

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Unidad UPN 14 - A Guadalajara



Una Mirada al Multifacético Mundo
del Jardín de Niños
Estudio en Torno a las Relaciones Sociales y
Escolares en el Jardín de Niños "Vicente Guerrero"

INVESTIGACION DE CAMPO

**Que Para Acreditar la Licenciatura
en Educación Básica**

PRESENTAN:

**Raquel Avila Ramírez
Nora Leticia Miranda García**

GUADALAJARA, JAL., OCTUBRE DE 1994.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

GUADALAJARA, JAL., 28 DE OCTUBRE DE 1994.

C. PROFR.(A) RAQUEL AVILA RAMIREZ
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "ESTUDIO EN TORNO A LAS RELACIONES SOCIALES Y ESCOLARES

EN EL JARDIN DE NIÑOS "VICENTE GUERRERO"

opción: INVESTIGACION DE CAMPO, a propuesta del asesor pedagógico C. PROFR. ARMANDO MARTINEZ MOYA, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará, al solicitar su Examen Profesional.

A T E N T A M E N T E



RA. PAULINA CAMARENA DE OBESO
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 141 GUADALAJARA

S.E.P.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 141
GUADALAJARA

C.c. Departamento de Titulación de LEPEP.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

GUADALAJARA, JAL., 28 DE OCTUBRE DE 1994

C. PROFR.(A) NORA LETICIA MIRANDA GARCIA
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "ESTUDIO EN TORNO A LAS RELACIONES SOCIALES Y ESCOLARES EN EL JARDIN DE NIÑOS "VICENTE GUERRERO"

opción: INVESTIGACION DE CAMPO, a propuesta del asesor pedagógico C. PROFR. ARMANDO MARTINEZ MOYA, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará, al solicitar su Examen Profesional.

A T E N T A M E N T E



Paulina Camarena de Obeso
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 141 GUADALAJARA

S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 141
GUADALAJARA

C.c. Departamento de Titulación de LEPEP.

DEDICATORIAS

AL MAESTRO DE MAESTROS

**Quien nos enseñó con el ejemplo el amor hacia
maestros semejantes. Por haber puesto en mi
camino a personas como: Laura, Luisa, Angélica,
Ely y Alfredo que creen en mí y en lo que
puedo lograr.**

**A Juanita Ramírez, por darme la vida y
soportar mis rabietas, así como a mis hermanos
Raúl, David y Benjamín.**

**A Joel Iván, por ser mi motivación para
seguir adelante.**

Raquel

DEDICATORIAS

**A mis mamás: Elena, Cuca, Chole y Martha
quienes me enseñaron a creer en Dios y con su
ejemplo aprendí a luchar por ser mejor cada día
y a las cuales quiero dedicar este trabajo con
todo el esfuerzo que implicó para mí como un
pequeño reconocimiento al apoyo y al amor que de
ellas siempre he recibido.**

**A Gerardo Daniel y Francisco Javier, las dos
grandes razones de mi vida.**

Nora Leticia

INDICE

| | |
|---|----|
| PROTOCOLO DE INVESTIGACION | 7 |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 7 |
| ANTECEDENTES | 8 |
| DEFINICIÓN DEL PROBLEMA | 9 |
| JUSTIFICACIÓN | 11 |
| OBJETIVOS | 12 |
| HIPÓTESIS | 14 |
| MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL | 17 |
| MARCO REFERENCIAL | 21 |
| INTRODUCCION | 24 |
| NOTA METODOLOGICA | 33 |

CAPITULO I

| | |
|--|----|
| UNA PUESTA EN COMUN SOBRE LO QUE SUCEDE EN EL JARDIN DE NIÑOS | 37 |
| A) CONCEPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA DOCENTE..... | 38 |
| B) ¿ QUÉ PASA FORMALMENTE EN EL JARDÍN ?..... | 43 |

CAPITULO II

| | |
|---|----|
| EL TRABAJO DE CAMPO Y SUS RESULTADOS | 48 |
| -HACIA UN CONOCIMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA EXISTENTE-..... | 48 |
| A) ENCUESTA Y PORCENTAJES..... | 49 |
| B) ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Y CONCLUSIONES PRELIMINARES..... | 54 |
| C) INFORMACION GRAFICA..... | 64 |

CAPITULO III

RELACIONES PERSONALES E INSTITUCIONALES QUE DAN VIDA

| | |
|---|----|
| AL JARDIN DE NIÑOS | 74 |
| HACIA UNA BÚSQUEDA DE SU AUTÉNTICA SIGNIFICACIÓN..... | 74 |
| A) UNA PEQUEÑA REFLEXIÓN..... | 75 |
| B) RELACIÓN NIÑO-EDUCADORA..... | 76 |
| C) RELACIÓN AMBIENTE FAMILIAR-EDUCADORA..... | 81 |
| D) RELACIÓN EDUCADORA-COMPAÑEROS DE TRABAJO..... | 86 |
| E) RELACIÓN EDUCADORA-AUTORIDADES EDUCATIVAS..... | 88 |
| F) RELACIÓN EDUCADORA-SINDICATO..... | 94 |

CAPITULO IV

| | |
|---|------------|
| DEL DICHO AL HECHO HAY MUCHO TRECHO.- | 98 |
| HACIA UNA APROXIMACIÓN REAL DEL TRABAJO DOCENTE EN PRESCOLAR | 98 |
| A) LA TEORIA | 99 |
| B) LA PRÁCTICA | 106 |
| C) ESCUELA PRIMARIA -CONTINUACIÓN O RUPTURA- | 113 |
| | |
| CONCLUSIONES | 119 |
| | |
| SECCION DE ANEXOS | 125 |
| | |
| BIBLIOGRAFIA | 144 |

"Conviene pues, recordar lo que sabe cualquier maestro: el alumno es lo más importante. Unicamente por él, por el pleno desarrollo de cada individuo, tiene sentido ese largo combate por una escuela de calidad para todos. Lo demás todo lo otro (planes, diseños, sindicatos, etc.) no vale para nada sin esa exigencia profundamente ética"

Fabricio Carvano
Cuadernos de Pedagogia

PROCOLO DE INVESTIGACION

Planteamiento del Problema

Antecedentes.

Un primer asunto que debe ser aquí tratado es el de exponer los antecedentes que llevaron a escoger la temática aquí abordada.

En nuestro diario trajín como maestras hemos llegado a coincidir en el hecho de que las relaciones que se dan en el jardín de niños no han sido valoradas cabalmente, ni han sido objeto de un estudio sistemático y profundo; se le consideran como simples relaciones necesarias, inexorables, rutinarias e intrascendentes que nada tienen que ver con el nivel cognitivo ni el proceso pedagógico que resultan.

La forma como nos relacionamos entre educadoras, el apoyo o diferencias que tenemos; la relación de autoridad que existe con nuestros alumnos, nuestra actitud autoritaria o complaciente, tolerante o inquisitiva hacia ellos; la forma como nos relacionamos con las madres de familia, el grado de confianza, conflicto e incluso intimidad que llega a darse; el trato y atención de la directora para con sus maestras, la relación entre la inspectora, la directora y las educadoras; el tipo de vinculación o conflicto que existe entre el sindicato - a través de las delegaciones o de la sección misma- con las maestras, etcétera, todo esto no es visto más que como relaciones establecidas por la obligatoriedad escolar pero no se les da ninguna importancia en el efecto que producen en el renglón educativo.

Conforme a lo anterior, fue como llegamos a considerar la importancia de asomarnos a estudiar aunque fuese de manera exploratoria dichas relaciones desde una mirada más crítica, más profunda.

Definición del problema

Tomando como punto de partida las relaciones que se establecen entre los protagonistas del proceso de educación preescolar: educadora y alumno, ¿que podemos encontrar detras de cada uno de ellos que nos ayude a explicarnos sus comportamientos y actitudes? ¿Cual es el marco de referencia que manejan la educadora y el niño y que influye en la comunicación que entre ellos se establece? Esto es pues, nuestro tema de estudio: explorar el tipo de relaciones que establece la maestra de preescolar con todo aquello que pudiera ser relevante en su quehacer cotidiano. Hablamos de los alumnos, de los padres de familia, de las compañeras de trabajo, del sindicato, de las autoridades educativas y del programa de educación preescolar, es decir lo curricular, aspectos que conforman el mundo en el que día a día se lleva a cabo la práctica docente sintetizada finalmente en el trabajo de la maestra en el jardín de niños.

En relación a lo anterior, consideramos importante señalar que a través de la observación y la experiencia que se va desarrollando en el curso de 12 años de servicio magisterial en el nivel preescolar, hemos podido detectar que existen ciertas actitudes y comportamientos que influyen de alguna manera en nuestra práctica docente, siendo precisamente su análisis y tratamiento lo que nos ayudara a explicarnos el sentido del trabajo que realizan las educadoras

Como parte de la actividad preliminar que realizamos para llegar a la definición del problema, nos dimos a la tarea de buscar bibliografía que pudiera orientarnos hacia el análisis social de la realidad educativa dentro del ámbito del nivel preescolar, pero solamente encontramos la investigación de Andrea Barcena¹ que hace un análisis sistematico basado en un enfoque historico social acerca de la vida en el jardín de niños. Esta fue otra de las razones que influyó en que decidieramos llevar a cabo una investigación en la cual se incluyera el analisis y la

¹ BARCENA, Andrea "Ideología y Pedagogía en el jardín de niños", Ed. Oceano, México, 1988

confrontación entre parte de esa teoría que se supone se ejerce cotidianamente y la práctica escolar, lo que nos llevará a tratar de comprender mejor la realidad que se vive en el jardín de niños, es decir aquello que está más allá de lo que indica la normatividad.

Quisimos ir en todo caso de adentro hacia afuera, es decir de la observación del pequeño mundo de un jardín de niños y de los rasgos de algunos otros para tratar de entenderlo en una dimensión más amplia, salir entonces de las cuatro paredes que rodean el edificio y descubrir la influencia de determinadas relaciones políticas, ideológicas, culturales, sociales e incluso de índole sentimental.

Justificación

A través de nuestros estudios en la Universidad Pedagógica Nacional hemos ido reflexionando y analizando nuestra labor educativa lo cual nos ha permitido encontrar diversos aspectos que pudieran facilitar o dificultar la acción pedagógica que realizamos dentro del salón de clases. Nos dimos cuenta que no podemos llevar a cabo nuestro trabajo como educadoras apoyándonos únicamente en la relación que se establece entre maestra y alumno, ya que son muchos los factores que intervienen para que ésta se lleve a cabo. Consideramos que para lograr explicarnos realmente muchas de las situaciones que se presentan cotidianamente en el aula es necesario analizar el marco referencial, es decir, el ámbito familiar y la comunidad en la cual se desenvuelve el niño; la metodología, el programa de educación preescolar, en síntesis todo aquello que de una manera u otra influye en el proceso educativo, por lo tanto consideramos que es de gran relevancia para nuestra práctica docente, conocer y manejar las relaciones que se dan entre todos aquéllos que intervienen ya sea directa o indirectamente en el proceso enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en preescolar.

Queremos retomar a la educación preescolar como un ejercicio social, como relación profundamente humana, como vínculo afectivo, intelectual y cultural. Pensamos que existe cierta desvalorización de la sociedad hacia la actividad que se realiza en el jardín de niños y por ello nos interesa estudiar ese mundo de relaciones que intervienen en su estructura, para así poder explicarnos muchas de las actitudes, situaciones y comportamientos que se van presentando en el trabajo diario.

Objetivos

Como ya nombramos anteriormente en el apartado de antecedentes, consideramos nuestra investigación principalmente con un carácter de exploratoria, como un acercamiento tendiente a repensar ciertas relaciones cotidianas que se dan en el jardín de niños y a partir de ahí explicar nuestros propios comportamientos rutinarios, a entender mejor el sentido de nuestro trabajo y el de todos aquellos que tienen algo que ver con la educación preescolar.

Quisiéramos dejar claro que concebimos el estudio y análisis de la realidad educativa como una acción que debe contribuir a cambiar el estado de las cosas, ahí donde existen problemas, situaciones negativas, atrofiamientos, distorsiones, limitaciones y rezagos del proceso educativo al que nos hemos venido refiriendo.

Esperamos lograr como un objetivo central que nuestras opiniones lleguen a nuestros colegas y las identifiquen o confronten con las problemáticas que ellos mismos manejan en sus centros escolares, ya que cada línea, cada preocupación, cada propuesta, ha estado pensada principalmente para las educadoras, pues a pesar de los diferentes entornos y características de su ámbito de trabajo, existen una diversidad de referentes que nos hacen sentirnos identificadas con los mismos problemas cotidianos.

Asimismo el presente trabajo pretende lograr específicamente los siguientes objetivos:

- Valorar la trascendencia de las relaciones que se dan en el jardín de niños, que por lo general se presentan como algo "normal" y separado la mayoría de las veces de los aspectos técnico-pedagógicos que conforman la parte medular del quehacer educativo, así como una explicación social del proceso.

- Conocer la opinión de las educadoras respecto al modelo curricular del nivel, de lo que marca teóricamente la metodología indicada y lo que realmente se lleva a cabo en la práctica, intentando descubrir a través de las relaciones sociales sus implicaciones.

- Analizar la vinculación o desvinculación que se da en el paso del niño de prescolar a primaria, tomando en cuenta la continuidad del programa, la diferenciación escolar propia de los niveles, la metodología, la afectividad en la relación educadora-niño su contraparte en la primaria y también en la importancia de la relación del alumno con otros niños.

Todo lo anterior como un acercamiento inicial, exploratorio.

Hipótesis

Respecto al ámbito técnico nosotras partimos de la suposición que a diferencia de otros niveles, en el preescolar la directora está más compenetrada y por lo tanto informada de lo que es el proyecto pedagógico del nivel, expresado en el plan y programa de estudio. Esta sería una primera hipótesis, aunque tenemos curiosidad por saber hasta que punto es evidente o si por el contrario se desechara nuestra suposición y se evidenciaran otras realidades.

Otro planteamiento hipotético es el de considerar como positiva la aceptación que las educadoras tienen de su directora, pues de ello depende la buena marcha de la escuela y por ende su mejoramiento académico. Consideramos que esta buena relación si existe en razón de la imagen tan loable que se tiene de preescolar.

Pasemos ahora a referirnos a lo correspondiente al programa educativo. Presuponemos que la mayoría de las educadoras están inconformes con el nuevo programa en cuanto a las dificultades para su observancia. Esta opinión la basamos principalmente en la falta de información y de apoyos de que la educadora adolece, también a que son muchos los obstáculos a que se enfrentan de ponerlo en práctica.

También aquí planteamos una suposición en cuanto al problema que implica para el niño de preescolar su paso a la primaria, ya que pensamos esto se da principalmente porque existe una clara desvinculación entre un nivel y otro, comenzando ésta desde el trato a los niños por parte de la maestra, la idea de libertad, autonomía y espíritu crítico que el niño lleva de acuerdo a lo que realizó en el jardín, chocan la mayoría de las veces con una actitud autoritaria de la clásica maestra tradicionalista que todavía piensa que el niño es un ser incapaz de pensar por sí mismo y de construir su propio conocimiento.

En relación al ambiente familiar y específicamente a los padres de familia, partiremos de la idea que analizaremos de que los progenitores creen que el preescolar es sólo un lugar donde sus hijos van a “jugar”, donde los cuiden y les cuenten cuentos, donde van a hacer dibujos y monitos con la plastilina, todo ésto con el simple objetivo de que se “entretengan” sin ningún fin pedagógico o social, ya que “no les enseñan nada”.

