no fue la SEP, y actualmente cuales son sus funciones, sus proyectos.

NERL. Pues mira en realidad de las instituciones a las que pertenecían anteriormente dos de ellas son maestras de primaria, de las maestras que te digo que trabajaron para la reforma de la educación primaria, y que después se incorporan en el trabajo de la licenciatura de educación preescolar, y ya tienen trabajando con la licenciatura de educación preescolar, desde antes del 97 para acá. Otra de ellas es pedagoga, en realidad somos un equipo muy pequeño, esta otra de ellas esta, ella es la compañera que también es educadora, Tere López Castro, pero que también ya venía trabajando, ella ya tenía tiempo trabajando en matemáticas, en la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos en el campo referido a las matemáticas, ella sigue ahí pero apoya todo el trabajo de la reforma, ella también es educadora.

Y además de tener formación de educadoras tenemos otro tipo de estudios, no en el caso de las otras compañeras, es especialista de psicomotricidad –de las compañeras que te hablo que entraron posteriormente-, en mi caso, además de ser educadora, tengo la licenciatura en la UNAM, de un, pareciera que no tiene relación, pero finalmente, yo creo que sí me formó esa etapa de mi vida, soy periodista, por la UNAM, se llama la carrera periodismo y comunicación colectiva, y estudié algo que me ha ayudado mucho en mi trabajo como asesora, tengo una especialidad como coordinadora de grupos en cuestión de aprendizaje. De las demás compañeras, hay compañeras que tienen maestría, varias de ellas por el DIE, a una además de esa trayectoria profesional.

Creo que es un equipo que forma el Maestro Olac Fuentes Molinar, cuando empiezan con todo el trabajo de la Subsecretaría de normar a la Educación Básica, no todas pero la mayoría de mis compañeras, y este, como el maestro tenía contacto con el DIE, varias de las compañeras que estuvieron ahí, no solo la Maestra Eva Moreno, tiene una maestría en el DIE, sino también la Maestra Tere Sandoval, la Maestra Tere López Castro, también la Maestra Liliana Moral tienen maestría por el DIE, y otras por la UAM.

13. Ent. Bueno y ante la hechura del programa de educación preescolar a ¿qué problema social, económico, político o educativo, intento responder el currículo?

NERL. Desde lo que está escrito, yo creo que sí trata de ser un programa, que pueda ser aplicable a las, a los distintos conceptos en el que se desenvuelven los niños mexicanos y no únicamente, pensado desde el centro como en otras ocasiones, se podría valorar de esa manera, no? Yo creo que si trata de responder a la diversidad que tiene nuestro país. Si es un programa que también trata de crear como una cierta equidad en términos de, más que del programa en sí mismo, lo que les propone a las educadoras trabajar en el aula. Creo que los principios que propone el programa, si queda claro, que es fundamental un trato igualitario pero al mismo tiempo, diferente a partir de las necesidades de los niños.

La cuestión de lo político me parece que hay también, este, pues un intento, más que un intento, acciones, que pretenden darle un sentido diferente al quehacer de las escuelas. Le pretenden dar un, que las educadoras, y no solamente las educadoras, sino también todo el personal que trabaja en las escuelas, que la forma de tomar decisiones y de crear ambientes de aprendizajes en las aulas, tiene que ver con ciertas posturas.

En relación a...-estoy tratando de ver lo político en dos niveles- uno que tiene que ver con la escuela, y lo político en términos, se puede decir, de la política educativa hacia el nivel me parece que era necesario un cambio de currículo. El programa de preescolar 92, no respondía a el tipo de necesidades y de aprendizajes que requerían nuestros niños, y ya no respondía a... lo que las educadoras tenían que impulsar para poder impulsar aprendizajes y también poder impulsar el desarrollo de los niños.

En lo educativo, me parece que, aunque faltan cuestiones de precisar, para ayudar a las educadoras a comprender el quehacer en el aula; en lo educativo si les propone un lugar diferente, en donde la intervención de ellas, para promover la reflexión, para promover la toma de decisiones, para promover la resolución de problemas en el niño, el desarrollo de su autonomía, el desarrollo de explicaciones, la elaboración de hipótesis, -el papel de la educadora es central-.

Me parece que en lo educativo a las maestras les puede dar muchos elementos para entender cuál es su función, pero si creo que es necesario un trabajo de asesoría y de actualización distinto al que hemos venido haciendo hasta el momento.

Por que con el programa y el currículo no basta. Me parece que hay que ayudar a las educadoras a entender los enfoques en los cuales está sostenido, no solamente en relación a los procesos formativos de los niños y el desarrollo de las competencias, sino también cuál es el papel que ellas tendrían que jugar en esto. Y hacer que realmente el proceso educativo, de la planeación y de la evaluación –dos herramientas- que realmente les permitan tomar las mejores decisiones en el aula y con su grupo. Y yo diría que hasta allí.

14. Entr. Maestra ¿Cómo puede definir el concepto de competencia cognitiva para la educación preescolar?

NERL. Bueno te lo voy a definir desde la perspectiva del PEP 2004, la competencia cognitiva es el reconocimiento fundamentalmente y no únicamente de que los niños son capaces de elaborar explicaciones, de distinta índole, que tienen que ver con este mundo que les rodea, con los afectos de los otros, con los afectos propios, con como ven, que esos otros se mueven y se desenvuelven, que tienen que ver con el mundo natural, con los seres vivos que están en ese mundo natural.

Pero también con los fenómenos naturales, explicaciones que tienen que ver, también, con los conceptos que les rodean que son de distinta índole. Conceptos de tipo numérico, lo que tiene que ver con el lenguaje escrito, lo que tiene que ver con el mundo artístico, con las imágenes. Los niños pequeños, muchos más pequeños de lo que nosotros nos imaginamos como educadoras, pueden elaborar este tipo de explicaciones, y a esto muchos de los autores les denominan teorías incipientes, o serían primeras teorías, o teorías iniciales de los niños. Estas teorías en las cuales están presentes sus inferencias, sus preguntas, sus hipótesis, las van modificando en su forma de interactuar con el mundo, y el niño es capaz de ir modificando esas explicaciones si tiene esas experiencias de aprendizaje, que le sean significativas. Y ese es en el fondo el por qué es central, en este programa las competencias de índole cognitiva.

Pero no nada más se centra en explicaciones, también los niños son capaces de resolver problemas, problemas de distinta índole, también tienen que ver con su mundo afectivo, con la relación con los otros, sus sentimientos, sus experiencias, sus emociones; pero también problemas de tipo matemático; o problemas que tienen que ver con el mundo que les rodea, con su salud.

Es decir, los niños son capaces de resolver problemas, claro a su manera, pero finalmente lo saben hacer, utilizan estrategias que a veces para los adultos tal vez sean las mejores, pero si tendríamos que reconocer que esas estrategias son intentos de resolución de problemas, son intentos que a lo mejor a nosotros nos puede parecer incipientes, o nos pueden parecer limitados. Pero si realmente nos ponemos a dialogar con ellos, nos vamos a dar cuenta, que el tipo de solución que proponen, tienen sentido, dentro del contexto en el que ellos se desenvuelven, y a partir de ese conocimiento que ellos saben de esa realidad que les rodea, de manera permanente.

Me parece que es importante enfatizar que, cuando en el programa se plantea que, hay dos prioridades y una tiene que ver con lo cognitivo y otra tiene que ver con el lenguaje, es exactamente, en esta perspectiva, nos damos cuenta que esas son dos herramientas centrales para la formación en los niños en los primeros años de vida.

Creemos que a partir de los avances de la teoría pedagógica y de los estudios que se han hecho acerca de la formación del ser humano y de aquellos que los niños, durante los primeros años de vida, son capaces de poder construir, y son capaces de poder desarrollar; o sea habría que aprovechar esas capacidades, para que, pueden hacerlo para construir esas herramientas que son fundamentales, que tienen que ver con el lenguaje oral y que tienen que ver con lo cognitivo.

Sin embargo, si creo que no tenemos que dejarle de dar importancia y a veces pareciera que en el PEP 2004, no se la damos a la cuestión de lo afectivo, de lo emocional. Yo estoy convencida como educadora, por que creo ese campo de la formación del ser humano es central; que un ser humano aprenda a autoregularse.

Lo planteamos dentro del campo de desarrollo social y personal, que un ser humano aprenda a autorregularse y aprenda a dialogar con los otros, aprenda a argumentar, sus puntos de vista, aprenda a preguntarse aquello de su mundo que es lo fundamental, aprenda a seleccionar, a ser sensible con la realidad de los otros, a poder ponerse en el lugar del otro —es también central para el desarrollo de competencias- yo no creo que un, que se puedan desarrollar competencias cognitivas si no hay una estabilidad emocional básica, o más que básica, indispensable.

Me parece que eso, por qué no le dimos tanto énfasis en el programa; porque yo creo que esa es una de las grandes fortalezas, o creemos que esa es una de las grandes fortalezas de la educación preescolar en México. En la cultura escolar, si nosotros entramos a los Jardines de Niños, se puede decir, que casi la totalidad de nuestras educadoras saben de la importancia del desarrollo de lo emocional y lo afectivo.

Si tendríamos que relacionarlo más con lo cognitivo, y hacer algunas reconceptualizaciones no lo niego, pero me parece que es una de las fortalezas del nivel. La comprensión, porque durante mucho tiempo el nivel se ha encargado de eso, se ha encargado, y ha reconocido que esta fase de la vida del ser humano, es fundamental el desarrollo de las emociones, y el desarrollo de la afectividad. No hay un solo programa en preescolar, desde el primero que hubo hasta la fecha, que no la reconozca no. Yo creo que con eso.

15. Entr. ¿De qué manera define la educación preescolar, que la caracteriza, que la pudiera distinguir de los otros niveles de la educación básica?

NERL. Para mí la educación preescolar, se define como la educación de una etapa de la vida del ser humano, que desde mi perspectiva, tendría que definirse de una manera distinta. Yo hablaría de educación infantil, yo no hablaría de educación preescolar únicamente, hablaría que en México tendríamos que hablar de una educación infantil de los 0 a los 5 años 11 meses, por decirlo de alguna manera. Creo que esta es una etapa a partir de los últimos, se puede decir más bien la comprensión que ha tenido en los últimos años, desde que estoy en esta reforma, de lo que significa, y anterior a ella, de lo que significa esta etapa en la formación del ser humano; yo diría que es una etapa clave en la formación del hombre y de la mujer, bueno en el hombre en sentido genérico.

Y las diferencias que yo veo con los otros niveles, si son importantes, me parece, que coincido con esto que dice Tonucci, el día en que la sociedad mexicana y las autoridades educativas de este país se den cuenta de que invertir en la educación infantil es pensar en el futuro de este país, empezarán a cambiar algunas cosas de la educación infantil y de la educación preescolar.

Me parece que las educadoras, no hemos sido, y aquí hago como una crítica a todas nosotras, lo suficientemente capaces de que se reconozca esto, de que se reconozca la importancia de nuestro nivel educativo. No quiere decir que la educación primaria y la educación secundaria no sean importantes, me parece que son dos niveles educativos que tendrían que darle continuidad a la formación del ser humano, pero de otra manera. Si creo que, estoy convencida que alguna de las prácticas que estamos promoviendo para la educación preescolar, se están promoviendo también para la educación primaria, son prácticas.

Pensemos más desde lo que cada uno de los alumnos son capaces de hacer, que desde lo que nosotros los adultos suponemos que deberían hacer, sino de lo que ellos son capaces de lograr aprender, y yo creo que tendríamos muchos mejores resultados.

Creo que la educación además de ser altamente formativa, o de poder ser altamente formativa, si es también un nivel educativo que tendría que formar a los niños para el inicio de su

escolarización, no? Que tendría más que formar, darles herramientas para la escolarización, y creo que en el programa hay elementos centrales que se las dan.

En el caso de la educación de la educación secundaria uno de los factores que mayormente está dificultando las transformaciones, y bueno se inició también una reforma a la par de la educación preescolar, a mi me parece que la infraestructura y la forma de organización del nivel, les ayuda poco a hacer por ejemplo, un trabajo de análisis y de discusión serio. Me parece que esta situación de los maestros que entran y salgan de las escuelas, esta situación de sus condiciones laborales, es uno de los factores que dificulta tal vez algunas transformaciones en las prácticas. Que yo creo que es ese es un eje central, para hacer transformaciones en la educación básica; hay que transformar las prácticas educativas, hay que aprender a ser maestros de otra manera.

Creo que lograr la integración de la educación básica, ha sido difícil y lo seguirá haciendo por un tiempo, me parece que las políticas educativas para la educación básica, en términos de la integración.

No creo que sea en este momento una prioridad. Creo que primero habría que trabajar al interior de cada nivel educativo, -estoy convencida de ello, en este momento- y hacer transformaciones centrales y posteriormente pensar en la articulación de los niveles en un sentido más integral, no que todos nos sintamos parte de la educación básica, yo creo que todos decimos que somos parte de la educación básica y nos parece bien. Pero eso es una parte minúscula, ínfima de lo que significa la integración de la educación básica.

Me parece que eso podría ser una política de unos años más adelante e impulsarla. Ahora, algunas de las autoridades de la Secretaría la están tratando de impulsar, pero me parece que con pocos resultados, por ello; creo que primero hay que consolidar las reformas educativas de los tres niveles, y posteriormente pensar en una posible integración-articulación. Por que si hay características que diferencian a los tres niveles –no únicamente por las etapas de la educación de los alumnos, sino también por la cultura de cada uno de estos niveles educativos-. No sé si con eso baste.

Entrevista # 1

Actor: Diseñadora de Desarrollo Curricular de la Educación Preescolar

Mtra. En Ciencias Matemáticas: María Teresa López Castro

Preparación académica: Es profesora normalista de educación preescolar.

Experiencia laboral: Fue 15 años maestra de grupo en educación preescolar atendiendo a los diversos grados, colaboró durante 17 apoyo técnico en la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, en el intermedio de este tiempo, asignada en planetario Luis Enrique Erro, dando sesiones a los preescolares, ahí colaboró durante 3 años. Es la Subdirectora del Departamento de Matemáticas de Educación Básica en la Subsecretaría de Educ. Básica en el D. F.

Actualmente forma parte del equipo de diseño curricular de la Renovación Curricular y Pedagógica de Educación Preescolar, en el departamento de matemáticas.

Fecha de la entrevista: 10 de septiembre de 2004

Lugar de la entrevista: oficina de la Maestra

Hora de inicio: 16:00hrs.

Hora de término: 17:00hrs.

Observaciones: Se empleó una grabadora de mano y un casete. Hubo varias interrupciones que afectaron la dinámica de la entrevista y la atención de la informante, sin embargo, se continuó hasta terminarla.

1. Entr.: *¿Maestra de acuerdo a su experiencia por qué cree que ha sido necesaria una reforma curricular en educación preescolar en México?*

TLC: Bueno mira, primero que nada se hizo un diagnóstico y este se vio que había diversidad de propuestas curriculares en el nivel, o sea ya el PEP 92 que fue el programa se hizo a nivel nacional ya no se estaba trabajando a nivel nacional, sino que ya habían surgido otras necesidades, por lo tanto algunos estados como el Distrito Federal, Nuevo León, Colima y Tabasco, ahora ya no recuerdo este, ya estaban trabajando con base en otra propuesta curricular.

2. Entrevistadora: *¿cómo en que años fue?*

TLC: En el Distrito Federal fue a partir de 1997, fue el primer estado que hizo esta modificación, como antes estaba la Dirección General de Educación Preescolar a nivel nacional y este fungía a nivel nacional, bueno pues las maestras estaban muy acostumbradas a ser centralistas, todavía llegaban a la Coordinación Sectorial en el 97, este, con algunas consultas o a solicitar alguna información, entonces esta situación hizo que cuando las maestras de algunos estados vinieron a mostrar como eran sus avances en el PEP 92 se dan cuenta que en el D. F. ya no se trabaja con ese programa y es entonces cuando se genera la inquietud de hacer otra cosa, pero realmente surgió la propuesta de este análisis las propuestas de los estados.

3. Entr. *Según la política educativa del país se propone la educación preescolar como obligatoria ¿qué implicaciones tiene para los diferentes actores educativos de este nivel?*

TLC: ¿Cuál era la pregunta anterior, antes que nada me mencionabas?

4. Entr. *¿Por qué era necesaria la reforma curricular en México?*

TLC: En algunos estados ya había surgido esa necesidad, cuando se hace el diagnóstico se ve que hay otras necesidades, es que realmente surge la propuesta del D.F. y se hace una revisión bibliográfica nacionales e internacionales, con la intención de poner a la vanguardia a la educación preescolar para mejorar la calidad del servicio, es que se propone el cambio curricular, nada más como tal, sino que se piensa en una estrategia más amplia cuando se cambia un currículo. De manera aislada pasan pocas cosas en la práctica educativa entonces este proyecto no surge nada más como una propuesta curricular, sino surge como una renovación curricular y pedagógica en la que está implicada la gestión escolar.

5. Entr. *¿a qué se refiere a gestión escolar, desde su punto de vista?*

TLC: A la autonomía que va dirigida a la autonomía de los docentes educativos a través de la profesionalización de los maestros.

6. *Entr. ¿Cómo definiríamos profesionalización de los maestros?*

TLC: Como una permanente a estar actualizados de manera autónoma, como profesionales de la educación y no estar esperando siempre que las autoridades que les digan qué hacer y cómo hacerlo, gran brinco que señala la Constitución de un maestro protagonista y no un hacedor de cosas como se ha vuelto.

7. *Entr. La política en el país en el nivel preescolar, se propone como obligatoria, ¿qué implicaciones tiene para los diferentes actores educativos de este nivel?*

TLC: Pues mira el servicio en la operación, yo creo que va a tener en este sentido un carácter de cobertura, de que realmente no tenemos una estructura suficiente para atender a los niños de los tres grados, pues ahí va a haber un gran reto este año que apenas es obligatorio tercero, ya algunos jardines se saturaron completamente con los niños de tercero, el que entra que empieza a ser obligatoria segundo, este.

Todavía no sabemos como se va a resolver la situación, sino entonces, este, tiene implicaciones para autoridades y ahí entonces, el Estado tiene que crear sus políticas, situaciones y sus estrategias que nos permitan llegar al 2006 con soluciones.

Ahora tiene también implicaciones en la parte de que hay que cambiar la visión que se tiene en la sociedad sobre preescolar, porque si nosotros entrevistamos a padres de familia o a maestros de otro nivel educativo, la idea que tienen a que van los niños a preescolar es a jugar. Entonces es una función muy importante el que se les muestre la idea, de que realmente el juego es un medio no es la finalidad de preescolar, sino que es un medio y a través de él los niños aprenden, aprenden cosas.

Y también la implicación del curricular es que lo que se a aprender en preescolar, eso también es una implicación del currículo, eso es también que tengan un sustento donde vean que es lo que tienen que aprender los niños y por eso es que el currículo sale con carácter nacional.

8. *Entr. Maestra ¿cuáles son los desafíos para las docente ante el PEP' 2004, tanto para los que elaboraron el documento, como en este caso para preescolar los apoyos técnicos pedagógicos?*

TLC: Bueno mira para los que, yo empezaría por los desafíos para las docentes, es un desafío como el que surge cada vez que se tiene un nuevo currículo y es tratar de cambiar la práctica educativa, tratar de adaptar formas novedosas que respondan a esos nuevos paradigmas que respondan a ver como se aprende. Para los apoyos técnicos hay que cambiar sus paradigmas y que su asesoría sea congruente con estas nuevas formas de gestión que se están.

Nosotros ponemos mucho hincapié cuando tenemos las reuniones que no se trata de traducirles a las maestras los documentos sino ayudarlas a que ellas los comprendan y que se interesen por leerlos y comprenderlos para ponerlos en práctica a partir de su punto de vista no el de alguien externo, para esto las apoyos técnicos tienen que cambiar su forma de asesorar, les va a costar mucho trabajo porque hemos visto que en los seminarios que se han organizado con ellas. Hemos visto que realmente ellas siguen con ese rol de traducir, como transmitir lo que en ese momento logren, pero vamos a tener que seguir trabajando en ese sentido.

Ahora para las que hicieron el currículo ese es realmente, si se sigue realmente trabajando con esa línea de gestión creo que es el lograr realmente el cambio de la práctica educativa y que mejoren la calidad del servicio, es un reto muy importante y del cual se está moviendo, hemos trabajado mucho.

9. *Entr. ¿de acuerdo a su experiencia como sería ese cambio en práctica educativa y luego usted mencionó es que las maestras no respondían a estos paradigmas cómo nos ejemplificaría esta aportación?*

TLC: Ahora por ejemplo hay que tener muy en cuenta que este programa está muy centrado y pone mucho énfasis en el sentido de la cognición entonces si nosotros nos metemos en el tema con los últimos teóricos esta parte pues nos hablan de un trabajo diferente, un trabajo en el que ellos sean hacedores de cosas y creadores de cosas no nada más imitadores.

Entonces también el rol de la docente de transmisora también de saberes tiene que limitarse, no tiene que desaparecer por que yo creo que también la parte que le corresponde como poseedora de ciertos saberes, es importante, la situación es de que aprenda a reconocer las posibilidades que tienen los niños, esto sería una de las parte más importantes, reconocer que los niños llegan con saberes de la escuela que tienen que reconocer por con este desarrollo de la tecnología y los medios de comunicación los niños portan muchísima información, esto es un bagaje de experiencias increíbles.

Entonces la escuela no tiene que darle la espalda ni que quererle poner una venda, de decir que los niños van a empezar a educarse y a aprender cuando entran a la escuela, sino que realmente tiene que hacer la maestra un diagnóstico como un reconocimiento a que saben los niños para de ahí ella partir y a enseñarles lo que señala el currículo que ellos no conozcan ayudarles a avanzar en las competencias,

10. *Entr. ¿Cuál sería el concepto de competencias que usted señala?*

TLC: Las competencias las estamos señalando como el acervo de conocimientos, actitudes y habilidades que el alumno tiene que desarrollar por su paso en la escuela.

11. *Entr. Este concepto de competencias se viene originando de algún acuerdo internacional, es en particular del país o responde a algún paradigma en especial?*

TLC: Mira a este que te acabo de decir de reconocer que los niños desde que entran a la escuela tienen ciertas competencias, son competentes, y tienen toda la posibilidad de avanzar y ser más competentes, y desde luego son líneas internacionales sobre las que se está trabajando sobre esto.

12. *Entr. ¿De acuerdo a la política educativa que permea al PEP 2004 cual es el modelo de niños y niñas que se desea formar y con qué implicaciones, de lo que ustedes ya nos respondieron, cómo que tipo de niños se espera que al final de la terminación del preescolar se logre en el pequeño?*

TLC: Pues de manera general podemos mencionar que se logre cierto grado de autonomía en los niños de habilidades comunicativas, cognitivas, intelectuales, que ellos se reconozcan con posibilidades de poder hacer cosas por sí mismos, niños más adaptados socialmente, que sepan compartir, que sepan responsabilizarse de cosas que aunque no sean suyas, por ejemplo del medio ambiente, que sepan hacerse responsables de sus cosas, asumir su responsabilidad para mejoras sociales y naturales.

13. *Entr. ¿La implementación del pep2004 proyecta a largo plazo la transformación educativa que el país requiere de sus ciudadanos?*

TLC: Claro, ese es la idea de tener un individuo con un perfil diferente en el cual este ellos sean capaces de proponer cosas, sean individuos pensantes, creadores y propositivos.

14. *Entr. ¿diríamos que el aspecto pedagógico que sustenta el PEP 2004 es constructivista principalmente?*

TLC: Pues tiene mucho del constructivismo, más no está casado con ningún paradigma, sin embargo, dentro de sus planteamientos si reconoce como la interacción con los otros como un medio para el aprendizaje, si hace mucho énfasis principalmente sus principios sobre esta necesidad de que el individuo no aprende en aislado tiene que tener contacto con los otros, ya sea sus iguales ya sean otros adultos, o iguales con más posibilidades o iguales con menos posibilidades. Sin embargo, yo no te puedo decir este programa está vertido en el constructivismo, o sea no está casado con ninguna teoría, linealmente no, no te sabría decir si esta con otras corrientes teóricas.

15. Entr. Maestra un último comentario que quisiera hacer al respecto, la misma obligatoriedad, la implementación del programa, de acuerdo a su experiencia, su trayectoria, como ha convivido con el nivel, cómo se ha desempeñado.

TLC: La verdad es que teníamos claro no es un cambio de un cambio de un documento que va a mejorar la posibilidad de mejorar las condiciones en el preescolar, sino que se requiere de una diversidad de acciones que a veces son de competencia institucional, por ejemplo esto de la infraestructura, se habla de la cantidad de escuelas, como para mejorar las condiciones de las escuelas que están funcionando, hay escuelas que están muy bien pero no es la totalidad, hay jardines con muchas deficiencias, no tengo aquí el documento, pero son todos los actores que estamos en educación necesitamos como que coincidir con ciertos cambios.

16. Entr. ¿Implicaría una articulación entre preescolar y primaria, entre los maestros de primaria, como es el programa, cómo son los enfoques y la perspectiva que se tiene con el programa, que les reconozcan sus saberes y las competencias que han alcanzado?

TLC: Si es importante y además si se tiene considerada, no se tiene resuelto, sin embargo, sabemos que no va a ser difícil la articulación, porque esta también en revisión el programa de educación primaria, y van a caer en la misma cuenta, sobre los mismos paradigma, sobre las mismas necesidades.

Por ejemplo ahora, en el nivel secundaria se habla de competencias, pero ya por lo menos ahí coincidimos, no he revisado con detenimiento si ellos están manejando el mismo concepto sobre competencias, sin embargo, yo creo que si hay muchas posibilidades de la vinculación, a partir del planteamiento de lo que se quiere que sean que enseñar, como lo que se aprende que se debe enseñar, como se deben enseñar, en eso debería ser lo importante que se coincidiera y además en ese reconocimiento de los saberes de los niños.

Nosotros en preescolar estaríamos felices de que la maestra en primaria no empezara con sus con prácticas que le sirven para la lecto- escritura, esas prácticas tradicionales de acercamiento del conocimiento del alfabeto de manera fragmentada sino más bien que reconociera en los niños todas las habilidades comunicativas que ya han desarrollado, en eso es donde tenemos que estar muy preocupadas en toda la vinculación, que ella reconozca que en el jardín de niños aprenden cosas y como te decía hace rato, que hay esa concepción que en jardín se va a jugar que más bien se reconozca que en el jardín a través del juego los niños aprenden cosas.

17. Entr. ¿El programa 2004 todos los elementos de aprendizaje que se puedan reunir de un pequeño que inicia el preescolar en ese mismo plantel es archivado en un expediente para que al momento de dejar el jardín de niños y se vaya a la primaria para que su maestra o maestro pueda recuperar e identificar lo que el niño ya sabe hacer en relación a la articulación, sería una forma de evaluar, sería una forma de calificar, como lo vería usted?

TLC: El expediente en sí está propuesto como un instrumento para la evaluación, individual de los niños, y la idea que se tiene es que este expediente contenga información relevante sobre las condiciones en que llega el niño a la escuela, familiar en la que se desarrolla y luego ir archivando de incidencia relevante de cómo va avanzando en sus posibilidades que no se vaya a caer en los dichos álbumes de trabajo, donde se guardaba de todo, ahora lo que se quiere, es que la maestra

sea selectiva, y que vaya archivando los trabajos que vayan demostrando sus avances en las competencias, ya sea trabajo de los niños o al registro de ella, por parte de ella del avance, de grado a grado vaya viendo como es proceso del niño en que se quedó y ella como va a continuar.

Aparte de que vea en expediente que hay, ella vaya haciendo una evaluación diagnóstica, como llegan los niños, por que en un mes los niños pequeños es mucho, y puede haber en la familia estimulantes, tiene un medio estimulante puede haber un gran avance pero si tiene un medio poco estimulante entonces puede haber atraso en cambio.

Por eso es necesario, que aunque tenga el expediente la maestra del año anterior, que se haga una evaluación inicial, lo mismo pasaría en primaria, que aunque la maestra de primaria reciba el expediente del niño pero si por lo menos ver como fue el proceso del niño, ver las diferencias en los campos formativos que tiene el niño, que era capaz de hacer el niño preescolar y ayudarlo.

18. Ent. Esto fue como un parte aguas en la educación y esto como usted lo mencionaba de reconocer a nivel preescolar educativo donde se aprende, esto tendría que generar en un futuro jóvenes o adultos que tendrían que adaptarse a la sociedad de manera distinta a como se habían formado, o de tener una experiencia académica universitaria o post grado en un sentido de mayor responsabilidad de mayores alcances de mayores logros?