También aquí trataremos la actitud que las madres de los niños presentan ante la educadora, muchas veces de confianza, de pedir consejo para “arreglar” su vida familiar, pensamos que esto sucede debido al trato diario que se establece entre mamás y educadora al constatar el interés y la cercanía que se va dando entre la maestra y su hijo.

Otro de los aspectos sobre el cual realizaremos un planteamiento hipotético es el que se refiere a la relación entre educadora y compañeras de trabajo, entendida esta desde el punto de vista social y que influye directamente en el trabajo docente, en el desenvolvimiento y apoyo que implica el trabajo en equipo. Es lógico pensar que en un ambiente agradable el quehacer educativo será favorecido con un trabajo de más calidad que el que puede darse dentro de un ambiente hostil y desagradable.

Aunque esto pareciera muy obvio quisiéramos recordar que una relación cordial no es tan frecuente de encontrar en la escuela pública; por el contrario son constantes las tensiones y conflictos que al interior de ellas se dan. Por ello, consideramos que en preescolar el ambiente es diferente, más efectivo, de mayor comprensión y que esta forma positiva de vínculo entre educadoras y personal de apoyo es lo que ha hecho posible que el nivel se distinga entre los demás como el mejor desde el punto de vista pedagógico y cognitivo. Esta es pues nuestra hipótesis.

Por último hablaremos también acerca del sindicato ya que consideramos que constituye un aspecto importante que interviene en la práctica docente. Pensamos que desde el momento en que el personal que labora en nuestra escuela forma parte de él, su influencia e intervención va más allá de una simple relación gremial, sino que se involucran intereses de poder que vienen desde fuera y que cristalizan de diferente manera, proporcionando una imagen negativa de parte de las maestras en tanto que es poco o a veces contrario, el apoyo profesional que reciben.

Junto a estas hipótesis que de manera particular se refieren a diversos aspectos de lo que acontece en el jardín de niños y que corresponden a las relaciones sociales a los que nos hemos estado refiriendo constantemente, planteamos además una hipótesis más amplia y general y que corresponde precisamente al sentido de nuestro problema que enunciamos al principio. Es decir, quisiéramos suponer que detrás de esos tipos de relación, existen determinadas condicionantes que de tipo ideológico, cultural, político y educativo están influyendo en que precisamente esas relaciones se den de una manera y no de otra.

La respuesta a esta hipótesis, hemos tratado de despejarla en los apartados que con carácter ensayístico hemos abordado. (Capítulos I, III, y IV).

Esto último quiere decir que junto a la investigación de campo que intentó descubrir las hipótesis particulares que planteábamos, en esta suposición final las respuestas tratamos de encontrarlas a través de nuestras propias reflexiones producto de nuestra experiencia como maestras.

Marco Teórico Conceptual

El trabajo de investigación que conforme a la temática que aquí se aborda hace necesario la definición de aquéllos conceptos y supuestos teóricos que, constituyendo herramientas de análisis, intentaron dar una explicación de las diversas situaciones que se fueron trabajando.

También en este apartado consideramos necesario abordar algunas explicaciones de contexto con objeto de captar mejor la naturaleza misma de nuestro objeto de estudio. Ellas permiten conocer en una dimensión de tipo histórico o sociocultural, las circunstancias en que se han ido desarrollando los jardines de niños, particularmente los que corresponden a nuestro estudio.

Empecemos por definir el tipo de investigación que realizamos. Nuestro trabajo es una investigación de campo en cuanto a que está:

“encaminada a descubrir relaciones e interacciones de causa efecto entre variables educativas que se presentan en el estudio de poblaciones, por medio de instrumentos que permitan captar información”.²

Si hemos ya definido nuestro problema como un intento de descubrimiento de las relaciones que al interior del jardín se dan y como dichas relaciones inciden desde diversos ángulos (sociales, políticos e ideológicos) en el derrotero educativo y pedagógico de la escuela. Nuestro trabajo se sustenta en la auscultación -previo diseño de cuestionarios basados precisamente en las variables que manejamos en las hipótesis- que una vez aplicada, interpretada y codificada, nos ha ayudado a despejar los planteamientos hipotéticos planteados.

² Manual de Titulación. Opciones para la Titulación. Documento U.P.N., para la licenciatura del Plan 1979. Licenciatura en Educación Básica.

Como está ampliamente explicado en la “Nota metodológica” y en el capítulo II “El trabajo de campo y sus resultados”, la forma como se diseñó la exploración, se apoyó fundamentalmente en el seguimiento metodológico que da representatividad y validez a nuestras indagaciones; para ello no se descuidó el número proporcional mínimo necesario, sino que se abarcó una población mucho más amplia respecto del universo establecido. También se tomó en cuenta la heterogeneidad de los componentes del universo, su situación espacial (geográfica) y los perfiles que pudieron establecerse (edad, años de servicio, estado civil, carga de trabajo), pues todos estos elementos, de manera individual o combinada inciden en el proceso educativo de la escuela.

En cuanto a los conceptos principales que en el trabajo utilizamos para definir actores y situaciones, podríamos iniciar exponiendo los siguientes:

Relaciones: aquí se trata del tipo de vínculo que establecido primeramente por razones escolares, establece un flujo de influencia recíproca que va más allá de un simple contacto entre partes. Así, por ejemplo, la relación entre educadoras y madres de familia, no se ejerce simplemente pensando en una vinculación simple entre una maestra y la madre de su alumno, sino que en la relación cotidiana, tanto una como la otra, va proyectando una suerte de ideas, actitudes y comportamientos propios de su mismo entorno. La forma como una familia vive sus problemas y conflictos, sus virtudes, su situación cultural y socioeconómica va a determinar en mucho las características y penetración de esa relación social.

Igualmente, la condición del maestro va a incidir también en el estilo, alcance, resultados y expectativas de esa misma relación.

Ahora bien, parte de toda esa trama entre los diferentes actores tiene como ingredientes cotidianos una serie de prácticas, actitudes, comportamientos, reacciones y contrareacciones

producto a su vez de determinadas expectativas, situaciones y mentalidades históricamente determinadas y coyunturalmente emergentes.

Aquí retomamos el concepto de “habitus” formulado por Pierre Bourdieu³ en cuanto que en el ejercicio de las relaciones se presentan esos:

“principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su objetivo, sin suponer una pretensión consciente de alcanzar fines y dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos (...), sin que de ninguna manera sean el producto de la obediencia a las reglas...”⁴

El habitus es pues “interiorización de la exterioridad”, en tanto que convierte al sujeto en un ser consciente plenamente de comportamiento que en última instancia han sido inducidos por una sociedad que promueve su permanente reproducción:

“el habitus hace posible la producción libre de todos los pensamientos, de todas las percepciones y de todas las acciones inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares de su producción, y únicamente de ellos. A través de él, la estructura que lo produjo gobierna la práctica, no según las vías de un determinismo mecánico, sino mediante las determinaciones y los límites originalmente asignados a sus invenciones.”⁵

A partir de la conceptualización anterior, es posible ir más allá de los reflejos que emanan de las relaciones en la escuela y en particular del jardín de niños. Tratar de descubrir los habitus

³ BORDIEU, Pierre. El Sentido Práctico. En Tenti Fafiani, Emilio. Alternativas teóricas para el análisis de la interacción maestro-alumno. SEP / U.P.N. Cuadernos de Cultura Pedagógica. No.2. México 1986, pág. 10.

⁴ Op. Cit. Pág. 10

⁵ Ibid.

que subyacen en los comportamientos y esquemas mentales de las educadoras, pero también y a partir de ellas, de los que asumen autoridades escolares e institucionales, padres de familia y los propios alumnos. Esa es la intención de este trabajo, aunque claro está, con las limitaciones propias que establece un estudio de carácter exploratorio o preliminar como es el nuestro y también debido a que este planteamiento problemático, abarca un sinnúmero de variables que por múltiples no pueden por ahora abordarse con toda la profundidad que quisiéramos.

Marco Referencial

Es casi un lugar común que las investigaciones sobre los jardines de niños se refieran regularmente a los problemas respecto a la aplicación sobre el programa o sobre el sempiterno asunto de la falta de apoyo a los padres de familia a la escuela. A nuestro juicio han quedado totalmente ignorados otros muchos asuntos que, aun teniendo una incidencia determinante en el proceso educativo de preescolar, no han sido abordados para un análisis más sistemático, crítico y diverso de lo que conforman el mundo de la educación en el jardín de niños. Muchos de estos rubros se refieren a problemáticas de tipo académico, político, ideológico y social.* Este problema viene a partir de la propia discriminación respecto a los tópicos que aborda la investigación educativa:

“en la educación preescolar (el problema) se agrava por la poca importancia, que a juzgar por algunos datos, que se concede realmente a este nivel educativo. Basta comentar por ejemplo que en 1975 en la distribución de proyectos por área de destino (según la Dirección General de Coordinación Educativa) sólo una de 208 investigaciones que en relación a la Educación formal se hacían, se refería a Educación Preescolar, y tan sólo el 4% o sea 20 de 497 proyectos de investigación educativa se referían a Educación preescolar en 1981..”⁶

Esta situación es lo que constituye el marco referencial en cuanto a temas de investigación abordados, o mejor dicho respecto a los que no han sido estudiados. Pero, también en términos referenciales, pero circunscritos a la metodología, este trabajo también aborda modalidades poco utilizadas para las investigaciones de nivel preescolar.

* Ya en otros apartados de la presente investigación, hacemos referencia a la bibliografía que localizamos respecto a dichas temáticas.

⁶ PICO, Contreras María Cecilia. Posibilidades Académico-Administrativas en la institucionalización de la investigación en la Escuela Nacional para maestras de jardines de niños. En: “Proyectos de investigación.” Colección Documentos de Investigación Educativa UPN / SEP. México 1988. Pág. 21.

Pierre Viele,⁷ propone una tipología de la investigación que permita encontrar categorías que correspondan precisamente a esos diversos objetos de estudio abordados. Dentro de dicha tipología podríamos encontrar el marco referencial de la nuestra, caracterizada por “investigación disciplinaria”, enfocada al estudio de campo, en tanto que intenta:

*“analizar y evaluar los fenómenos educativos y la interacción de las variables que los componen o los relacionan con el resto de la sociedad. El resultado de esta actividad es, por lo general, un nuevo conocimiento de lo educativo y un enriquecimiento de las diversas disciplinas que lo estudian”.*⁸

En cuanto al área temática el trabajo pudiera inscribirse en el rubro: “Educación y contexto social” por el tratamiento que en el trabajo se da a las relaciones sociales en preescolar, pero también puede caber en la clasificación de “personal para la educación” o “educación o trabajo” y “contenidos y métodos educativos”, pues las variables que se manejan son diversas y abarcadoras de temáticas muy diversas.

Todo lo anterior conforme a la línea específica de “estudio exploratorio” que ya hemos referido antes, “se estudiarán las características presentes de una situación en un contexto determinado” partiendo de que dicho acercamiento además de ser el primero en todos sentidos, plantea sólo un conocimiento preliminar y panorámico de la problemática de estudio, es decir: descriptivo-exploratorio, puesto que:

⁷ PIERRE, Vielle-Jean. “Panorama de la Investigación Educativa en México”. Revista de Ciencia y Desarrollo. CONACYT. Enero y Febrero 1980. No. 30. México.

⁸ AGANZA, Moreno Helio Carlos. Et al. Investigación de la investigación. En: “Proyectos de Investigación”. Op. Cit. Pág. 50.

“la pretensión no es la de hacer un estudio explicativo propiamente en el que se establezcan probabilidades determinísticas o relaciones causales precisas, entre determinadas variables previstas de antemano”⁹

⁹ PICO, Contreras. Op. Cit. Pág. 23.

INTRODUCCION

Quisiéramos iniciar con una reflexión que surgió al estar llevando a cabo este trabajo sobre preescolar y que pareciera un contrasentido: ninguna de nosotras dos estudiamos la Normal de Educadoras. Digamos que es una paradoja. La una, siendo profesora normalista, comenzó a laborar en educación preescolar por azares del destino y con la firme intención de pedir el cambio al nivel primaria en cuanto fuera posible, sin embargo cuenta ya con doce años de trabajo docente como educadora y sin que exista ningún tipo de inquietud por realizar ese cambio. La otra trabajó siete años en un jardín de niños particular, actualmente labora en una Primaria Federal, pero si hay que ser sincera, comenta que añora sus días de convivencia con los chiquitines del jardín. Nos preguntamos ambas el ¿por qué?. Consideramos que la respuesta es sencilla: hemos encontrado en estos pequeños niños, un sin fin de cualidades y de enseñanzas que nadie más puede ofrecer: gran capacidad de dar cariño y de recibirlo, sinceridad, ternura y hasta comprensión quizá intuitiva en los momentos difíciles; mentiríamos claro, si dijéramos que nunca hemos tenido problemas o cometido errores, pero esto último lo hemos hecho inconscientemente, producto de nuestro interés por el nivel, además recordemos que los errores constituyen también una fuente de experiencia para el aprendizaje cuando ésta logra capitalizarse.

Pensamos que la educación preescolar es tan importante como la educación primaria, en cuanto a que el infante experimenta su primer acercamiento "planeado" respecto a su vinculación con la vida social fuera del hogar, el cual al momento de entrar al jardín constituye un nuevo mundo. Es aquí donde se sientan las bases de los hábitos, destrezas, aptitudes y conocimientos que el niño ya trae y que irá desarrollando y ampliando en el transcurso de su vida; además son niños que por su edad, muestran una natural simpatía, honestidad y apertura hacia todo lo nuevo que pueda aparecer en su camino; conforman también un gran potencial listo para observar, asimilar, experimentar, confrontar, equilibrar y adquirir los conocimientos.

Por todo esto, nos preocupa y al mismo tiempo nos molesta, el que no se dé a la educación preescolar la importancia que realmente merece; para demostrarlo podemos empezar con una reflexión acerca del mismo nombre: ¿educación preescolar o preescolar? ¿por qué utilizamos nosotras una sola "e"? Con ello queremos reivindicar la importancia de esta etapa formadora, como un ejercicio educativo y necesario para poder luego insertar al alumno en la escuela primaria. Decir "preescolar" con doble "e", implica una desvalorización del nivel; da a entender: "antes de lo escolar", como si lo que se llevara a cabo en los jardines de niños no fuera todo un procedimiento educativo ejercido con todos los ingredientes que caracterizan un proceso pedagógico. Esta palabra no corresponde entonces a la realidad; en cambio "preescolar" aparece como una palabra nueva, un neologismo que le quita esa desvalorización del "antes de" y en cambio le otorga un estatuto que lo eleva a su verdadera dimensión.

El antecedente histórico de la existencia de la educación preescolar es evidencia más que contundente para legitimar su rango de nivel educativo, básico y obligatorio; no nos detendremos a hacer su historia pues no es éste el propósito del presente trabajo, pero si consideramos que es de justicia hacer un reconocimiento a los pensadores y maestras de principio de siglo, entre ellas Estefanía Castañeda Nuñez y Rosaura Zapata Cano, que conforme a las ideas de Froebel, tuvieron la inquietud de impulsar la educación preescolar, llegando a existir ya como subsistema educativo en el periodo cardenista (1934-1940); pero dicho reconocimiento fue solamente pedagógico y no institucional, ya que incluso en la actualidad no se le ha otorgado aún su obligatoriedad. Creemos que esta situación debe cambiar, pues si los funcionarios encargados de la educación, no la consideran necesaria, mucho menos lo harán los padres de familia.

Otra preocupación latente que contribuyó de manera determinante a iniciar este trabajo es lo que significa a nuestro juicio la educación preescolar como ejercicio social, como relación profundamente humana, como vínculo afectivo, intelectual y cultural. En esta multifacética trama

existe también una desvalorización e incompreensión de la sociedad hacia ella; ya no digamos a partir de la ineficacia de los planificadores educativos que han sido incapaces de detener la escuela negativa de la separación de su esfera de trabajo con el de la educación primaria, sino también en el descuido intelectual de cegarse ante lo que constituye el jardín de niños como proyecto pedagógico, como trabajo docente y en su dimensión socio-cultural.

¿Solamente sumergiéndose en el multifacético mundo del jardín de niños es posible revalorar su dimensión y trascendencia? ¿No tendrán los responsables de dictar la política educativa, la suficiente sensibilidad para reconocer que el nivel preescolar es algo más que una promoción rutinaria de incentivar potencialidades? ¿Y las educadoras? ¿No asumen todos los días algo más que una profesión fríamente calculada en los planes de estudio? ¿Y las consecuencias de su práctica educativa construidas a través de las vivencias tenidas con la ternura y ocurrencias de los niños que atienden? ¿Y cuándo los niños les dicen "mamá" y buscan en ellas el amor y la ternura que muchas veces no tienen en su hogar? Hay pues en preescolar algo más que una relación maestro-alumno; la relación humana se extiende hasta el corazón y la sensibilidad.

Pero no todo es arrumacos, sensibilidad maternal o cursilería -como lo llamarían los tecnócratas de la educación-, sino que en sus múltiples implicaciones, la educadora se involucra en la dura y difícil tarea que la vincula a las familias de sus alumnos, madres incomprendidas, solas, indolentes o confundidas. Compañeras de trabajo sujetas a roles diferentes: aisladas, confidentes, ogras, chismosas, casi hermanas, en fin un caleidoscopio de difíciles y abigarradas relaciones laborales.

Pero además están las autoridades, mediatas e inmediatas, el sindicato, la vida personal que se entremezcla con la laboral, lo profesional, lo amistoso, lo político, lo cultural e ideológico.

Lo que queremos decir es, que al igual que en los otros niveles educativos, la educación preescolar está llena de significaciones que necesitan ser interpretadas y revaloradas. Esta es la línea fundamental de la investigación. Una vertiente de ella es la complicada y estimulante a la vez, relación de los padres de familia con la escuela; relación que incide siempre en el trabajo cotidiano en el aula, sin una comprensión cabal de este necesario y sistemático problema, cualquier explicación resultaría incompleta.

Una vez que hemos referido el sustento principal que orienta nuestro trabajo, nos referimos ahora, a la forma en que el mismo trabajo esta organizado; lo dividimos en cuatro partes y sus anexos.

Comenzamos con una nota metodológica en la cual hacemos una reflexión acerca de los propósitos que determinaron el presente trabajo, también aquí incluimos una justificación acerca de lo que significó para nosotras realizarlo con todas las dificultades y logros que conlleva una investigación de este tipo y por último los criterios metodológicos que guiaron y que consideramos adecuado seguir de acuerdo al carácter que intentamos darle a este estudio.

Enseguida, en el primer capítulo analizamos los resultados obtenidos en una reunión preliminar con las educadoras del jardín de niños "Vicente Guerrero", para rescatar la problemática educativa y social que circunda y se expresa en la escuela.

En la segunda parte del presente trabajo, se analizan los resultados obtenidos de una investigación de campo aplicada a 36 educadoras de la zona 02 perteneciente a la OSEJ (Organismo de Servicios Educativos en Jalisco), cuyas respuestas sirvieron de base a los contenidos que presentamos, ya que esta sistematización de información nos permitió ampliar nuestros juicios sobre la investigación, partiendo de la realidad docente, conociéndola desde un

marco propio el cual corresponde a las situaciones, relaciones y vivencias que dentro de él se generan. Consideramos que siendo esta parte la investigación, el sostén del presente trabajo, es relevante incluir en este capítulo las preguntas, porcentajes, gráficas, etcétera, así como el análisis de los datos arrojados los cuales nos permitieron elaborar con mayor conocimiento de causa todos los apartados que se presentan.

La tercera parte se refiere a lo que sucede en el jardín de niños desde el punto de vista material y técnico-pedagógico; también aquí abordamos -basándonos en la observación y en nuestra propia práctica educativa- las relaciones existentes entre la educadora y todo aquello que de alguna manera u otra interviene directa o indirectamente en el trabajo cotidiano que se realiza en el jardín de niños, tales como: educadora-alumno, educadora-compañeras de trabajo, educadora-ambiente familiar, educadora-sindicato, educadora-autoridades.

En el cuarto capítulo, se hace un análisis del instrumento curricular en que se basa la educación preescolar, partiendo de su estudio teórico, pasando luego a una crítica basada en la práctica cotidiana para la cual se tomó en cuenta la opinión de las educadoras, incluyendo también nuestro punto de vista al respecto. Terminamos esta tercera parte con una investigación acerca de la relación que subsiste en la transición del nivel preescolar al nivel primaria, analizando la existencia de una continuidad o una ruptura en los procesos metodológicos que se dan en cada uno.

De acuerdo a lo anterior se realizaron también las conclusiones surgidas después de llevar a cabo un estudio crítico que involucró desde la presente introducción hasta el último capítulo de esta investigación.

Con el fin de llevar a cabo un sondeo lo más apegado a la realidad, decidimos que sólo involucrándose verdaderamente en la actividad diaria del plantel, es decir, siendo participes y no

solo observadores, podríamos sumergirnos en la problemática que estas interrelaciones conllevan. Esto dio por resultado una real y profunda apertura del personal docente, el cual expresó sin ambages su sentir respecto a lo que en la práctica constituye realmente la vida en el jardín de niños.

Quisiéramos agregar algo que nos parece fundamental y que tiene que ver con el sentido de lo que a nuestro juicio es la investigación educativa; esto permitirá además aclarar posibles malentendidos en lo que se refiere a la "rigurosidad" de nuestro trabajo, es decir, a su estatuto científico.

Se trata simplemente de clarificar el hecho de que concebimos el estudio y análisis de la realidad educativa como una acción que debe contribuir a cambiar el estado de las cosas, a transformar lo que requiere ser cambiado, acabar con los problemas que dificultan el proceso educativo. En este sentido, nuestro esfuerzo no está pensado en demostrar con detalle estadístico una realidad general. No es ésta una investigación cuantitativa sino diagnóstica-exploratoria a partir del análisis ensayístico de una realidad muy pequeña -una escuela, que suma evidencias de algunas más-, pero cuya trama directa, evidente, viva, arroja una mirada diáfana y contundente de un espacio escolar específico y cuya articulación con el sistema educativo todo, puede entenderse como expresión de una realidad más amplia. Ese es el aspecto trascendente de nuestro estudio respecto a su posible utilidad.

Cambiando las circunstancias de cada caso, ayudando a resolver problemas del personal docente que labora precisamente ahí; influyendo en el rol particular que el sindicato y los directivos ejercen, propiciando un cambio en el contexto socio-familiar que rodea ese espacio estudiado, haciendo mejoras realmente significativas respecto a los insumos y los apoyos técnicos

en el proceso: esto es lo que nos interesa que suceda y el motivo por el que hemos ofrecido nuestra lente al objeto de estudio.

Queremos pues, que nuestros modestos esfuerzos, hagan cambiar las condiciones en donde laboran los maestros, que nuestras opiniones lleguen a nuestros colegas y las identifiquen o confronten con las problemáticas que exponemos y que las autoridades, institucionales y sindicales tengan la capacidad de propiciar cambios.

Por ello cada línea, cada preocupación, cada propuesta, ha estado pensada principalmente para las educadoras, pues a pesar de los diferentes entornos y característica de su ámbito de trabajo, existen una diversidad de referentes que nos hacen sentirnos identificadas con los mismos problemas cotidianos. Pero también y por añadidura insistimos en que otros de los destinatarios de nuestra investigación, son quienes deciden la suerte de la educación pública: las autoridades y el sindicato.

Sin la comprensión exacta de nuestra intencionalidad, el trabajo que aquí hemos realizado, puede ser considerado inverosímil o a lo mejor simple, intrascendente o minúsculo.

Volvemos finalmente a nuestro tipo de investigación. El presente trabajo es un acercamiento sistemático a ciertos aspectos poco abordados, pero necesarios de clarificar. Como refiere la guía de investigación en preescolar:

"La investigación exploratoria es un primer acercamiento a los fenómenos que se pretenden conocer a través de la búsqueda de un problema; se utiliza cuando cualquier hecho o fenómeno no ha sido estudiado con profundidad o se carece de información acerca de éste"¹⁰

¹⁰ SEP., "Guía para realizar investigaciones educativas en el nivel preescolar". Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar, septiembre, 1991, pág. 20.

Es conveniente aclarar que cada uno de los temas que forman los capítulos del presente trabajo fueron estructurados de manera tal que en su contenido se pudiesen abordar y especificar las conclusiones finales respectivas.

Es importante mencionar que este trabajo constituye nuestra primera experiencia formal como investigadoras, por lo que encontramos muchas dificultades en su realización como fue: la de vincular las vivencias y experiencias con una reflexión teórica; también la de diseñar los instrumentos de constatación de la realidad para encontrar evidencias confiables que confirmaran o refutaran nuestras hipótesis. Otra dificultad fue el trato con los padres de familia, ya no como usuarios indirectos de nuestra responsabilidad docente, sino como individuos que requieren de nuestro cuestionamiento, de nuestra indagación, de nuestro involucramiento en aspectos personales e incluso íntimos. Aspecto éste difícil y delicado como lo fue también la participación de nuestras compañeras educadoras, quienes dejaron de ser consideradas como "conejillos de indias" y por la amistad y la confianza existente se fueron comportando como colaboradoras solícitas y fraternales, por lo cual no queremos dejar de agradecerles su comprensión y valiosa cooperación en la elaboración de este trabajo.

De igual forma queremos hacer patente nuestro reconocimiento muy especialmente al Profesor Armando Martínez Moya, nuestro asesor de tesis, de quien siempre recibimos palabras de aliento y apoyo y al que debemos en gran parte el haber finalizado este trabajo; por ello nuestro respeto y gran admiración.

Consideramos pues, que este escrito conjunta el esfuerzo, no solamente de las sustentantes, sino también -en forma entusiasta y desinteresada- de todo el personal que labora en el plantel, así como de los padres de familia, pero sobre todo de nuestros niños, quienes de manera quizá inconsciente, cooperaron y aportaron a este trabajo su inocencia, su ternura y su presencia, lo cual

nos ha permitido ser cada día más sensibles respecto al significado y gran valor que conlleva el convivir a diario con estas personitas tan maravillosas que precisamente por la etapa de involucramiento humano en que tienen que asistir al jardín, ven en nosotras a una segunda madre. No es por ello extraño escuchar, cuando de manera espontánea nos hablan nombrándonos algunos de ellos "¡Mamá! perdón...maestra..."

NOTA METODOLOGICA

El presente trabajo intenta inscribirse en la línea de la investigación cualitativa que parte del análisis social de la realidad educativa; línea en realidad poco abordada para preescolar, tal vez debido a la propia naturaleza que este nivel sugiere, animando más que nada abordamientos de tipo institucional, curricular, pedagógico o estadístico.

Fuera del trabajo de Andrea Bárcena,¹¹ que hace un análisis sistemático basado en un enfoque histórico-social, pocas son las investigaciones que conocemos y que se involucran en esta perspectiva de análisis.

Sin embargo lo social es también demasiado amplio; en este caso nos referiremos al estudio de determinadas situaciones que si bien desde nuestro punto de vista y nuestra experiencia en el medio consideramos como predominantes, en realidad no las hemos sistematizado cuantitativamente en forma amplia y pormenorizada, pues no es esa la pretensión de este trabajo.

Se trata principalmente de señalar algunos elementos ideológicos, comportamientos sociales e influencias del contexto que se expresan cotidianamente en la escuela preescolar y que corresponden al reflejo de la propia sociedad circundante. Así, el jardín de niños aparece como un microcosmos del cual nosotras hemos querido extraer algunas reflexiones para entender mejor su naturaleza.

Uno de los objetivos de este trabajo es pues, el análisis y la confrontación entre parte de esa teoría que se supone se ejerce cotidianamente y la práctica preescolar, lo que nos llevará a

BARCENA, Andrea, "Ideología y Pedagogía en el jardín de niños", Ed. Océano, México, 1988, pág. 135.

tratar de comprender mejor la realidad que se vive en el jardín de niños; aquello que está mas allá de lo que la normatividad indica.

Sabemos que no es sencillo adentrarse hasta esos profundos espacios que corresponden al mundo de la ideología o al denso ámbito de lo socio-cultural. Son mundos que tienen una infinidad de lecturas y significaciones. Nosotras abordamos algunos aspectos estando conscientes de nuestras limitaciones; no somos especialistas ni hemos querido construir una guía sociológica, socioanalítica o antropológica, ni un tratado político que se sumerja a descubrir sutiles y cotidianos caracteres o símbolos que demuestren personalidades y dobleces de los actores que gravitan el espacio escolar y su contorno cultural.

Nos propusimos guiarnos por cierta visión de la realidad en razón de nuestra posición de maestras y por lo tanto, de la utilización de ciertos conceptos que consideramos claves por su entendimiento y su reflexión. Estas conceptualizaciones que constituyen nuestra herramienta teórica, buscan explicar parte de esa realidad en la que estamos inmersas. Estas no fueron producto de una propuesta inicial rígida que quisimos hacer coincidir por la fuerza a través de determinadas evidencias, en realidad el "menú" de términos teóricos que de manera explícita o implícita fueron trabajados, también se conformaron y construyeron como resultado de las evidencias y circunstancias de nuestra búsqueda empírica.

¿Cuáles son esos conceptos-eje que permitieron la vertebración del trabajo? Los enunciarnos: práctica docente, nivel precolar, perfil de la educadora, Estado-autoridades, presencia sindical, práctica familiar, niños prescolares, entre otros. En todos ellos fluyen connotaciones de tipo ideológico, cultural, político y social, que los articula y permite también su diferenciación. En esta relación indivisible han quedado implícitas las preguntas hipotéticas del problema: ¿qué hay más atrás de la sencilla rutina entre acaramelada y juguetona que realiza todos

los días la educadora con sus niños?, ¿qué otro tipo de implicaciones -sociales ideológicas- subyacen además de las consideradas formalmente en los planes y programas de estudio?, ¿qué trama encierra desde el punto de vista personal o cultural la relación entre los planes de familia, las educadoras y la escuela?, ¿y entre las maestras y el sindicato, así como entre aquéllas y las autoridades institucionales, en este caso la directora y la inspectora?

Sin embargo, es de justicia aclarar que este trabajo no es un diagnóstico resultante de un análisis exhaustivo de la educación preescolar o de una parcela del ámbito educativo, es simple y sencillamente el abordamiento de una situación particular de una escuela o de aquellas que formaron parte de nuestro antecedente laboral; existe pues una selección aleatoria, fortuita de las escuelas "trabajadas", aunque nuestra investigación se centró profundamente en el jardín "Vicente Guerrero" -como lo manifestamos al principio-.

Quisimos en todo caso ir de adentro hacia afuera, es decir, de la observación del pequeño mundo de un jardín de niños y de los rasgos de algunos otros, para tratar de entenderlo en una dimensión más amplia; por ejemplo, cómo se ejercen ciertas relaciones y cómo derivan de ella determinadas relaciones político-ideológicas, culturales e incluso de índole sentimental.

Es un poco siguiendo el método de la microhistoria al estilo de Luis González, que al abordar su minúscula y desconocida población de San José de Gracia, intenta descubrir en ella la Historia de México¹² sus influencias y la forma en que en ese pequeño mundo se procesan.