TLC: Yo creo que si es un parte aguas socialmente y este, y yo ahora yo no tendría la respuesta exacta sobre ahora que lleguen a niveles académicos universitarios o de post grado porque no sabemos si ese es el futuro, porque como vemos ahora el problema social del empleo de las necesidades del trabajador, realmente lo que la escuela busca es gente creativa con iniciativa, que en determinado momento no esté esperanzado a una formación superior, pero si no llegas a la educación superior con las herramientas que tengas poder vivir, o sea tratar de tener una buena calidad de vida, ese sería el máximo de la educación, que todos los individuos aspiren a tratar de tener mejor calidad de vida.

Yo no se si la gente tenga una carrera a futuro, yo no se si sería el camino más correcto para que la gente llegue a desenvolverse, en primera no tenemos la posibilidad de cobertura y no por eso los individuos deben sentirse frustrados, sino también buscar otros caminos, y con eso tratar de desenvolverse y hacer su trabajo y vivir lo mejor posible y tratar de ser felices y vivir lo mejor posible, eso sería el ideal.

Entrevista #1

Actor: Diseñadora Curricular de Educación Preescolar

Mtra. En Ciencias: Teresa Sandoval

Experiencia laboral: La Maestra ha colaborado en la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, en la Dirección General de Normatividad, ahí participó en el proceso de la

transformación en los planes y programas de las licenciaturas en educación primaria (1997) y preescolar (1999); posteriormente se integró al equipo de Diseño Curricular, ha estado desde el inicio del proceso de la Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. Ha coordinado equipos de trabajo estatales y ha elaborado algunos de los documentos de investigación, destinados al proceso de la reforma.

Ocupación actual: Asesora educativa en la Dirección de Desarrollo Curricular de Educación Preescolar

Fecha de la entrevista: 16 de agosto de 2006.

Hora de inicio: 9:35 hrs. Hora de término: 11:00 hrs.

Lugar de la entrevista: en un restaurante

Observaciones: Se presentó un problema en la audio cinta, impidiendo que fuera nítida la grabación, por ello solo se rescató la siguiente información. El guión de preguntas originalmente era de diez, pero fue imposible rescatar el resto de la entrevista.

1. *¿Cómo define la política curricular del Programa de Educación Preescolar 2004 en su operación y apropiación por el personal docente en los jardines de niños?*

Necesitamos una formación más sólida, más fuerte, para la educadora. Si se avanza en el trabajo por competencias. Hay una parte muy individualizada de la educadora. Si queremos masificar todo, perdemos. Queremos calificar a los niños en las 50 competencias, tiene que ser una relación mucho más cercana. Es importante precisar esa acción.

2. *¿De dónde toman el concepto de competencias?*

TS. Lo tomamos de varios lados, nosotros hicimos una revisión de los documentos curriculares de varios países y de varias propuesta, en realidad es una tendencia —el trabajo por competencias— aunque en algunos casos se plantea diferente. La definición que está en el programa, es una definición propia. No hay una sola definición en que todos los países estén de acuerdo. Entendiendo por competencias eso, vamos entendiendo la formación de los niños en este sentido.

3. *¿Qué recomendaciones consideran necesarias plantear al personal de apoyo técnico pedagógico, directivo y docente para llevar a cabo en las mejores condiciones el proceso de la reforma educativa del este nivel?*

Se tratara de tomar el asunto con calma y con seriedad, que trataran de lograr entendimiento entre las diferentes figuras. Nosotros ya no deberíamos trabajar con un esquema vertical de autoridad, donde le queda a las educadoras es hacer caso. Eso no resulta ningún beneficio para los niños, finalmente por quienes estamos acá todos, es por la formación de los niños, que trataran de lograr entendimiento. Hay muchas exigencias del personal directivo y también de asesoría hacia el personal docente, y lo que terminan haciendo las educadoras es dándole gusto a todas, yo creo que se necesita entendernos más. Hay quien critica esa frasecita “Estamos en proceso”, porque ya se utiliza para muchas cosas, hay quien dice “cuando va a terminar tu proceso”, ir más allá del cliché y superar ese asunto. Dedicarse a entender qué es lo que estamos haciendo, que es lo que corresponde a cada quien.

Parece que lo más importa es el papel, con eso justificas que ahí está el personal, aunque no diga nada relevante, aunque eso que se registra no ayude a tomar decisiones, ni a pensar, antes que esté. Esta directora, estaba tratando de deconstruir su función a partir de lo que estaba haciendo. Porque además estaba haciendo a la primera algunas de las cosas del programa; y decía “es que yo no puedo hacer lo mismo”. Y si no podemos seguir haciendo lo mismo, y todas tenemos responsabilidades.

El trabajo con los niños de pronto parece ser que es solo de la educadora; y no es así.

Entr. *¿Qué te dejó participar en la reforma de educación preescolar?*

Yo he aprendido muchísimo, porque valoro como un espacio muy importante discusión, de análisis y de interlocución. No solo es el espacio de oficina, el trabajo con las asesoras, con las directoras, el trabajo que hacemos en los estados en las escuelas, y esto es muy importante.

Yo veo a los niños de manera diferente. Yo empecé a ser educadora cuando llegué a trabajar. Desde antes no tenía una visión marginal, limitada, también me ayudó el trabajo con normales. He aportado, por que creo que se necesita una visión de la educación preescolar para poder aportarle algo, y yo he la he tenido.

Modelo 2

**Segundo grupo
Entrevista # 1**

Actor: Asesora Técnico-Pedagógica Estatal

Lic. Olivia Estela González Cervantes

Antigüedad en el puesto que desempeña: 13 años

Años en el sector educativo y que puestos desempeña: 20 años, maestra frente a grupo, directora de jardín, apoyo técnico pedagógico.

Perfil académico: Normal básica en la ENMJN, Psicología General en la UNAM, licenciatura de educación básica en la UPN, Psicología Social en la UAM.

Fecha de la primera entrevista: 09 de septiembre de 2004

Realizada en su oficina en la Subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar

Hora de inicio: 12:30 hrs. Hora de término: 14:00 hrs.

Observaciones: El ambiente del lugar donde se efectuó la entrevista, estaba transitado por mucha gente, sin embargo, eso no originó distracción en la informante, ni tampoco alguna interrupción. Todo el tiempo mostró un gran dominio sobre los asuntos tratados en la entrevista, además de que recuperó perfectamente sus experiencias en torno al proceso de reforma de educación preescolar. Al final me proporcionó algunos materiales en fotocopia en relación a la temática tratada.

1. ¿A partir de que enfoques surge la propuesta de la renovación curricular en educación preescolar?

OG. Mira así como que un enfoque pedagógico, psicológico muy claro, pues como que no lo hemos enfocado, en este caso la Dirección de Desarrollo Curricular, lo que si sabemos es que está centrado a partir de competencias, para algunos las competencias es un enfoque, para otros no lo vemos como un enfoque, es como una línea institucional, pero no es un enfoque, si tiene como referentes teóricos que están buscando un poco sobre las teorías socioculturales pero también tiene un peso muy importante todas las ideas cognoscitivistas más amplias.

2¿Cómo fue su proceso de participación en las etapas anteriores a la elaboración final del PEP'2004?

OG. Aquí en preescolar desde 2002, 2003, a partir de una serie de seminarios, uno fue agosto 2002 en donde se presenta toda la idea de la renovación curricular y pedagógica aquí es importante, señalar de que se piensa en renovar se piensa en renovar en las formas de gestión y en renovar el programa son como dos líneas paralelas que siempre ha sido como la idea de los que inician este proceso, es importante señalar que este proceso empieza bajo la responsabilidad de la dirección de investigación educativa, si, junto con esta dirección que se desarrollan los primeros seminarios.

Se propone la elaboración de una evaluación interna, van a sea las escuelas como muestras, se escoge al 5% de las escuelas para poder tener apoyo, de cómo se están haciendo las prácticas educativas, este proceso de evaluación interna se realiza en las escuelas con apoyo del apoyo técnico a partir de una serie de fichas de trabajo se orienta a la reflexión sobre las prácticas educativas que proponen la entrevista al niño, la entrevista a padres de familia, entrevistas a directoras, a ex alumnos, a docentes y a los no docentes que forman parte del ambiente de trabajo, a todo mundo, hay que escuchar la opinión de todo mundo.

Había una serie de fichas de las más relevantes que yo recuerdo, había una sobre el uso del tiempo había una ficha que proponía que durante una semana de manera sistemática se hiciera un registro de los minutos que te tardabas en el saludo, en el pase de lista, en el desayuno después de esa semana tenías que sentarte a analizar en el manejo del tiempo y decir para qué habías hecho esa actividad.

Después de este tiempo, esos datos se les pasaba a los apoyos técnicos para que se hiciera un concentrado del resultado de todas las escuelas, la cuarta semana que fue en el mes de mayo, la maestra Eva Moreno nos presentaba un dato muy importante las actividades del Jardín de Niños el 49% del tiempo destinado a las actividades rutinarias.

A mucha gente ha molestado no salió de gratis, se hicieron ambas cosas- investigación cualitativa y cuantitativa-, aunque se dio mayor porcentaje una investigación cuantitativa en un momento dado, la cualitativa a menos los del DF., nos pareció que quedo un poco de lado, porque a la par que las maestras se van dando cuenta del tiempo que van usando en las actividades rutinarias y cotidianas, es importante ver lo que observamos los apoyos técnicos y registramos en las bitácoras de las caras que ponían las maestras, las preguntas que se hacían, los comentarios que hacían cuando se daban cuenta de eso. Eso no está sistematizado en ningún lado, también lo dicen, las maestras cuando se dieron cuenta se enojaron, dijeron que van a cambiar, de eso no hay nada registrado. Y eso fue como la primer parte.

Después, las escuelas estuvieron en este proceso durante seis meses más o menos, a partir de los resultados de cada escuela es que tuvieron que dar como un salto, para lo que era un plan de mejor, en el caso de nuestras escuelas en el D. F. en Coordinación Sectorial las escuelas llevan Proyecto Escolar desde hace varios años, entonces los retos que quedan es que a partir de los resultados de tu evaluación interna si generaras un plan de mejora en el proyecto escolar, y este lo terminaron a finales del ciclo escolar, para que en miras de mejora pero insertado en el proyecto escolar estuvieran diseñando las acciones que era necesario para mejorar la educación en este caso.

Pero en el siguiente ciclo escolar hubo algún tipo de situación en el que se empezaron a generar debates, de que las autoridades de quien era la responsable de este proceso si la Dirección de investigación Educativa o la Dirección de Normatividad, aunque todo el mundo los que no estamos directamente en esas subsecretarías pues éramos los pambazos; en algunos estados comentan las compañeras que ellas siguieron las acciones, es decir, generaron que en otras escuelas se involucraran en la evaluación interna, en nuestro caso no fue así, nos quedamos en stand by y hasta que nos fueron a convocar las autoridades, ya por una decisión misma de las autoridades, mayores, mayores, altas, altas autoridades.

Decidieron que la Dirección de Normatividad era la que tenía que asumir esta tarea fundamentalmente por que había venido trabajando con los resultados de una evaluación interna, que tenían que definir como ciertas líneas que tenían que permitiera como tomar decisiones en el diseño curricular, mientras se hacia investigación en la evaluación como que no había problema, pero ya a la hora de pasar a la parte del diseño curricular como que creo que si hubo algunas y fíjate lo que es lo curioso que parte del equipo con el que empezamos a trabajar estaba adscrito a la dirección de Investigación y se pasó a la Dirección de Normatividad.

Es decir, en esencia hemos trabajado con las mismas personas, y además ubicadas en otro lugar, y ahora, ya somos, bueno desde el ciclo escolar pasado en el segundo semestre, nos empezaron a llegar todos los documentos nos han llegado para su conocimiento y revisión de los equipos técnicos, documentos en los que se plantean aspectos generales de las características del nuevo currículo, se hicieron observaciones, comentarios, nos llegó el documento.

El dos y llegó el tres se nos presentó en un seminario de mayo, el 4to. Seminario de apoyos técnicos a nivel nacional, ahí también lo discutimos, se hicieron precisiones, todo lo que quisimos decir se dijo, después se convocó por segunda ocasión a nivel regional cuatro estados, para presentarles a las maestras supervisoras, directoras, educadoras, algunas maestras de normales, a gente de CONALTE, a que participaran en este encuentro donde nos presentaron el documento cuatro, para su conocimiento análisis y discusión.

Es decir, cada estado, a nivel nacional en 200 gentes, de las escuelas por estado, unas 1600 gentes mas o menos, ahí participaron alrededor de 70 personas la mayoría educadoras, aunque había supervisoras, las jefas de sector y las demás eran educadoras, 18 más o menos 20

educadoras, fueron de las escuelas que habían estado en ese proceso de evaluación interna, el resto de las educadoras no habían vivido la evaluación interna con estas características.

Algo que si nos dimos cuenta, fue importante, es que las maestras que habían estado trabajando fuertemente sobre ciertos procesos de reflexión sobre su práctica como que recibieron el documento cuatro de otra manera con otra lectura, con más visibilidad, como entendiendo otros planteamientos, las maestras que se estaban incorporando a este proceso de renovación curricular como que en lugar de hablar de cuestiones curriculares.

Entonces te preguntaban cuales eran los principales problemas pedagógicos que enfrentaban sus escuelas, te platicaban de todos los problemas operativos, con supervisoras y padres de familia nada que ver con la tarea pedagógica como tal, mientras que las otras maestras estaban muy claras que problemas si se podían resolver y cuales era importante no perder este problema, era importante no perder esta línea de gestión, la cual era paralela a la implementación del programa; por que si no, no lo reciben con las características que le van a permitir funcionar lo reciben. Pareciera que era lo mismo, cambiar la mirada y decir esta es una propuesta diferente, que corresponde a esto.

Este último seminario después de los diálogos, es el documento cuatro si se ha pensado desde el principio que ese documento, pensamos que iba a hacer el documento cinco, iba a pasar por un proceso de pilotaje, 2004-2005, en el último seminario nos decían, como la obligatoriedad esta ya para este ciclo era necesario presentarlo como un programa vigente, aunque el pilotaje esta permanente, y estábamos esperando el documento cinco para pilotear. Era una oportunidad para poder enriquecerlo, también para pensar cual era la línea de formación y actualización la iba a estar acompañando la operación e implementación del nuevo programa y materiales de apoyo, y de hecho este ciclo se va a empezar con las escuelas que un 5%.

En nuestro caso en el D. F. tenemos 59 escuelas pensadas en este proceso, se va a implementar en este ciclo escolar con ellas un programa de formación y actualización docente que esta pensado en siete módulos, no es una capacitación sobre el programa temas relacionados por ejemplo con lenguaje oral y escrito, pensamiento matemático, con pensamiento científico y en cada módulo para que las maestras tengan como elementos teóricos prácticos que les permita reflexionar sobre su práctica sobre lo que tienen que estar enseñando a los niños.

Es decir que hagan un reconocimiento desde otro lugar de la teoría y la vinculen su práctica, para que cuando tengan que regresar al programa y ver los campos formativos, los entiendan con mayores elementos, es decir no es decir vamos a partir de este campo formativo, las vamos a capacitar en el campo, no, mas bien vamos a apoyar como esos marcos conceptuales que tienen las maestras vamos a tratar de que se los actualicen y así van a entender más la propuesta de este programa, lo importante es no verlo como una capacitación para el programa y a partir de los resultados seguramente se tomaran decisiones estamos en la parte de llevar el seguimiento.

Para esta parte vamos a estar mejor, a parte de que vamos a ser capacitados en el seminario vamos a hacer responsables de tres escuelas, vamos a observar la práctica de una educadora durante una semana en dos ocasiones, entonces estamos trabajando con ellas estos procesos de actualización y vamos a observar como está operando el programa y vamos a hacer registros.

Esos registros, los vamos a entregar a la Dirección de Desarrollo Curricular y ellos tomaran la decisión. Vamos a generar una serie de acciones que permitan que la gente lo conozca y se vaya apropiando paulatinamente de él y los apoyos técnicos no nos involucramos directamente en las escuela; sino que con las supervisoras y jefas de sector para que a su vez ellas sean las que directamente sean las que van como orientando esa apropiación del programa, por lo menos así es decisión de cada escuela si lo operan o no lo operan, lo quieren ir operando poco a poquito igual se vale.

2. *¿hablaríamos de una capacitación para supervisoras y jefas de sector a la par con los otros jardines en los que se está piloteando y las mismas maestras y apoyos técnicos?*

OG. Aquí en el D. F. somos un equipo de 19, yo estoy dedicada a cierta tarea junto con otras que nos limita mucho.

3. *¿Qué elementos se consideraron para seleccionar a los jardines de niños participantes del nuevo currículo de educación preescolar?*

OG. Mira, se hizo una evaluación interna, y se habló de que consideráramos en una escuela de distintos contextos, por ejemplo matutino y vespertino, de distintas modalidades para nosotros jardines regulares o con servicio continuo y un poco estar sobre todo en diferentes contextos, que fueran en zonas urbano marginadas, otros totalmente urbanos y no fue así como criterios muy rígidos, criterios generales, y a partir de esto se vio la posibilidad de que escuelas pudieran ser, hubo un criterio.

El determinante fue que los apoyos técnicos que propusimos, por que los apoyos técnicos conocemos a las escuelas pues tal escuela por que me parece que esa escuela va a ser un buen trabajo, a escuela tenía que ser invitada, no podía se orden o una determinación externa se tenía que invitar, mostrarles todo el panorama. Decirles que nosotros íbamos a aprender de ellas que no iba a ser al revés, que no nos vieran como la asesora que nos va a ver como mejorar la práctica, y ver que así íbamos a aprender de ellas de cómo hacían las cosas que no nos vieran como la asesora que me iba a decir como mejorar la práctica, sino al revés íbamos a observarlas, y entonces ya dirían si querían participar o no.

En ese sentido iniciamos la evaluación interna con 25 planteles que no era un 5% porque los datos se toman por entidad y el D. F., Iztapalapa, educación inicial y nosotros, 50JN. —se trabajaron 30, por que otros eran particulares, el dato que se proporcionó porque solo teníamos capacidad de atender, de ahí hubo deserción, nunca se registraron las causas pero hubo 5 deserciones y media, por que fue una particular, al inicio dijo que no a la mitad del proceso y cuando estábamos terminando dijo que sí, terminamos con 19 escuelas, prácticamente, no.

Para la segunda parte para este pilotaje más o menos tenemos que cubrir 900 y tantas, el 5% nos corresponde 57 escuelas, y como éramos 20 apoyos decidimos que fueran 60, actualmente somos 19 apoyos técnicos pedagógicos así que nos quedamos con 59 escuela, una escuela por sector para garantizar que hubiera una cercanía a las escuelas además de integrarlas a la evaluación interna de 19 de evaluación interna y 41 escuelas nuevas inicialmente pensadas, no.

Es criterio era considerar igual fuera el matutino y el vespertino de cada sector y también incorporamos escuelas PEC (Programa Escuelas de Calidad), escuelas que tienen un financiamiento adicional.

4. *¿Cómo se concibe al preescolar bajo esta nueva propuesta curricular?*

OG. Como un niño competente y capaz, esta parte la hemos trabajado a partir del último seminario, era mucho de que las educadoras de pronto vimos que estaban acostumbradas a que desde que llega el niño y lo comparamos con nuestro ideal de niño y entonces le encontrábamos como todas las carencias; aquí justamente el programa lo plantea al revés.

Como que tu cuando recibes a el niño lo que tenemos que tener claro es tu no le vas a enseñar a comunicarse, tu no le vas a enseñar muchas cosas por que el niño ya las tiene, el niño es capaz de comunicarse antes de llegar al jardín de niños, con mayor o menor medida pero lo puede hacer, el niño tiene habilidades motrices, puede resolver situaciones que se le presentan, es decir, tenemos que ver al niño como un niño capaz y esas capacidades lo hacen competente, claro que también tenemos que reconocer que esas competencias en los niños preescolares pensemos mejorarlas, y esa es la tarea del jardín de niños, partir de las competencias que traen los niños

para ir las haciendo como que más complejas, podemos decir que van evolucionando las competencias.

Es decir, hay que dar un giro, yo le llamo de 180°, aquí lo que antes veníamos haciendo era que veníamos confrontábamos al niño contra los contenidos, conceptos y procedimientos, entonces el niño ya no te podía contar por ejemplo hasta el 30, como en el caso de 2°, a lo mejor nada más te contaba hasta el 10, pero el contenido decía que hasta 30, y tu lo ponías como que eso el niño no lo sabía. parecía que partías de su debilidad de que tu tendrías que observar que es lo que el niño está haciendo y pensar que una competencia tiene muchas formas de manifestarse, luego entonces tu no puedes pensar en un única forma en la cual tu te des cuenta de la competencia existía, -eso es algo muy, muy importante-.

5. *¿Qué papel juegan las docentes respecto a la enseñanza que impartirán implementando el nuevo currículo?*

OG. Pues mira, yo creo que van a tener que replantearse, justamente que la tarea de ellas por un lado reconocer las capacidades de los niños, por otro lado respetar los contextos, que es algo que también que no hacemos; si el niño, y cuando alguien rompió algo, el niño dice: ¡oye maestra Perito ya se chingó! Volteas y le dices: ¡niño no se dice así!, vas al diccionario y vamos a ver que significa chingó, entonces al niño le quieres demostrar que chingar es romper, sin embargo, en su contexto ese lenguaje es el que ha venido construyendo en su contexto no está que se rompió, que se descompuso.

Vas a tener que respetar también las condiciones contextuales, obviamente no lo vas a dejar ahí, pero tampoco le vas a decir que eso no es, seguramente tu vas a tener que contestar así, a sí mira se rompió, es decir le vas a ofrecer otros modelos, otras opciones, pero sin decirle así no es, como tu lo sabes, como tu lo aprendiste, como dice tu mamá, como se maneja ya está mal. No vas a descalificar los saberes de otros, que tenga otros referentes.

Y una tercera, es estar como muy alerta a lo que los niños te van demostrando que pueden hacer, sin que tu estés esperando algo en particular, las situaciones de aprendizaje tu son oportunidades para que aprendan, pero algo aquí muy, muy importante, tenemos que estar como muy claras que nosotras no podemos controlar el aprendizaje de los otros, puedes como crear condiciones si, pero recuperar los saberes previos, lo que no si el niño aprendió o no, lo tendrías tu que estar esperando.

Bueno le voy a enseñar el número cinco, y como yo ya te di actividades toda la mañana, para que el niño ya se aprenda el cinco y al final le digo haber escíbeme el cinco o dime qué es el cinco, y si no me dice, digo ¡ay no! ¿Dime qué pasó? Aquí tu tendrás que crear la situación para que el niño en sí cuente, lo tendrás que observar como van ellos evolucionando en sus formar de contar o de representar la cantidad, vamos a tener que estar más atentas al aprendizaje de los niños, y es un poco como descentramos, ya no pensar desde mi enseñanza, si lo tengo que organizar es más bien pensar desde su aprendizaje, y esto es más bien algo nuevo.

6. *¿De donde partirán estos enfoques, estas líneas, tu le llamarías estas líneas pedagógicas, tu le llamarías parte de los diseños curriculares, vienen de alguna política educativa que desde el nivel preescolar están trabajando para formar cierto tipo de ciudadano?*

OG. Si yo creo que vienen desde una línea internacional, cuando se replantean que se requieren sujetos competentes en este mundo, pero yo creo que han aterrizado en nuestro país es a partir de la ley de la educación, que viene en el artículo séptimo, de ley general de la educación, yo creo que a partir de este programa uno de los principios pedagógicos, el programa tiene un apartado que así se le denomina, y ahí podemos entender cuáles son las características, por que si bien el programa es abierto, y alguna gente se ha espantado con él, vamos como que lo que te va dando el norte hacia donde vas, son los principios pedagógicos

7. *¿Entonces diríamos que este planteamiento del nuevo currículo se basa justamente en la ley general y en otros documentos plan nacional?*

OG. Si a nivel nacional, por supuesto, y muy bien pensado en la vinculación del nivel preescolar con la educación primaria como educación básica, si se habla mucho de que se tiene que dar obviamente desde el diseño curricular, y espero que después desde las prácticas también.

8. *¿En que otros documentos se estaría derivando el PEP 2004?*

OG. No pues, no sé cuales otros, me parece que estos son los que van dando la línea.

9. *¿Entonces pensado como tu lo planteas más de que docente se fije más en las formas de aprendizaje, en esta evolución, que aprendizajes se espera que aprenda el niño al término de su ciclo a nivel de educación preescolar?*

OG. Mira están definidos los propósitos fundamentales, y esos propósitos fundamentales definen el perfil de egreso la idea es que las competencias están derivadas de esos propósitos, en tanto los niños vayan logrando desarrollar sus propias competencias y ésta pensemos que alguna no la tuviera, la vaya adquiriendo durante su tránsito por la educación preescolar se vayan logrando los propósitos, es la tarea del preescolar, hacer que los niños logren los propósitos educativos que están planteados.

10. *¿Esos propósitos educativos se desprenden de alguna manera de las orientaciones pedagógicas que aquí se venían manejando en el D. F. o del plan de alguna licenciatura, como el plan 99 de la licenciatura de educación preescolar, o es el esfuerzo inédito del equipo de trabajo que está diseñando del nuevo plan curricular?*

OG. No lo sé, pero no creo que se deriven de las orientaciones pedagógicas, yo creo que más bien se ha hecho un trabajo muy fuerte de análisis del cual es todo el marco filosófico de la educación en México, definida en el artículo Tercero Constitucional, en la Ley General de la Educación y por su puesto en el Plan nacional de la educación.

Ahí se van definiendo las líneas, y yo creo que esto ha venido en continuo desde el sexenio pasado, cuando se habla de que la licenciatura de educación preescolar se ha reformado eso no obedece, de que luego entonces, la educación preescolar tiene que reformarse, como que ambas obedecen a lo mismo, el punto no es si la educación preescolar y la normal, sino más de fundamentos filosóficos de la educación en México. Y yo creo que las orientaciones no se vienen yo lo entiendo de esa manera, y necesariamente tenga que ver con que las orientaciones se vengán jalando, que de pronto pareciera que así es, pero su origen está allá.

11. *¿cuál sería la función de los jardines al ser partícipes en la formación de los preescolares, de cómo institución, de esos 25 jardines o 59 que tú mencionaste, que ya están en ese programa?*

OG. Su función como que nos permitan aprender de ellos, cómo pueden las maestras con sus elementos actualmente, y un poco con la ayuda de este programa de formación y actualización docente como operan un programa ya propuesto, que si queda claro, que no está suficientemente dicho, para que de ahí se puedan tomar decisiones, y que se puede ajustar en lo ajustable.

Yo creo que las características fundamentales del programa no se ajustan, por que lo hemos visto han estado presentes en todos los documentos pero de pronto puede ser necesario ampliar sobre la explicación de la evaluación, y a lo mejor sea becario ampliar sobre como diseñar una situación didáctica y a lo mejor por ahí. Las maestras tendrían que ir dando como la pauta que tendría que irse mejorando en el programa.

Ent. ¿Más bien en cuanto en cuanto a la operatividad o la comprensión del mismo PEP?

OG. De toda la estructura del programa, de ver qué hacen ellas con eso y un poco como observar que si es lo que se esperan que hagan, y si hay algo que no les sirva haber que se hace, y si no habrá que cambiarle. ¿Pero entonces no es modificar el programa? Yo creo que en las características del programa no, que sea abierto, no creo que deje de ser abierto, sus propósitos, no creo que se cambien los campos formativos, o sea hay cosas como que yo creo que van a permanecer.

12. ¿Habría alguna disposición en cuanto al funcionamiento que distinga la manera en como se manejen llevando a cabo el PEP 2004, a diferencia de los otros que no la llevan?

OG. Yo creo que si, se permite la autonomía de la educadora para poder diseñar y crear los caminos que tiene que seguir para que los niños preescolares aprendan, aquí se habla mucho de que no estás sujeto a decisiones de zonas y sector, o a que venga alguien y te diga que puedes hacer, creo que la educadora es capaz.

Este programa parte de las capacidades y las competencias del preescolar, está dirigido en que pensamos que somos profesionistas de la educación, está dirigido, bueno yo así lo veo- no está diseñado desde las debilidades, es decir, no es como cuando uno dice haber, como las maestras puede que no entiendan y les pongo una nota o que traduzcan esto, que así dice, tu eres capaz.

Tu puedes y te dejan la tarea, de que realmente es tu tarea, no es la tarea del diseño curricular esto implica un cambio, en decirte tu maestra decide el camino, y si crees que eso no te va funcionando para eso está la evaluación, y buscas tus estrategias o tus caminos, pero tu tienes la capacidad de hacerlo, hay ciertos principios que van rigiendo como que la generalidad de tu intervención.

13. ¿Qué diferencias habrá entre los jardines que si están manejando el PEP 2004 y aquellos que no respecto a los aprendizajes de los y las preescolares?