En síntesis, consideramos nuestro estudio con carácter exploratorio, en cierto sentido preliminar en lo que concierne a esos aspectos que hemos justificado líneas arriba. Es un acercamiento tendiente a repensar ciertas relaciones cotidianas que se dan en el jardín de niños, a

¹² GONZALEZ, Luis, "Pueblo en vilo", Ed. Fondo de cultura económica, Colección popular, México, 1988.

explicar nuestros propios comportamientos rutinarios, a entender mejor el sentido de nuestro trabajo y el de todos aquellos que tienen algo que ver con la educación preescolar.

La presente investigación, requiere entonces, de la puesta en práctica de una concepción teórico-metodológica que incluya las vivencias, intereses y necesidades reales existentes en el jardín; por lo tanto es necesario introducirnos, junto a los que serán partícipes, en el contexto social, técnico, pedagógico, administrativo y material, a fin de guiarnos hasta lograr comprender el trabajo que día con día se lleva a cabo en el jardín de niños.

CAPITULO I

UNA PUESTA EN COMUN SOBRE LO QUE SUCEDE EN EL JARDIN DE NIÑOS

A) Concepción y análisis de la problemática docente

En el espacio de un salón de clases desarrollamos formalmente nuestra actividad docente, este proceso tiene, sin embargo múltiples significaciones, algunas de ellas correspondientes a las determinaciones que se suscitan dentro del propio ámbito escolar y otras que se refieren al contexto que circunda a la escuela.

Son precisamente estos aspectos, los que nuestro trabajo abordará, en particular, la vinculación que se establece entre todos los que de un modo u otro intervienen en el proceso que permite la existencia del nivel preescolar.

Hemos querido poner énfasis precisamente en esas relaciones, por que mientras no se resuelvan satisfactoriamente una serie de problemas que viniendo de ellas, afectan de manera directa e indirecta al educando, por más esfuerzos que haga una educadora o la escuela en su conjunto, será siempre difícil, si no es que imposible, mejorar substancialmente la práctica docente y por ende la educación en general.

"La formación, actualización y capacitación del docente debe incidir en su práctica cotidiana y para que ello sea posible, se requiere que el profesor analice críticamente su experiencia, sus relaciones en el aula y en la institución. Para lo cual, se necesita que el docente oriente su pensamiento hacia sus acciones cotidianas y hacia los aspectos subjetivos y objetivos de éstas. Que adquiera una formación teórica que le permita explicarse y cuestionarse a él mismo en su relación con los otros (alumnos, profesores, padres de familia, autoridades)."

13

¹³ AYALA Lara, Laura Elena, "Pensar lo cotidiano, en ejercicio no cotidiano", En: Análisis de la Práctica Docente, SEP./UPN, México 1992, pág 25

Ahora bien con el fin de obtener información acerca de la problemática existente en el jardín de niños "Vicente Guerrero", (turno matutino, clave del centro de trabajo 14DJN0074A) perteneciente al sistema federalizado, zona escolar 02, con domicilio en la calle de Cerezo No. 1318 de la Colonia del Fresno de esta ciudad,* centro escolar en que se lleva a cabo nuestra investigación, las sustentantes de este estudio, solicitamos a la profesora Irma Gabriela Riestra Galvez, directora del plantel, su autorización para convocar a una reunión del personal docente y obtener su punto de vista acerca de lo que es en realidad su práctica educativa y los problemas tanto técnico-pedagógicos, como sociales y administrativos que repercuten en ella.

Después de realizar una auscultación general y de obtener las respuestas, éstas se analizaron y se observó que la mayor incidencia recaía en las dificultades que se han presentado al poner en práctica el Método de Proyectos, el cual constituye la guía curricular que se maneja en los jardines de niños oficiales a partir de la iniciativa de la ley de 1992, presentada por el ejecutivo federal bajo la cobertura del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Pudimos observar que el nuevo proyecto propiciaba un sin fin de inconformidades y de dudas, que aún contando con un año de práctica no han sido despejadas.**

Otra opinión importante que externaron las maestras, es la influencia que en lo educativo tiene la falta de recursos económicos en el propio jardín; esto se debe a su vez a que la cuota que fija la sociedad de padres de familia y que sirve para el mantenimiento de la escuela y la compra de materiales didácticos no se paga. Por lo tanto la función de la educadora se ve muy limitada en razón de que los recursos de trabajo presentan un apoyo insustituible para el ejercicio docente.

*NOTA: Ver mapa de localización del jardín de niños en el anexo 1

**NOTA: Las opiniones de las educadoras que en este apartado se incluyen pueden ser consultadas en este mismo trabajo en el capítulo II

Como bien sabemos, por la edad de los niños prescolares, por su grado de maduración, su atención es aún dispersa, emotiva y espontánea, razón por la que la maestra debe desarrollar una amplia gama de actividades que involucren al niño en un quehacer diferenciador, por ejemplo: recortar, pegar, conocer su esquema corporal, cantar, jugar, dibujar, etcétera. Esto requiere de material didáctico suficiente y constante para que el niño sienta, palpe, se socialice, se emocione y si no existen recursos materiales para ello, entonces la labor docente se ve gravemente limitada.

En base a lo anterior, las educadoras opinaron que quizá una de las causas que pudiera explicar esa falta de recursos económicos es la poca importancia que dan las autoridades educativas al nivel, reflejada en su no obligatoriedad, ya que al no considerarlo como indispensable en la educación de sus hijos, los padres de familia dan prioridad al pago de las cuotas y a la compra de material que les solicitan a sus otros hijos que cursan la educación primaria o secundaria.

Otra de las respuestas mencionadas recayó en la continúa y excesiva carga de trabajo que se impone a las docentes, ya que aparte del trabajo pedagógico que desempeñan, deben también realizar labores administrativas, técnicas, sociales, de compromiso sindical y de desarrollo a la comunidad, utilizando en muchas ocasiones el horario destinado a la atención del grupo e incluso abarcando otras veces un tiempo no estipulado en las horas del nombramiento y que no está dentro del turno correspondiente.

Las educadoras nombraron también, como un problema digno de tomarse en cuenta, la ruptura que existe entre el nivel prescolar y el nivel primaria -razón por la cual abordamos en un apartado este asunto con más detalle- ya que mencionaron entre los muchos aspectos concernientes a esto, el hecho de que en la escuela primaria cercana "Héroes de Nacozari", ubicada en la calle de Fresno No. 1852 de la misma colonia, los niños para ser admitidos, deben presentar un examen,

cuestión totalmente aberrante ya que si no se hace éste en el preescolar, ¿por qué se aplica para ingresar a la primaria? Esto da lugar a un cierto "desprestigio" para el jardín, ya que los padres podrían llegar a pensar que si su hijo no aprueba, es por que en el jardín no le "enseñaron nada", lo cual ha influido incluso para que algunos "saquen" a sus hijos para acomodarlos en alguna institución particular donde "si les enseñen las letras".* Aquí podríamos hablar de múltiples factores que intervienen para que el niño no "apruebe" la evaluación; se lleva a cabo en el mes de febrero, cuando faltan todavía cuatro meses para que se concluya con el programa; el ambiente que rodea a un examen es totalmente desconocido para el niño; la rigurosidad del aplicador aparece ante las sorprendidas miradas infantiles como intimidatorio, etcétera; además está lo que implica el examen mismo para los niños que no han tenido ningún antecedente, ni fueron preparados para ello; es un impacto psicológico, producto de la rigurosidad que implica un supuesto examen de admisión. ¿Cómo es posible basarse en una evaluación llevada a cabo en estas condiciones, para poder incluso llegar a diagnosticar problemas psicomotrices, de aprendizaje o psicológicos y sugerir que se debe buscar ayuda profesional?

Ya sabemos que esta actitud equivocada de la directora, está influida seguramente para ejercer un control en la matricula de los aspirantes; pero consideramos totalmente inadecuado que, escudándose en razones administrativas y de admisión sacrifique y distorsione la capacidad, la inteligencia y preparación de los niños.

En base a todo lo anterior, consideramos que la práctica docente de la educadora se encuentra sujeta a un sinfin de situaciones que no sólo tienen que ver con su responsabilidad profesional sino que se despliegan hacia actividades y tareas de muy diversa índole: consejera, promotora, activista, orientadora y mil cosas más; concluyendo que su labor está por encima de sus

* NOTA: Opiniones personales producto de nuestra experiencia y observación a que por la antigüedad que tenemos en la escuela, conocemos y platicamos son muchos miembros de la comunidad o el "barrio"

atribuciones asignadas administrativamente, esto quiere decir más carga de trabajo, una alta dosis de iniciativa propia y acciones aprendidas por la fuerza misma de las exigencias diarias.

B) ¿ Qué pasa formalmente en el jardín ?

Analizar el trabajo que se realiza en el jardín de niños, nos lleva a tomar en cuenta múltiples factores que influyen en la formación de los infantes, ya que debido a las características especiales que se conforman en este nivel y por la edad de los niños, la educadora establece una relación directa y profunda no sólo con su alumno, sino también con la madre de familia, quien es la que por lo general se encarga de atender las responsabilidades escolares de sus hijos: llevarlos a la escuela y recogerlos de ella, indagar acerca de su comportamiento, seguir las indicaciones de la educadora en cuanto a las necesidades materiales que va exigiendo el trabajo diario; por ello es importante que la maestra establezca con ella una relación amistosa, cordial, permanente y en donde el interés principal de ambas partes confluya siempre en el bienestar de aquellos que son la razón por la cual se da esta unión: los niños.

También dentro del jardín existe un vínculo de gran trascendencia en la labor docente y que se conforman precisamente, todos aquellos que de una manera u otra cooperan para lograr un buen funcionamiento de éste, ya sea en el aspecto técnico, manual, administrativo, de mantenimiento y pedagógico: nos referimos aquí a todo el personal que labora en el plantel, ya que de esta relación depende en gran parte la obtención de resultados positivos que redunden en el logro de los objetivos propuestos; ¿qué queremos decir con esto? simplemente creemos entender que los seres humanos por naturaleza propia, buscan siempre formar parte de un ambiente armonioso y de compañerismo, donde por consecuencia se establezcan determinadas conductas que ayuden a la convivencia diaria y por ende al buen desempeño del quehacer que cada uno realiza.

Muchas, muchísimas cosas pasan en el jardín de niños; todo es cuestión de lo que pretendemos buscar. Queremos recordar que esta investigación conlleva un estudio de carácter

exploratorio, tendiente a conocer y analizar aspectos y situaciones cotidianas que por formar parte precisamente de un trabajo diario, adquieren una significación rutinaria e intrascendente, considerándose hasta cierto punto insulsas y hasta tortuosas; pero son precisamente estas actividades, disposiciones y circunstancias, las que conforman y dan trascendencia a la vida del jardín de niños cuando tratamos de encontrar sus implicaciones.

También es importante mencionar que como todo sistema que forma parte de la existencia de un país, el educativo tiene establecidas de manera general sus leyes y directrices que lo rigen, mismas que contienen las reglas que todos sus integrantes deben acatar y que incluyen programas de estudio y métodos de trabajo específicos a cada nivel, de los cuales se derivan conductas, y actividades a seguir según sea el caso. Todo ello va conformando "una cultura", una forma colectiva de hacer y de actuar.

A partir de este antecedente trataremos de adentrarnos primeramente en el contexto material, administrativo y pedagógico que da forma al jardín de niños "Vicente Guerrero", ya que consideramos que antes de analizar la metodología y la labor docente, es conveniente saber donde estamos y que tenemos; es decir, observar permanentemente el ámbito en que nos desenvolvemos e identificar los recursos que nos rodean a fin de aprovecharlos y satisfacer las necesidades básicas.

Pasemos pues a los aspectos formales que constituyen el marco general donde se desenvuelve la educación preescolar: la edad requerida para inscribirse en el jardín fluctúa entre los tres y cinco años, siendo ésta la etapa durante la cual se favorecen aptitudes, hábitos y destrezas, de acuerdo a los lineamientos que marca el "Programa de Educación Preescolar / 92" de la Secretaría de Educación Pública. Actualmente se lleva a cabo en este plantel, el proyecto del grupo CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes), que atiende a niños con ese rango, para detectar a tiempo sus habilidades y aptitudes y motivarlos a desarrollarlas; también se cuenta con

la asesoría y participación de CAPEP (Centro de Atención Preventiva de Educación Preescolar), el cual es una institución que da atención especializada a los niños del jardín que así lo requieren (terapia de lenguaje, psicomotricidad, problemas de aprendizaje, terapia de juego, psicología y orientación a padres de familia), todo esto con personal altamente calificado.

El programa de CAPEP contempla también pláticas a los padres de familia de los grupos de tercer grado en relación a los problemas y necesidades surgidas en su ambiente familiar. Este año escolar, los progenitores sugirieron abordar los siguientes problemas:

- Rechazo de alimento.
- Egocentrismo.
- Actividades sobre formación en el hogar.
- Niños rebeldes.
- Problemas con niños meticulosos.
- Educación en la sexualidad.

Vamos a señalar algunas informaciones básicas del jardín, con el objeto de que se conozcan sus reales dimensiones, tanto en lo que tiene que ver con su espacio físico como escuela, como con sus comunidad escolar.

En cuanto al espacio físico, se cuenta con un área amplia donde se pueden realizar gran número de actividades al aire libre necesarias para el desarrollo integral de los alumnos.* El terreno que ocupa el jardín de niños tiene una extensión de mil 600 metros cuadrados aproximadamente, cuenta con una dirección, cinco aulas, con salón de trabajo donde funciona el grupo CAS, salón de música y movimiento, dos bodegas, dos baños infantiles y un baño para maestras, casa para intendente, un patio de recreo, un arenero y área para parcelas, dentro de un

*NOTA: Ver plano de jardín de niños en el anexo No. 2

aula funciona la cocina; por ser este jardín centro de zona, se cuenta también con un aula para inspección. Este plantel educativo se fundó el 20 de marzo de 1973.

En relación a las necesidades de infraestructura señalaremos las siguientes:

- Dar mantenimiento al arenero.
- Cambiar micas verdes de un salón por vidrios.
- Construcción de otro aljibe.
- Cambio de tinaco.
- Arreglo de la bomba hidráulica.
- Cambiar la tubería de la calle que abastece de agua al jardín.

Refiriéndonos a la comunidad escolar (dirección, planta docente, intendencia y alumnos), consideramos importante incluir la "Estadística Inicial de Inscripción" la cual se realizó en el mes de octubre de 1993;* * esto en relación con los alumnos, y sobre la dirección, planta docente e intendencia incluimos la plantilla de personal del centro de trabajo.* **

De acuerdo con los datos anteriores y en base a la observación y diálogo que entablamos nosotras con el personal docente, podemos afirmar que el trabajo interno del jardín se realiza en forma organizada y armónica, siendo esto posible por la convivencia diaria a través de tantos años de trabajo juntas, lo que trae consigo una experiencia individual y colectiva, un conocimiento de

**NOTA: Ver estadística referida en el anexo No. 3

***NOTA: Ver plantilla de personal en el anexo No. 4

capacidades y limitaciones, de habilidades y actitudes entre todas las educadoras, derivándose de esto un funcionamiento en el plantel educativo que no parece apropiado.*

Si todo parece tan bien llevado, ¿Cuál es entonces el problema o problemática a resolver?

Queremos llegar a cuestiones mas a fondo, a descubrir las complejidades que concitan un proceso como es el de la educación preescolar, pues el papel del maestro está sujeto a un sinnúmero de determinaciones y tiene lugar dentro de un medio social organizado mediante procesos interpersonales, contradictorios y de trascendencia diversa:

"Ninguno de los participantes en la trama de relaciones (padre-hijo, alumno-alumno, maestro-alumno, maestro-maestro, maestro-directivo, padre-maestro, directivo-junta, etcétera), que comprende el complejo educacional, puede ser considerado correctamente como objeto pasivo, inerte"¹⁴

En todo este ámbito, la educadora cumple un papel social y cultural de gran importancia. Ya sabemos en lo formal qué es un jardín de niños. Ya nos hemos asomado, a través de la escuela "Vicente Guerrero", al contexto espacial, institucional, normativo, pedagógico y social de lo que oficialmente es su función. Se trata entonces de pasar a otra dimensión del problema, a mirar con ojos más críticos las diversas relaciones que ahí se procesan.

* NOTA: En la escuela en cuestión, todos los viernes se realiza una reunión técnica para plantear, organizar y resolver problemas relativos a las actividades pedagógicas a realizar. Ahí se aprovechan las habilidades y destrezas de cada quien, por ejemplo: para quien sabe dibujar, escribir a máquina, manualidades, etcétera.

¹⁴ DEUTSCH, M. Psicología de la Educación, Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1975, págs 8-9.

CAPITULO II

EL TRABAJO DE CAMPO Y SUS RESULTADOS

-Hacia un conocimiento de la problemática existente-

A) Encuesta y porcentajes

Encuesta aplicada a 36 educadoras pertenecientes al OSEJ. (Organismo para la integración administrativa y operativa de los Servicios de Educación básica y normal en el estado de Jalisco) Realizada el mes de Febrero de 1994. Incluye porcentajes.

1.- ¿Cuál es tu opinión sobre la directora de tu escuela ?

- | | |
|--|--------|
| A) Conoce el programa y se preocupa por la práctica docente. | 35.0 % |
| B) Es eficiente en cuestiones administrativas y relaciones humanas. | 28.0 % |
| C) Descuida sus actividades en el jardín por realizar otras, ya sea del sindicato, personales, etcétera. | 11.0 % |
| D) Atiende con prontitud y eficiencia los requerimientos materiales las labores en el salón de clases. | 20.0 % |
| E) Deja a iniciativa de las educadoras la planeación y organización de los eventos sin aportar nada. | 06.0 % |
| F) Otros. _____ | |

2.- ¿ Qué opinas del PEP/92 ?

- | | |
|---|--------|
| A) Me parece bueno en teoría pero en la práctica presentan muchas dificultades. | 60.0 % |
| B) Me parece bueno en teoría y apegado a la realidad que se vive en el jardín de niños. | 09.0 % |
| C) No me parece adecuado a las necesidades e intereses del educando | 18.0 % |
| D) Prefiero el PEP/85 | 13.0 % |
| E) Otros _____ | |

3.- ¿ Qué opinas del paso del niño de 3er. grado de preescolar al 1er. grado de primaria ?

- | | |
|--|--------|
| A) Existe desvinculación ya que no hay un seguimiento entre una etapa y otra. | 68.0 % |
| B) Existe vinculación con los grupos de 1er. grado que manejan el PALEM (Propuesta para el aprendizaje de la Lengua escrita y la matemática. | 27.0 % |
| C) Si existe vinculación en general. | 5.0 % |
| D) Otros _____ | |

4.- ¿ Qué significa para los padres de familia el jardín de niños?

- | | |
|--|--------|
| A) Un lugar donde los entretienen y cuidan un rato | 42.0 % |
| B) Un requisito para que el niño sea aceptado en la primaria | 38.0 % |
| C) Lo consideran básico y necesario para el desarrollo integral de sus hijos | 20.0 % |
| D) Otros _____ | |

5.- ¿ Cómo caracterizas a los padres de tus alumnos en relación al apoyo que brindan a sus hijos en las actividades que se realizan en el jardín ?

- | | |
|---|--------|
| A) Entusiastas, participativos, cooperadores. | 30.0 % |
| B) Apáticos, irresponsables, decididos | 25.0 % |
| C) Ambos | 45.0 % |
| D) Otros _____ | |

6.- ¿ Qué tipo de relación se establece entre tú y tus compañeros de trabajo ?

- | | |
|-----------------------------|--------|
| A) De compañerismo | 69.0 % |
| B) De indiferencia | 22.0 % |
| C) De competencia y envidia | 09.0 % |
| D) Otros _____ | |

7.- ¿Qué opinas del sindicato ?

- | | |
|--|--------|
| A) Es un apoyo con el que contamos como trabajadores | 12.0 % |
| B) No he tenidos necesidad de acudir a él | 68.0 % |
| C) Es demagógico y poco útil cuando no conviene a sus intereses | 20.0 % |
| D) Otros _____ | |

8.- ¿Qué dificultades encuentras principalmente en tu práctica docente?

- | | |
|--|--------|
| A) falta de comunicación entre el personal que labora en el jardín | 10.0 % |
| B) Un grupo numeroso con el cual es imposible aplicar el PEP/92 | 11.0 % |
| C) Falta de material didáctico | 30.0 % |
| D) Dificultad para aplicar el PEP/92 ya que no tengo la suficiente información para utilizarlo | 22.0 % |
| E) Carga excesiva de trabajo por parte del SNTE y de la SE | 27.0 % |
| F) Otros _____ | |

9.- ¿ Qué piensas de tus Autoridades Institucionales ?

- | | |
|---|--------|
| A) Se meten de lleno en el trabajo de escritorio y olvidan que la esencia de la educación se encuentra en las aulas | 45.0 % |
| B) Considero que su trabajo es el adecuado. | 16.0 % |
| C) No toman en cuenta la opinión de las educadoras en la planeación de las actividades que elaboran. | 39.0 % |

B) Análisis de información y conclusiones preliminares

Este capítulo intenta recuperar el trabajo de campo realizado, para de ahí establecer nuestros juicios de opinión que pudieran considerarse como conclusiones iniciales que sobre este tema de estudio estamos haciendo. Por ello nuestro capítulo se titula: "Análisis de información y conclusiones preliminares"

Antes de abordar de manera más detallada lo que arrojó nuestra indagación de campo, quisiéramos agregar algunos puntos relativos a la forma como se concibió el acercamiento a nuestro objeto de estudio, la metodología empleada para su exploración y algunos otros puntos que tienen que ver con estos asuntos.

Una vez que nos planteamos las hipótesis a trabajar, discutimos sobre la forma en que podríamos recuperar las evidencias o las tendencias, diseñando diferentes formatos de entrevista. Quisimos que las preguntas no fueran abiertas debido a la dificultad que podían presentar para su procesamiento. Incluimos por ello diversas opciones que tuvieran una tendencia crítica y otras con un carácter apologético. Se optó además por dejar un espacio libre para que ahí el entrevistado escribiera lo que considerara prudente, cuando las otras opciones no le satisfacían.

Otro aspecto que también intentamos cuidar fue el de no hacer "preguntas regaladas", es decir, cuestionamientos que por su propia forma de plantearse, las respuestas resultaran obvias, como por ejemplo: "¿Considera usted que su práctica docente es adecuada?". (pregunta que invariablemente todos contestan: "sí"). Un elemento más que se tomó encuentra al aplicar las entrevistas fue el de que éstas tuvieran un carácter anónimo -como lo recomienda la sociología-, a fin de que los auscultados contesten con mayor confianza y libertad.

En cuanto al grado de representación tomamos en cuenta tres aspectos:

- 1) Numérico: La población total del área de influencia para establecer porcentajes mínimos que la representen.
- 2) Ubicación de la población existente: Incluir la que represente los distintos lugares de trabajo.
- 3) Los perfiles: Es decir, intentar registrar la opinión de personas con distintas características.

Así, de un poco más de 40 educadoras que trabajan en la zona, se entrevistó a 36. Entre ellas se encontraban maestras con diferentes perfiles (antigüedad en el servicio, grado de estudios, edad, estado civil, etcétera) así como también de diferentes jardines de niños.

Es importante mencionar también aquellos juicios y opiniones emitidos durante las reuniones de taller colegiado en las cuales se discutían varios aspectos de trabajo docente. La importancia de dichas opiniones estriba en que fueron espontáneas y correspondían a un amplio número de personas que concurrían a dichos eventos, lo que nos evitó el tener que ir a entrevistar a su centro de trabajo a cada una de ellas.

Entraremos enseguida al análisis de los resultados de muestras entrevistadas, no sin antes emitir los perfiles de la población auscultada.

Como podrá observarse rebasamos con mucho el número de representatividad mínima que se requiere para que una muestra sea válida. Así, de 40 educadoras que trabajan aproximadamente en la zona, se muestreo casi el 100% pues fueron 36 las docentes abordadas; esto significa que ahí se incluyen todos los perfiles que requerimos para sus opiniones diversas (lugar de trabajo,

antigüedad en el servicio, edad, preparación profesional, grado de participación político-social, etcétera).

En cuanto al primer bloque de preguntas sobre la opinión que las educadoras tienen de su directora, los resultados por orden de importancia fueron:

El 35% estableció como prioridad que la directora conoce el programa y se preocupa por la práctica docente. Aunque si bien no existe una tendencia que rebase el 50% queriendo decir que no hay contundencia en la respuesta, de todas maneras es significativo que sea esta la opinión que alcanzó el más alto consenso.

Esto lo remarcamos en aquella parte del trabajo en donde abordamos la relación educadora-autoridades educativas, resaltando el hecho de que no es extraño que las directoras conozcan de alguna manera tanto el programa como las estrategias para llevarlo a cabo aún cuando regularmente no tengan grupo a su cargo.

Es significativo hacer notar también que la variable que se refiere a cuestiones administrativas y de relaciones humanas, ocupa el segundo lugar en importancia con un 28%, lo que unido al punto anterior de la impresión de que las direcciones de preescolar de la zona escolar aludida cumplen positivamente con el perfil ideal (conocimiento pedagógico y condición directiva).

Aún cuando pudiesen haber sido mal planteadas las preguntas y estos resultados que arrojan no pudiesen ser tan exactos, a nuestro juicio consideramos que sí se acercan a la verdad aún con las salvedades y problemática que en cada centro escolar representan y que a fin de

cuentas están determinadas por el estilo personal de relación entre las educadoras y su directora.
(Ver gráfica No. 1)

Pasemos ahora a analizar el segundo bloque de variables que se refieren a la opinión de las educadoras respecto al programa de preescolar.

Aquí podemos encontrar que la respuesta más recurrente (60%) es la crítica al programa en cuanto a las dificultades para su observancia (pregunta 2, inciso a). En la siguiente contestación que da a entender precisamente lo contrario, el grado de incidencia es muy bajo (9%), incluso la que plantea que no es adecuado a los intereses del niño es mayor que la anterior (18%). Asimismo, el perfil la opción del PEP85 (inciso d) que obtuvo un 13% de incidencia, establece invariablemente que las educadoras no están conformes, no confían y que el trabajar con el nuevo programa presenta un alto grado de dificultad al ponerlo en práctica. (Ver gráfica No. 2)

Es a nuestro juicio necesario que en lugar de que se estén enviando recurrentemente consultoras técnicas a tratar de convencer de las bondades del nuevo programa, lo que debía hacerse es, primero una auscultación general con las educadoras para detectar en detalle las dificultades y luego establecer -junto con ellas- los caminos y adecuaciones que el programa requiere para lograr un aplicación más acorde con sus propósitos pedagógicos y cognitivos.

En cuanto al problema del paso del niño de preescolar a primaria, también aquí existe una dificultad que no solo no ha sido resuelta sino que se agudiza. Aún cuando en las opciones de respuestas pusimos dos con tendencia a aceptar la continuidad (incisos b y c de la pregunta 3), la mayoría de las educadoras se decidieron por la que establece una discontinuidad en el paso de un nivel a otro (inciso "a") pues por esta opción se inclinaron un 68% de las repuestas. Los incisos b y c obtuvieron respectivamente un 27% y un 5% de aceptación, lo que da un 32%, porcentaje

menor que el que se refiere a las discontinuidad. (Ver gráfica No. 3)

Como lo demuestra preliminarmente esta auscultación, existen graves diferencias y contrastes entre dichos niveles, no solo de índole administrativa y escolar, sino, psicológica, pedagógica, social y magisterial. No queremos decir con lo anterior que no deba ser el subsistema de educación primaria un nivel totalmente distinto al preescolar, pues el propio proceso evolutivo biológico y social del niño lo establece, sino que no existen verdaderos "puentes" o mediciones técnicas e institucionales que hagan menos drástico y desgarrador el paso del niño preescolar de primer año de primaria. Algo debe hacerse y se podría empezar por el establecimiento de instancias y programas de trabajo que acerquen a planificadores, maestros y autoridades de los dos niveles y en las cuales discutan acuerden, planeen y concerten todos los recursos tendientes a lograr una relación más armoniosa y natural para los alumnos en su paso del jardín a la primaria.

La pregunta número 4, que aborda lo relativo a la opinión que los padres de familia tienen de la educación preescolar demuestra que por más esfuerzos que se hacen, los progenitores siguen considerando que dicho nivel es ante todo un lugar de entretención o en todo caso un requisito necesario para el acceso de los niños a la escuela primaria.

Un 42% que fue el porcentaje mayoritario, opinó que la idea que tienen aquellos, es que es un lugar donde "los entretienen y cuidan" y un 38% manifestó simplemente que es un requisito previo para ingresar a la primaria. Solamente un 20% consideró que el jardín era "básico y necesario para el desarrollo integral" de los niños. (Ver gráfica No. 4)

Conforme a lo antes expuesto podemos concluir que esta desorientación o ignorancia de los padres de familia, sigue siendo una constante dificultad que de manera cotidiana enfrentan las educadoras.

Lo anterior repercute invariablemente en la actitud y conducta que éstos ejercen en el tiempo en el que sus hijos están en el jardín de niños. De ahí, que precisamente en lo relativo a su participación (pregunta No. 5), el 45% de las educadoras contestó que los padres combinan la apatía con el entusiasmo, es decir, que su conducta no es pareja sino aleatoria. Una segunda opción, que considera que los padres son entusiasta, participativos y cooperativos, llegó al 30% y finalmente un 25% opinó que son apáticos, irresponsables y decididos. (Para ser una opinión tan seria el porcentaje es alto).

Esta última opción si bien fue la más reducida respecto a las demás, en realidad representa un porcentaje importante (25%), lo que unido a la respuesta mayoritaria que reconoce que parte de la conducta y conducción de los padres se caracteriza por dichos rasgos, permite suponer que existen graves problemas respecto al apoyo de los padres de familia a las educadoras. (Ver gráfica No. 5)

Siguiendo con el análisis de las diversas relaciones que se entablan en la escuela, el de la relación profesional denota que el prescolar es el espacio donde menos se conflictúa dicha relación.

Por las referencias que tenemos, sabemos que a nivel primaria y secundaria dicha relación es problemática; será tal vez que en el jardín de niños tengan que ver determinados aspectos exclusivos del sector, como por ejemplo:

-La naturaleza vocacional y de temperamento que las educadoras tienen y que se diferencian muy claramente de cualquier otro tipo de maestros (sensibilidad, capacidad de efecto, paciencia y ternura para el trato de niños pequeños).

-El hecho de que sean totalmente mujeres quienes conforman las plantillas docentes, directivos y casi el total del personal de apoyo en el jardín. Situación que posibilita hacer mucho más llevadera y solidaria la actitud de cada quien y por lo tanto del entorno de las educadoras.

-Los proyectos pedagógicos y estrategias didácticas implican una constante relación profesional y de apoyo mutuo en el quehacer docente, lo que propicia una cultura de trabajo en equipo. (Los festivales escolares, son una muestra de la labor colectiva de las maestras).