OG. Pues no se, no se si vaya a haber diferencias no lo sé. No lo se porque las escuelas piloto, así las llamamos, su nombre correcto es las escuelas que van a participar en el proceso de evaluación y seguimiento, estas escuelas no van a recibir asesoría, sobre nuestra parte y las otras tampoco, la ventaja para el resto de las escuelas es que se van a abrir espacios donde van derivando como ciertas implicaciones en su práctica a partir de cada uno de los componentes del programa, esa parte las escuelas piloto se la van a perder, porque están metidas en otra dinámica, pero yo no se lo que va a pasar. Seguramente ya cuando se esté llevando el programa en general haya un proceso de capacitación para todas, pero de entrada no se que diferencias vaya a haber.

14. ¿Algo que me gustaría que nos explicarás es atendiendo a los otros programas o estrategias que se han venido llevando a cabo como el documento por la paz, la diversidad cultural, los derechos de los niños etc. quiero preguntarte más bien, como es que con el PEP 2004, estos programas se van a ir atendiendo, van a seguir coexistir, van a desaparecer, son una parte extracurricular del programa, se van a ir incorporando o ya no?

OG. Esa parte no la hemos visto, hay cosas que se vienen construyendo sobre la marcha, y también bueno, sabemos que la decisión de la autoridad siempre es importante, no sabemos que se vaya a continuar, de entrada lo que te puedo decir es que si la educadora considera que algunas experiencias que le han llegado de preescolar, las recupera y le vienen funcionando yo creo que las puede recuperar aunque sean como un programa alterno o no de apoyo ¿no?, y se me ocurre pensar que el programa de la paz es para toda educación básica, y es como una ayuda en todos los aspectos de la formación de los alumnos, y las educadoras lo pueden decir, que tengan una buena experiencia, pero hasta ahora no sabemos nada, de que por estar en la reforma curricular tengan que cambiar algunas indicaciones, por lo menos este año no.

15. *¿tu consideras que a partir de la educación preescolar se ha hecho obligatoria entonces se tuvo que generar un documento como el PEP 2004, o porque hacer un nuevo programa, ya hacía falta, era necesario?*

OG. Yo creo que ya hacía falta, por que recordemos que en la historia de preescolar el programa 92, que es el que todo mundo vivía en ese como programa normativo, fue diseñado antes de la modificación del Art. 3° y de la Ley general de Educación. Entonces quedó desfasado, quedó fuera e lo que pasó con primaria y secundaria, que fue justamente la renovación curricular, por eso se perdió ese proceso, y estamos hablando que doce años pues no se atendió.

Que no es en sí la obligatoriedad lo que lo empujó, yo creo que recordemos que en la historia de preescolar el programa 92, que es el que todo mundo vivía en ese como programa normativo, fue diseñado antes de la modificación del Art. 3° y de la Ley general de Educación, luego entonces quedó desfasado, quedó fuera e lo que pasó con primaria y secundaria, que fue justamente la renovación curricular, por eso se perdió ese proceso, y estamos hablando que doce años pues no se atendió.

Yo creo que nos volvemos obligatorios, por que somos importantes no al revés no por que se hace obligatorio quiere decir que seamos importantes yo no creo en eso, y si creo que en el 2002se inicio el proceso yo creo que ya estaban como las condiciones de la subsecretaría para atender las necesidades educativas en preescolar.

16. *¿tu crees que en todos los jardines bajo la coordinación sectorial, tengan que tener algunas lineamientos, acciones distintas para poder contribuir a que las docentes vigentes tanto las licenciadas o normalistas tengan una capacitación más efectiva, a parte del Programa de Actualización y Formación como algo que refuerce el PEP 2004 que tengan mejor su operatividad, sea algo necesario o estaría insertado ya en el programa?*

OG. Yo creo que más bien este programa que se va a trabajar en solamente algunas escuelas debe de formar parte de un Programa de Formación Continua Estatal, y eso finalmente lo Coordina la Coordinación de Actualización, esa es la tendencia, el asunto es que nosotros sepamos insertarnos en esa propuesta, la aprovechemos para poder no solamente para la capacitación del programa sino en un panorama más amplio.

17. *¿Tú vincularías a las alumnas normalistas en este proceso de formación del PEP 2004 dado que algunas ya están en los jardines en esta tutoría, como vincularías este apoyo?*

OG. Yo creo que si de debe de vincular, el asunto es que esta vinculación se debe de dar desde los altos mandos, este es un problema que tenemos, es que en las escuelas que van a participar en el programa y tienen este seguimiento, donde tenemos a estas chicas normal por que son maestras tutoras y en están en este debate si esas escuelas deben de participar o no.

Yo puedo creer que si, pero las autoridades de pronto deciden que es riesgoso, que no es conveniente, incluso nos hablaron en el seminario, nosotros no tenemos evidencia, de que hay un acuerdo firmado entre las Direcciones de la Secretaria se establece que en las escuelas donde estén chicas de las normales que no estén en el pilotaje.

Eso nos lo dijeron como para que tomen las debidas providencias y quítenlas, nosotros les preguntamos a las escuelas si querían permanecer, y ellas dijeron que sí, no tenemos la instrucción, por que eso nos lo platicaron en el seminario, si en un momento dado nos llega ese documento tendremos que quitar a esas escuelas del pilotaje.

Lo malo que luego hay ciertas vicisitudes sin tomar en cuenta a los actores, y eso violenta, como las escuelas que tienen la tutoría y se les preguntó deciden participar y continuar en el pilotaje, yo

creo que está bien, por que las maestras normalistas y las que son educadoras pueden como encontrar como puntos de toque, de que no estamos haciendo cosas diferentes, y eso es un gran reto, siempre nos hemos quejado que cuando llegan las chicas a trabajar no saben hacer lo que nosotras hacemos, por que en su proceso de formación llegara al ámbito laborar, ojala se pudiera romper eso pero hay que crear condiciones.

18. *¿Qué aportación desde tu experiencia como docente, como apoyo técnico, como directivo la experiencia en la construcción del PEP 2004, que comentario te merece toda esta experiencia que te ha servido, el que tu has participado, qué has logrado, como has contribuido para que los niños logren esas competencias, esas capacidades, como te miras tu?*

OG. Yo abriendo camino, así como picando piedra, como abriendo brechas, porque yo por ejemplo con mis escuelas, soy responsable quiere decir que yo les ayudo como a detonar ciertos procesos de reflexión de la práctica propia, pero cuando ellas se van encontrando con cosas que ellas tienen que transformar yo tengo que ir trabajando a la par con las supervisoras, con las jefes de sector, que sean abiertas que les permitan que la escuela haga cosas diferentes, entonces como que tienes que convencerlas de que deben creer y confiar en las escuelas, de hacer cosas por ellas mismas y que los niños van a salir beneficiados.

Tu puedes ir con supervisoras y jefes de sector, es más sencillo que llegarle a las áreas centrales, yo te puedo contar de una de mis escuelas, de las que he estado desde el 2002 en este proceso y es un jardín de niños con servicio mixto, en general las maestras se quejan porque dicen que a las tres de la tarde los niños ya están pero incontrolables, hacen de todo, no nos obedecen, etc., se ponen a reflexionar muy fuerte y dicen oye que los niños van a estar siete horas, nos pasamos, llegan a las 9 nueve, a las 10 ya están sacando a su recreo, a las 10:40 los metes y entra el segundo grupo a su recreo, a las 11 ya todos los niños acabaron su recreo y desde las once, doce, una, dos, tres, cuatro, cinco horas más sin recreo, bajo presión de que no te muevas, no salgas, no grites, decidieron que así no iba a funcionar porque era una escuela diferente.

Yo les preguntaba bueno y eso de los horarios ¿Quién se los impone? Se ponen a pensar y no encuentran respuesta, pues quien sabe donde quedó esa rutina, esa costumbre, y entonces preguntaron oye ¿podemos hacer algo? Yo creo que tendrían que hacer algo. Y sabes que fue lo que hicieron movieron el recreo de horario, yo no les dije que horario, tendrían que hacer algo, ellas valoraron y dijeron que crees a las 12 en punto tiene que ser la primera jornada.

Es decir, los primeros y segundos, y a las 12:40 hrs. los terceros, tres no entraban a la comida, -yo no se si entrar o no sea bueno, lo que si se, es que las maestras han trabajado intensamente de nueve a doce cuarenta con los niños, haciendo actividades que han tenido que hacer innovadoras, con contenidos que han tenido que atrapar el interés de los niños, y hay educadoras de que están de ocho y media a doce y media y sin recreo, y llega de la tarde le toca parte del recreo y ha seguido con lo demás les ha dado tan buen resultado que a las cuatro de la tarde los niños han estado súper bien.

Los problemas que antes se los creaban, no es que los niños se los crearan, ellas mismas están más frescas, menos cansadas pero han tenido que estar en un fuerte proceso de estar repensando que es lo que están haciendo o para que estoy llegando a hacer eso, tuvo que haber una presencia permanente de la jefe de sector, de la supervisora, en los consejos donde se discutían esas cosas y de la jefe de sector, no entienden por que la escuela quiere cambiar algo que está instituido pero te digo de los 130 jardines de niños con servicio mixto, uno es el que ha hecho este replanteamiento, los demás 129 están con su jornada de recreo las 10:20 hrs. y siguen hasta las seis de la tarde con los niños brincándoles por todos lados.

19. *Se me ocurre entonces que El PEP 2004 serviría de pretexto ¿para hacer reflexionar a las docentes respecto a u intervención educativa?*

OG. Por supuesto, de hecho el equipo técnico hemos identificado que la estrategia general va de la formación continua tiene que ser la reflexión de su practica propia, de partir como de tres grandes quien aprende y como lo hace, quien enseña y cómo lo hace, y trabajo colaborativo.

Ent. ¿a qué te refieres con eso de trabajo colaborativo?

Que el niño cuando llega a la escuela tiene que tener un ambiente que lo vaya formando en el mismo sentido, no que caer esa concepción , esta centrada en el niño que aprende que tu maestra en el tercero a , tienes tus reglas tuyas con tus niños, pero a veces tu faltas o falta una de tus compañeras y cuando se incorpora un niño de tu vecina Lupita, ni conoces sus reglas, es más algunas hasta son contradictorias, se vale arrastrar las sillas y en tu salón eres muy estricta y tu salón no se arrastra, eso confunde a los niños, entonces decimos que la escuela en su conjunto tiene que trabajar como unidad hacia la misma meta y algunas estrategias tendrán que ser comunes, por ejemplo, las reglas no pueden ser de cada educadora si bien es cierto que parten de un proceso de la construcción para que a los niños les signifiquen, bien hay ciertas líneas que les interesan a todas, porque sino a los niños los confunden a eso me refiero a un trabajo colaborativo.

20. Se habla de la participación de los consejos técnicos, de las escuelas que está en el PEC llevan un Proyecto escolar, tomaron acuerdos y decisiones.

OG. Por su puesto, yo te decía de la gestión que nosotros manejamos tres ámbitos, el aula, la escuela y la comunidad están presentes al proceso y o lo lamo paralelo con la aplicación del nuevo programa, pero uno depende ¿del otro, no son independientes,- de pronto las instituciones las trabajamos como dos cosas-, no son dos cosas la escuela le vive como unidad , la escuela no puede decir hasta aquí son aprendizajes para los niños y son cuestiones curriculares y esto es gestión.

21. ¿y que hay de la participación de la comunidad, de la participación de madres y padres de familia en este momento que se está implementando el programa, son capaces de intervenir, de juzgar, de aportar ideas, de proponer, cuál es su papel?

OG. Yo creo que la comunidad ayuda, ayuda en la formación de los niños, no ayuda a la escuela, por que pareciera que la comunidad, nosotros los vemos así: es que la comunidad tiene que ayudar a la escuela; tiene que ayudar en los procesos de formación de los niños que finalmente son sus niños, aquí depende de que la escuela vaya creando esa claridad de incluirlos a ellos como escuela, y después en aprovechar los potenciales de la comunidad viéndolo como riqueza, no como problema.

Entrevista # 2

Actor: Asesora Técnico-Pedagógico Estatal

Lic. Olivia Estela González Cervantes

Fecha: Martes 7 de Marzo de 2006

Lugar: Centro de Maestros en el D. F.

Hora de inicio: 12:30 hrs. Hora de término: 13:25 hrs.

Observación: el flujo de la entrevista, fue interrumpida dos ocasiones, debido a las condiciones del lugar, por lo cual nos cambiamos en dos ocasiones. Sin embargo, esto no minimizó a disposición de la informante, con toda claridad emitió sus ideas.

Entr. 1. Dentro de la Renovación Curricular y Pedagógica se creó el Programa de Educación Preescolar 2004, el cual está definido por el logro de las competencias en los y las preescolares, ¿cómo se puede explicar este enfoque pedagógico, cómo entenderlo en la educación infantil; y si es posible guarde una relación con las competencias laborales aplicadas en un principio a la educación técnica?

OEGC: Primero hay que hacer una acotación, el Programa si es parte de la reforma, pero no es la reforma como tal; la reforma implica la transformación de las prácticas pedagógicas. Entonces la transformación implica cambiar, modificar las prácticas educativas y eso implica también miradas diferentes sobre lo que los niños y las niñas deben ir logrando. Más que sea un enfoque pedagógico como tal, si sabemos que surge de acuerdos internacionales, hacia donde ir en la formación de los niños y de las niñas.

A mi parece que la recupera por la pertinencia de esas capacidades, que conformando las competencias, no solamente de competencias en el ámbito laboral. Las competencias que nosotros entendemos, por lo menos para preescolar, para la vida misma, sus propias posibilidades, para proveerse a sí mismos de una forma, quizá distinta mejor de vida. Pero que se enfrenten al mundo con mejores herramientas, mejores elementos, las herramientas que tengan que ver con el pensamiento crítico, el análisis reflexivo. El Programa (...) surge de acuerdos internacionales, hacia donde ir en la formación de los niños y de las niñas.

La educación infantil en competencias es complicada por nosotros mismos los docentes, nos ha costado trabajo desprendernos de concepciones previas a esta nueva mirada, que el sujeto adquirir aprendizaje significativos, que le sean útiles y le permitan actuar con mayor independencia. Y entonces dices y eso como lo traduzco al aula, y entonces nos cuesta trabajo a nosotros adultos, no a los niños y entonces el reto está ahí, en que las docentes qué significa, qué implica educar en competencias.

Entr. 2 ¿Cómo define la política curricular del PEP 2004?

OEGC. El programa responde a una política educativa, más que estar en la política y a la política y la educación en México, tiene que ver con esta respuesta, de ciertas miradas internacionales, estamos en un mundo globalizado, nos guste o no, si hemos adquirido como país ciertos acuerdos internacionales, quizá nosotras no, pero como país hemos establecido ciertos acuerdos como la OCDE.

Entonces entre esas políticas se habla de formar seres con ciertas capacidades las básicas que son los 4 pilares de la educación, que son: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir y aprender a aprender es como la síntesis de todos ellos. Y yo creo que enmarcarnos en el desarrollo de habilidades del pensamiento, las de lenguaje escrito, las de pensamiento matemático, pues nos lleva justamente a tratar de querer niños con mayores capacidades para ellos mismos, para su propio actuar.

Entr. 3. ¿Qué elementos de orden pedagógico y filosófico aporta el PEP 04, distintos a los programas educativos anteriores, y en qué reside esa diferencia conceptual de la educación infantil?

OEGC. Yo quisiera hablarte un poco con el aspecto filosófico, que tiene que ver con la concepción de los niños y las niñas preescolares, los niños de hoy se consideran como seres capaces, seres en constante desarrollo, y ese desarrollo no inicia cuando va a la escuela, es un desarrollo que el niño inicia, -algunos dirían desde el momento de la gestación, o en el momento del nacimiento- el caso es que el niño no nace solo, sino que nace en un contexto social, que le ha dado herramientas de interacción social, del lenguaje, algunas afectivas que le permite al niño irse desarrollando en sociedad estas capacidades.

Cuando ingresa a la escuela hay versiones contrarias, lleva muchas concepciones previas, es que el niño venía casi en cero, no? Yo recuerdo con algunas psicólogas o educadoras con niños de tres años, que decían: "es que llegan y no saben nada", "no sabe hablar, no se sabe mover, no sabe nada". Yo me decía haber que ver al niño real y al niño genérico, sino que hay que ver a "Luis, a Ana, a Pedro" qué hace, qué sabe con respecto a su propio mundo.

Y eso es lo que hay que ver que los niños llegan en un proceso de desarrollo que no inicia cuando llegan al Jardín, y a nosotros nos corresponde llegar más allá; fortalecer y desarrollar sus capacidades que luego son competencias que necesitan y están organizadas por orden curricular: y me parece esto implica que el ámbito pedagógico requiere un docente competente, es decir, con competencias para ser profesionales.

Yo diría enfáticamente que las que nos cuesta más trabajo, son las competencias didácticas, aquellas que tienen que ver con la planeación, con la evaluación. Yo lo que he observado en mi experiencia en las escuelas, es que las maestras están muy preocupadas por definir qué enseñar. Desde mi punto de vista el qué, es lo que define el programa, no nos corresponde ni a ellas ni a mí, qué deben aprender los niños, están definidas las competencias que en cada campo formativo, las competencias que se vayan fortaleciendo.

A nosotros nos toca diseñar el cómo se vayan desarrollando esas competencias o las vaya fortaleciendo; y de pronto están debatiéndose si nos toca el cómo, que nos diga el área técnica, o la directora o supervisora que nos diga el cómo, y yo defino el qué. Como que ahí están un poquito confundidas, y lo que implica es entonces, pensar formas, caminos, medios para que los niños vayan desarrollando competencias, y que el programa dice: eso a partir de situaciones didácticas.

Yo veo un problema fundamental; cómo concebimos la situación didáctica, nos perdemos en los términos, queremos definiciones conceptuales estrictas que a lo mejor tampoco entendemos y no nos sirven mucho, y esa es la discusión permanente, ¿qué es una situación didáctica y qué es una actividad, y cuáles la diferencia, y entonces qué planeó: actividades o situaciones; y todo lo tengo que relacionar o no?

Nosotros trabajamos por ahí de 1981, con el programa de ese momento por medio de situaciones didácticas, ese término, del cuál nos apropiamos, nos hace ahora mucho ruido, por que en ese momento situaciones didácticas implicaba trabajar un conjunto de actividades articuladas preparatorias para acabar en un juego; el típico "juguemos al doctor", "juguemos a la casita", "juguemos a la tiendita".

Muchas no nos podemos desprender de esa concepción, tampoco la puedo verbalizar, pero la tengo por ahí grabada, entonces cuando yo veo situaciones didácticas, actividades articuladas inmediatamente hago esa relación con esa concepción y quiero integrarlo todo en una situación hasta de un mes. Las más hábiles dicen: "yo si puedo integrar una situación con actividades para un mes", el programa por ahí dice que es mensual; pero otras compañeras dicen: "no, yo no puedo planear a tan largo plazo.

Yo necesito situaciones como para tres días o una semana; y de pronto lo que se les olvida es que la situación, fundamentalmente lo que tendría que estar haciendo es permitir que los niños pongan en juego las capacidades que poseen, por que en la medida en que las usan las desarrollan más, y eso se nos olvida. Y terminan por convertirse en algunas experiencias de aprendizaje, que ya no consideran como tal el aprendizaje, sino el producto.

Típico de educación preescolar, lo que es el trabajo por escrito, el periódico mural, el florero, cualquier producto, cualquier cosa; porque además la sociedad misma, no está bien informada, la maestra no le informa bien, y espera eso que su hijo salga con un producto, que de cuenta de que si trabajó en la escuela. Entonces me parece que justamente estos elementos pedagógicos que son como la concreción en el aula, el plano en el aula curricular, es lo que nos está dificultando mucho la planeación.

Entr. 4. Maestra, de acuerdo a su trayectoria profesional, en el marco del desarrollo curricular, en la educación preescolar, ¿qué considera usted que tiene que abordarse para afrontar los desafíos de la educación preescolar en México?

OEGC. Pues yo creo que primero tenemos que arribar, algo que por ahí nos dicen, algo que son estas habilidades meta cognitivas, que para mi es como cobrar conciencia de lo que se, de lo que es de mi función de ser docente, lo que sobre los niños, ubicarme de donde surgen estas concepciones, si den mi formación en la normal, si de mis propias prácticas con la que yo fui criada, las prácticas de crianza que yo veo como generalizadas, o de las nuevas investigaciones sobre el desarrollo del ser humano, concretamente de las niñas y los niños preescolares.

Porque me parece que mientras si no nos damos cuenta, en donde estamos instaladas; buscamos esta relación de lo que yo se y creo, determino ciertas prácticas pedagógicas, si yo no me doy cuenta de donde vienen ciertas decisiones mías entonces es difícil transformarlas. Porque lo que sucede es que las maestras vemos el programa y lo tratamos de entender en esquemas o marcos conceptuales, como que corresponden a otras cosas, no con este.

Entonces me parece que la actualización es clave, pero la actualización no entendida como darles muchos cursos, como darles mucha información, que de pronto tampoco pasa nada; para mi el punto fundamental es la reflexión entre estas dos cosas: lo que se y lo que hago con lo que se, e irlo transformando e irlo renovando.

Entr. 5 ¿Cuáles son los cambios que en los Jardines de Niños tendrían que considerarse, - respecto a las prácticas educativas, gestión escolar, participación de la comunidad educativa-, a partir de la nueva propuesta curricular?

OEGC. Bueno en cuanto a prácticas educativas me parece que la maestra, lo primero que tiene que hacer es descentrarse de ella y pensar más en los niños; este discurso se dice desde hace mucho, pero más bien la maestra decide a partir desde sus propias necesidades, de sus propios saberes lo que se va haciendo o no en el grupo; me parece que tiene que ya que cederle el lugar a los niños y decir: "bueno, mi función aquí es desarrollar actividades para que ellos aprendan y luego entonces se desarrollen.

Yo tendría que replantearme si lo que estoy haciendo y como lo estoy haciendo permite eso con todos los niños, o simplemente con algunos, o solamente voy trabajando con aquellos que vienen más favorecidos desde su propio medio, y los niños que quedan en desventaja, pareciera que no es mi tarea"; "pues ni modo es un hijo de padres analfabetas y ya no hay nada más que hacer por él"; "yo me centro en el niño que cuando llega conmigo ya es capaz de hacer un texto", "y yo digo con este niño es con el que me voy guiando".

Me parece que las maestras tienen que voltear a ver a sus niños reales. Se tienen que plantear retos y enfrentarlos, para que puedan avanzar en sus propias capacidades, y a partir de eso ir las reformulando en el aula. Entonces que cambiaría yo: "las asambleas", las asambleas suenan muy

bonito, parece que nos van educando en la democracia, pareciera que nos permite escucharnos, comprender, expresarnos; pero con grupos de 35 o 40 niños, la verdad es que es imposible.

A cuantos niños puedes escuchar en una asamblea con 40 niños, a dos a tres; y ya observamos qué está haciendo el resto, comienzan a empujarse, se jalan, se pegan, y la maestra empieza a ver que se va perdiendo el control y comienza a resolver con algunas prácticas autoritarias como cállate, siéntate, no hables, no digas, escucha a tu compañero, espera tu turno, y entonces las oportunidades como de ir cediéndole terreno a cada niño para que se desarrolle van siendo minimizadas.

¿Qué pondría yo en su lugar, generaría el trabajo en pequeños equipos o el trabajo entre pares, para que entonces sí, es más fácil que en un grupo de cuatro o en una pareja un niño exprese y el otro comprenda y le haga una devolución, quizá con una pregunta, quizá con la aceptación de su punto de vista, quizá le diga ¿por qué?. Es decir, como abrir espacios para que los niños posesionen sus capacidades en esos espacios. Me parece que si es complicado, porque no lo hemos hecho así en muchos, muchos, muchos años; como que la docente ha hecho su práctica que gire en torno a ella.

Y digo: “fulanito no habla”, “¿cómo que no habla?”, “no yo no le conozco la voz”. Y dices: “pero yo si observo que cuando está con sus compañeritos se expresa, contigo tal vez no, por qué no lo hace contigo primero y segundo por qué emites un juicio de esa manera que bueno, tiene una trascendencia en la imagen que tenemos de la imagen de ese niño. Entonces yo cambiaría estas formas de interactuar con los niños, de relacionarnos con ellos, generar que se relacionen entre ellos, en cuestión de la práctica educativa que se genera en el aula.

En la gestión escolar, definitivamente en la organización en la escuela. A mí me sorprende mucho, llevo pues ya veintidós años de servicio, y cuando yo empecé como educadora, frente a grupo hace 21 años, mi escuela –a la que yo llegué pues- tenía una forma de organización con algunas características, -yo percibo a la fecha-, por ejemplo, la famosa organización por comisiones, en donde cada año podemos establecer quién se va a encargar de tal cosa pero las comisiones son las mismas como la forma de organizarnos; la comisión de la cocina, del teatro, de los instrumentos musicales, entre otros. Y uno dice bueno, y esa forma de clasificar y hasta de tener guardados los materiales funciona, nos permite a todos acceder a ellos, y casos concretos.

Resulta que en mi plan no está utilizar los instrumentos musicales y algo sucede que yo digo: “voy hacer una actividad con instrumentos musicales”, pero mi compañera que tiene la comisión lo tiene bajo llave y hoy no vino, no, entonces, cero oportunidades y hoy no se pudo aprovechar.

Por ejemplo las comisiones, la organización de los tiempos, esta idea de que cuando van a tomar educación física, empezar con los terceros, empezar con los primeros; cómo que no estamos muy claros de que con qué criterio decidimos qué grupo toma en qué horario determinada actividad, como educación física, cantos y juegos. Sino que nuestra forma para hacerlo equitativo es, “si el maestro viene dos días, el primer día digo empezamos por el tercero más grande y acabamos con el segundo o primero, y el siguiente día empezamos al revés para que no digan que el primero al último.

Y yo digo no tendríamos que modificar esos criterios de cómo estamos organizando las actividades en las que participan los niños, no tendríamos que hacer adecuaciones, seguramente sí.

En lo que yo tengo de este programa, estar en la Renovación Curricular, yo diría que de todas las escuelas del servicio mixto, una sola escuela se a atrevido ha hacer modificaciones, y es una escuela de tiempo completo. Esta escuela parece ejemplar, recibe igual que todas abre la puerta al cuarto para las nueve de la mañana, y los niños se van a las cuatro.

Ellas se dan cuenta bajo procesos de reflexión acompañados, por mí, me tocó hacer ese trabajo con ellas, que los niños estaban siete horas en la escuela, sus problema en la tarde de conducta eran terribles, las maestras se agotaban, se ponían de malas, había castigos, incluso en la escuela

por que ya no sabían cómo controlarlos después de las tres de la tarde; a la hora de la comida era como el relajo, y después de la comida era un poquito peor. Ellas mismas se dan cuenta que después de siete horas los niños solo tienen un momento de dispersión que empieza a las diez de la mañana, que es el famoso recreo, sus veinte minutos de recreo; acabando ese recreo, no vuelven a tener un momento como de relajación en el resto del día.

Entonces ellas se dan cuenta de que para un niño estar siete horas en la escuela, luego y ya en media hora tengo mi receso y luego no vuelvo a tener, eso les estaba implicando problemas por la tarde. ¿Qué hicieron? Decidieron ellas y los niños que tenían la capacidad de trabajar de manera, pensemos, constante sobre actividades de aprendizaje, -ellas llamaban muy fuertes- de las nueve de la mañana a las doce de la mañana, no tenían recreo, a las doce empezaba el recreo, era escalonado de tal forma que permitiera que los niños no se amontonaran en el patio, y por otro lado entrar al comedor con horarios escalonados; y por la tarde organizaron talleres, que atendían también competencias curriculares. La escuela es otra, desde que ellas mismas cambiaron esta jornada; la apertura la da el programa, pero de pronto no podemos romper nuestros esquemas, afortunadamente esta escuela lo logró; pero yo te estoy hablando de una en 900 que tiene el D. F.

Y bueno seguramente tenemos que enfrentar miedos, “se podrá, me dejará la autoridad, qué pasará”, y entonces hay que enfrentarlas y cambiarlas.

Y la participación de los papás, para poner un ejemplo; me parece que debemos cambiar la concepción de que los papás se deben vincular con nosotros; yo creo que nos debemos vincular con ellos; porque es muy fácil que a la maestra se le ocurre hoy que para mañana quiere una junta con los papás de su grupo, y de pronto llega mañana, a la salida hoy pongo mi recado y llega mañana llegan los papás y de los 30 o 35 me llegan 7 u 8, digo inmediatamente: “es que los papás no se interesan por sus hijos”.