Todo lo anterior no significa que se apueste simplemente a una relación ideal y armoniosa permanente -esto sería absurdo-, sino que dentro de esta relación mucho más integral y de apoyo que las que ejercen en otros niveles, no faltan ni son extraños los conflictos, tensiones y disputas entre las educadoras y su directora o con las inspectoras, debido sobre todo a que estas autoridades -aún cuando sean educadoras- asumen regularmente los mismos roles que caracterizan a las jerarquías administrativas, es decir una posición unilateral que incide negativamente en dichas relaciones. Entre las propias maestras de preescolar también se suscitan problemas, pero al igual que los que se dan entre docentes y directivos, estas situaciones no son de carácter regular o permanente. (Las educadoras eligieron mayoritariamente una relación de compañerismo -69%- sobre sus contrarios: indiferencia 22% y "competencia y envidia" 9%). (Ver gráfica No. 6)

La cuestión gremial es otro punto sensible de las relaciones interescolares y que denotan una posición de rechazo puro de impotencia de parte de las educadoras, pues si bien existe en realidad una indiferencia al considerarlo intrascendente por la mala idea que se tiene de él, las cuestionadas no atinan a proponer algo como para resolver el problema. Son pocas las educadoras que lo consideran beneficioso (12%) siendo mayoritariamente la opinión que prefiere prescindir de él (68%). La opción más politizada ("es demagógico y poco útil cuando no conviene a sus intereses") es de 20%, porcentaje ciertamente considerable que unido al anterior, suma el 88%, presentándose una verdadera posición negativa respecto a la organización sindical.

(Ver gráfica No. 7)

En este punto creemos que debe existir una profunda transformación de las estrategias políticas y sindicales del SNTE en relación a los jardines preescolares, que posibiliten apoyar al propio subsistema y a las educadoras en general. Creemos que la educación preescolar ha servido más como instrumento de control e incluso de manipulación que como bandera de reivindicación y conquista sindicales.

Es sintomático que el primer Congreso Nacional de Educación, organizado por el sindicato, y que se celebrará en estos días (octubre del 94), incluye entre sus puntos de discusión, la problemática de preescolar;¹⁵ esperamos que dicha inclusión sea verdaderamente un avance; pues son muchos y variados los problemas que el nivel enfrenta. Sin embargo, la forma como se ha estado promoviendo la participación (ponencias exigidas al vapor), hacen suponer que el evento no discutirá ni resolverá sobre los asuntos más sentidos de las educadoras.

En cuanto a los problemas concernientes a la práctica docente (reactivo 8) las respuestas denotan problemas diversos; ninguno de ellos se manifiesta de manera contundente. La opción más socorrida llegó al 30% y se refiere a la "falta de material didáctico". Esta respuesta permite reconocer que precisamente el instrumento de apoyo docente más natural e imprescindible de los jardines de niños -los materiales para las actividades diversas que los niños requieren para manipular y conceptualizar- no cubren las necesidades requeridas.

Sin ponernos drásticos creemos que esta situación es indicativa de que sigue fallando el apoyo didáctico a la escuela y que mientras ello no se resuelva repercutirá en todo el proceso de

¹⁵ SNTE. "Documento de trabajo para su discusión 4.1. Preescolar. Los cambios en la Educación Básica". México. 1994

trabajo. Pero además, dicho aspecto refleja la dificultad permanente de las relaciones escuela-padres de familia-educadora, pues la falta de conciencia, coordinación y de estrategias de trabajo, se ve evidenciada en la escasez o disminución de los materiales didácticos.

El otro elemento que le sigue al anterior, es el referente a la "carga excesiva de trabajo" que la conjunción institucional y sindicato siguen reflejando en las educadoras (27%). Esta es otra variable preocupante en tanto que las actividades laborales son de sobrecarga. Ya hemos referido antes que la actividad de la maestra, no se limita a trabajar con los niños en un horario determinado, sino que tiene que desarrollar cotidianamente labores que no están precisamente contempladas en el "script", es decir en sus obligaciones nominales; sino que existen un sinnúmero de funciones anexas como: preparar la clase, los festivales, tratar con los padres de familia (antes y después de clase), elaborar material, etcétera, aspectos que conllevan una sobrecarga de sus funciones. Creemos que esto se debe en todo caso considerar como trabajo pagado y que debe repercutir en el salario.

En tercer lugar y con una incidencia no muy lejana de los anteriores respuestas, esta el problemas metodológico, pues un 22% se inclinó por opinar que su principal dificultad al enfrentar su práctica docente es el poco conocimiento sobre el programa pedagógico vigente (PEP92). En un apartado de este mismo trabajo hemos abundado sobre esta problemática; lo cierto es que este es el eterno problema de las reformas educativas; los maestros tienen que trabajar 'ipso facto' con un nuevo programa que poco conocen y que las estrategias para su asimilación y familiaridad es siempre endeble, superficial y deficiente.

Otros aspectos como los grupos numerosos (11%) y la falta de comunicación entre educadoras 10%, aunque en menor proporción, pero siguen estando presentes como problemas a resolver. (Ver gráfica No. 8)

En cuanto a la pregunta final correspondiente a la opinión que las educadoras tienen de las autoridades a las que están sujetas (directoras e inspectoras), encontramos también un asunto que debe ser atendido cuidadosamente (y esto contradice un comentario anterior que consideraba que existía armonía y comprensión en el jardín); se trata de que un 45% (porcentaje a nuestro juicio muy alto), consideró que dichas autoridades están en realidad totalmente desligadas de la labor educativa y se dedican simplemente a resolver problemas administrativos. El maestro, como siempre, se queda solo a resolver al sinnúmero de situaciones que se dan alrededor de la práctica docente y en el proceso mismo. Si sumamos a ello que la respuesta siguiente más recurrente (39%) es que "no toman en cuenta la opinión de las educadoras en la planeación de las actividades que desarrollan", nos encontramos con un cuadro aún más grave: unilateralidad, discriminación y principalmente indolencia en la labor educativa de parte de las autoridades.

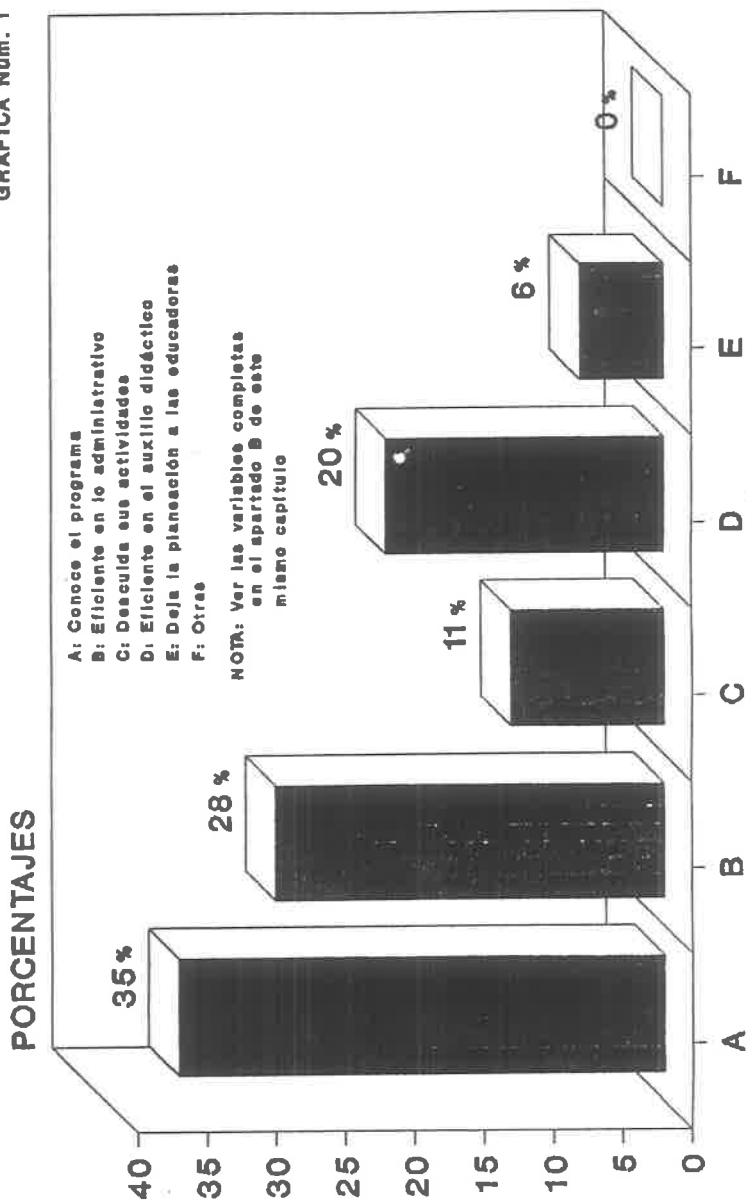
Dichas opiniones suman 84% porcentaje sumamente alto y que da a tender que dichos problemas requieren ser enfrentados contundentemente. Solo 16% consideró que no existe problema y que se realiza un trabajo adecuado. (Ver gráfica No. 9)

Las respuestas que las educadoras eligieron en cada reactivo constituyen nuestro punto de partida para llevar a cabo la presente investigación, surgiendo así las ideas que dieron forma al desarrollo del trabajo ya que mediante dicha encuesta pudimos darnos cuenta de la problemática sobre la cual debemos encauzarnos, para así ofrecer un enfoque práctico y real acerca del multifacético mundo del jardín de niños.

C) INFORMACION GRAFICA

CUAL ES TU OPINION SOBRE LA DIRECTORA DE TU ESCUELA

GRAFICA Núm. 1

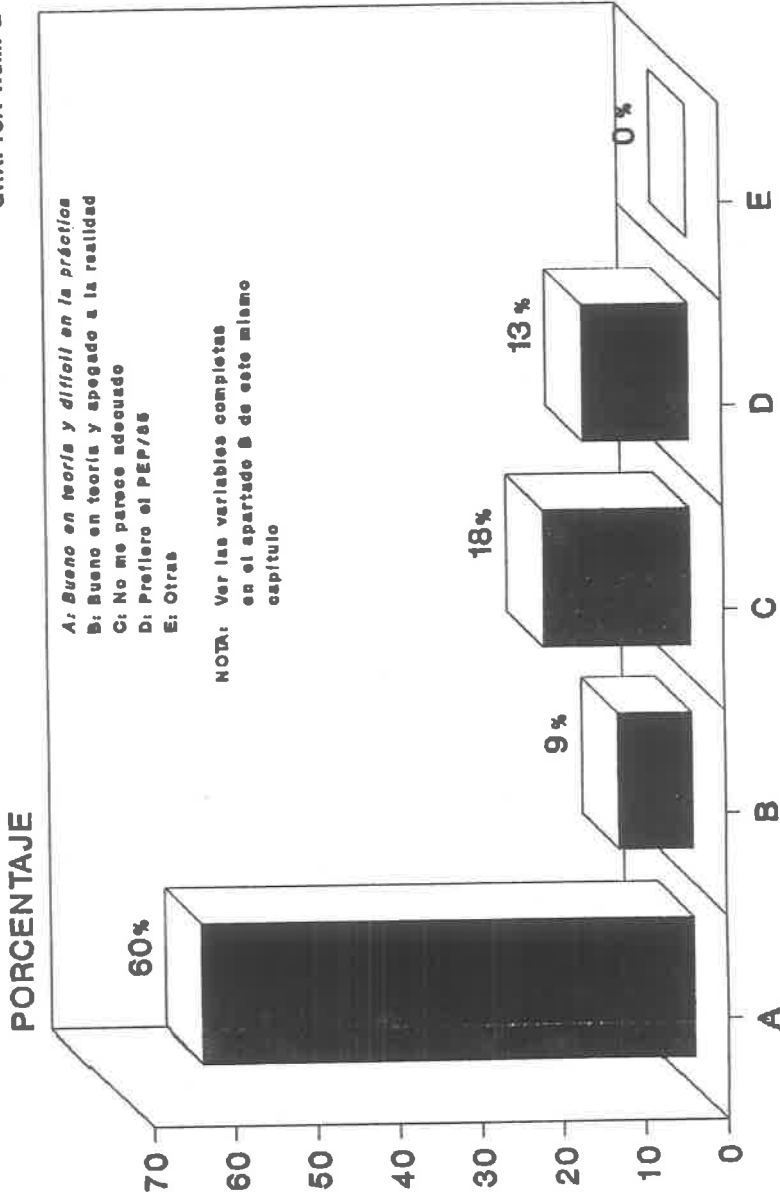


OPINIONES

FUENTE: Entrevista a 38 educadoras pertenecientes al OSEJ, realizada en febrero de 1994.

QUE OPINAS DEL PEP/92

GRAFICA Núm. 2



A: Bueno en teoría y difícil en la práctica
B: Bueno en teoría y apegado a la realidad
C: No me parece adecuado
D: Prefiero el PEP/88
E: Otras

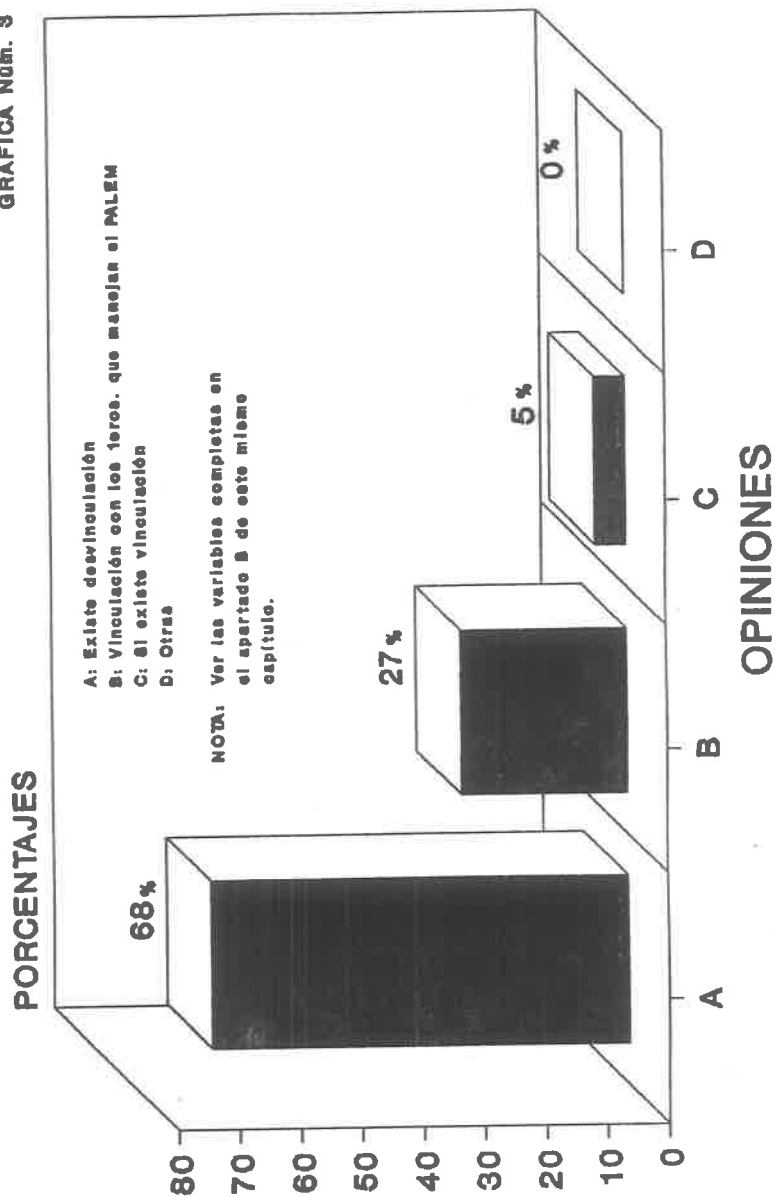
NOTA: Ver las variables completas en el apartado B de este mismo capítulo

OPINIONES

FUENTE: ENTREVISTA A 36 EDUCADORAS PERTENECIENTES AL OSEJ. REALIZADA EN FEBRERO DE 1994

QUE OPINAS DEL PASO DEL NIÑO DE PRESCOLAR A PRIMARIA

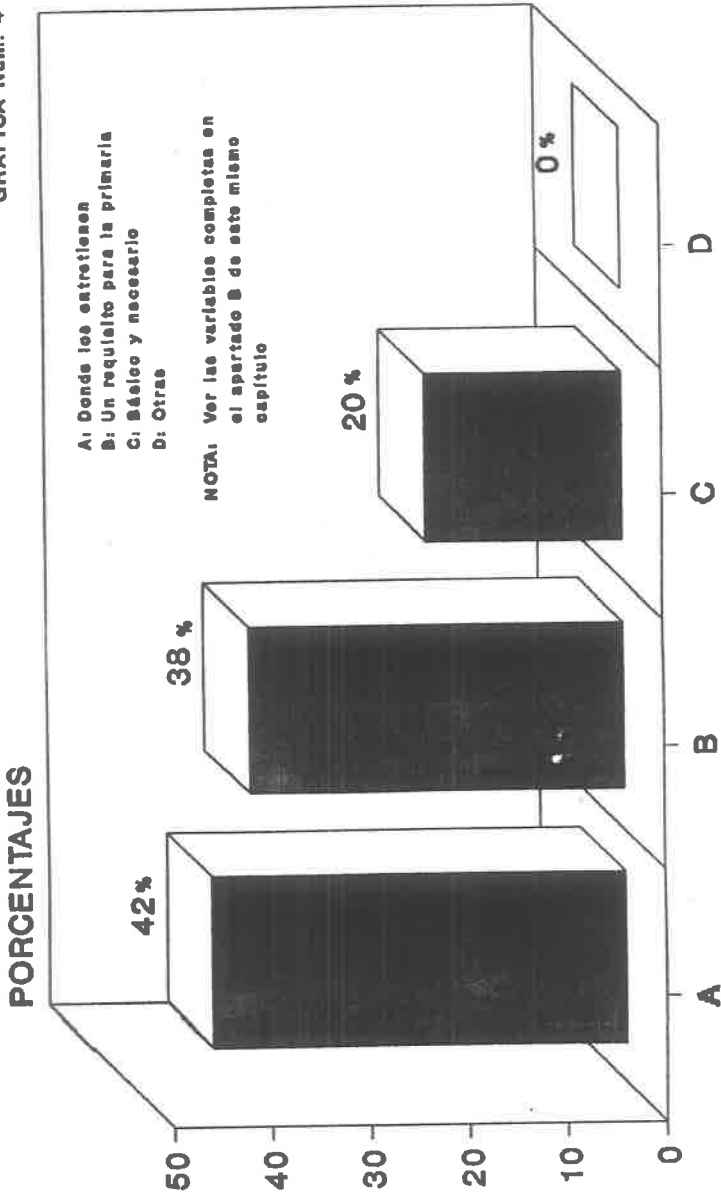
GRAFICA Núm. 3



FUENTE: Entrevista a 38 educadoras pertenecientes al OSEJ. realizada en febrero de 1994.

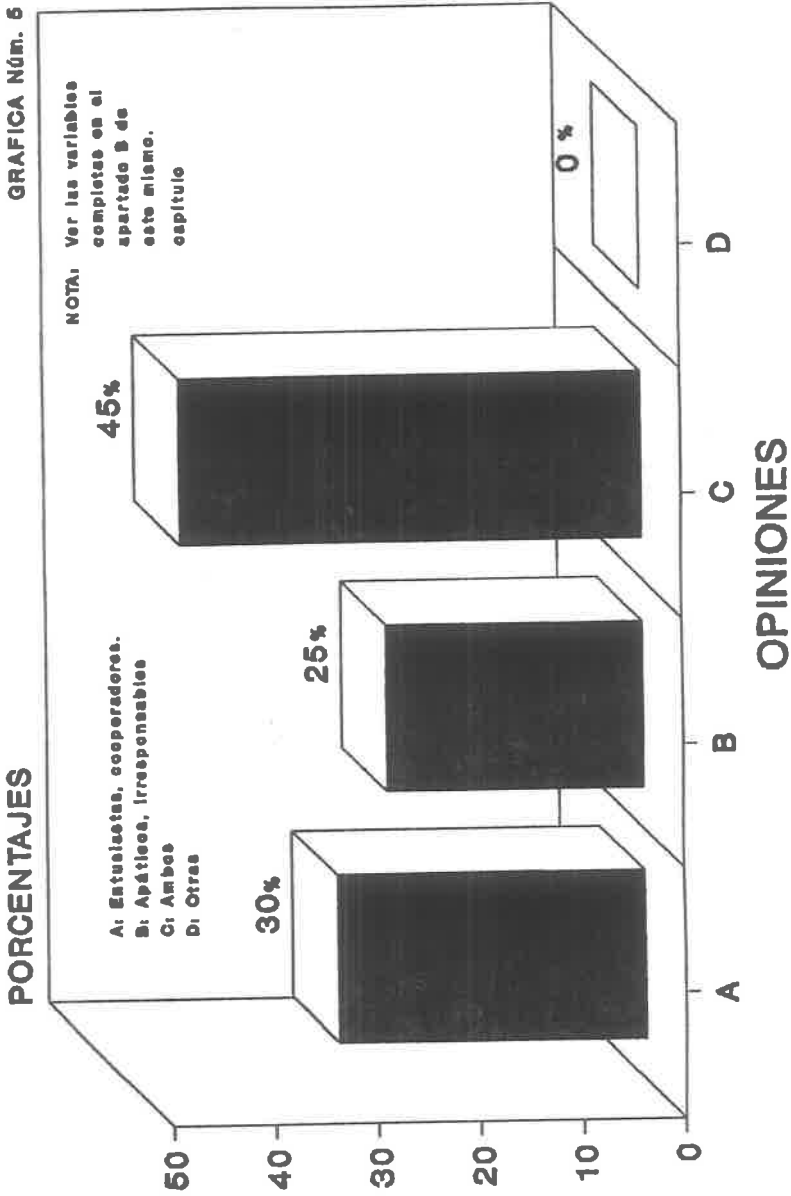
QUE SIGNIFICA PARA LOS PADRES DE FAMILIA EL JARDIN DE NIÑOS

GRAFICA NÚM. 4



FUENTE: Entrevista a 36 educadoras pertenecientes al OSEJ. realizada en febrero de 1994.

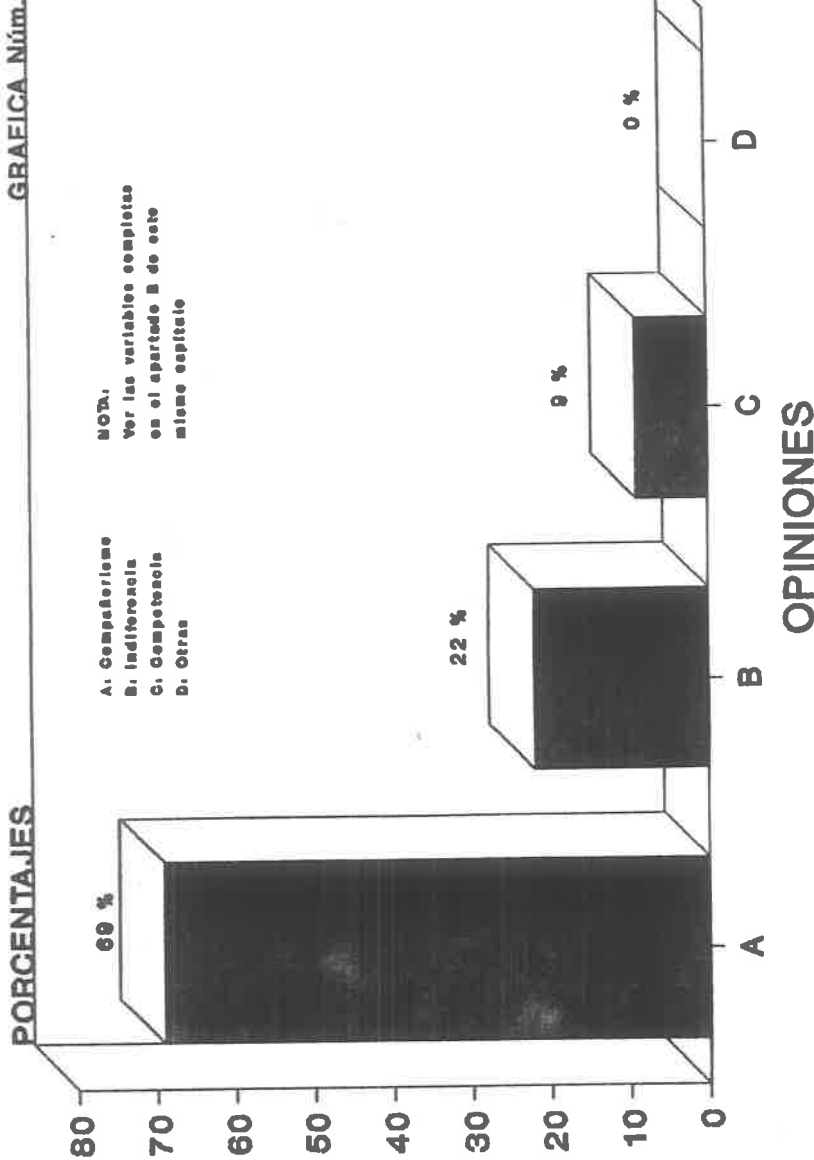
COMO CARACTERIZAS A LOS PADRES DE TUS ALUMNOS EN RELACION AL APOYO A SUS HIJOS



FUENTE: Entrevista a 36 educadoras pertenecientes al OSEJ. realizada en febrero de 1994.

QUE TIPO DE RELACION SE ESTABLECE ENTRE TU Y TUS COMPAÑERAS DE TRABAJO

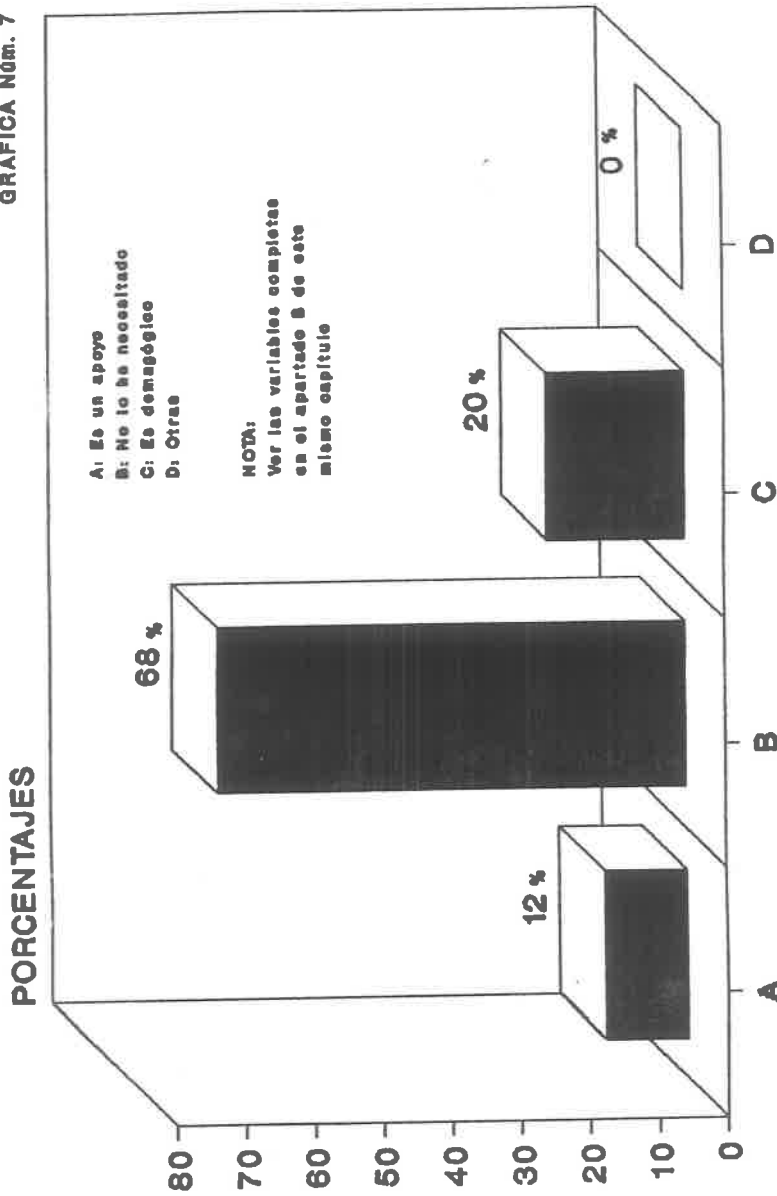
GRAFICA Núm.



FUENTE: Entrevista a 36 educadoras pertenecientes al OSEJ.
realizada en febrero de 1984

QUE OPINAS DEL SINDICATO

GRAFICA N0m. 7

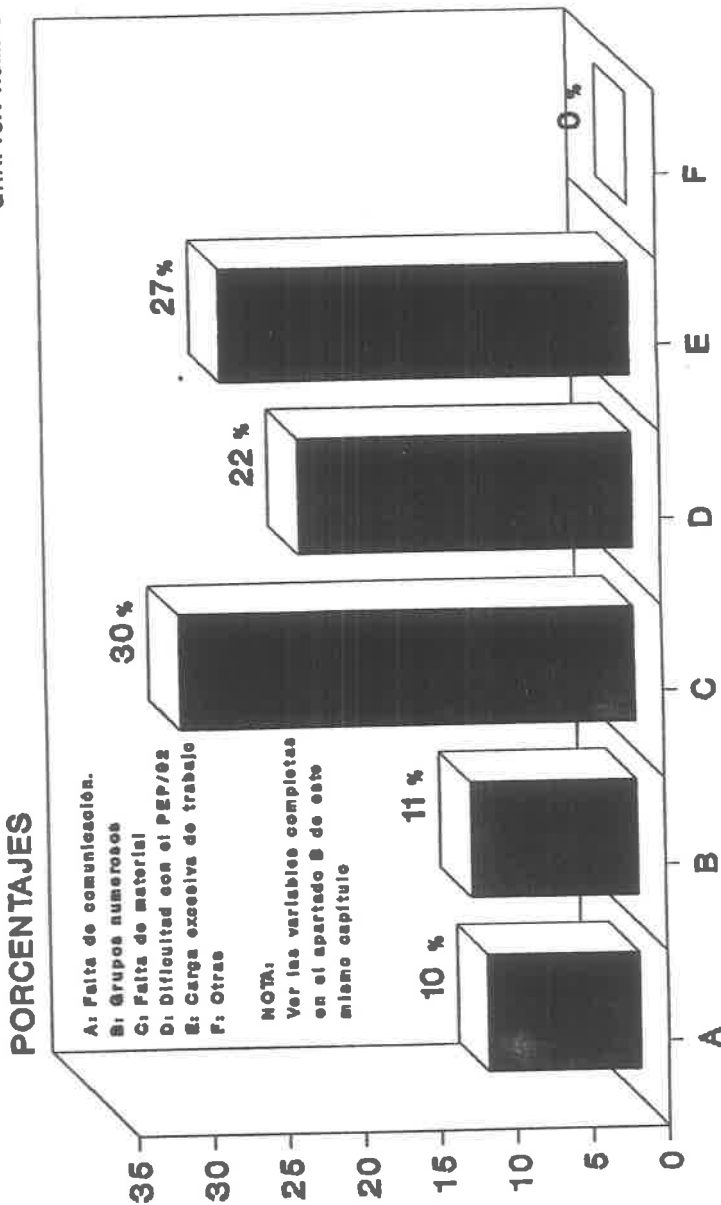


OPINIONES

FUENTE: Entrevista a 96 educadoras pertenecientes al OSESJ. realizada en febrero de 1994.