Y yo digo eso es real, o fue una mala organización, una mala planeación de la maestra, que finalmente no puede disponer del tiempo de los otros, más ahora que los papás y las mamás trabajamos, bueno la educadora hace un juicio equivocado desde mi punto de vista, y se maneja con esos juicios, y no es capaz de ver que la que está como haciendo algo inadecuado es ella, no?

Que la que tiene que modificar esa forma de vincularse con los papás es ella. Si yo veo, y en mi diagnóstico con los papás me di cuenta de que el 80% de las mamás son trabajadoras, por su puesto que voy a pensar qué días durante el año voy a quererlas aquí, para qué, que sea relevante, “yo no puedo disponer de sus tiempos”. Porque al igual que ellas, como educadoras, hasta donde yo se, tenemos 9 días económicos al año y después de esas faltas no tenemos justificación, eso es lo que yo cambiaría como de entrada, entre otras cosas.

Entr. 6. Maestra aprovechando, tratando algunas cosas que usted ya tocó desde la parte operativa, pero que habría que ver desde la parte administrativa, como la elaboración del proyecto escolar o el plan de trabajo, esta parte administrativa también afecta la propia acción curricular y pedagógica que se quiere perseguir.

OEGC. Sí, yo creo que sí afecta por ejemplo la parte de la planeación que es de la docente, pues una propone algo abierto, donde se responde más a su proceso mental que al requisito de, pero esto compete más que a la educadora a todas las autoridades como identificar que tiene que ser de otra manera: Es decir la educadora no tiene que planear para mi directora, para mi supervisora, sino que tiene que planear su propio proceso para ella misma, para irse orientando y guiando, que es lo que tengo que ir trabajando con los niños y cómo me voy a dar cuenta de mis logros.

Cuando la directora y la supervisora hacen de la planeación un elemento a verificar, entonces se rompe con este proceso propio de la maestra. Y lo peor del caso es que hacen eso, verificar y no ayudar, entonces claro que incide, entonces ya no se vuelve herramienta, se vuelve requisito.

Y el proyecto escolar aunque me parece que si debe existir un programa de trabajo de escuela, también se llega a sentir como un requisito, dado que todo mundo se preocupa más por la forma

que por el fondo. Yo he visto sesiones en las que se está discutiendo más cómo se redacta una meta, y se pueden pasar 4 horas discutiendo si es o no una meta; y uno dice por que hacerlo tan técnico.

Es decir el tener una asesoría técnica, sobre el qué es, cómo se define, cómo se redacta, no da más sobre como es el proceso de planificación de una escuela; la esencia no está en la forma, eso es lo que va siendo como esta carga administrativa, el uso que le damos a las cosas, pero que nosotros mismos vamos creando, me refiero que al interior de los centros de trabajo, la directora, la supervisora, y me parece que ahí ya perdimos.

Entr. 7. Maestra ¿cómo puede definir su participación como docente en la educación preescolar, respecto ala implantación del PEP 2004?

OEGC. Pues a mí desde mi función que es apoyo técnico, me toca, acompañar a las maestras en el proceso de apropiación y de operación, y esto tiene muchos niveles y muchas dificultades. La primera dificultad son los tiempos, las educadoras carecen de espacios dentro del horario laboral, como para poder discutir sobre lo que les está implicando la operación del programa, lo único que tienen, -digamos como de manera formal-, es el consejo técnico escolar.

Pero el consejo técnico es el único espacio para hacer todo, para habla del programa de la paz, para hacer lo del proyecto escolar, para atender algún problema específico que se presentó con los niños y las niñas, para hablar del programa, para hablar de algún tema de interés, y entonces el tiempo es insuficiente.

En este año tuvimos de Septiembre hasta enero, sesiones de consejo técnico extraordinarias en todas las escuelas, pero ya se nos cancelaron. En esas sesiones extraordinarias, se abrieron para que fueran espacios en donde pudiéramos realmente discutir, para que las maestras ya en su operación real, a partir de su interpretación, porque no dimos capacitación, ni dimos asesoría del programa, sino que se los presentamos, dejamos que ellas los lean, los discutan al interior de los colegiados. Y ahora dimos espacios para que ellas confronten junto con sus compañeras lo que está implicando la operación.

Y los apoyos técnicos, en mi caso, asistíamos a un consejo, por lo menos un consejo por escuela, para poder apoyar esta parte; pero ya se nos cancelaron, ahora estamos tratando de hacer como acompañamiento, pero es esporádico, porque las acciones reales de la Coordinación Sectorial llegan a que no tienes tiempo. Entonces visitas en 15 días una escuela, hay veces que no visitas ni una escuela; y entonces todos estos días se quedan sin asesoría, y te encuentras en el elevador a una maestra y te pregunta, o llega la directora, y entonces en esos espacios informales de acercamiento y comentario.

Y algunos otros casos que son espacios formales como son sesiones mensuales con los equipos de supervisión que son de un sector, y recientemente se incorporaron directoras, porque nosotros veíamos, que lo que nosotros trabajábamos de análisis del programa y sus implicaciones con el equipo de supervisión, cuando nosotros llegábamos como que era una versión ya distorsionada, ya las incorporamos a estas reuniones.

Pero si algo que nos han dicho las maestras es que no baja, como la ayuda; establecimos tres talleres interanuales, en los que estábamos intentábamos desarrollar de manera parcial el programa de actualización y formación docente, que acompaña al programa; son los famosos módulos. ¿Cómo funciona esto?

Una educadora de un jardín bajo la decisión del colegiado, asiste a este taller que dura tres días para poder desarrollar lo que es un módulo, al siguiente taller asiste otra educadora, y al siguiente también. Eso nos habla que ni todas reciben la capacitación, -que no es una capacitación como tal- digamos que una asesoría, esta posibilidad de acercarse a un campo formativo.

Igual vamos haciendo lo que institucionalmente se puede hacer, porque insisto, de pronto la demanda es: "Queremos que las maestras transformen práctica" para eso hay que apoyar marcos referenciales, pero institucionalmente no hay espacios.

Entonces pareciera que todo es responsabilidad de la maestra, -y aunque yo creo que sí, ellas tienen que asumirse como profesionales y velar por su propia actualización- también es cierto que la institución tendría su propia responsabilidad en esta parte, y me parece que ahí como si nos quedamos muy cojas.

Entr. 7. Voy a pasar a la 8, porque me parece que la 7 ya la respondió. ¿qué elementos de las políticas educativas de los organismos internacionales considera que se han tomado en cuenta en la política educativa de la educación preescolar actualmente, llámese BM, OCDE, OEA, UNESCO, OREALC?

OEGC. Yo creo que de lo que más ha impacta ha sido de la importancia de atender a los niños preescolares, y bueno esta intención. Se ha atendido esta parte, esto que se llama equidad de género, se ha tratado de atender, aunque en las aulas no se ha concretado. Pero hay una parte en la que se habla de que debemos de tratar de respetar los derechos en igualdad de condiciones para niños y para niñas. También esta parte de atención a la diversidad, esto tiene que ver con estas líneas de manera general.

Entr. 8. ¿Qué aspectos hay que considerar desde los diseñadores del PEP 2004, que a su juicio no se han tomado en cuenta y presentan un obstáculo o insuficiencia para la implantación de dicho programa?

OEGC. Mira más que obstáculo como tal, tiene dificultades. Me parece que los diseñadores tienen muy claro que los procesos son paulatinos y deben ser muy asistidos. Me parece que desde el lugar normativo, desde el lugar donde están, -que es la Subsecretaría de Educación Básica-, ellos hacen creo yo que lo que deben hacer, y me parece que el cambio importante, es que debieran imponer a las entidades, no imponen.

Si nos toca a las entidades el ir reconociendo e ir defendiendo esos espacios de respetar los procesos de reforma. Pero algo que si creo que falta es como ser muy precisos en cuestión de los planteamientos del propio programa algo que yo veo como una gran carencia es que está muy floja la evaluación. Y la evaluación nos está golpeando fuerte a las escuelas porque no tenemos resuelto, y desde el programa, el equipo no tiene todavía resuelto cómo evaluamos las competencias. Entonces todo mundo estamos dando patadas por ahí y por allá, es como un intento que el niño desarrolle competencias, pero no tenemos todavía certezas. Esa parte si le ha faltado apoyo a las entidades para que podamos apoyar a las maestras.

Entr. 9. Según los documentos emitidos por la SEP, la reforma de educación preescolar contempla los siguientes ejes de acción: elaboración de un currículo, actualización docente, elaboración y distribución de materiales didácticos y reestructuración de la gestión escolar. Ya usted nos ha hablado de algunos, pero yo le insistiría ¿qué opinión le merece cada uno, de acuerdo a su experiencia profesional y su colaboración en la propia reforma?

OEGC. En cuestión con el currículo, me parece que se tendría que cumplir con el compromiso desde que se inició el proceso, que se estableció por ahí del 2002, en donde se nos había dicho, que este currículo que ha sido construido por múltiples actores de todas las entidades iba a entrar a pilotaje y se iba a adecuar. Bueno el pilotaje ya terminó desde el ciclo escolar pasado y seguimos esperando las adecuaciones; me parece que ahí si tendría que cumplirse con esa expectativa que se abrió y que finalmente todos los que entramos en la tarea creímos que si iba a ser de esa manera. Porque en el pilotaje dio muchos elementos como para saber de qué decisiones tomar y qué agregar y qué modificar desde el propio programa.

En cuestión de la actualización docente, los módulos que acompañan al programa son buenos, pero me parece que tendría que ser, -pues si se va a oír feo-, pero tendría que ser de carácter obligatorio; porque no podemos seguir esperando a que la docente de buena fe en sus espacios libres tenga un acercamiento; porque lo que ella está haciendo impacta directamente en los niños y las generaciones se nos están yendo. Entonces me parece que tendría que ser con orden obligatorio esta actualización.

En cuestión de elaboración y distribución de recursos materiales, si estamos esperando, -los elaboradores del programa nos prometieron cuadernos de trabajo de actualización o cuadernos de la educadora-, si estamos esperando que nos lleguen, sabemos que están en diseño, pero como que algo nos tienen que decir.

Tenemos muchas expectativas en ese material, porque todo lo que no hemos podido resolver, - porque parece que el proceso avanza y se detiene desde el orden nacional-, lo no resuelto esperamos verlo resuelto en esos cuadernos de la educadora. Sabemos que están en elaboración, cada vez que vamos a asesoría nos dicen: "ya mero, ya mero", pero ya estamos más allá de la mitad de la operación del programa generalizada y no llega, entonces yo creo que tendría que ser más seria la cosa. Y yo creo que implicaría la generación de otro tipo de materiales para trabajar en las aulas para dar ideas a las maestras

En cuestión de la reestructuración de la gestión escolar, me parece que el D. F. debe cambiar su estrategia de proyecto escolar, el proyecto escolar se ha viciado mucho. Yo creo que aunque la idea siga siendo que el colegiado establezca o defina diagnóstico, establezca metas, objetivos, ya tiene que cambiar el nombre de proyecto escolar, porque como que todo mundo tenemos ideas tan diversas de lo que es, que creo que ya no se usa para lo que debía ser usado.

Entr. Le gustaría agregar alguna otra observación, algo que no haya tocado.

Pues quizá que el proceso de reforma de educación preescolar es y ha sido un proceso muy complejo, y es difícil entender desde muchos lugares, pero aún con todas sus dificultades, yo sigo creyendo en el proceso. Si hemos tenido algunos logros importantes, aunque sean pocos, creo que nos debemos esforzar por alcanzar este proceso, porque nosotros somos quienes lo podemos hacer realidad

Entrevista #1

Actor: Asesora Técnico-Pedagógica Estatal

Lic. Sandra García Sánchez

Antigüedad en el área educativa: 4 años
Sede de su empleo: Mexicali, Baja California

Preparación académica: Es pasante de la Maestría en Educación en UPN-Mexicali, Baja California.

Fecha de la entrevista: 26 de abril de 2006

Hora de inicio: 19:30 hrs. Hora de término: 20: 25 hrs.

Lugar de la entrevista: salón de trabajo, en el "Hotel Holiday Inn" de la Ciudad de México.

Observaciones: Con motivo de la Conferencia Magistral del Dr. Francesco Tonucci, en el marco del 9° seminario de la Reforma de Educación Preescolar, se reunieron en la Ciudad de México, varios actores involucrados en la misma. Le hice la solicitud a la Profesora para hacerle la entrevista y ella accedió favorablemente. Se mostró muy dispuesta a colaborar respondiendo todas las preguntas y otras que se agregaron en función de aclarar dudas y complementar sus respuestas. Tiene un gran conocimiento del proceso de reforma y además está muy comprometida en la misma.

1. *¿Cuál es su definición de la renovación curricular y pedagógica que actualmente se está implantando en la educación preescolar?*

La renovación propone un cambio, donde ha habido la participación colectiva, de docentes, directivos, autoridades, la mayoría de la estructura. Esta renovación de construcción colectiva y eso es algo, a quienes hemos participado desde el inicio en esta reforma, nos agrada mucho. Pero debo reconocer, que no todos los actores de educación preescolar tienen el mismo sentir que yo, que hay escuelas, hay docentes, que dicen que es una renovación que se está dando de manera centralista, porque no han tenido la oportunidad de trabajar, con el mismo acercamiento y la apropiación que yo he tenido la fortuna de tener. Yo creo que es una renovación abierta, profunda y que trata de llegar a los cambios de las concepciones infantiles y de las prácticas educativas.

2. *¿Cuáles han sido las fases de la reforma de educación preescolar y cómo ha participado?*

Yo he tenido la fortuna de participar desde 2001, y el proceso de reforma, ha sido una serie de asombros, desde que nos invitan a participar aquí en México, sin saber de qué se trataba. Luego viene la responsabilidad que se venía; yo no alcancé a comprender en un primer momento la responsabilidad en lo que iba a participar. Obviamente estas fases han sido de sensibilización, de información, el proceso de construcción, de participar en versiones preliminares, de participar en diálogos, y de un pilotaje que se llevó a cabo en diferentes zonas de las entidades. Pero un pilotaje, y ahora que se está trabajando en una implantación generalizada en este ciclo escolar [2005-2006], por su puesto que no debemos de perder de vista la fase del seguimiento y la evaluación. Esta fase nos ha acompañado desde el inicio del proceso de la reforma.

3. *¿Quiénes conforman el equipo de desarrollo curricular, y qué sabe de ellas en el aspecto profesional y laboral?*

Yo he tenido la fortuna de trabajar con ellas, desde que no era Desarrollo Curricular, era la Dirección de Normatividad y estaba al frente el Profesor Ramírez Raymundo y en coordinación con la Maestra Eva Moreno, desde entonces inicié conociendo la estructura de la Secretaría, la Subsecretaría y las Direcciones que existían en ese tiempo, estaba la Dirección de Investigación Educativa.

No recuerdo el nombre de la persona que estaba al frente; pero me pareció una persona muy agradable, correcta, que nos permitió construir y proponer acciones en reforma, siempre mostrando un buen liderazgo. Después de eso sí tuvimos un problema; porque empezamos la evaluación interna y cuando la empezamos, las entidades no supimos nada; hubo como un año en que nos quedamos qué está pasando, y era que se retiraba Rodolfo [2002-2003]. Ahí se sacó el Plan de Mejoramiento, como ya se había hecho la evaluación interna; las escuelas estaban diciendo ahora

qué sigue; ya me evaluaste y ahora qué pasa. Hubo como un año de intermedio, sin saber nada, luego llegó el Maestro Deceano, se siguieron las versiones preliminares y a continuar el trabajo.

Yo puedo hablar puras cosas positivas. Igual él llegó con una actitud de trabajo, de apertura, permitir innovaciones, de libertades, de construcción, excelente líder académico y de muy buen contacto con los asesores y armonioso.

Y por su puesto, que yo creo que esto continua y va muy bien con la Maestra Eva Moreno. Yo le tengo un gran respeto como académico y también como persona. Creo que es un gran ser humano, y es una mujer muy inteligente; no emite juicios de valor, te permite construir y que vayas apropiándote a tu ritmo, pero sin descuidar los objetivos que maneja la reforma. Yo siento un gran apoyo con la reforma, de diferentes compañeras del equipo curricular que han ido variando. Calculo que son doce maestras, es muy poco el personal, se vale de asesoras técnicas de las entidades para trabajar por binas, generalmente así trabajamos. Hay diferentes orígenes de las maestras, vienen de educación preescolar general, CONAFE, indígena.

4. *¿Quiénes han participado en la reforma de educación preescolar y cuáles han sido las formas de organización y los resultados en cada uno de los seminarios y en los diálogos?*

Ha participado toda la estructura del nivel, en diferentes grados, desde docentes, supervisoras, jefes de sectores, apoyos técnicos, autoridades educativas, CENDIs, escuelas particulares, indígena, CONAFE, maestros de primaria, maestros de UPN, escuelas normales. Esos son los actores que en diferentes momentos a mí me ha tocado convivencia, como en los diálogos, en los seminarios. Yo tengo la fortuna de participar desde el primer seminario, hasta el noveno. En promedio dos por año, además hay una estrategia de seguimiento en profundidad; fue un trabajo agotador, retador y se dieron resultados de entidades. También hubo tres talleres nacionales, para el seguimiento en profundidad, y los trabajos que se llevaron a cabo en las entidades. Se han llevado diálogos regionales y en cada entidad. La invitación es que participen los asesores técnicos de las entidades. Pero si debo aclarar, que los asesores técnicos, no han sido como en mi caso, que inician y terminan. Ha habido muchos cambios y se ha roto la continuidad en las entidades; la gran mayoría, pero si cambian las administraciones, se va el asesor técnico y llega otro, y ese otro tiene que iniciar otra con todo, y no tiene el mismo enamoramiento, sentimiento y la motivación. Como los que vimos nacer este proceso, a quienes no tienen nada y se inician en un séptimo, o en un noveno seminario; yo creo que esa es una gran dificultad.

Los seminarios son espacios donde se analiza, se reflexiona, se confronta, se aportan y construyen ideas, se hacen debates y revisiones de los documentos emitidos, se han hecho versiones preliminares y del propio programa, también la revisión del curso de formación general para el docente. Se está trabajando en lo que el asesor, fortalecer su figura, si es un gran espacio académico cien por ciento.

Las cuatro versiones preliminares han sido, lo que se ha trabajado en los seminarios, en los diálogos y otros trabajos. Esa información la recupera el personal de Desarrollo Curricular. En un ir y venir de la información, de construir y deconstruir, volver a hacer, etcétera.

Los resultados han sido las cuatro versiones preliminares, el Programa de Educación Preescolar, el curso de Formación y Actualización Profesional, el documento de la implantación generalizada, entre otros documentos de apoyo. También han compartido bibliografía que nos envían a las entidades. El trabajo de seguimiento en profundidad, también es algo muy valioso que ha surgido. Esto es ir y escharbar hasta el fondo del plantel y del aula y ver cómo se está implantando el Programa.

5. *¿Qué documentos han surgido de cada seminario y qué aportaciones se han originado para la constitución del Programa de Educación Preescolar 2004, la Actualización y Formación Profesional y para la Transformación de la Gestión Escolar?*

Los Talleres Generales de Actualización no surgieron de los seminarios pero si los que mencioné anteriormente. Aunque son congruentes de la reforma de preescolar. El equipo de Desarrollo Curricular es el que ha emitido los documentos.

6. *¿Cómo definiría la asesoría de las diseñadoras curriculares de esta reforma educativa, cómo han trabajado con los distintos actores educativos?*

Como asesor técnico he visto que el trabajo que el equipo ha realizado, es de apertura, de acompañamiento, de mucha armonía, salvo en algunos casos se muestra una cierta cuadratura. Quizá porque sientan que la reforma se les está yendo de las manos, y no todas las asesoras, muy pocas tratan de cuadrarnos en la reforma, por desesperación no abrimos tanto. A mí me gusta mucho más la forma de la Maestra Eva Moreno, no te presiona, te permite construir y tener apertura, no marca por donde.

Casi siempre sacan un documento después de los seminarios, que nos envían esa información a cada entidad. Siempre hay acciones, estrategias para darle seguimiento al proceso, las acciones que se dejan para construir en un tiempo y luego ya se resuelven. Siempre hay una constante comunicación por fax, Internet, etcétera.

7. *¿Cuáles serían las diferencias que se encuentran entre los Programas anteriores y el PEP 2004m respecto a la planeación, organización y realización de las acciones pedagógicas y en evaluación?*

Las diferencias son abismales, desde los programas. Antes partíamos de lo que el niño no sabía y ahora le das la vuelta, de lo que sí sabe. Antes se le daba prioridad al método, hoy en día se queda de lado, le das mayor peso al trabajo por competencias, y a la concepción del niño y obviamente la planeación. Esta pasa de ser un documento administrativo, autoritario, a ser un documento que te ayude a tu práctica docente. Bueno trata de ser así, no ha pasado todavía, pero se mostrando indicios de cambio con respecto a la planeación.

Tradicionalmente en la educación preescolar, la educadora hacía la evaluación y venía el asesor técnico o la supervisora para revisarlo. La educadora dice: "tiene que estar muy bien el método de proyectos, porque sino me lo rayan, le hacen anotaciones y demás", era un documento administrativo nada más. Y hoy se pretende que la planeación sea un documento que me sirva para favorecer las competencias y lograr los propósitos del programa; sin un formato, sin una validación del propio documento. Por su puesto que se pretende, porque todavía no lo hemos logrado, para eso tendríamos que cambiar la actitud del asesor técnico en el acompañamiento y en cómo van a ver ese documento; y si está peligrando su autoridad o no. Y por otro lado, la propia apropiación que tenga el docente del programa y la fortaleza que tenga para defender el propio documento.

Porque si tu eres el supervisor y vienes a querer imponer otra vez un formato; y yo tengo la apropiación del programa y los elementos, con toda la información para defender mi trabajo; y yo voy a tener la valentía de argumentar: "mi planeación está así en función de mi diagnóstico y del proceso cognitivo que estoy haciendo con mis niños, etc."

Entonces, aquí va en dos sentidos, uno en como rompemos esquemas con las autoridades educativas, pero también de los cambios en las prácticas y del compromiso de los docentes. Hablando de la planeación, de la organización y de todo sobre acciones pedagógicas y demás.

También he escuchado a educadoras que dicen: "es lo mismo, pero con otro nombre". Yo pienso que no hay una correcta apropiación del programa, no lo conocen; es muy cómodo decir eso, porque no están rompiendo esquemas, porque no están tratando de construir pedagógicamente. Si yo me dedico a leer, a construir y demás, pues esa idea no la puedo tener, yo debo romper esquemas y construir el aprendizaje que debo tener.

Ahora, si yo estaba acostumbrada a que el asesor técnico me dijera cómo y demás, también el asesor debe cambiar de postura. Le permitiría al docente poner los elementos, las experiencias y las herramientas que el construya la apropiación del conocimiento. Si yo te digo cómo, no te va a servir seguir instrucciones, la docente debe de construir.

Entr. Maestra podríamos hablar que este rompimiento de esquemas que ha mencionado, tiene algo más profundo de ciertas concepciones que dentro de una cultura escolar han estado subyacentes, como las tradiciones en el hecho educativo.

Por su puesto que sí. Yo no veo esta reforma como un cambio de programa; es como un cambio de actitud, de todos los actores, desde el jefe de departamento hasta el docente. Tiene que ver con el compromiso que uno tenga. Yo siempre he dicho que le apuesto a la mancuerna, entre lo cognitivo y las emociones y los sentimientos, para mí. El sistema educativo ha priorizado los conocimientos, y yo los he puesto a la par, también debe haber un involucramiento con los sentimientos para poder romper esquemas. En esta reforma curricular hay que entender al niño, respetarlo; como en la educación preescolar hay que cuidarlo, pues lo cuido y juego con él.

Es un nivel que se ha visto como bonito, como informal, entonces creo que si yo cambio la concepción de niño, de un niño pensante, con competencias y potencialidades; yo empiezo a tener un respeto, y comienzo por preparar mi clase, a proporcionarle mayores experiencias cognitivas. Esto tiene que ver con un rompimiento de actitud, de tradiciones, esquemas, de culturas escolares, que han estado arraigadas por cien años, que se dicen fáciles.

Yo no entiendo como desde mi entidad que es Baja California hasta el sureste del país; tenemos las mismas prácticas repetitivas, aburridas, carentes de sentido, menospreciándolas, creemos que por la edad cronológica que tiene el niño no hay necesidad de preparar una clase, seguimos dando una información científica equivocada. Entonces hay que romper con todas esas tradiciones o errores.

También hay muchas bondades de la responsabilidad que se tiene, de que hemos ido avanzando, de que hay docentes comprometidas también, hay un amor muy grande hacia el nivel; hay compromiso, pero nos falta profesionalizarnos. Me cuesta decirlo, porque soy docente, soy educadora, pero si no lo digo, pues no lo cambio.

A ser profesionales, a tener una digna planeación, una sistematización de la evaluación, ha dar correctos aprendizajes de los niños, a no menospreciarme ante cualquier otro profesionista, porque tengo la licenciatura que cualquier otro y por supuesto llevar en cualquier momento en alto, la educación preescolar.

Aunque también hay una cosa la licenciatura, no te garantiza la profesionalización. Yo te puedo encontrar doctores en educación y les resta mucho para llegar a un correcto desempeño académico. Y puedo encontrar profesoras normalistas con un desempeño increíble en el aula. Pues acudo al compromiso, a las competencias que tiene el ser humano y a la propia autoformación y preocupación por ir creciendo.

8. *¿Qué aspectos considera de soporte en la reforma educativa que si han sido contemplados en el proceso de la reforma? ¿Qué faltaría por atender en estos procesos de la reforma?*

Yo creo que se han preocupado por casi todos los elementos, lo que pasa es que somos muy pocos para la propia estructura. Estos procesos de la reforma se ha dado en pocos, a nivel de supervisión y en asesoría técnica, y el llegar a los directores y a los docentes. Son demasiados, y esa es mi preocupación, cómo llegar hasta el aula, y son quienes más lo requieren. Una de las situaciones por las que una reforma fracasa es porque no llega hasta el aula; llega a las figuras que te menciono, y puede que hagan simulaciones y, así los cambios no se dan en las aulas, ya con los docentes. Porque esas cascadas son espantosas, luego se distorsiona, cómo le haces para trabajar con tanta gente, algo se tiene que implementar; pero somos muy pocos para dar atención a tanto docente. Creo que ese uno de los grandes retos que tenemos.

9. *¿Qué aspectos considera que es necesario profundizar en el proceso de la reforma de preescolar a partir de la coordinación del equipo de curriculistas?*

Siempre está la cuestión de recursos financieros, lo que les haga falta. Por ejemplo, como va a llegar una reforma cuando el niño no tiene donde sentarse, no se tienen recursos, eso es algo que va a estar ahí, no es lo fundamental.

10. *¿Cuáles son los cambios que en los Jardines de Niños tendrían que considerarse –prácticas educativas, gestión escolar, participación de la comunidad educativa, a partir de la reforma de educación preescolar?*

Los cambios tendrían que ser substanciales, retomar lo bueno, pero tratar de construir cambios en las actitudes, en como estamos haciendo la educación preescolar, en lo estructural, en como recibimos a los padres de familias, las propias autoridades como participan en la escuela; como veo la gestión escolar a partir de situaciones administrativas o también está en las cuestiones académicas, donde todo el colegiado debemos de construir la gestión. El directivo que tenga el liderazgo, no administrativo, sino académico y si hay un verdadero colectivo.

Entr. Podrías señalar un liderazgo académico, tanto de las autoridades como jefes de sector, supervisoras, directoras?

El liderazgo académico en jefes de sector y supervisoras es escaso, no se ha manifestado mucho, por su puesto que no es general, pero es un asunto que se debe revisar, en todas las entidades. Si no hay ese liderazgo académico, entonces surgen los problemas, para que realmente se trabaje en el aula.

Entr. Algunos autores mencionan que debe haber un trabajo más de acompañamiento por parte las supervisoras, ¿qué tendrías que decir al respecto?

Que con esta reforma se está tratando de rescatar, empiezan a manifestarse indicios de cambio en algunos supervisores. El equipo ampliado esta conformado por jefes de sector, supervisores, y son un equipo excelente, pero falta mucho por hacer en la gran mayoría.

11. *¿De qué manera se ha vivido el decreto de la obligatoriedad del nivel de educación preescolar en su entidad y en particular en la zona escolar a su cargo?*

La obligatoriedad se ha recibido con un gran regocijo por las educadoras, y demás, como si la obligatoriedad te fuera a dar el reconocimiento en la sociedad, cosa que es falsa. Ese reconocimiento nos lo vamos a ganar a pulso con el trabajo que reflejemos a la comunidad. Ahora estamos cayendo en cuenta que la obligatoriedad, trae muchas situaciones de cobertura, de pérdida de calidad porque vamos a ser más. Tercer año no fue difícil porque teníamos casi el 98% de cobertura, un 2% no hubo preocupación. Para el segundo si tuvimos algunos problemas y obviamente está tanto en la calidad, porque los grupos se están haciendo más numerosos.

Nosotros tenemos una población de diferentes lugares, y muy poca de Baja California, es una entidad muy joven, como Mexicali, tenemos mucha migración; se construyen cerca de 50,000 mil casas al año, esas colonias surgen con mucho migrante que se queda a residir. Los grupos son de 30 niños, en otros son de 20 o 25, que las educadoras comentan es lo ideal para trabajar esta propuesta curricular.

La obligatoriedad trae cosas positivas, pero también trae cosas negativas. Por ejemplo, el primer grado no creo que lo vayamos a poder cumplir, no estamos en condiciones apropiadas. No contamos ni con docentes, ni con aulas, en fin.

Ent. ¿Esto lo saben las autoridades?

Por su puesto que sí. Ellos están actuando en consecuencia, hacen propuestas, estrategias. En Baja California, las más altas autoridades han sido responsables, abiertas y le han dado un completo apoyo a la reforma curricular de educación preescolar. Las autoridades han ido cambiando, pero una actitud positiva, en todos los aspectos han apoyado.

12. *¿Cómo ha abordado el trabajo de asesoría con su personal docente, directivo y técnico pedagógico en su localidad?*

Yo trabajo en equipo técnico ampliado, ahí hay de todo, supervisores, jefes de sector, docentes, asesores, etc. Yo he tratado que las asesorías sean lo más apegado a los seminarios, a todo el proceso de reforma y esto me ha causado una gran satisfacción. Porque luego se ven los efectos nacionales y ellas se han visto reflejadas entre una congruencia en la entidad, lo que se está trabajando y lo que se ha propuesto nacionalmente. Cosa que yo me hubiera arrepentido muchísimo, si yo hubiera trabajado otras estrategias o formas diferentes, pensando que no se podía hacer un contraste con todo lo demás.

Creo que ha sido lo más cercano posible a la propuesta de la reforma curricular.

Entr. Con qué insumos cuentas para llevar este proceso.

Me llevo bibliografía, textos, elementos, videos, información de toda la reforma, esto nos llega a las asesoras técnicas estatales. Surgieron como necesidad, por que no éramos suficientes, ellas nos denominaron ampliados. Ha funcionado muy bien, aligera la carga, nos ha ayudado al pilotaje y a la generalización.

Entr. Si hay docentes y directivos y a parte trabajar como equipo ampliado.

Ha habido mucho cansancio, mucho trabajo, somos treinta en Mexicali y aquí seguimos durante dos años, con ellas desde 2004-2005. Casi en todas las entidades se ha trabajado así.

Ent. ¿Los materiales se distribuyen entre los otros miembros del equipo ampliado?

En Mexicali si, se distribuyen los textos, los videos, la bibliografía, etc.

13. *¿Qué retos ha enfrentado para llevar a cabo una adecuada asesoría con su personal educativo?*

Carencias de tiempo, cargas excesivas de trabajo, básicamente es eso. El tiempo ha sido un factor muy importante para los asesores técnico-pedagógico, porque faltan recursos humanos.

Ent. Podría decirse que la propia reforma educativa se está haciendo de manera muy rápida, se mira así por la relación del tiempo con la política educativa del país, como si en cada sexenio se gesta algo, y al término de éste se tiene que acabar ¿cuál es tu mirada?

Yo tengo un temor, próximos a unas elecciones; y de que todavía no hayamos contagiado verdaderamente a la total estructura del nivel, como para poder defender la reforma curricular, y puedan entonces venirse situaciones que den marcha atrás a esto. Si tengo ese temor, no me gustaría que sucediera, ojala el nivel tenga el valor de defender esta reforma. Falta tiempo para haberla afianzado lo suficiente.

Ent. ¿Esto se ha platicado con las autoridades, qué dicen al respecto?

Por su puesto que sí. Ellas han planteado en el último documento de "la implantación generalizada del programa", si vienen cambios políticos muy fuertes, pues ni ese documento, ni nada va a ayudar a que se afiance la reforma.

Ent. Digamos que todavía la cultura del personal, el personal no está preparado para sostener su propio trabajo, el proceso de la reforma educativo?

Yo tengo la duda, porque los cuatro años atrás fuimos las menos las que estuvimos en esto. Yo hablo de que los tiempos nos están rebasando, no el propio de reforma. Este es un proceso fuerte, bien cimentado, congruente, pero no hemos podido enamorar a todas las docentes de este proceso, para llegar a defenderlo de esta manera, se va a lograr pero nos falta tiempo. Nos puede ganar la cultura política partidista.

14. *¿Qué apoyos le ha brindado su secretaría estatal y cuáles desde la Dirección General de Desarrollo Curricular?*

Yo me acerco con mi Jefa de Departamento, y de ahí se manejan las estrategias estatales, y ella es una líder académica, que es muy competente. Yo se que en otros estados no es así, están haciendo otras cosas, no hay apoyo, no hay compromiso, principalmente los estados del sureste. Sobre todo por la intromisión del sindicato.

En Baja California, el sindicato en la educación preescolar no se mete para nada.

15. *¿Qué desafíos habrá que atender ahora que ya está en marcha el PEP 04, y los TGA's con el personal docente, directivo y técnico-pedagógico?*

La actualización en cascada, eso es algo que me preocupa mucho.

La obligatoriedad también no se como se vaya a resolver, porque es más una cuestión política, mas que pedagógica. Hay muchas cosas que atender y no se han tomado en cuenta. La propia actualización con un correcto seguimiento y evaluación, eso es un principal desafío.

16. *¿Qué del PEP 2004, hay aspectos que se deban atender inmediatamente?*

La evaluación, un proceso más sistemático, es lo que falta, que de cuenta de los aprendizajes de los niños. Falta ser más explícito en el programa, es lo que más le duele al programa.

17. *¿De los asesores técnicos pedagógicos que hay que cambiar?*

Todo, porque ellos se creen autoridades, de que saben las cosas, y que los docentes deben atender. No entienden que deben hacer un acompañamiento académico. Por comodidad han actuado así, pero deben cambiar.

Esta es mi apropiación de mi proceso de reforma, hacerlo con muchas ganas y poniéndole todo el amor. Ha sido muy cansado.

Modelo 3
Tercer grupo

Entrevista # 1
Actor: Docente normalista

Profa. Martha Cervantes Hesley

Puesto que desempeña: Docente en la Normal particular del D.F.

Antigüedad en el sector educativo: 33 años como docente y asesora técnico-pedagógica. También se desempeña como consultora de personal docente en otras instituciones de gobierno. Ha publicado algunos libros acerca del Lenguaje y Comunicación.

Lugar de la entrevista: aula de la Escuela Normal Anglo Español

Fecha; Septiembre de 2004.

Hora de inicio: 17:45 Hora de término: 18:15 Hrs.

Observaciones: la maestra expresó sus respuestas con base en la experiencia que ha tenido en el ámbito educativo de preescolar. Dado que ha intervenido en distintos foros de debate sobre el nivel en cuestión, su experiencia es amplia, y ésta se complementa con la colaboración en la licenciatura.

1. ¿Cuál es su opinión acerca de la Renovación acerca de la educación preescolar?

Creo que es algo que se había estado esperando desde hace mucho, es una posibilidad de reconocer la importancia de este servicio, y que todos estábamos ansiosos de que se tomaran decisiones más formales oficiales respecto al servicio.

2. ¿Usted piensa que el PEP 2004 tiene algunos antecedentes históricos que le hayan permitido su publicación actual?

Si, porque es el resultado de ese proceso histórico en el que estamos insertas, cada nueva propuesta tiene sus antecedentes, entonces en etapas anteriores, es como consecuencia de lo que se ha venido, de los avances y de la información que se tiene actualmente.

Los principales tienen que ver con la forma de concebir a la infancia, esta forma de concebirlo se ha modificado al tratar de recuperarla en esta nueva propuesta tiene que ver con el análisis del trabajo que se hace en los jardines de niños.

Otro antecedente que considero básico es la reformulación que se da en los estos a nivel licenciatura, está inmersa esa propuesta y que mucho de lo que se ve reflejado en este programa tiene que ver con esta formación de las personas que quieren ser educadoras.

Y creo que otro de los antecedentes de ese concepto de peor tiene que ver con el reconocimiento de las políticas públicas de esta etapa de la vida, no que por que son los más pequeñitos hay que entretenerlos en esta etapa de la vida hasta los estudios formales e importantes de la primaria. También otro antecedente es la reformulación que se le da de manera integral de la educación.

En el diagnóstico de los resultados obtenidos y como tendría que darse el factor enseñanza en esta época para poder lograr las metas que se han propuesto en el marco educativo.

3. ¿qué elementos considera que se tomaron en cuenta para elegir a los jardines de niños para llevar la reforma curricular, que van a ser piloteados?

En ese sentido no tengo mucha información, pero me imagino que algunas decisiones están primeramente a tener una muestra del abanico del servicio que se da, tratando de elegir de diferente modelo de la educación de la educación que reciben los niños menores de seis años dado que hay una diversidad enorme, de concebir como tendría que ser esa atención, creo que por ahí podría ser esa decisión, otra en función de la posibilidad y de aceptación del personal para poder realizar este tipo de pilotaje.

4. ¿Qué papel jugaran las docentes para impartir su enseñanza para poder implementar este currículo, desde su experiencia, desde conocimiento, desde lo que usted ha leído?

El papel que jugaran las docentes Yo creo que es básico en este primer periodo, porque depende de cómo lo van a poder aplicar para que sea recibido, aceptado por las otras docentes. Considero que aquí en el D.F. hay mucha disposición por que es algo que se estaba esperando es algo importante, saber que se tuviera algo más definido, algo más concreto y saber que se va a trabajar en este nivel educativo.

5. *¿Por qué hace usted esa distinción en el D. F., seguramente ellas tuvieron venía trabajando, tuvieron otro tipo de modelo curricular, alguna guía, alguna propuesta a diferencia de otros estados, a qué se refiere ese comentario?*

Porque es lo que yo conozco, lo que he venido trabajando, eso me da la posibilidad de estar acompañando a las alumnas en su formación, de asistir a algunos de los jardines y eso me ha permitido conocer algunas de las opiniones de las educadoras. Se también que tienen alrededor de dos años tratando de lograr nuevas alternativas, vislumbrar y ver reflejados los cambios en la nueva propuesta les da mayores posibilidades de conocer y manejar los elementos de esta nueva propuesta .

6. *¿Usted sabe a partir de que enfoque se elabora el PEP 2004?*

Como enfoque está permeado el mismo que está en la licenciatura que está relacionado con una concepción social del aprendizaje, y la vinculación que hay con lo que nosotros hablábamos como desarrollo del niño y ahora se llama desarrollo del aprendizaje, como una situación desde lo pedagógico.

Entender que el aprendizaje se da en comunidad, desde lo social, me imagino que el enfoque que tiene está a través de la lectura, a través de las propuestas, podemos vislumbrar propósitos de situaciones, todo el marco constructivista y por el otro el marco social, lo cultural, que tiene que ver con toda esa construcción que hace el grupo, por ahí me imagino que va el enfoque.

7. *¿cuáles serían los aprendizajes que adquirieran los preescolares?*

Considero que los aprendizajes tendrían que poner en juego sus propias capacidades en este momento se está hablando de poner en juego todas las capacidades que el niño trae, y la naturaleza humana lo llevan a desarrollar competencias, el enfoque orientado, el principal aprendizaje, es ese acercamiento que tiene de la realidad, posibilidad de conocer su entorno natural y social y poner en juego sus capacidades que lo pueden poner comunicativamente hablando, cognitivamente hablando, en la resolución de problemas, ser personas capaces.

Entendiendo por capacidad la posibilidad de actuar de manera eficaz en diferentes situaciones, estaríamos pensando en niños que tienen habilidades comunicativas, resolver problemas y puede compartir con los demás, hacia allá se estaría orientando las experiencias que tenga en la escuela para poder desenvolverse con sus capacidades.

8. *¿Esto iría aunado al mismo concepto de competencias?*

Podríamos decir que el niño nace capaz, el ser humano, por ser humano, nace con una serie de capacidades, entonces la posibilidad de poner en juego esas capacidades que ya trae, lo van a ser capaz, la búsqueda como docentes es acompañarlo en este proceso y descubra todo lo que trae y pueda aplicarlo en todo lo que pueda vivir.

9. *¿qué expectativas tiene usted respecto a la puesta del PEP 2004 en relación a sus prácticas educativas?*

Podríamos decir altas expectativas, y la principal es llegar a comprender el enfoque que está inmerso en la enseñanza para poder transformar mi práctica, que las alumnas puedan vivir ese

enfoque y posiblemente lo lleguen a aplicar con sus grupos, que haya congruencia entre lo que pienso y lo que hago.

10. ¿De acuerdo a lo que usted señala cual sería el tipo de alumno que se espera formar con el PEP 2004?

Considero lo maneja a través de los propósitos manifestados en el programa y que tiene que ver con el reconocimiento de sus cualidades, de su persona, que cuando egresara de la educación preescolar que tuviera un conocimientos de sí mismo, y ese conocimiento será positivo. Que lo tuviera en alta estima, que se valore como persona, que pudiera descubrir las características del entorno entender su entorno, relaciones de forma de cantidad, que pudiera tomar decisiones, plantearse hipótesis, que tuviera posibilidades para resolver conflicto, encontrar otras formas de solución, competencias sociales, diálogo, tolerancia, respeto, y sobre todo los niños de preescolar que tuvieran ese sentido de colaboración, metas comunes.

11. ¿Usted considera que la puesta del PEP 2004 tiene que ver con la obligatoriedad?

Considero que es producto de los antecedentes que ya mencionamos, pienso que la obligatoriedad de la educación preescolar, como que presiono y empujó para que se dieran esos elementos que ya se venían trabajando vislumbrados, había una necesidad de reformular el programa que ya se tenía, había una necesidad de plantear con mayor claridad las metas que se espera lograr en educación preescolar, de necesidad de normar los diferentes servicios que se otorgan al menor de 6 años, la obligatoriedad como la suma de todo un análisis o de eso que se han venido hablando acerca de ese primer periodo de vida del ser humano.

12. ¿Usted diría que las políticas educativas de este actual gobierno están respondiendo a las necesidades de la sociedad, de la niñez mexicana?

Pienso que las políticas educativas que se están manejando ahora surgen de políticas educativas anteriores, no es de este gobierno, pienso que recuperar la historia, porque estamos hablando de modernizar la educación, ya tiene varios sexenios, quizá a este gobierno le toca concretizar.

13. ¿Algo más que usted quisiera sumar a este nuevo programa como un proyecto de nación, como encontrar otras alternativas para formar a los niños?

Pues estaría más bien tendríamos que pensar en la necesidad de hacer un proyecto, un proyecto de educación básica, entender a la educación básica conformada por los distintos niveles, pero como eso como una unión, pienso que una vez que se defina el currículo de preescolar, se pudiera reorganizar el sistema educativo para tener unas expectativas más claras acerca de que se espera para cuando salgan los niños una vez que han concluido la educación básica.

14. ¿Tiene alguna relación la licenciatura de educación preescolar con el PEP 2004?

Yo creo que están vinculados, por que precisamente una vez que se formula la educación preescolar la formación de docentes de la licenciatura, es también que se ve la necesidad de reformular lo que se hace en los jardines, las prácticas docentes, transformar la cultura, en lo que las maestras consideran importante en este nivel, con un carácter serio formal, nuevo currículo, teniendo más claridad en que es lo que queremos, en saber que vamos a enseñar y no dejarla abierta si será o no será, o que quiere el niño.

15. ¿Podría decirnos si ya quedan más concretos los propósitos y contenidos de educación preescolar?

Los propósitos y competencias ya están definidos, definidos los propósitos y con eso las competencias, lo que nos faltaría definir dentro de esta nueva estructura con mayor claridad es que las maestras entiendan lo que ellas tendrían que realizar, porque las competencias clave no

son las que están consideradas como contenidos, el niño va a poner en juego a partir de las situaciones de las experiencias, que tiene que propiciar la educadora.

Tendría que tener con mayor claridad, se habla de propósitos y contenidos de educación preescolar y puede haber la situación de que muchos docentes piensan que los contenidos de la educación están reflejados en las competencias clave, hay que pensar en actividades para las competencias sin considerar que el papel de las docentes tendría que estar orientado en generar experiencias donde pongan en juego mucha de las capacidades que tienen.

Entrevista # 1

Actor: maestra normalista

Profa. María de los Ángeles Contreras Ortiz

Datos personales: Nación en la Ciudad de México

Preparación académica: Profesora normalista en educación preescolar en el Colegio Amado Nervo, Licenciada en Pedagogía en la UPN-Ajusco 1ra. Generación, pasante de Maestría en Educación con la línea de Formación docente en la UPN-Ajusco

Experiencia laboral: Se ha desempeñado como docente de educación preescolar en una guardería de la SSA y después en la CFE., se desempeñó desde 1981 en jardines oficiales de la SEP, en los cuales también laboró como directora. A partir de 1990 comenzó a laborar en la ENMJN como docente comisionada en el área de Pedagogía, ha sido coordinadora del Colegiado Especializado, así como de la Coordinación del Plan de Licenciatura Plan 1999 en los Talleres Nacionales de Actualización y los Talleres Estatales de Actualización. Ha participado en varios foros nacionales. Actualmente labora en la ENMJN como docente de 2° de la licenciatura y colabora en el "Proyecto subregional al desarrollo inicial y profesional de América del Norte EE.UU., Canadá y México", el cual está dirigido por la Dra. Etelvina Sandoval Flores en México.

Fecha de la entrevista: viernes 24 de febrero de 2006

Lugar de la entrevista: Restaurante Naturista de Barranca del Muerto y la cafetería Wings de Barranca del Muerto.

Hora de inicio: 17:27 hrs.

Hora de término: 19.40 hrs.

Observaciones: tuvimos que cambiar de sede por la interferencia de ruidos en el primer lugar, por ello se amplía mucho el tiempo de la entrevista.

1. *Ent: Dentro de la Renovación Curricular y Pedagógica se creó el Programa de Educación Preescolar 2004, el cual está definido por el logro de las competencias en los y las preescolares, ¿Cómo se puede explicar este enfoque pedagógico, cómo entenderlo en la educación infantil, y si es posible que guarde una relación con las competencias laborales aplicadas en un principio a la educación técnica?*

MAC: Yo entendería, esto cuando tú dices si se puede aplicar a las cuestiones laborales. Yo creo que hablar de la formación en competencias es algo muy complejo, es algo que todavía no se acaba de definir con mucha claridad para nosotros los maestros, yo de lo que digamos he podido entender y comprender pues me lo tengo que aclarar porque es parte de mi trabajo, eh. Al menos no se si sea yo en lo personal, sé que hay una tendencia de las competencias fincada en esto de la productividad, en el aspecto laboral, en la eficiencia, en el desempeño productivo. Sin embargo, como que me he enfocado un poco a la idea quizás retomando a esta Díaz Barriga y a Rigo, en la idea que ellos retoman de Gomci, en el manejo de las competencias en el enfoque australiano, pero más bien verla como un enfoque holístico, donde la competencia, tiene varios componentes, uno de estos serían los conocimientos, los valores, las destrezas, las actitudes, las capacidades.

Más bien quiero refugiarme, o más bien me quedo con esta idea que hacen estos autores para poderme explicar, que si no de otra manera vería yo que nuestra educación estaría con una racionalidad técnica, con un gran peso, y podríamos sacarle más provecho si la vemos en un enfoque más holístico, más integral, donde la competencia, pues se integra con todos estos componentes y como tal la competencia, pues no la podemos ver, sabemos que se le denomina la competencia y que son los enfoques; por qué la competencia; y toda esta cuestión política, desde internacional nos va llevando a una política nacional.

Y pues vemos ahora que todos los planes de estudio incluyendo el preescolar está en función de las competencias. Sin embargo, quiero verla holísticamente, todavía se me hace muy complejo, sin embargo, quiero decirte que a pesar que he leído nuestro plan de formación está por competencias, todavía me es difícil a mí pensar en una posición muy con un enfoque, muy técnico, tenemos que verla como algo más humano. No sé si eso sea correcto, pero no, al menos esa es la posición que yo he tomado.

2. *Ent. ¿Y bueno en comparación con otros modelos de educación infantil, también coinciden en esta propuesta de un currículo por competencias?*

MAC: ¿Cómo de otros currículos a nivel de nuestro país?

Entr. No, internacionales.

MAC: Bueno, si hay una coincidencia en esta digamos ola de las competencias, digamos que ha sido una decisión de política internacional para nosotros -nuestro país que es tercermundista- sino también de otros países. Ahora te pudiera hablar de la experiencia que nosotros tenemos recién en participar en este proyecto hemisférico, hemos visto la posibilidad de acercarnos a escuelas con E. U. y Canadá. Bueno con E. U. que es Nuevo México y que ahí atienden a niños migrantes, en gran medida latinos –y muchos de nuestros niños mexicanos que cruzan la frontera están ahí en estas escuelas-. Y su tendencia es hablar de desempeños –ellos hablan de logro de desempeños y de ciertas competencias-.

Los maestros tienen como muy determinado ciertos propósitos y que el Estado los evalúa, y que si no logran estos perfiles de competencia o estos perfiles de desempeño, pues tienen un tiempo para demostrar que sus alumnos están aprendiendo; y sus alumnos son evaluados en función de estos estándares, y si no demuestran en el año, los compañeros nos comentan que se les retira presupuesto, y en algunos casos ellos pueden llegar hasta perder el trabajo, cuando ya el gobierno contrata una empresa para que venga y forme a los niños.

Entonces, ellos nos hacen nos hacen mención de esto, por que nos dicen: “México está en esa función como de querer copiar mucho de lo que hace E.U., pero esto no lo copien, esto no es bueno para nadie, no es sano para nadie”. Yo creo que si, que no debe ser en función de unos estándares que muchas veces no coincide con la realidad de los niños que van y cursan a las aulas.

En este caso preescolar, es con diferentes contextos sociales y culturales, que no podemos medir a todos con la misma medida, sin embargo, es un riesgo que podemos correr en este sentido de la competencia, yo le veo una gran dificultad, una gran limitante, ver esa manera a nivel de estándares, incluso internacionales, que no se generen en el contexto, en el lugar local de la situación. Bueno ellos ya nos han advertido de esto, ya no tardamos, están los rumores muy fuertes de que vamos a ser evaluados; por lo menos ya nuestras estudiantes, ya han sido evaluadas en este proceso. Saber ¿cómo se ha manejado esa información de los resultados?, también hay que conocerlas para tomar decisiones al respecto.

3. *Entr. Maestra ¿Cómo define la política curricular del Programa de Educación Preescolar 2004? ¿Cual ha sido su experiencia laboral, de acuerdo a lo que usted ha venido reconstruyendo en la formación de las alumnas en la escuela normal?*

MAC: Me parece que esta currícula, que de alguna manera es una política nacional, se implementa con un carácter nacional, pues si recibe orientaciones de la política internacional; por que si hay recomendaciones de las conferencias educativas a nivel mundial, a través de la UNESCO, de lo que se denominó Jomtien. O sea, si hay una preocupación por mejorar la calidad de la educación básica, el reconocer el nivel en el caso nuestro, recientemente ha sido un nivel educativo reconocido en su obligatoriedad, con muchas deficiencias, porque por un lado era mucha la aspiración yo creo que de gran parte de las educadoras-que como yo éramos fuertes luchadoras de que se reconociera el nivel con esta obligatoriedad-.

Pero bueno ahora que se toma la decisión, también ver que el fenómeno rebasa a una decisión de política, rebasa que no tenemos escuelas suficientes que atiendan a todos los niños, tampoco tenemos a los maestros que atiendan a todos esos grupos que tienen que venir a la escuela.

Si bien esto se ha tenido de forma gradual, pues ha sorprendido a todos, a las propias educadoras, a los propios padres, a la sociedad en general. Y sobre todo las condiciones en que esta política nace, y se ya se lleva a cabo y está por cumplirse esta demanda de que todos acudan al preescolar, entonces estamos en serios problemas en las escuelas. Yo te puedo decir que estando en contacto con las estudiantes que formamos en la normal, nos permite estar en contacto de la realidad educativa de un gran número de escuelas en el D. F., y vemos que hay grupos que pasaron el año sin recibir a su maestra, repartidos entre los demás grupos, atendidos a veces por las directoras, pero no siempre se puede; generalmente el común denominador es repartir.

Entonces, si bien es cierto que el programa arranca en 2004, había ya como intentos, recuerdo que la primera, este encuentro que tuvimos en la formación nacional de los talleres, decían los compañeros: “Ya viene el programa de preescolar “. Estábamos en 1999, era septiembre, y una vez de broma le dije a Olac: “Maestro qué Septiembre, por que ya pasó el primero, y no hubo programa de preescolar”.

Había entonces como un intento, ya la búsqueda de una nueva reforma, una nueva preocupación, y yo veía en estos talleres como que nos hacían sentir que la Reforma tenía que ir muy de la mano del de preescolar, tenía que ir muy de la mano de la reforma de formación de maestras preescolares. Me parece esa parte como muy atinada, sin embargo, las reformas se dan en destiempo, hay un desfase de 1999 a 2004, que nace la reforma de preescolar; y se hace una serie de procedimientos para ir arribando esta propuesta desde los diagnósticos.

A nosotros se nos invita como parte del equipo técnico, como parte de las escuelas que forman las educadoras, futuras profesionales de la educación preescolar. Y nos hacen unas invitaciones; de las primeras revisiones que nosotros hicimos, la verdad distan mucho de lo que ahora es la última propuesta. Nosotros hicimos la propuesta de recuperar los avances científicos que estaban recién, o por lo menos los aportes más recientes, en cuanto a las nociones de aprendizaje, de desarrollo, de diferentes campos que conforman el desarrollo infantil y tener enfoques que orientaran esto. La propia escuela de formación de educadoras surge con una propia formación de maestras, sin embargo, por cuestiones políticas –esto también se le da carpetazo-. Y un buen día nos dicen que sí nos hicieron caso; cuando uno ve la propuesta, pues no te ves reflejado.

Entonces yo pienso, a nivel, sería muy interesante conocer algunas opiniones de las maestras que si han venido con atento cuidado siguiendo todo este proceso la reforma, porque generalmente se da como sobreentendida muchas cosas. Y me parece a mí que la reforma está trayendo serias dificultades, porque por el momento que estamos cruzando como país, como por también el perfil que tienen las educadoras en servicio, para arribarse a una propuesta que si tiene un nivel de complejidad, que si bien no es la panacea, pues también tiene espacios donde la maestra si puede participar de manera directa desde su trabajo, o incidir en la mejora de esa propuesta. Porque finalmente no deja de ser una propuesta y ya había en la realidad de la práctica; pues la maestra en gran de los casos puede enriquecer esta propuesta.

4. *Entr. Maestra, ¿Qué elementos de orden pedagógico y filosófico aporta el PEP 04, distintos a los programas educativos anteriores, y en qué reside esa diferencia conceptual de la educación infantil?*

MAC: Yo creo que hay poco de lo que podríamos decir diferente, yo sentiría que el nivel, como que ha conservado gran parte de la tradición. Si uno revisa las primeras experiencias, digamos como preocupación del “kinder garthen”, está como sentado mucho sentado ahí, precisamente lo que es propiamente la práctica preescolar, que podemos encontrar en nuestros días.

Como valores diferentes; sabes qué sería lo que yo pudiera encontrar más, esta posibilidad que se denomina últimamente diversidad, como algo; pero vista como diversidad, pero no vista como riqueza de diversidad, sino más bien me pareciera que debieran acotado más con la cuestión en la interculturalidad, más en esta relación con esta diversidad. Porque ahí apuntaban que hay diversidad, en sus campos formativos y esta posibilidad de trabajar con equidad en diversidad, sin embargo, me parece que todavía aunque se señala que ya aparece en el discurso de este nuevo

currículo ,pues me parece que va más allá, no es nada más que está ahí la diversidad y hay que trabajar con ello, necesitaría como esta relación más intercultural, qué hacemos con estas diferencias que llegan los niños, con estas culturas propias que llegan de casa, con esta cultura de la comunidad. Ahora hay zonas en nuestro D.F., que están llegando, ya tenemos años con familias migrantes de los Estados al interior de la república, como del Estado de México, Querétaro, Guerrero, Oaxaca; que son culturas, este, que aunque ya no están en su lugar de origen, si traen consigo, trae su cultura, sus raíces, sus tradiciones, sus fiestas, su lengua.

Entonces, eso es bueno, que esté en el discurso oficial, que se plantee en el currículo, ha sido un avance, sin embargo, creo que faltan elementos para apoyar a la educadora en como tratar esa diversidad. Arribar al trabajo pedagógico con esta diversidad no me parece algo sencillo, me parece algo muy complejo, que la maestra tiene que estar muy sólida en la formación de atender esta realidad con un tipo de intervención diversificada, ofrecerle a los niños todos los días alternativas pedagógicas distintas, es un gran reto para las maestras.

Y tenemos maestras -en México se da un fenómeno que no se da en muchos países-, el maestro de grupo dura muchos años, no? en otros países duran dos, tres o cinco años a lo sumo y ya, y cambian a otra actividad. En México, yo he observado, recuerdo a una compañera que me dijo: "No he salido desde hace veinte años de mi aula", no? Entonces, imagínate lo que representa eso; cuando tu vas a las escuelas, que es visitar diferentes instituciones, diferentes grupos, ves que en los ambientes áulicos, no hay mucha diferencia, de los años que nosotros nos formamos, de los que revisas a lo largo de libros, pareciera que han ido quedando ahí huellas muy fuertes de lo que debe ser un ambiente áulico.

Me parece que una de las ventajas que señala este programa podría ser, esto de que la maestra, se procure que el ambiente preescolar, tiene que tener como intenciones muy claras para que los niños aprendan. Esto me parece algo también muy relevante, que los niños lleguen a un espacio donde su propósito de quien está con ellos va teniendo esa necesidad, de que los niños aprendan. Realmente esa es la función de cualquier maestro, hacer que el estudiante en la situación que sea aprenda. Pero muchas veces los maestros lo que queremos, es que los niños, tener alumnos que aprendan fácil, no? como si esto fuera sencillo encontrar, realmente esto es un reto, no?

Realmente nuestra labor, digo a nosotros nos pagan para que los estudiantes aprendan y esto quiero decir, que tenemos que reconocer desde la particularidad de cada alumno, desde su individualidad, como sujetos en condición de aprendizaje, crear como estas condiciones para que los niños aprendan. Pero que es lo que generalmente que hacemos, lo que yo he visto que se hace en la práctica preescolar, homogeneizar, darles a todos lo mismo, tratar de tener a los niños callados, que no platiquen, que no jueguen, cuando va en contra de todo principio pedagógico de lo que es un niño y de lo que es la interacción de este niño con el mundo que vive. Esta realidad que vive, que el niño es investigador por naturaleza, movimiento por naturaleza, lúdico por naturaleza. Y en las escuelas ¿qué hacemos? Generalmente tratamos de minimizar esta expresión del niño natural.

Bueno si uno revisa los orígenes de la educación preescolar, era un principio de las pioneras, de Estefanía, de Rosaura Zapata, con los primeros kinder garthen en México, dar al niño, seguir al niño, siguiendo la filosofía froebeliana, siguiendo la naturaleza propia del niño. Eso me parece bueno, sin embargo, ahora, han evolucionado las ciencias, la psicología, la pedagogía, la antropología, la sociología, o sea todas las ciencias aportan a la educación. Ahora tenemos las llamadas neurolingüísticas y todas esas potencialidades, que se han descubierto, pues en gran medida, tenemos que, a mi me parece que la profesión de maestro no es algo sencillo, de ser educadora con un grupo, como se dice "atender a la diversidad con diversidad", me parece un reto de todos los días; de que la maestra tiene que estar muy consciente de cual es su tarea, de enseñar a los niños, de que ellos aprendan, pero bajo su propio ritmo, bajo su propio esquema cultural, social. Y ¿qué tiene que hacer la maestra?, pues poner en juego todas estas socializaciones con las que los niños llegan, socializar todos esos saberes, esas culturas, esas tradiciones, esos intereses. Tanto se hace énfasis en que los niños hay que atender sus intereses, sus necesidades; pero realmente quién las atiende, realmente son las maestras que están

conscientes de esto, y se dejan llevar en un programa, que finalmente el programa como que pasa a segundo término y las maestras en preescolar, han tendido a homogenizar las cosas, hacer el currículo más sencillo. Y en esa facilidad para hacerlo más sencillo, y en esa facilidad de hacerlo más accesible a ellas, o a los niños, no se a quién, se pierde el sentido educativo, se pierde el sentido formativo.

Me parece que hay mucho rescatable en la nueva propuesta pero también tendría que acompañarse también con otra posibilidad de formación a las maestras, no? Yo he leído el programa y me parece que también hay muy pocas veces que se menciona, que se requiere de la reflexión del maestro para mejorar su práctica; lo dice como a lo largo del programa como unas cinco veces. Pero eso implica una concepción bastante fuerte de ser maestro reflexivo.

Es un compromiso, primero con los estudiantes, con los alumnos que tienes, el contexto donde está la escuela, con todo esto, este impacto que debe tener la escuela con la familia de estos niños, y lo que proyecta socialmente en un nivel tan fuerte. Como ahora, después de un siglo en nuestro país de educación preescolar, apenas se empieza a reconocer, pero también creo que porque muchos de nosotros como maestros no hemos defendido este espacio, no hemos sabido dar a la sociedad, dar a conocer esa importancia, de lo que implica ser maestro en esa etapa, me parece que son de las etapas más difíciles para ser maestros, y que no le hemos dado esa justa dimensión a nivel social, a nivel educativo.

¿Qué otras cosas tendría como interesante de la parte pedagógica? Pues me parece a mí que también una riqueza que yo le miro en el sentido de la posibilidad de la maestra consciente, reflexiva, por que está más centrado como en este ideal, que como en la realidad, pudiera dar a los niños una propuesta diversificada de trabajo todos los días, o en un trayecto de tiempo que realmente sea significativa, que de verdad les deje a los niños avanzar en sus logros de competencias. Y esto es lo que tenemos que ir generando en esos logros de competencia.

¿Cómo lo va hacer la maestra? Pues a través de mostrar diferentes alternativas de trabajo educativas a los niños y me parece que esto puede lograrse. Al menos yo he tenido la posibilidad de mirar, en mis estudiantes de cuarto, en esa posibilidad de que las maestras al mismo tiempo diseñan un proyecto que sale con los niños, que sale realmente de un acontecimiento o de una preocupación o de preguntas que van surgiendo del grupo, y que la maestra tiene esa habilidad de saber diseñar un proyecto.

Y no porque sea decisión de unos niños o de uno, o porque ya la situación del tiempo, uno tiene que decir: “efectivamente tengo un proyecto” y diseñe un proyecto. Pero realmente va más como en esa posibilidad, que la maestra tenga una diversidad, una diversificación de posibilidades; de a lo mejor trabajar con sus talleres de una temática en específico, su proyecto con otra preocupación del grupo e ir trabajando una serie de secuencias didácticas que hagan que se puedan incluir todos los intereses, en algún momento, de los niños o de la mayoría de ellos. Y hacer espacios también se requiere de una atención individualizada, también se requiere de pues, a veces con un sentido más específico, sobre todo ahora que se han incluido niños con necesidades educativas especiales, no solo con condición de cultura distinta sino también con necesidades educativas especiales.

También tenemos algunos niños que están en una situación de riesgo, porque se ha visto como más necesario, porque el nivel preescolar debe aumentar su horario de servicio. O sea esa propuesta que todavía existe, de origen, que los niños debían venir una determinada parte de la mañana; no se en qué momento se vio así; pero de hecho las pioneras venían hablando de un proceso de tiempo completo, de los niños de permanecer desde la mañana y venir por la tarde por la hora de la merienda. Y de repente como que se centra mucho en tres horas, y realmente esto no está atendiendo la demanda social de los padres de familia, me parece que es un horario reducido.

Si bien es cierto, que desde la época de los setentas surgen los jardines con servicio mixto, por esta necesidad de que estos sectores de la población que demandan mayor cantidad de horas de

servicio, los niños son atendidos. Se asisten en esas escuelas, de manera que puedan recibir sus alimentos y algún otro tipo de actividades; sin embargo, vemos que la jornada de trabajo de 9 a 4 de la tarde, en muchos casos pues es muy poco tiempo para estas situaciones, entonces también el jardín de niños mexicano, deba sufrir algún cambio en esta posibilidad de ofrecer mayores respuestas a los padres de familia que requieren.

Y bueno también sabemos que el fenómeno de la madre soltera ya se está incrementando, y también las madres tienen la necesidad de dejar en algún lugar, en alguna institución que les brinde seguridad, y al mismo tiempo de brindarles seguridad, que los niños aprendan de manera pertinente. Entonces, eso no está escrito en el programa no se dice del horario pero..., si es un fenómeno que está rebasando la constitución de origen de la educación preescolar.

5. *Ent.: De acuerdo a su trayectoria en el marco del desarrollo curricular, en la educación preescolar, ¿qué considera que tiene que abordarse para afrontar los desafíos de la educación preescolar en México? No se si quiera agregar otros a los que usted ya ha mencionado.*

MAC.: Pues mira como desafío yo si veo esta posibilidad; si bien es cierto que se ha hecho una consulta, un diagnóstico, se consultaron de manera representativa por partes de las escuelas, las zonas, los sectores, se hicieron las reuniones regionales y todo esto que de alguna manera, sigue un protocolo para dar una legitimidad a un programa. Me parece que se deja de lado todavía, no, en gran medida la capacitación y actualización del maestro.

Esta forma de llevar la capacitación y actualización de manera de cascada pues no es la más abusada, abusada en sentido que se recurre a ella constantemente, este tipo de cursos en carrusel o en cascada, y no es la manera más pertinente desde mi punto de vista para formar a los maestros. Hay una tendencia que se viene permeando desde los últimos años sobre la formación en la escuela, a partir de esto también incluso en los proyectos de escuelas de calidad, donde algunas escuelas lograron tener un poco más de presupuesto y algunas de ellas, se pusieron como más listas en este aspecto y hacen un desvío de este presupuesto, o una, como parte de este presupuesto una partida para su formación y su actualización, y muchas veces esa actualización es tomada en su propia escuela.

A mi me parece que un acierto que efectivamente al maestro no se le tiene que desplazar tanto, no tienen que ser algunos, sino que realmente la información tiene que llegar de primera mano, porque cada sujeto aprende de manera distinta, comprende de manera distinta. Hay como diversas formas de ser maestro, apropiarse de las diversas reformas, apropiarse de esta reforma me parece que no es algo sencillo, está implícito nuevos enfoques de desarrollo, de aprendizaje de los niños, y las maestras tienen que actualizarse en esos nuevos enfoques.

Comprender el nuevo enfoque sociocultural, -para una maestra común y corriente de grupo- o sea, sí implica que la maestra tenga momentos de estudio personal, socialice con sus iguales, con sus compañeras de trabajo, por que son ellas quien mejor conocen esta realidad. Muchas veces estos cursos que se les dan, pues son personas completamente ajenas al contexto y a la realidad que viven las maestras. Entonces, si me parece como más acertado que la propia escuela genere sus propios espacios de formación y de actualización y que halla niveles de encuentro, a nivel regional, a nivel de distrito.

Si te permite como entender cuáles son las problemáticas más sentidas que tienen los maestros, las necesidades de formación y actualización. Porque a veces se dan como de hecho por parte de la política educativa que ya a partir de esto, que ya no un solo acercamiento al programa, una sola presentación o con dos o tres cursos, eres muy ducha en el programa; y realmente no, ósea, tiene que pasar por la subjetividad del maestro, como es que los maestros se apropian de un programa,

como es que lo comprenden. Y la cosa no está tan sencilla, cambiar de esquemas, de un paradigma pragmático a un paradigma reflexivo, eso es mucha distancia.

Me parece que preescolar ha sido más pragmático que reflexivo, entonces lograr cambiar esta visión a las maestras no es algo sencillo, implica compromiso, acercarnos más a la realidad de ellas, a conocer más sus inquietudes, y los problemas que también ellas han enfrentado. Entonces, creo que también ahí hay un reto, generalmente por condición política u organización de la SEP, se da este tipo de cursos, pero... a mi me parece que no ha sido la forma, no es la forma más atinada de formar a los maestros en el sector.

6. *Ent.: ¿Cuáles son los cambios en los Jardines de Niños tendrían que considerarse – prácticas educativas, gestión escolar, participación de la comunidad educativa- a partir de la nueva propuesta curricular?*

MAC: Mira como lo de los cambios, bueno yo creo que, ya hemos dicho del trabajo colegiado, es algo complejo. A mí me gusta el término, me gusta la posibilidad de colaborar, sin embargo, se sabe por varios autores, que el trabajo del maestro, es un trabajo como en aislado. Mas bien como que cierro mi aula y ahí está mi universo. Creo que también esto debe trabajarse un poco más, sensibilizarse a los maestros, de que el trabajo colaborativo, el trabajo colegiado, uno no está solo, cuando en común en la mesa, los problemas, las preocupaciones, las necesidades, con una humildad, porque definitivamente.

También tenemos que desarropanos mucho de lo que la sociedad ha implicado de lo que la sociedad, que sea la función del maestro; tenemos que ser como ser mas sencillo en nuestra relación con los colegas. Y poner en la mesa cuáles son nuestras debilidades, nuestros miedos, que muchas veces tienen poco espacio para el diálogo de esta situación.

Generalmente se da por sobreentendido que un maestro se siente seguro, y no, pues ha enfrentado muchos miedos. Muchas de las educadoras, ahora como han abordado esto, o cómo puedo determinar esta situación de aprendizaje. Me parece a mí que es una posibilidad de trabajar de manera colegiada, hacer una proyección de esto hacia los propios grupos para hacer una mejora, en el sentido de reconocer también el nivel de práctica que tenemos. Yo consideraría mis años de servicio como educadora, -que no son pocos 16 y 16 en la formación- a través de las alumnas, las prácticas de las maestras.

Pienso que el sentido más de la práctica en México, por lo menos en el D. F., es un poco más conservadora, que innovadora, creativa, y bueno reflexiva ya ni me atrevería, todavía a decirlo. Pienso que como ideal, como propuesta pedagógica, es buena hacer una práctica reflexiva, pero ¿qué implica ser una maestra reflexiva? Una maestra con compromiso, con propósitos muy claros, que serían uno de los rasgos.

Si bien es cierto, este programa se dice que hay propósitos educativos, pero..., realmente esos propósitos reflejan la realidad de todos los niños que van a las escuelas; eso quedaría como muy acotado, muy limitado en el programa. Pienso que muchas veces en el acontecer diario del aula, suceden cosas imprevistas, y que la maestra tiene que estar como muy atenta a estas situaciones y poder sistematizarlas, tomar notas de ellas. Y las maestras no tenemos por costumbre en preescolar, tomar notas de nuestras, de nuestros acontecimientos de aula; son pocas las que registran acontecimientos o hechos relevantes.

Me parece esta parte como muy importante, no se aclara nunca en el programa, cómo acompañar a la maestra para tomar estas notas, estas reflexiones, como poder hacer. Uno ha leído tantos libros, de tantos autores, se encuentra uno con esas experiencias, por que le han sucedido a uno; sino iguales, si similares; y uno dice: "¿por qué no he tenido la capacidad de escribirlas?" Porque nos falta, esa posibilidad de ser sistemáticos en nuestro trabajo.

Me parece que la educadora, se ha distraído más con un ambiente de adorno, de este, de cuidado como esta parte más de la forma que del fondo; de lo que es el trabajo. Si viéramos más esta preocupación de ser más organizados, más sistemáticos, más rigurosos en nuestro acontecer diario de lo que son las propuestas de nuestro trabajo de lo que son para nuestros alumnos; pues por su puesto que podemos ser productores de obras pedagógicas, porque justamente ahí es donde se pierde como este sentido del pensamiento pedagógico de la maestra preescolar. Se queda ahí en las buenas intenciones por falta de una disciplina para registrar esos acontecimientos relevantes de su aula.

Pienso que también puede acompañarse a la maestra en cómo diseñar su propuesta, cómo escribirla. Generalmente la maestra de preescolar, se le ha educado, -porque así se puede decir entre comillas, educado, o condicionado, mejor dicho, a ciertos, a ciertas plantillas de planeación, sea el modelo que sea, siempre hay como un machote, que la maestra tiene que responder. Y me parece que esa parte de la planeación como instrumental, ha limitado en gran medida la posibilidad de pensamiento de la maestra. La creatividad de poder diseñar, mejor, con mayor amplitud un plan de trabajo.

Esto quiere decir que la maestra, por supuesto puede considerar sus propósitos educativos, sus campos, sus competencias que quiera arribar; pero no ceñida a una estructura, no ceñida a la decisión, a veces del equipo de trabajo, de la directora, de la zona; y que eso limita en gran medida la posibilidad de expresión de lo que es el trabajo preescolar. A mi parece que muchas veces queda reducido en gran medida el trabajo a un plan, y toda la riqueza se quedó de lado, o sea muy corta. Cuando las maestras tienen la posibilidad, porque si hay esa posibilidad de reflexionar sobre su trabajo de cómo mejorarlo. Pero también la maestra tiene que tener otras condiciones; el horario es muy corto, no?, no le permite a ella como ir pensando más. Ciertamente el trabajo de preescolar se lleva muchas veces a casa de la maestra; pero se lleva más en el sentido práctico, qué hacer más de la producción de trabajos, más que de la sistematización de su propia práctica.

7. *Entr.: Maestra entonces aquí pudiéramos decir, que para ello está el diario de trabajo, sería una parte fundamental para esto que usted propone, ¿o estaría desvinculado de lo que usted dice?*

MAC: No, yo creo que sí visto el diario de trabajo, pero no solo como parte de la planeación del día, sino como parte de estos momentos también de esos acontecimientos del aula que la maestra pueda registrar, incluso acompañada hasta de la nueva tecnología, puede "aviviar" momentos, puede fotografiar, tener testimonios, en esto que está de moda, ir guardando sus expedientes, su portafolio del grupo. También ella, sus propios testimonios de lo que va siendo el avance del aprendizaje de los niños, de las reflexiones que ella va teniendo como maestra, de estas preocupaciones. Porque el aula es un acertijo de cosas, de posibilidades de acción; y ya decía un autor: "es un terreno bajo y pantanoso", en donde la maestra está tratando siempre de salir a flote, con las condiciones, con las exigencias, pues de un currículo, con las exigencias de una maestra directora, a veces de una sociedad, que ya quiere que los niños pues propiamente salgan leyendo, escribiendo y todo lo demás.

Pero bueno, si creo que la maestra, si tenga que tener como esas posibilidades, estas condiciones. Tener momentos pues implicaría, cambiar toda la cultura magisterial, a lo mejor es una pretensión muy ambiciosa, pero creo que sí se puede lograr, creo que sí hay posibilidad para lograrse; pero no se tienen que dejar muy solas a las maestras, se tienen que acompañar en esta posibilidad.

8. *Entr.: ¿Y ese acompañamiento de quién sería?*

MAC: pues yo creo que básicamente, ahora, que usted me preguntaba cambios de la gestión, pues ese sería uno. Un acompañamiento, cambiar la supervisión, o ese tipo de evaluaciones que llegan a las maestras, muchas veces no va al ritmo que la maestra está trabajando, que son más

imposiciones, que posibilidades de trabajo. Entonces pienso que una posibilidad de nueva gestión podría ser desde su directora, o sea cómo estar observando a los grupos, el nivel de desarrollo que van teniendo a nivel del logro de sus competencias, de sus aprendizajes de los pequeños e irse acompañando de manera más colegiada.

De parte de las supervisoras, como en otra intención de más que supervisión, como de esa compañía, de ir apoyando en los intereses con contenidos a la maestra, alo mejor con esas discusiones de consejo, con unas temáticas más aterrizadas en lo que son las preocupaciones y necesidades de la formación. Porque generalmente las temáticas se dan como iguales para todos, y bueno hemos visto que estos consejos en algunas partes ha perdido su sentido. Se convierten en reuniones informativas o se convierten en reuniones sociales, y realmente el espacio para la discusión, para el encuentro de los problemas, las soluciones se va dejando de lado, eso sería por una parte.

También sería por acompañar a los maestros con mayor acervo bibliográfico, hoy los libros cuestan mucho, y son pocos los maestros que sacrifican un poco de su salario para tener un libro y para hacer, o pagar un curso, o irte a un evento, no? Entonces, hay eventos también para preescolar sin embargo, preescolar ha sido un sector..., desde mi punto de vista. Yo trabajé 16 en él y me parece un sector muy castrante, muy autoritario, de la no posibilidad de que tú tengas que ir o de pedir permiso para un evento.

O sea siempre tienen que pedir una autorización, siempre es un burocratismo tremendo; a veces se decide quien sea el que tenga que ir a estas nuevas capacitaciones; por ejemplo, o son por dedazo, o son por este rifa, ósea pero se pierde el sentido, la necesidad de origen de involucrarte, de crearte. Muchas veces no hay los espacios, aunque se supone hay un momento para la junta técnica o la reunión colegiada, pues más bien se dan informaciones, que en posibilidad de trabajo. Entonces creo que si que gestión, enormemente tiene que cambiar en ese sentido: en acompañamiento de la supervisión, en que los maestros pues estén más acompañados al interior del aula.

Al nivel de la práctica me parece a mí, que tenemos un reto enorme, en la práctica..., han cambiado los programas, pero en la práctica no han cambiado en gran medida no han cambiado. Me parece a mí que esta nueva propuesta, habría que mirar, como aquellas maestras, grabarlas, porque la mente siempre como que quiere saber si hay un testimonio, donde mirar esto, entonces me parece a mí que si puede haber algunas maestras que puedan dar cuenta de esto, y documentar esas experiencias, y hacerlas, pues socializarlas con las demás compañeras. Me parece a mí, que hay que tener un registro de también estas experiencias que han sido exitosas, y que pueden dar cuenta de lo que es el modelo, sin embargo, pues eso implica también reconocer las distintas realidades e identificar estas experiencias exitosas.

9. Entr. ¿Cómo puede definir su participación como docente en la educación superior –la licenciatura en educación preescolar- respecto a la implantación del PEP 04?

MAC: Como cuerpos colegiados, cuando empieza, nos incluyen como posibilidad en la digamos, lectura de los documentos previos, a la etapa final del documento de preescolar. Estuvimos participando en diferentes momentos, y también ahí tuvimos de alguna manera, una participación, sin embargo, creo que no fue del todo una participación fuerte, sino un tanto parcial, y hacíamos recomendaciones, eh, me parece a mí, que algo, significativo, fue que la misma persona que coordina el proyecto para preescolar, haya coordinado la propuesta para la licenciatura de la nueva formación de maestras preescolares. Fue la misma maestra que coordina los dos equipos de desarrollo curricular; y justamente esto me surgen a mí en lo personal, como ideas, de que pudo quedar como una propuesta más consolidada.

Es evidente que ambos programas tanto el de la formación como el de preescolar, tienen algunos vacíos; y no se si por la premura de tiempo, sino por como se van construyendo las propuestas que son diferentes equipos que entran en diferentes momentos, es como se ve la parcialización de

esto, aunque intenta darlas, hay líneas generales, logra uno ver como estas parcialidades. Eso no lo notas a primera vista, sino que ya es con el tiempo como lo vas trabajando, es como van empezando a observar esto que yo llamo vacíos.

Esta posibilidad en la que nosotros participamos, dimos propuestas de situaciones, a partir de lo que ya estábamos viviendo en la formación de las estudiantes, pero como te decía al principio, siempre como que hubo dos momentos, aunque la intención me parece a mí que era este como ir consolidando la propuesta de formación inicial de las maestras, con la propuesta del nivel preescolar, como para ir empatando estos dos momentos de formación, eh, siento que en algún momento hubo un desfase, por los equipos técnicos que trabajaron, y también por las condiciones políticas del país.

Por eso siento que la propuesta de educación preescolar queda un poquito más rezagada, sabemos que participó gente del extranjero, que había participado en sus propuestas curriculares en su país, como María Victoria Peralta, que había trabajado en Argentina y que la invitan y trabajan con esta propuesta. Sin embargo, también el programa tiene severas críticas, sobre todo en estos renglones de la diversidad, donde hay espacios que no se aclaran, como va a ser entendida esa diversidad en contextos tan diferentes como suelen ser, por ejemplo, las escuelas de Iztapalapa, o las escuelas de acá de Milpa Alta, de Cuajimalpa. Entonces donde los procesos son diferentes, y no podemos homogeneizar a todas las escuelas urbanas o urbanas marginales, entonces ahí si hay situaciones como complejas.

10. *Ent. ¿Alguien más aparte de Peralta?*

MAC: Que haya participado, de las que yo recuerdo, no, está Peralta, también le hicieron un llamado a Tere Garduño –me parece-, a alguna recomendación haría no se a lo mejor la Maestra Bertely. Gente reconocida en nuestro ambiente, como, quizás a la Maestra Luz Ma. Chapela, no se si ella también, de hecho no tengo la certeza de si ella también haya participado. Peralta si, porque en una conferencia que asistí a Monterrey, ella lo comenta. Ella dice que había estado participando en la propuesta de preescolar que recientemente se había realizado en México, y me parece a mí que es una gran pedagoga, entonces pienso que las aportaciones que pudo haber dado fueron en este sentido.

11. *Entr. Maestra ¿Cuáles son los principales retos que la planta docente que labora en los jardines han de tener en cuenta, ya usted nos habló de un trabajo colegiado, de una maestra reflexiva, de una maestra pensante, pero también estaría a la par, o en la parte de la interacción cuando tienen alumnas en formación inicial, que otro compromiso también las educadoras que están frente a grupo tendrían que hacer en este sentido de la tutoría con las estudiantes de formación inicial?*

MAC: A mí me parece una parte muy enriquecedora, en este nuevo modelo de formación se cuida más la forma en que las alumnas se integran a las escuelas de práctica, me parece que es una oportunidad para la maestra de preescolar compartir su grupo con una nueva estudiante, o una nueva profesional, con otra tendencia de formación distinta de los casos a ellas y que es una oportunidad para aprender juntas.

Me parece a mí, que la maestra posee, generalmente las maestras titulares, poseen una amplia experiencia en el cómo resolver los problemas y los imprevistos del aula. Y me parece que las estudiantes vienen con esa posibilidad de traer nuevos conocimientos, nuevas tendencias de cómo comprender el aprendizaje de los niños, de cómo participar en la intervención de los diferentes campos de desarrollo, como atender a los niños en esta posibilidad de diversidad, y bueno me parece que las estudiantes tienen un pensamiento como más flexible, tienen mayor capacidad, mayor apertura; las maestras en servicio se van haciendo un poquito más como decirlo, no son tan flexibles, en la forma de cambiar su pensamiento, sin embargo muchas de ellas están dispuestas a compartir su experiencia, conocimiento y esa es una gran riqueza, me parece que es una oportunidad para ambas.

Tanto para la estudiante que esta, que requiere pues de la experiencia del experto, de alguna manera titular del grupo, pues conoce más la realidad, ha estado más con su grupo y la estudiante pues intermitente. Y pues en el caso de las estudiantes de cuarto que están un tiempo más formal, un aproximado de 25 semanas de constancia, pueden compartir ambas el grupo y que la maestra cuando observa a la chica trabajar, puede aprender de ella, en esta diversidad, que yo podría decir hace un momento, con esta posibilidad de diversificar su práctica, no hacer para todos lo mismo, sino tener alternativas distintas de trabajo, para los distintos niños que están ahí en el grupo.

Me parece que esto si nos lo está trayendo la nueva formación, y la maestra puede aprender de esto, de esa posibilidad de observar detenidamente a su grupo, ver cuales han sido los logros, los avances que van teniendo los niños. Y que las actividades más que ser una actividad para realizarse como un protocolo, como algo, como requisito, ver el aprendizaje que tiene cada una de ellas. Y pues ver también que las actividades sean un reto para los niños, porque muchas veces hay actividades muy sencillas, muy grupales, que realmente no implican ningún reto para los chicos.

Cuando la estudiante ha pensado muy bien en sus estrategias didácticas, muy bien en sus estrategias de aprendizaje con esta situación de aprendizaje, abre como más el panorama. Deja ver a la maestra toda la posibilidad de acción que puede tener un profesional frente a un grupo, que tiene por compromiso que los niños aprendan. Bueno, pienso que es un gran reto eso, creo que han sido buenas las experiencias que se han tenido en términos generales de ese acercamiento, cuando la maestra se compromete, cuando la maestra está dispuesta a aprender, cuando la maestra es sensible a decir, no lo se todo y puede aprender de los otros. Pero cuando la maestra se posesiona y cree que el estudiante va a ir a cuidarle al grupo, cree que no necesita de ella, es difícil.

También dejarle al estudiante que han sucedido casos, a lo mejor son los menos, pero también a veces se le delega toda la responsabilidad a la estudiante, pero todavía esa estudiante requiere de ser acompañada de esos procesos que le faltan todavía por construir de una maestra en formación.

12. Entr: ¿Qué elementos de las políticas educativas de los organismos internacionales considera que se han tomado en cuenta en la política educativa de educación preescolar actualmente, llámese BM, OEA, UNESCO, OREALC, de acuerdo a su experiencia académica y profesional?

MAC: Yo creo que sí, que hay como varios. No podría en este momento como puntualizarlos, pero creo que existe una preocupación fuerte en el programa, que tanto de preescolar como en la formación por elevar las competencias comunicativas, las competencias lectoras, es justamente, me parece a mí que es muy acertado, que sea el nivel preescolar, en donde se den estas bases muy claras y muy definitivas, para lo que va a ser el aprendizaje de los niños. Hay muchas experiencias al respecto, me parece a mí que hay que, en esta parte de lo que decíamos de la formación de las maestras, entonces se tiene que acercar a conocer los nuevos enfoques, porque sigue enseñando como a ella le enseñaron, entonces esto, al niño, pues ciertamente los niños son muy interactivos, aprenden más allá de la escuela, pero..., si hay un tiempo dedicado a ellos, si hay una intención dedicado a ellas, pues es ahí en el espacio del aula, donde los niños tienen que adquirir estas herramientas básicas para su aprendizaje.

Los niños por naturaleza se van a ver motivados ya por el abordaje a la lectura y a la escritura, por la matemática. Están en tiempo y en el espacio, desde todo el tiempo con ellos, nos acompañan, sin embargo, la maestra trae una idea errónea del pensamiento matemático, de la concepción de número, entonces al niño lo pone en determinadas cosas que no corresponden al proceso como deben aprender los chicos. Me parece son de las cosas que se han podido recuperar, es muchas veces vergonzoso para nuestro país, que los mexicanos no leamos. Entonces, es algo muy difícil y muy complejo, justamente ahí tenemos que poner mayor atención desde esas primeras etapas preescolares, en que los niños si realmente sientan las bases, se le de un aprendizaje más sólido

en ese terreno, y justamente es porque muchas veces sus maestros tampoco leen, no?, entonces ahí va como acompañado.

Otras de las recomendaciones, me parece a mí que se sigue este perfil de competencias que está a nivel mundial, hay una preocupación, y pues se piensa que esta puede ser la alternativa, y bueno aquí tendríamos que cuidar mucho el cómo se van desempeñando tanto los maestros como los alumnos, para ver si realmente se va logrando esta competencia. Y bueno a través de las evaluaciones, precisar muy claramente contextualizar, las evaluaciones que se van dando, esto que queremos reconocer de los aprendizajes de los niños o de los maestros, pero tendríamos como que contextualizar, cuida como muy bien estos parámetros para ser evaluados. Porque no podríamos generalizar o homogeneizar a todos bajo los mismos instrumentos, tienen que ser más locales, más contextuales, en el sentido, también de lo que el maestro va reportando y de lo que realmente ha hecho, en el trabajo escolar. Creo que a veces con los estándares con los que hemos sido medidos han sido, digamos, no obedecen a la realidad educativa de México. Pienso que algunas otras situaciones pues, el trabajo colegiado pues también es una tendencia, en muchos de los países de que los maestros se formen en las propias escuelas, sobre las tendencias. No se si respondo a la pregunta.

13. Ent. Sí maestra, sí. ¿Qué aspectos hay que considerar desde los diseñadores del PEP04, que a su juicio no se han tomado en cuenta y presentan un obstáculo o insuficiencia para la implantación de dicho programa? Que usted diga, este asunto no se ha contemplado.

MAC. Bueno algo que yo he visto, desde esto que se ha dado de mayor información, que los medios juegan un papel muy importante, por ejemplo, es la sexualidad infantil. Es algo que está presente en los niños, ha estado presente siempre, y sin embargo, es poco tocado o nulamente tocado en esta propuesta. Me parece que esta propuesta no lo toca, que pudiera a lo mejor como derivarse de algunas otras situaciones, pero como tal no lo toca.

Pero me parece que es algo importante, definitivo, sobre todo por que tenemos a una población infantil que está en situación de riesgo, me refiero a que son niños que se quedan mucho tiempo en casa, o solos o con alguien; entonces se ha incrementado el abuso a menores, y sabemos que las estadísticas marcan que es en casa, en la escuela, en las propias escuelas que eso es lamentable, y que hechos indignos sucedan en las propias aulas escolares o por personal que atiende al propio chico.

Entonces, me parece que hay que fortalecer más esta parte; si bien es una parte es una imagen corporal del niño como alertarlo, de estos posibles acosos, violaciones; y que el niño tiene que tener más conciencia de lo que es su cuerpo; más que del reconocimiento de las partes del esquema corporal. Como que ir más allá, por que el fenómeno nos lo está diciendo, las estadísticas nos están alertando y la escuela no está haciendo nada al respecto.

Entonces me parece a mí, que es algo que tiene que trabajarse, claro implica a nivel de lo valoral, de lo social, muchas cosas inmersas están ahí, pero es algo que debe dejar de ser tabú, y ser acotado como tal; y trabajar con los niños de manera de más educativa y con un carácter más preventivo. Me parece que pudiera más alertarse a los chicos ante estas situaciones.

Ciertamente el niño ante esta etapa, en esta situación que te menciono, pues es vulnerable, pero podemos fortalecer esa imagen de sí mismo, ese compromiso, con esa autonomía emocional, más. O sea, tenemos mucho terreno por hacer, y se ha hecho muy poco, estamos poco preparado para ello. Y sin embargo las estadísticas crecen cada día más; y esto pues alarma, no deja de alarmarnos que situaciones que en vez que nos de orgullo, nos de pena.

14. *Entr. Maestra y retomando un poco lo que usted planteaba, respecto a la importancia de las competencias comunicativas y la distorsión de mal interpretar lo que es el pensamiento matemático, o de hacer actividades quizá erróneas quizá para el aprendizaje de la lecto-escritura, ¿usted consideraría que se tendrían que dar materiales exprofesos elaborados por editoriales o no se algún otro tipo de instrumentos, como para llevar una sistematización de la lectura, de la escritura, de la enseñanza matemática, o cual es su propuesta, cuál es su opinión?*

MAC. Bueno pensaría no tanto como que a nivel de las editoriales, no recuerdo el nombre de la autora, una autora polaca, que hace investigaciones en México recientemente. Es Irina..., no recuerdo, tengo el libro en casa y prometo decírtelo. Ella hace una experiencia con niños en México, con diversidad cultural; y bueno a mi me parece que la propuesta que hace ella, los niños en este interés que tienen, en este conocimiento social, -sobre todo los niños de ciudad-, que están tan inmersos en los símbolos, en que ya les preocupa el significado de las cosas. Ella hace una propuesta, que justamente es a los tres años, que jugando los niños con las letras y a partir del reconocimiento de su nombre, puede lograr grandes aprendizajes.

Entonces me parece que esto ya se tocaba desde el PEP 81, sin embargo, no teníamos como esta posibilidad que nos da una investigación, no de conocer más a fondo, ¿cuáles son estos digamos procesos por los que va pasando el niño, cómo se va preguntando de este conocimiento social, las hipótesis que ellos van formulando? Y bueno a mi me parece rico, a mi si es un tema que me ha gustado, me ha apasionado a lo largo de mi trayectoria; y por que yo veía como educadora, la gran posibilidad narrativa que tienen los niños, entonces yo decía: "Si yo pudiera grabarlos, y si pudiera editar lo que dicen.

Si te decía que yo veía la posibilidad de que los niños los niños aprendían, y con una naturalidad. Me parece que eso de los libros saldría sobrando, cuando uno podría tener, vamos, los materiales adecuados en el aula y a la disposición de ellos. Muchas veces vemos que hay gran cantidad de materiales, pero los niños no los usan, está como en el museo, tras vitrina y nadie los toca. Creo que en esta posibilidad de que los niños puedan jugar con las letras, con los cuentos, con las leyendas, que halla momentos de lectura, de escritura, aparte de lo que ven en casa, que la maestra misma lo haga. Los niños muchas veces nos dictan sus canciones, sus cuentos, sus historias, van creando porque tienen esa facilidad, tienen un pensamiento que, nosotros ya no poseemos, con una gestalt muy amplia.

Y los chicos tienen una dimensión de la realidad muy distinta a la del adulto, no, entonces por más cercanos que estemos a ellos, pues nos llevan de calle, los chicos. Entonces como que esta maestra tiene que tener toda esa sensibilidad pedagógica, para poder captar esos momentos; para poder hacer propuestas; para hacer de esas ideas, grandes proyectos. Y creo que saldrían sobrando las editoriales, que realmente reducen el pensamiento del niño, lo acotan a una versión muy instrumental, en lo que es el aprendizaje de la lectura o la escritura. Y creo que el niño tiene más posibilidad de explorar este mundo a través de sus propias producciones, a veces con un sentido más, en los propios niveles e hipótesis que se van planteando; como de un reconocimiento más del adulto de que quieren aprender, pero antes hay mucho juego, mucha posibilidad de exploración con estos conocimientos; y pues hay que darle la oportunidad del niño.

Me parece también, que el concepto de número es poco trabajado, creo que la tendencia que se está dando, -no es mi espacio, no es mi especialidad- pero por lo poco que sé, estas posibilidades de percepción que van teniendo, desde el manejo del espacio, el conteo, -que es algo como muy común y natural que los niños van teniendo-; el reconocer los números, el saber que manejan muy bien el número dos, -por que tenemos dos ojos, dos oídos, dos manos, dos pies, me pongo dos zapatos, dos calcetines-; pero eso no implican que tengan un dominio del concepto de número; la maestra tiene que ayudar con alternativas pedagógicas de acuerdo a los procesos.

Creo que eso es lo que se hace difícil en nuestro campo, en nuestro terreno; que los niños van a su propio ritmo y en diferentes ritmos, y la maestra tiene que tener la capacidad de observación y de escucha para atender esos ritmos de aprendizaje. Tratar a lo mejor de hacer algunos equipos,

en esto de la zona de desarrollo próximo, para que los niños, -realmente yo creo que los grandes maestros son los niños- las educadoras no somos las grandes maestras, los grandes maestros son los niños y requieren de buenas educadoras para aprender. Se busca.

15. Ent. Maestra, yo quisiera agregar dos preguntas si usted me lo permite. Justo en relación a lo que usted acaba de mencionar, ¿cómo tiene que estructurar esa educadora su planeación con esta nueva propuesta del desarrollo por competencias? Se habla que lo principal es el desarrollo por competencias y que hay una flexibilidad para que no se encajone hacia una metodología, hacia una modalidad, sino más bien sea la educadora la que proponga y se habla de las situaciones didácticas. ¿Cómo nos conceptualizaría estos términos para hacerlo un poco más claros a las docentes?

MAC. Aquí hay como esta posibilidad de que la maestra, pueda generar una situación didáctica, a partir de una realidad que va manifestando como interés del grupo. Tiene que tener esa posibilidad, esa escucha, de atenta observación y captar, esas ideas, a partir de cómo estructurarlo didácticamente, por un lado; por otro lado, como que tener esta mente abierta, la maestra, para poder ser sensible a decir que, ella va a guiar este proceso que los niños van orientando de alguna manera, van demandando, más que lo que dice el programa. Claro el programa va a ser un referente, va marcándonos como la posibilidad de por donde ir; pero realmente quien rige esa posibilidad, es el grupo. Cuando uno atiende, cuando uno escucha, cuando uno mira detenidamente esos sucesos del aula, se da como el momento de pausa, que también las maestras se deben de dar; por que van ahí como correteando el plan de actividades, que si lo cubro al 100%, que si ya cubrí el propósito, aquí queda como en segundo término. Sino que aprenden los niños de esto que es un pretexto, es un medio para que el niño aprenda, finalmente creo que todo programa es un pretexto para lograr que los niños aprendan, ahora implica que la maestra tenga una gama de posibilidades de intervención, desde una secuencia didáctica, como la base de cualquier método, ya sea proyecto, taller, rincón o área de trabajo.

O sea la maestra tiene que tener claro que en esta propuesta, en esta secuencia de actividades hay una coherencia, hay una congruencia, de los propósitos que ella plantea realmente, bueno ahí está el PEP, están las orientaciones. Realmente cuáles son los propósitos educativos, que ella diseñe para su grupo, entonces esa es la propuesta que ella ofrece para su grupo, que alternativa ofrece, a lo mejor puede estar trabajando con una secuencia didáctica a nivel de conocimiento del cuerpo y puede estar haciendo un taller, pero también puede estar haciendo un proyecto atendiendo los intereses y las preocupaciones que los niños tienen por las hormigas.

O sea, los niños te preguntan tantas cosas, y recuerdo mucho lo que los niños decían, este Juan Luis Hidalgo Guzmán en una conferencia, que las grandes preguntas que se hacen los niños son las grandes preguntas que se hacen los científicos. Y entonces, es cierto cuando las maestras logran entablar comunicación, con algún especialista, sobre la preocupación que van teniendo los niños, pues se encuentra con que las preguntas que él se hace en su laboratorio, en su espacio de trabajo, son las que se hacen en un grupo de escuela de cualquier Jardín de niños.

Entonces realmente, está el potencial de la maestra, el poder ir identificando cuáles son esas preocupaciones de los niños por aprender, y como traducirlas en proyectos de aprendizaje. No como metodología, sino como verdaderos proyectos de aprendizaje, y que sea un reto tanto para ella, por que vamos a ser humildes y a decir que no todo lo sabemos, y que hay cosas que tenemos que investigar, y con qué sentido lo investigaríamos; entonces creo que ahí en este reto aprendemos junto con los niños. Si nos dejamos por un lado llevar por ellos, en este ritmo que ellos quieren y hacia donde quieren, y ser como mucha mente abierta y sensibles hacia la posibilidad de conformar otra forma de ser maestros, por que ahora hemos sido como teniendo un estereotipo, me parece a mí que no hay un estereotipo para ser educadora, hay muchas formas de ser educadora, de acuerdo a los ritmos de aprendizaje de los niños.

Entonces a lo mejor ahora, soy de esta manera, pero a lo mejor dentro de tres meses el grupo, soy la misma maestra, pero el grupo está demandando otra cosa y tengo que ser de otra forma. Y eso

es yo creo que algo muy complejo de entender y de llevarlo a cabo, en toda una burocracia de sistematización, de organización de lo que es una escuela, o de lo que debe ser una escuela.

Debe haber como esa posibilidad más flexible, más abierta, en esta posibilidad de la situación didáctica que la maestra elige para cumplir con su grupo, son inéditas, no hay, si bien ahí está el programa, estas situaciones, son inéditas, se construyen todos los días. Y es cierto lo que dicen: "los autores, a cada maestrillo le corresponde su librito, por que se van acartonando, se van como siendo apáticos, poco motivados a lo que implica el universo del aula, por que implica retos". Me parece a mí que tenemos que cambiar muchos paradigmas, la maestra debe construir de manera diferente su pensamiento pedagógico.

Entrevista # 1

Actor : Especialista en Educación Infantil

Nombre : Dr. Robert G. Myers

Preparación académica: Obtuvo su licenciatura en el Oberlin College, su master en la Universidad de Stanford y su doctorado en la Universidad de Chicago.

Experiencia laboral: Fue ayudante de profesor de educación comparada en la Universidad de Chicago, Oficial de Programas para la Fundación Ford en Canadá y Colombia y Director de un Estudio de Evaluación sobre la inversión de la Fundación FORD en estudios superiores en el extranjero para nacionales de países del Tercer Mundo. También ha sido Director de División para High/Scope Educational Research Foundation y Coordinador del Consultive Group on Early Childhood Care and Development. Desde 1997 es Asesor Independiente en temas de educación temprana.

Ha estado a cargo de proyectos de evaluación de educación inicial y/o preescolar en Perú (1984, USAID), Nicaragua (UNICEF, 1982), India (Aga Khan Foundation, 1989), Kenya (Aga Khan Foundation, 1991). Participó en el trabajo de campo para la evaluación a medio plazo de PRODEI en México (1997) y ha participado como profesor en cursos de evaluación (Nicaragua, 1987; México, 1995). Es miembro de la Sociedad de Educación Comparada y ha sido miembro de la Junta Directiva durante 6 años. Es socio del Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (COMEXANI) y de Hacia una Cultura Democrática (ACUDE).

Ha sido ponente en numerosos congresos internacionales y es autor de numerosos artículos en revistas especializadas en temas de economía de la educación, la sociología del conocimiento, educación en América Latina, y el desarrollo del niño. Cuenta con varios libros publicados entre los que destaca "Toward a Fair Start for Children" editado por la UNESCO. Es miembro de la Asociación Mundial de Educación Infantil.

Fecha de la entrevista: miércoles 15 de febrero de 2006.

Lugar de la entrevista: su oficina particular ubicada en Residencial Insurgentes.

Hora de inicio: 12:15hrs.

Hora de término: 15:00hrs.

Observaciones: contestó las preguntas con puntualidad y sin mayor reserva, fue explícito y durante la misma se comprometió a compartirme algunos documentos de literatura especializada en educación infantil, enviándomelos por correo electrónico: "Todos los pollitos son amarillos", Investigación educativa de educación infantil realizado por Robert Myers y Francisco Martínez y otro documento original acerca del cuidado de la educación infantil en una revisión en México, como iniciativa de la SEP y con apoyo de la OCDE, publicada en el año 2003.

RM. Entonces lo que estaba diciendo es que este documento de OCDE anticipa algunos problemas con la Reforma de Preescolar, porque pone el énfasis en cantidad y nos ha llevado a problemas con la calidad en preescolar, y básicamente desde mi punto de vista, hace imposible que a corto plazo la reforma tome vuelo en la manera en como se ha pensado.

Porque dentro de la reforma aunque se hable en términos de competencias y las categorías del desarrollo, etc. de todos modos si tu ves la base para una reforma de preescolar, es muy de Vygotsky y de socio constructivismo, y esto implica una situación en que una educadora no tiene 25 niños en el aula, entonces cómo se puede apuntar la reforma en situaciones que no permite que se aplique la reforma.

Para mi el problema principal no fue el currículo, otras cosas estructurales que influyeron en el sistema sobre cargado de educadores, especialmente en el medio urbano y una serie de problemas en el área indígena que no permitió que las educadoras no pudieran ni aplicar el PEP 92, ni pensar en una nueva; eso para es bastante fundamental.

Eso es una presentación que hizo Eva hace una semana, en que ella habla de La reforma, entre los desafíos: saturación de grupos; cierre de grupos de primer grado para atender a los de cinco años; incremento de planteles por zona de supervisión, a partir de planteles privados; problemas. También para mí una cosa clave, ha sido el problema de supervisión y acompañamiento. Entonces sino hay para las escuelas un sistema de buen acompañamiento, las posibilidades de lograr, como se quiere lograr esta reforma de preescolar, son mínimas. Y esto no se ha arreglado, esto se ha puesto peor.

En el trabajo de para OCDE, que tu vas a poder leer, es en inglés, estamos en el proceso de traducirlo, cuáles se han identificado como bases sólidas y desafíos. Entonces aquí...

1. *Ent. Dr. yo quisiera preguntarle, de acuerdo a lo que usted ya me ha ido explicando, ¿cómo podría definir la potencialidad de acuerdo a su experiencia profesional para dedicarse como consultor en el ámbito educativo?*

RM. Bueno, casi todo se sabe que uno va aprendiendo en lo formal, pero sobre la marcha. Pero el hecho de haber tenido el privilegio de viajar bastante, ver programas en Nepal, en India, en Indonesia, Nigeria, etc., en América Latina se va dando un sentido de diferentes contextos y eso enriquece, encuentro que empieza uno dando la sensación de cosas que si puede ser en general, pero también otras cosas que son de diferentes lugares que al fin, fortalecen la parte teórica, que me ha llevado al partido. Entonces yo no sé como contestar esto, más que en un sentido de que ha sido un privilegio y ciertas obligaciones, compartir lo que uno va aprendiendo.

2. *Entr. La siguiente pregunta sería ¿cómo se pueden identificar los alcances de la educación infantil a nivel mundial?*

RM. Aquí yo también te voy a hacer referencia a un documento, cuando hubo Dakar en 2000, escribí un artículo que trató para Dakar –y aunque fue hace 6 años- yo creo que vale la pena, y en una parte traté de ver, que tendencias hay en este campo. Yo creo que te puede añadir esto, pero la tendencia está en este artículo, como las tendencias de este cambio teórico mucho más de Piaget hacia Vygotsky, en que la educadora o maestro que esté más presente al mismo tiempo.

Con Jomtien, el cambio general hacia el aprendizaje propio del niño, poniendo el enfoque menos hacia la enseñanza, y cuando se combina con Vygotsky que pone al maestro en el centro, como el momento activo, se da ciertos balances y esto es excelente. Hablo también de ciertas tendencias, que no sea tan positivo, en pensar en la calidad de la educación no solamente en sus logros, que en ciertos sentidos, al hablar de los niños chiquitos de sus competencias, por que yo creo que el proceso mismo, es importantísimo y sino vemos la calidad en términos de su consistencia en el mundo en que queremos vivir, entonces, vamos sacando algo que es central.

Mira podemos hacer, bueno podemos hacer que logramos en un niño el sabe como leer escribir, pegando el niño; es un problema de calidad, yo digo que no, aunque los resultados, los logros están, pero el proceso, no está en correcto, según una visión de como vemos en una democracia, de cómo comportarse, y relacionarse uno con otro.

Entonces yo creo que esto es una tendencia que se ve hoy en día, al fin de cuentas no necesariamente, es sano, es decir ver competencias que es por sí mismo malo, por que yo creo que tener algo en competencias tiene ciertas ventajas. Uno es que tratamos de ver a los niños, en términos de lo que hace el niño, no solo de lo que sabe el niño en términos de categorías, inventados, abstractos de la sociedad, etc. y lo que es importante es que debemos evaluar esto en contexto. A fin de cuentas es la mamá o la educadora que está en el contexto, sabe de más del niño, para evaluaciones externas, para saber como vamos, ya es lejos de... Pero el documento voy a anotararlo para mandártelo.

3. *Ent. Y justamente esa sería la siguiente pregunta ¿Cuáles serían las líneas de convergencia entre las políticas educativas que determinan a la educación preescolar actualmente en México, en relación a otros países de América Latina?*

RM. La verdad no sé exactamente cómo responderte esa pregunta. Yo creo que hay ciertas cosas muy similares, yo creo que América Latina hay una tendencia hacia la cobertura, y un énfasis en este factor, en A. L. hay una tendencia a la obligatoriedad, pero no con la forma exagerada que tiene México, pero en los últimos dos años algunos países han hecho obligatorio el preescolar para los niños de cinco y cuatro años. Aunque en Francia, no es obligatoria pero el 100% de los niños están matriculados, yo creo que aquí hay dos cosas.

Yo creo que aquí hay igual que en otros lugares, el discurso es también equidad y calidad en lo actual estructura, actividades hay un rezago muy grande, una brecha entre discurso y lo que encontramos. Yo creo que en general en A. L. hay otra vez en parte el discurso pero yo creo que está reflejado, lo que dice M^a. Victoria Peralta, que son ciertos principios de educación preescolar, que se basaron en el niño. Que debe ser integral, pertinente y relevante, que debe tener un momento de flexibilidad.

Todas esas cosas yo creo que son común en la construcción de currículo en el continente, el problema es lograr tener esos puntos en la realidad. ¿Cuáles un currículo pertinente para los indígenas de México si la cultura es débil? Entonces ahí hay varias líneas de convergencia, que se pueden hoy en día. En cuanto al financiamiento en preescolar es muy diferente en los países, en México no está en mal en comparación al presupuesto educativo que se dedica a educación preescolar, pero tampoco es muy alto, está más o menos; en Chile están mejor.

4. *Ent. ¿Cuáles cree que sean los desafíos que está enfrentando la educación infantil a nivel mundial y si pudiera particularizado a nivel nacional?*

RM. Bueno yo creo que ya lo hemos mencionado por que además de un desafío de cobertura, es este desafío de calidad, desde los principios de Ma. Victoria o con otra definición. A fin de cuentas si solamente meter niños en los centros no nos dice mucho, aunque yo creo que un mínimo de calidad, no con tan costosos y lujosos centros de calidad, no tenemos que tenemos éstos para que en la educación preescolar tengamos efectos muy importantes en la vida de los niños.

Yo creo que como parte de esto, el cambio de un tipo de enseñanza muy dirigida, muy de arriba hace un tipo de tratamiento de educadora como guía, y de aprendizaje del niño participando activamente es un desafío, reconocido pero no logrado.

Una cosa que puede ser para ti muy importante, en el año 2003 hicimos un estudio, una investigación en cuarenta de preescolares de México, cuatro estados muy diferentes, de general, urbano rural, de CONAFE, CADIS, y como parte del estudio, mi colega Francisco Martínez, le preguntó a las educadoras ¿cómo piensan ellas que aprende un niño? Y en una forma más o menos gruesas, se pueden clasificar esas respuestas, en términos de sus enseñanzas muy dirigidas.

Cuando se hace eso, más o menos un tercio de las educadoras dijeron que piensan que los niños aprenden por que alguien les enseña, y los demás eran más de discurso en la parte teórica. Pero cuando observamos en las aulas qué pasó todas las educadoras dirigidas tenían una estrategia o forma de enseñar que sí fue dirigida, eso fue 100% consistente con su teoría de la práctica; pero en el otro grupo había un 70% solamente como 20 de los 70 eran fieles a su teoría, todos los demás hacían las actividades dirigidas.

A fin de cuentas, como 80% de las educadoras estaban con una enseñanza dirigida, en esa muestra. Se ve que es un reto tremendo, eso fue diez años después del PEP 92, y aun si tú ves antes del PEP 92 la idea de un niño activo está presente en el currículo, pero no en la práctica. Eso es un gran desafío en general, pero también específicamente aquí en México. Yo creo que lo del acompañamiento hemos mencionado como un gran desafío, y salió en nuestra investigación como algo extraordinariamente débil, aquí en el país, y en parte es estructural, el por que. En Oaxaca por ejemplo, en el sistema indígena una supervisora con cuarenta centros, cada uno más lejos que otro, entonces visitando una cada año.

Es un reto y además ella no tenía la condición oficial de educadora entonces también era un reto; y en otro caso tenemos supervisoras que tienen más de cuarenta años de enseñanza y no quieren salir de su entorno. Y hay otras maestras que son muy dedicadas pero todavía la visión de la posición es todavía de inspección, es todavía de apoyar del lado administrativo y muy poco de la práctica y la enseñanza en situ o ayuda en la práctica y la enseñanza ese es otro reto.

Yo creo que equidad es otro reto, y no vamos a resolver solamente por poner más niños en clases, no resuelve el problema equidad si ponemos niños pobres en centros pobres y niños ricos en centros buenos, sigue incluso puede aumentar la inequidad.

5. *Ent. Dr. A partir de esto usted mencionaría que habría una filosofía de la educación preescolar, ¿cuál sería la filosofía?*

RM. Hay una filosofía, no es tan malo, la filosofía, el problema es convertir esta filosofía en acciones que son consistentes con la filosofía. Por que si tú lees el currículo actual, está bien. Tiene su base en Vygotsky y las competencias, está definido en competencias, y las competencias no son solamente lectura y matemáticas y ciencias y hay autorrealización, hay todo una serie de cosas que son competencias, que no están tan lejos del mismo leer de las categorías antiguas de desarrollo físico y cognitivo, social y emocional, están reflejadas pero hay algunas cosas que van un poquito más allá, que están relacionadas con el entorno.

Por ejemplo no esté tan presente, pero algo de hacer en relación al entorno, no solamente geografía, no es malo. Pero sí cuando tienes muchos niños la verdad es difícil es un control social, vamos a decir que tu tienes 25 niños y tienes 2 difíciles, entonces estás todo tu tiempo con dos difíciles y tienes que tener una capacidad increíble de poder organizar el espacio con actividades de los niños para que ellos participen de una manera que ellos quieren que participen.

6. *Ent. Doctor, desde su postura como consultor, asesor, ¿cuáles considera que sean los factores que sirvieron de detonante para diseñar política y pedagógicamente la propuesta de renovación curricular en la educación preescolar?*

RM. Yo no sé exactamente los orígenes de la reforma curricular, lo que sí es interesante, fue una idea que empezó a tomar vuelo antes de la obligatoriedad. Yo creo que esto si es importante. La obligatoriedad ha movido muchas cosas, pero no fue un detonador de la reforma. Yo veo un poquito, con el nuevo gobierno, en este sexenio, quisieron hacer cosas nuevas, yo creo que con cambio de gobierno, esto combinó con cierta perspectiva de querer participar en la escena internacional. Entonces México es parte de la escena después de la Conferencia de Dakar y si participa en las reuniones de "Los Nueve", y sí participa ahora.

Esa idea de jugar con los grandes está relacionado un poquito de lo que está pasando internacionalmente de socio constructivismo, de competencias, todo esto son cosas que no son cosas de México solamente, son cosas que pensaron como parte de lo nuevo currículo que tenemos que hacer. Yo se que alguien dijo tenemos que reformar el currículo, vamos a reformarlo para que México sea mejor en preescolar, según lo que vemos en las tendencias internacionales.

Y después vino la parte de obligatoriedad a la que se le ha puesto más atención en educación preescolar que incluso la reforma de educación preescolar. En el gobierno se pueden ver, una es la obligatoriedad que netamente es político y el origen de esto se puede ver en el ex gobernador de Nuevo León, en el congreso se decidió que el quiso, proponer y empujar esto, de la obligatoriedad, entonces los se convencieron.

En el Plan Nacional de gobierno de transición, calidad y equidad son dos cosas centrales, además de la idea de rendición de cuentas. También en la nueva política de un gobierno en transición, y para la parte de calidad. Pues por un lado para mejorar la calidad hay que retomar la reforma curricular, que ya estaba empezando a tomar fuerza. Por otro lado, se hablo de la necesidad de cambiar cuestiones educativas; entonces hablar de escuelas de calidad, que al principio no estuvo en el nivel de preescolar, se ocupó de esta parte.

Aunque dicen escuelas de calidad, que la parte pedagógica es importante del programa, la verdad es que en sus indicadores, en toda su forma de organizar el programa, se ha centrado mucho más en otros elementos de gestión educativa; dejando un poquito la parte pedagógica a reforma de educación preescolar.

Tenemos unas pequeñas cosas que escribimos sobre la efervescencia y en educación preescolar, que yo puedo mandarte, es un artículo que escribimos para educar aquí, en la revista Cero.

7. *Entr. ¿La reforma educativa actual en educación preescolar ha diseñado y elaborado el Programa de Educación Preescolar 2004 como una de las acciones de la política educativa, qué otras acciones considera que se deben llevar a cabo para hablar de una verdadera reforma educativa en México? ¿Qué otras acciones de la política educativa se hubieran hecho para hablar de una verdadera Reforma educativa?*

RM. Ya hablamos de PEP, ya hablamos de obligatoriedad, lo que, bueno, antes se hicieron una reforma de capacitación. Yo creo que están pensando como la capacitación de ser puesto al día para ser consistente con la nueva reforma curricular, yo diría que, lo que se necesita es una reforma en la manera de capacitar en situ, que puede ser algo o no relacionado con supervisión directamente.

Pero poniendo mucho más énfasis en esto capacitación, acompañamiento, se puede incluir hasta poner a las educadoras como investigadoras en su propia aula, aprendiendo sobre la marcha con base en evidencias que ellas recolectan y discuten con otros en grupo, etc.

Esa parte no tenemos tanto, yo creo que para tener una reforma más completa donde uno va tener que pelearse en la condición creada de demasiados niños en el aula especialmente en áreas urbana. Bueno esas son algunas.

8. *Entr. ¿Qué premisas dentro de la política curricular se deben tomar en cuenta en la política educativa de la educación infantil que aun no han sido consideradas por los diseñadores del currículo?*

RM. No sé, la verdad. Como digo que este malo, está bien, incluso para mi el problema no es la reforma curricular, fue otras reformas en el sistema para hacerlo funcionar bien aun con el currículo que tiene, tampoco era malo, en lo actual se continua con varias de las ideas anteriores, pero lo principal la diferencia es el enfoque por competencias y de no vincularlo directamente a un método de proyecto, pero dejar un poquito más abierto la metodología, que ha asustado a las educadoras que están más acostumbradas a “qué debo hacer”. Y esto es algo que hay que hacer sobre la marcha, con práctica y acompañamiento.

9. *Ent. De acuerdo a su rico y vasto conocimiento en el plano educativo, ¿considera que las docentes en educación preescolar, deben transitar a un nuevo perfil profesional, si es así cuáles serían las características del nuevo perfil?*

RM. Si puede ser que un nuevo perfil en el sentido, en el trabajo, no un nuevo perfil necesariamente formal de certificación. Aún no certificado van y a la hora que se afrontan a un grupo, mi impresión, durante sus tres o cuatro empiezan a aprender como enseñar. Y en muchos casos con condiciones que son muy diferentes de cómo les hablaron en su capacitación y tienen presiones de padres de familia, y las educadores que acompañan a ellos, pueden ser de la escuela antigua, y entonces hay toda una serie de condiciones prácticas reales, que hacen necesario un ajuste; o la construcción de su propio teoría de la práctica, basado en las condiciones actuales que enfrentan ellas cuando empiezan a enseñar.

Por parte por eso, digo que regresando a la idea de acompañamiento de un tipo de capacitación en situ, que puede dar un perfil de actividades y de actuaciones de una educadora, que es mucho más consistente con la teoría y principios del currículo que aprenden cuando se capacitan. Es

como, en parte, con los materiales, es lindo tener buenos materiales en preescolar, pero si no se usa se guarda, o si no se sabe como usar, para que tenemos estos lindos y costosos materiales.

Igual si capacitamos a todas las educadoras a nivel de licenciatura pero las condiciones que tenemos en el aula, no permiten que ella aplique lo que aprendió, no tiene apoyo en convertir la parte teórica en la práctica. Por que insistimos en el perfil de licenciatura, si no vamos, es interesante, yo tenía argumentos con Victoria Peralta; porque ella ha insistido siempre hay que tener una base, si las educadoras no tienen una base muy teórica y educativa no deben estar.

El problema para mí, y en las condiciones actuales en las que vivimos, dejaría muchas educadoras de programas no formales, comunitarios, que tienen excelentes, y con un poquito de ayuda sería mejor. Y no se debe castigar, ni quitarles de su posición, porque a fin de cuentas es una labor social, en su mayoría; no se debe castigar o quitarle o por no tener teoría, se debe apoyar a ellos de ir adquiriendo algo de sustento diferente para defender su trabajo, y si va a mejorar su trabajo – supongo-.

Entonces en parte por razones prácticas, no porque esté en contra de tener una buena formación. Cuando esta buena formación se usa como algo exclusivo, o cuando se castiga a otros que están haciendo su trabajo y necesitan ayudan.

Lo mismo para escuelas de calidad, cuando hay una escuela comunitaria y no está funcionando a nivel de calidad que se requiere en el sistema, entonces, ha apoyamos la escuela de mejorar, el otro es que no está funcionando el sistema entonces vamos a quitarla del sistema, a estos patitos que andan por ahí, y yo creo que la política debe ser de reconocer el valor social de esfuerzos de atención al niño, que el gobierno necesita por que no tiene el presupuesto ni la posibilidad de hacer todo, y apoyarles en vez de castigarlas.

Entrevista # 1

Actor: Especialista en Educación Infantil

Dra. Benilde García Cabrero

Preparación académica y experiencia laboral: Tiene la Licenciatura y Maestría por la Facultad de Psicología Educativa de la UNAM, el Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Montreal, Canadá. En México realizó la investigación sobre la integración en el aula; y en Canadá la tesis sobre la Evaluación de un programa de educación preescolar con orientación con orientación cognoscitiva, que es el currículo de la Fundación High Scope con sede en Michigan; basado en la teoría de Piaget. Es catedrática e investigadora de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la UNAM.

Fecha de la entrevista: 30 de mayo de 2006

Hora de inicio: 13:00hrs. Hora de término: 14:15 hrs.

Lugar de la entrevista: en su oficina ubicada en la Facultad de Psicología de la UNAM.

Observaciones: Se le presentó el guión de preguntas a la Doctora y ella lo leyó. De ahí continuó su ritmo y proceso de razonamiento para responder en forma global la idea y concepción que ella tiene en relación a la reforma de educación preescolar. La entrevista fue muy intensa y dio muchos referentes en relación a su trayectoria académica y de investigación en el campo educativo. Al final me proporcionó un artículo en fotocopia, acerca de una reflexión en torno al ámbito de la educación preescolar, editado por la Revista Educación 2001.

Guión de preguntas:

- 1._ Desde su experiencia profesional ¿cómo se pueden identificar los alcances de la educación infantil a nivel mundial?
- 2.- ¿Cuáles serían las líneas de convergencia entre las políticas educativas que determinan a la educación preescolar actualmente en México, en relación a otros países de América Latina?
- 3.- ¿Cuáles cree que sean los desafíos que está enfrentando la educación infantil a nivel nacional?
- 4._ ¿Cuál cree que tiene que ser los fines de la educación infantil a nivel nacional?
- 5.- Desde su postura, ¿cuáles considera que sean los factores que sirvieron de detonante para diseñar política y pedagógicamente la propuesta de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar?
- 6.- ¿Cuáles considera que sean las causas que hicieron necesario la formulación de un nuevo currículo para la educación preescolar?
- 7.- Dentro de la Renovación Curricular y Pedagógica se creó el Programa de Educación Preescolar 2004, el cuál está definido por el logro de competencias en los y las preescolares; ¿cómo se puede explicar este enfoque, qué relación guarda con las competencias de la educación técnico y laboral, y por qué considerarlo en este currículo?
- 8.- ¿Cree que en el PEP 04, se establece con claridad la forma de evaluar las competencias adquiridas o construidas por los y las preescolares, o es una parte débil del currículo?
- 9.- ¿qué premisas dentro de la política curricular se deben tomar en cuenta en la política educativa de la educación infantil que aún no han sido consideradas por los diseñadores del currículo?
10. ¿Considera que los diseñadores del currículo tomaron en cuenta las investigaciones educativas en torno al desarrollo y educación infantil nacionales e Internacionales en la elaboración del nuevo currículo?

En México, el currículo de preescolar de la SEP, estaba muy bien fundamentado hacia la teoría piagetiana, pero contaba con muy poca herramientas para orientar a las educadoras y poder aplicarlo. Nosotros pensamos -el equipo original, que era el equipo del Maestro Roberto Baruccio y la Maestra Rosa María Espriu y yo-, que el currículo High Scope, podía llenar realmente ese vacío, de dar herramientas pedagógicas para la intervención en la práctica; aunque daban ciertos lineamientos de evaluación, faltaba dar mucho más componente. Entonces mi tarea ahí fue diseñar nuevos instrumentos y adaptarlos a la población mexicana, para ver el efecto del programa; no solamente evaluaba a los niños, sino también el grado de aplicación, como se iba apropiando la educadora del programa, a partir de un perfil de evaluación. Nosotros sabíamos que tenía que estar haciendo la educadora dentro del aula, trabajamos con ella en un formato de personal reflexivo; porque nosotros grabábamos su actuación y hacíamos una observación. Luego lo

veíamos con ella, y decíamos aquí dice tiene que haber oportunidades para el aprendizaje activo, donde está la evidencia, y se discutía. Luego en mi observación que plantea que había la posibilidad de plantear una clasificación y el número ¿tu como lo ves?, entonces aquí no se vio eso. Era un trabajo con una evaluación, y una evaluación del docente de la vinculación con los padres.

Fue un seguimiento con cinco generaciones de egresados, hasta que estaban en quinto de primaria. Hice un trabajo con datos que se publicaron; estuve diez años con ese proyecto, cinco años posteriores empecé a trabajar con el doctorado. Mi intención era hacer un seguimiento en la educación primaria, pero ya no se pudo, entonces seguí con la educación preescolar. Hice una investigación en 1995, donde comparé diversas modalidades de educación preescolar, e hice una síntesis de lo que eran las tendencias de la educación en el mundo. Hacia una comparación de cuales eran las modalidades, si era o no obligatoria en otros países, esto me lo pidió la Maestra Silvia Schmelkes para ponerlo a disposición de la gente de la reforma. A esos documentos no se les dio crédito como tal. Ese proyecto fue iniciativa de la SEP y fue financiado con los fondos del Banco Mundial.

Ese documento se hizo en los momentos de la descentralización educativa, es de la historia de la Educación Preescolar en México, revisa la política educativa, compara las diferentes modalidades de educación en el mundo; se llama "Evaluación Diagnóstica de la Educación Preescolar en México". Luego hice otro estudio para la OCDE, que está en Internet y se llama "Políticas de la Educación y Cuidado de la Primera Infancia" y esto lo hizo la OCDE recientemente.

Esos son antecedentes, donde he hecho investigación, difundiendo el programa, capacitando maestras; es un programa que está basado en procesos una tradición del trabajo en los Jardines de Niños en el mundo, o el modelo High Scope basado en el modelo Israel. Pero también hay antecedentes de la educación en preescolar, las ideas de Froebel, luego una propuesta de cómo es la teoría de Piaget, vinculación del programa del trabajo con maestros. Me invitan a participar en la iniciativa de definir las competencias; y también en un trabajo de definir los indicadores, con la idea de entrar en un sistema de rendición de cuentas.

Si la educación en México, tiene el déficit que ya sabemos, gracias a los resultados de PISA, entonces habría que revisar cuáles son los elementos que están dando esos resultados, como el rezago, que no aprendan a escribir y leer. El hecho de que no tengan suficientes conocimientos, se debe a la oferta educativa, que no es muy buena, no existen los materiales, los niños no están bien capacitados. Pero también a las características de la demanda, o sea que los niños tienen un déficit, de los que se quejan los maestros; los padres tienen poco capital cultural y esos déficits se van arrastrando.

Bueno y de eso ¿qué le toca a la educación preescolar en México? Pues evidente hay que revisar ciertas cosas con lo cual los niños no están entrando a la primaria, que condicionan que esta cosa se vuelva acumulativa. Creo que no les ha gustado mucho, cuando lo he dicho en ciertos foros, realmente todo mi contacto ha sido con ellas. Yo si soy una defensora de la educación preescolar, lo he dicho en uno de mis artículos. Que era uno de los mejores niveles educativos, que era realmente sorprendente, la actitud de las educadoras, el esfuerzo que habían hecho, prácticamente el Estado no le había dado mucha importancia; el esfuerzo lo habían hecho las educadoras, en que habían logrado que se posesionaran, había una gran cantidad de cosas que lograban, yo creo que la tradición froebeliana; la educadora que presenta un modelo de orden, de disciplina, quédate con los niños; yo admiro a las educadoras.

Sin embargo, había una parte teórica que no se había consolidado. Y en este fuerza de Jomtien, de Dakar. A mi me contratan en un grupo, concertado por UNICEF y UNESCO, para definir las competencias básicas. Y esto realmente era contribuir a tener un marco de referencia del cual pudieran nutrirse, la reforma, y decir que se parecen a los campos formativos que están en el programa de educación preescolar. Entonces, esto lo hacemos con la finalidad de contribuir a proporcionar estos lineamientos.

Y esta surge con la idea, esto no es una iniciativa de la Subsecretaría Básica y Normal; sino realmente esto es una tendencia mundial, o sea, los currículos se están elaborando por competencias, por influencia muy importante de la cuestión laboral. Si es por un lado, lo que tiene que ver con la educación vocacional de 1970, con la influencia universitaria de Inglaterra; de vincular la formación universitaria y técnica con el campo laboral; las necesidades de ser más competitivas de la sociedad.

Esa es una influencia, pero esa no es la única influencia, y aquí, aunque el PEP no lo explicita. En mi documento digo, que es la idea de que en el proceso de desarrollo, tu vas adquiriendo una serie de conocimientos, de habilidades, de destrezas, actitudes y valores. Incluso Lilian Catson, una investigadora inglesa, dice disposiciones como estados de ánimo, que de alguna rescatamos los que hicimos el documento, esta idea. Decimos que la gente haga algo bien de desempeño, entonces resulta de una combinación muy compleja de factores, que no solamente tiene que ver con saber algo, sino saber hacer algo. Sino con varias cosas, con los pilares de la educación, donde si hay una influencia con la idea inglesa, australiana, con Nueva Zelanda; pero no es solamente eso; sino con la propia tradición de la psicología del desarrollo y de la pedagogía, se ha dicho que se requiere de una combinación de factores, para que alguien venga y pueda desempeñarse favorablemente. Cuando hicimos la evolución del High Scope, hicimos una consultoría con Emilia Ferreiro, entonces decía: que es lo que quieren evaluar, por que una cosa es el performance o sea el desempeño, pero eso no quiere decir que el niño sea competente. Si el niño tiene cierta competencia y no estaba vinculada con el desempeño. La competencia ligada conductual, competencia cognitiva y otra es la conducta. Se integra la idea de desempeño a la parte cognitiva, la parte conductora y se plantea: la gente competente tiene la competencia del conocimiento o de la habilidad, pero no sabe como controlar la parte afectiva o como enfrentar una situación que le representa una amenaza.

Entonces la competencia es muy compleja, se requiere también desempeñarse en esas situaciones, entonces se requiere de ellas, posiblemente tenga la competencia para una situación protegida, pero requiere de una competencia mucho más amplia. Por lo que estaríamos hablando de ámbitos de competencia. Cuál es el origen del concepto de competencia. Los teóricos señalan que el niño en su desarrollo intenta ser competente. Por ejemplo, intenta tomar la cuchara, comer por sí mismo, caminar, alcanzar los objetos; el ambiente moldea la situación.

En las culturas empiezan a modelar ciertas cosas adaptativas. Las madres mexicanas les hacen muchas cosas a los niños, norteamericanas intentan formarlos más autónomos, ellos inventaron la tacita que no se derrama, como no se les cae nada, la competencia se incrementa. Lo que se va haciendo en la crianza es crear esos andamios, para que el niño sea más competente.

Teníamos los antecedentes de crianza en los niños, lo del currículo de High Scope, y revisamos otros componentes de las partes afectivas, el modelo de Piaget. Y comencé a desarrollar otro programa, donde me di cuenta que la parte socio-afectiva es importante, la interacción con otros compañeros, la autorregulación el niño reflexionaba, cuestionaba, etc. Y al fin los niños manifestaron un gran avance, no reprobaban, estaban mejor estimulados, etc. Eso se planteó la pregunta ¿qué son las competencias? Obviamente mi referente no era conductual, sino cognoscitivo, tomamos la idea más compleja, con el aspecto cognoscitivo, pero además los aspectos socio-afectivos.

¿cómo hacer para que eso no se convirtiera en un proceso de verificación, de decir si lo tiene o no lo tiene? Nosotros no le llamamos estándares de desempeño, como en el campo laboral y vocacional, sino le llamamos indicadores. Estas son evidencias de que el niño va en el camino o va en el proceso de lograr la competencia. Tengo que tener algún indicio de que el niño va en la competencia, si esta es tan compleja, que involucra saber, saber hacer, saber ser, saber convivir. No lo puedo plantear así como una meta lograda, y luego decir que si lo va logrando el niño; sino que la educadora va tener que observar si lo van logrando. Y si algo no, entonces tiene que intervenir.

También esto tiene que ver con el ámbito social. En la zona norte de migrantes, nos dimos cuenta de la identidad y de autonomía, tiene que ver con uno de los campos formativos; por ello pensamos que era necesario una revaloración personal. Que el niño diga su nombre, que tiene que ver con su identidad, que te mire a los ojos, muestra seguridad en sí mismo. El enfoque de competencias te lleva [a reflexionar], si tu no sabes como es alguien competente, cómo le puedes enseñar esa competencia. De aquí tomamos la idea de los expertos y los novatos, que es la referencia cognitiva. Hay alguien que es la parte instruccional, tiene que ver quien sabe más acerca de..., porque en esta idea de la competencia implica alguien que reflexiona; o sea, no que solo actúe, que reflexiona, pensar porque no lo hizo bien; hay una idea de evolución y de cambio, en la cual es necesario entre la reflexión propia y la de otros, donde te dicen si vas bien o no. Debes poner la prueba, a alguien que te vaya a indicar que ya llegó ahí, por tanto, tiene que definir las competencias y los indicadores en un programa.

Si tú no sabes a qué blanco le vas a pegar, no sabes ni por donde. Tienes que ser flexible, estoy de acuerdo. Si tu sabes la meta a lograr entonces no te pierdes. Aquí te plantean una propuesta y luego las metas; yo siento que es al revés, saber cuáles son las metas y luego decir cuál es la propuesta, y así tú sabes hacia donde vas. En el PEP no están los indicadores; y bueno una vez que tienes los indicadores debes tener las estrategias que te permiten llegar a ellas, que las maestras van a hacer un esfuerzo importante. Por ello debes tener una meta, hay que tener como más precisión.

Yo creo que esa es la diferencia entre los países desarrollados y los menos; los muy desarrollados son muy precisos, muy precisos. Yo conocí un programa de educación inicial de CONAFE, también usamos la idea de competencias, en el usamos cuestiones de salud y de bienestar físico, que no lo tiene la UNICEF, entonces en ese aspecto, yo siento que ellos avanzaron más que nosotros. Pero la idea de la precisión era en las indicaciones que les daban a las madres de familia, en cuestiones de alimentación, de higiene. Por ejemplo, la preparación de leche de fórmula una vez preparada no debe durar más de quince minutos, sino la tira, porque se descompone, etc.

La precisión, la exactitud es lo que te va a marcar, permite que la gente llegue a donde tiene que llegar. Entonces, para mí que no existe ni un perfil de indicadores del desempeño del niño, ni tampoco queda claramente, aun cuando diga que se emplee el método de proyectos, etcétera, tampoco hay un perfil de la innovación.

Nosotros en el proyecto de High Scope, decíamos aquí puedes trabajar con grupos pequeños, en esta área puedes trabajar con grupos grandes, la primer área debe medir tanto, el área para grupos grandes debe medir el doble, los materiales son tales y se cambian a tal fecha. Es decir, las indicaciones son clarísimas, clarísimas, por su puesto que la idea de la flexibilidad está muy bien, pero la maestra debe saber que tiene que lograr al final del año. El área tal debe estar así diseñada y con tales materiales.

Yo siento que en el PEP, tiene una idea más cognoscitiva y correcta, y de donde viene de una tendencia mundial que está planteando a todos los currículos que se están planteando así. Que produce esto, que se elimine en los años siguientes, una cantidad de conocimientos inertes, que nadie se los aprende, sino que vayan dentro de un contexto. Porque así los estudiantes se ubican en el contexto y los van a usar para tener una habilidad. Entonces esas cosas, las necesitas sabes, eso hace lo que se llama la cognición situada, en el contexto particular del conocimiento y de las habilidades, por tanto se produce aprendizaje más significativo, tiene sentido y evidentemente queda más adaptado a la memoria, tiene más componentes. Y permite con esa base de datos, tu reflexiones sobre la información previa.

Entonces ¿Por qué se formó un currículo en la educación preescolar? Porque hay una tendencia mundial. Nosotros aquí en la Facultad, decimos del currículo y las competencias y en Europa, etc. El hecho que se tenga que mostrar la conducta, que esa es otra idea. O sea, todos esos componentes hacen que tomamos la idea de competencia, como algo complejo, con raíces psicológicas importantes, pero también sociales y culturales, que dependen del contexto particular. México está siendo empujando por las tendencias mundiales.

Los detonantes de este trabajo son importantes, pero las educadoras no sabían para donde iba la reforma. Esas iniciativas de diálogos y reuniones con las educadoras, eran muy interesantes, pero las maestras decían muchas cosas, pero no sabían en qué iban a aterrizar, que verdaderamente llegaran a la propuesta a la cual se llegó. Esto hacerlo con un esfuerzo colaborativo, porque la gente se siente parte y se apropia de la propuesta, aunque en la cuestión de competencias, no se cuanta gente intervino; en la consulta mucha, pero en la definición quién sabe.

El otro problema era entender que era eso de la competencia, es necesario trabajarlo, porque no se tiene claro el concepto. Hay muchísimas interpretaciones del término, la interpretación francesa –Perrenoud- que es el que les recomiendan, y hay otras visiones. Hay muchas posturas del término y por ello es difícil entenderlo, luego tener unos indicadores, para apropiarte, y luego cómo vas a enseñar con ese enfoque.

También yo digo que hay otro problema acerca de las visiones acerca del desarrollo infantil, que tiene implicaciones pedagógicas diversas. Una cosa es la teoría que se tiene, luego las implicaciones y luego las aplicaciones prácticas. Aquí el problema es que han coexistido reformas y reformas, pero los maestros aplican los programas que quieren. A pesar de que el programa se establezca, [las maestras en su grupo] empleaban el de las “unidades” a medias, en otro iban modificando el programa, y así.

John Benett, decía que no era posible que hubiera tantas competencias en el PEP, solo deben llevar diez. En el PEP ha habido un esfuerzo muy importante para explicarle a la gente que significa ser competente, lo que implica que la gente sea competente en diversos ámbitos. Pero en México uno ve que hay un vacío en la formación profesional de los maestros; si uno revisa la historia, te das cuenta que desde Estefanía Castañeda, Rosaura Zapata, había programas de postgrado en los cuales las educadoras estaban en la universidad y terminaban el postgrado, pero eso se ha ido perdiendo. Esto es muy complejo, habría que trabajar más sobre ello.

Cuando tú enfocas un programa por competencias, lo primero que tienes que poner son las metas a lograr. Digamos que los indicadores, aunque aquí no se quiere hablar de estándares de desempeño, deberían llamarse estándares de evaluación, como los llamaron los ingleses, y entonces ponen bien claro el asunto. Una cosa es que diga que se van a manifestar, porque el niño ya dice bien su nombre, dice donde vive, sigue normas de cortesía; pero aquí también tendría bien claro qué.

En el modelo de Inglaterra dice: conoce el funcionamiento de los aparatos eléctricos que están en su medio ambiente, en su casa y cuales para cada edad, para los tres, los cuatro y los cinco años de edad. Yo me sorprendí, uno tiene que ser capaz de saber esto, dicen sí. Y que van cuando lleguen a la primaria, bueno eso es otro asunto, pero nosotros [en el preescolar] tenemos que saber trabajar eso con los niños. Parecía claramente en los estándares de evaluación dicen de que son capaces los niños en relación a una competencia.

Una cosa es que se manifieste. Después del documento que hicimos, sigue el de desempeño, es decir la evaluación que te permite mirar para donde. Te quedaría más claro, con precisión, hasta que número sabe contar. Tú tienes que ir viendo hasta donde son los límites y tienes que ir graduando y valorando.

Con claridad los instrumentos de evaluación, con que indicadores.

Tu sabes que tienes una meta a lograr, con el método de proyectos o Montessori, etc. Y cuando tienes una meta sabes a dónde vas a llegar y qué tienen que lograr los niños. Hay que ver que niños son los que están haciendo las cosas muy bien, pero también están los otros que no las están haciendo. No logran las competencias comunicativas, cuáles y cómo se demuestran, por ejemplo, observándolas, pero no en un tiempo tan largo.

El proceso de reforma está enfrascado en un proceso muy complicado, porque no tiene claro a donde quiere llegar, y como va a evaluar a donde llevo. Debe encontrar una manera que sea

funcional, y así se van evaluando los niños que van llegando a tal lugar o no. El problema de la evaluación es cuando no se tiene claro a donde se tiene que llegar.

Aunque hay que tener cuidado de no debe caerse en hacer una lista de verificación. Siempre hay que considerar el contexto donde se está evaluando. Como es su vida física, social y cotidiana, y relacionarlos con los indicadores del programa, la escuela tiene que tener los propios también.

El problema de la evaluación, el problema del perfil de la innovación, cómo son las competencias del docente. Y así nos damos cuenta si la maestra innova, si también los niños, cómo la maestra se relaciona con los padres de familia, cómo hace una rutina, etcétera. Y aunque haya miles de caminos pero sabes a donde tienes que llegar no hay ningún problema, pero cuando no entonces ahí está el problema.

Para planear debes tener en cuenta estos elementos, tanto anual, mensual o diariamente, igual con la evaluación. Cómo combinar eso, si no se sabe cómo hacerlo, solo genera incertidumbre.

La gente puede presentar sus iniciativas sobre la planeación, la evaluación, pero con un rumbo bien definido, no dejar tan amplia esta parte. Las aplicaciones prácticas concretas, quedan muy abiertas, se están cubriendo con los módulos, pero no se logran definir.

Los programas de capacitación también tienen que estar bien articulados, para que la maestra se vaya apropiando del perfil, evitando dejar cosas sueltas. Precisión no quiere decir camisa de fuerza, o impedir la iniciativa de la educadora, sino tiene que decir qué se espera y la educadora puede tomar muchos caminos pero dentro de ciertos márgenes.

La evaluación debe servirle a la educadora para evaluar las competencias de los niños, como la de ella y su grupo confrontándose con diversas instancias. Permitir que se evalúe desde afuera, con grupos técnicos que valoren el trabajo de las educadoras, pero se enfrenten de una forma más deliberada y sustentada, de tal forma que no se debiliten con la pobreza del proceso y los resultados alcanzados.

Por ejemplo, la cuestión de la lecto-escritura, que está tan debatida en las escuelas públicas, los niños no pueden aprender a escribir más allá del nombre propio, y en todas las escuelas privadas logran alcanzar un nivel elevado de la lecto-escritura. Cuando en las particulares si se enseña, y en las primeras está prohibido.

También está pendiente la grabación del trabajo con los niños de tres, cuatro y cinco años realizando el trabajo en el grupo.