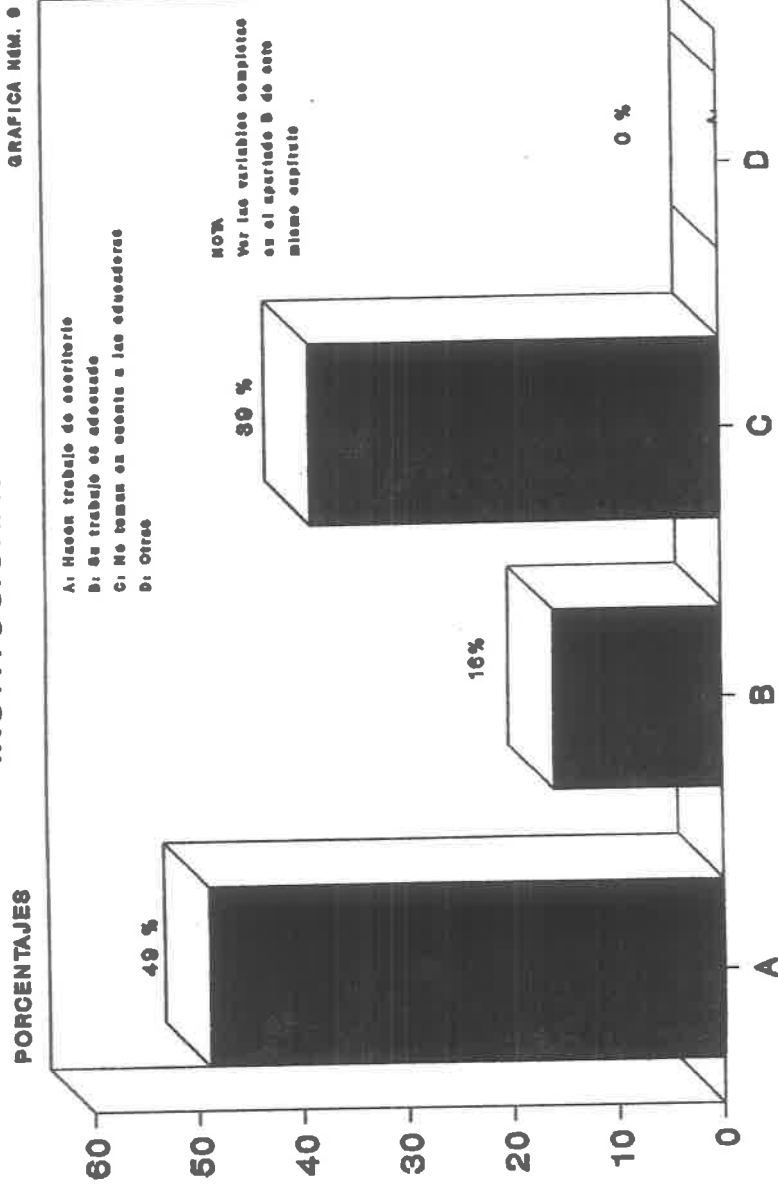
QUE DIFICULTADES ENCUENTRAS EN TU PRACTICA DOCENTE

GRAFICA Núm. 8



FUENTE: Entrevista a 30 educadoras pertenecientes al OSEJ. realizada en febrero de 1994.

QUE PIENSAS DE TUS AUTORIDADES INSTITUCIONALES



FUENTE: Encuesta a 66 educadoras pertenecientes al OSEJ. realizada en febrero de 1994.

CAPITULO III

RELACIONES PERSONALES E INSTITUCIONALES QUE DAN VIDA AL JARDIN DE NIÑOS

Hacia una búsqueda de su auténtica significación

A) Una pequeña reflexión

En este segundo capítulo, abordaremos las relaciones que dan forma a la vida en el jardín de niños, las cuales, de acuerdo a la observación y experiencia propias y de las educadoras que conforman al plantel y la zona escolar en la que se lleva a cabo nuestra investigación, se han estructurado de la siguiente manera:

- Relación niño-educadora.
- Relación ambiente familiar-educadora.
- Relación educadora-compañeras de trabajo.
- Relación educadora-autoridades educativas.
- Relación educadora-sindicato.

Siendo ésta de gran relevancia para el proceso educativo, consideramos que es fundamental y básico detenernos a estudiar cada una de ellas, pero no demagógicamente, ya que este trabajo no lleva como objetivo quedar bien o agradar, sino conocer desde el punto de vista de la educadoras, el apoyo, interés y respaldo o quizá también la falta de éstos y lo que cada uno de los participantes de estas relaciones aportan para tratar de cambiar lo que necesita ser modificado, renovar lo que debe ser reestructurado y así poder lograr una educación que verdaderamente cumpla con las expectativas de formar ciudadanos democráticos, autónomos, independientes, cretinos y críticos.

B) Relación niño-educadora

El ingreso al jardín implica para el pequeño de cuatro o cinco años un cambio muy brusco, compartirá su tiempo y juguetes con niños de su edad, deberá conocer y adaptarse a nuevas reglas de convivencia, habrá un adulto más del cual estará influenciado y adquirirá nuevas responsabilidades que su vida escolar le impondrá; todo esto se verá reflejado en modificaciones a sus actitudes y temperamento. Ahora no aceptará que mamá le elija la ropa que habrá de ponerse, quizá también tratará de imponer su punto de vista, de pronto se volverá "artista" y la pared, la silla y el piso serán el marco perfecto para exponer sus "dibujos", los cuales papá y mamá no llegan a entender. Su energía es tanta que en ocasiones los padres esperan con ansia que llegue el momento de enviar a su hijo al jardín para poder "descansar un rato". ¡ Que difícil es educar a un niño !

La educadora no habrá de atender a uno sino a treinta, cuarenta o quizá cincuenta pequeñines saltarines, juguetones, traviesos, que "solo" desean inspeccionar el edificio, jugar con sus amiguitos, comerse su refrigerio, platicar, gritar, correr, pelear, y la educadora deberá tener una paciencia infinita para atender a unos y a otros al mismo tiempo, para sonreír a Juan y regañar a Luis, para consolar a Bertha y abrazar a Pedro, para mantener el orden, motivarlos, guiarlos y conseguir atrapar por fin su atención. Todo esto no es tarea fácil. Para Nieta Hadley las cualidades que debe poseer una educadora se "resumen" en los siguientes rasgos:

- *Capaz de enfrentar con calma y razonable buen humor los acontecimientos de carácter inesperado e imprevisible.*
- *Agil de pensamiento y en la acción.*
- *Enérgica, pero no dominante.*
- *Capaz de descubrir algún valor en cada niño.*

- *Capaz de intuir valores de significación para el niño.*
- *Capaz de apreciar los esfuerzos individuales del niño.*
- *Consciente de la necesidad de orden funcional en relación con el cuidado del equipo y los materiales del niño.*
- *Dispuesta a desempeñar un papel siempre cambiante dentro del grupo: ora líder, ora observadora, ora ayudante, ora asistente, etcétera. (...)*
- *Capaz de mantener buenas relaciones tanto con adultos como con los niños.*
- *Capaz de hablar en tono claro, voz modulada y suave.*
- *Capaz de relatar cuentos de modo vivido.*
- *Capaz de incitar la necesidad creadora del niño.*
- *Capaz de promover discusiones.*
- *Capaz de mantener un ambiente atractivo adaptado a las necesidades del infante.*
- *Capaz de despertar en otros el deseo de cooperación.*
- *Capaz de conciliar en sus pensamientos la teoría y la práctica."¹⁶*

¡ Vaya que es ambicioso este programa de atributos ! pero además, en el logro de estas capacidades intervienen múltiples aspectos que pueden apoyar o dificultar la labor de la educadora:

-La cantidad de niños que conforman el grupo, ya que si este es numeroso, se torna casi imposible dar la atención adecuada a cada uno de ellos.

-La falta de medios materiales: salones acondicionados de acuerdo a las características físicas y necesidades de los prescolares y material didáctico suficiente.

¹⁶ Enciclopedia Técnica de la Educación, Tomo VI, Editorial Santillana, México, 1988, pág. 139

-El apoyo de un equipo psicopedagógico que ayude en la detección y tratamiento profesional de cualquier problema emocional o psicomotor de los alumnos, causado muchas veces por el ambiente familiar.

-Preparación profesional de la educadora y disponibilidad de tiempo para planificar, elaborar y evaluar el trabajo del docente y de los niños.

-Las dificultades o facilidades, según sea el caso, que la directora y el personal del jardín permitan de acuerdo al ambiente que se vive en la institución escolar.

Todo esto nos lleva a reconocer que el trabajo que la educadora realiza no es fácil, que muchas veces consciente o inconscientemente, no se cumple con la labor de manera completa, y que quizá no se llena el perfil para ser una buena educadora, pero creemos que lo más importante para desempeñar este trabajo es contar con verdadera vocación y sobre todo querer y entender al niño, comprendiendo que cada uno es único y que cada pequeño merece respeto y atención en su mayor peculiar y especial manera de ser.

Creemos que algo muy importante en la relación niño-educadora es el vínculo afectivo que se establece entre ellos. En la edad preescolar, el niño es un ser infinitamente sentimental y manejable en cuanto a sus afectos, lo que lo convierte en "presa fácil" para ser utilizado como un medio de control. ¿Cuántas veces el niño ha dicho mamá en lugar de decir maestra? ¿Cuántas veces camina hacia nosotras con el único objeto de abrazarnos y darnos un beso? ¿Cuántas más busca nuestro consuelo cuando alguien le ha quitado su jugo, le ha pegado o lo ha lastimado? ¿por qué? Muy sencillo... Porque nos quieren, por que han depositado su amor y su confianza en su "maestra" que siempre sabrá consolarlo y devolverle ese beso con alguna palabra de aliento.

Andrea Bárcena afirma precisamente que:

"El vínculo afectivo que se establece entre los niños y la maestra es el elemento nuclear de la relación pedagógica, a partir de él la educadora dispone de un alto poder de influencia sobre el niño"¹⁷

También aquí es importante hablar del castigo, ya que éste tiene gran significación dentro de la vinculación afectiva que se establece entre el niño y la educadora. En esta interacción se establece una comprensión tal, que a veces sin necesidad de palabras, con sólo gestos o señas, el pequeño logra entender lo que ella desea o espera de él. Cuando el alumno hace o quiere hacer algo y la educadora considera que no es el momento o que está quebrantando las reglas manejadas en el encuadre, esta relación entre en conflicto, ante esto generalmente los niños reciben un castigo que va desde una llamada de atención hasta la pérdida de algún derecho. Podemos identificar amonestaciones de palabra, tales como la amenazas y las órdenes: "¿quién se quiere quedar si recreo?", "¿a quién no le voy a dar tijeras?", "El que no esté callado no va a tomar material.", "Raúl: la próxima vez te llevo a la dirección.", "¡Callados!", "Bien formados!", etcétera. También se utiliza como castigo la pérdida de derechos, reparación de una falta e incluso la exhibición ante sus compañeros, por ejemplo: "José: te lo advertí, hoy te quedas sin recreo", "Miren que sucio está el salón, ahora entre todos vamos a recoger la basura", "Ya vieron? Miguel fue el único que no supo cual es el color rojo", "Rosita, ¿no te gusta estar con tus compañeros verdad? Entonces párate junto al pizarrón hasta que te calmes" (esto porque ha estado peleando insistentemente).

Hay niños que reaccionan en forma violenta o indiferente ante estos castigos: taparse las orejas para no escuchar, burlarse de la orden recibida y continuar con la misma conducta, correr cuando se solicita su presencia para amonestarlo, golpear al compañero que acudió a "chismearle" a la maestra, etcétera.

¹⁷ BARCENA, Andrea, *Ideología y Pedagogía en el Jardín de Niños*, Ed. Océano, México Enero de 1988, pág. 34

Remitámonos de nueva cuenta a Andrea Bárcena:

"Lo que merece ser cuestionado de la disciplina en la educación preescolar, no es la disciplina en sí, ya que ésta es indispensable en cualquier proceso de desarrollo y de aprendizaje. Sin embargo, los recursos disciplinarios que hemos observado en la práctica pedagógica preescolar parecen obedecer más a la lógica del poder institucional que a su propuesta pedagógica explícita: "El desarrollo integral del niño". Asimismo, los castigos, y la forma en que son utilizados por la educadora muestran la desvalorización institucional de las capacidades intelectuales del niño, y el desconocimiento de su vulnerabilidad emocional, dada por la etapa de desarrollo por la que atraviesa".¹⁸

En síntesis, la forma de control o disciplina no ha sido conceptualizada con suficiente rigor por el proyecto pedagógico oficial, a pesar de que constituye un elemento sumamente delicado y por lo tanto imprescindible en la relación escolar. Las orientaciones institucionales son solamente "clichés", no se adentran en interpretar, orientar y proponer estrategias y acciones realmente sustentadas en las teorías psicológicas y pedagógicas que se suponen sustentan el programa del nivel.

Se le ha dejado a la educadora esa responsabilidad; su ejercicio tiene entonces un carácter multifacético, dado que corresponde a propuestas y acciones de cada maestra. Precisamente por esto no se puede hablar de una disciplina ejercida en preescolar, sino de disciplinas puestas en práctica por cada una de las educadoras. Podemos entender entonces el carácter "intuitivo", más bien pragmático que se lleva a cabo y debido precisamente a ello, pudieran llegar a ocurrir excesos ya sea de carácter riguroso o al contrario demasiado tolerante.*

¹⁸ Op. cit. pág. 36

* NOTA: Sería realmente importante que existiesen trabajos que abordaran este interesante tema de las disciplinas en preescolar a fin de encontrar sus características y su grado de incidencia, así como su diferenciación con otros niveles como primaria y secundaria.

C) Relación ambiente familiar-educadora.

Cuántas veces hemos escuchado la siguiente frase dicha por la educadoras: "los papás no participan, no les interesa lo que hacemos, piensan que la educación preescolar significa sólo jugar con los niños, no la toman en serio."¹⁸ La falta de participación de los padres de familia, es un asunto tan recurrente que, por ejemplo, en una revisión que hicimos de las tesis de licenciatura de educadoras que estudiaron en UPN Guadalajara, más de la mitad abordan asuntos relacionados con padres de familia. Inclusive nuestra investigación elaborada para acreditar la materia de "Seminario de Titulación"¹⁹ abordó esta problemática que aparece como muy trillada, pero que constituye una situación real dentro del nivel preescolar, tal vez mucho más que lo que significa para otros niveles como primaria y secundaria.

Retomando los aspectos del PEP/92 y refiriéndonos a una de sus cuestiones centrales que es la relación del docente con el niño y sus padres, se menciona textualmente:

*"El aprendizaje y desarrollo de un niño, no puede entenderse sino a partir del tipo de relaciones que tiene con las personas con quien vive"*²⁰

Esto fundamenta y valida nuestra posición con respecto a la importancia que adquieren los padres de familia en el aprendizaje escolar de sus hijos y lo necesaria que se torna la relación escuela-comunidad.²¹

¹⁸ NOTA: Ver opiniones del personal docente, en el Capítulo II

¹⁹ AVILA, Raquel y Miranda Nora, Propuesta para incentivar la participación de los padres de familia en el jardín de niños UPN, Guadalajara, Febrero de 1993

²⁰ SEP., Programa de Educación Preescolar, 1992, México, Septiembre de 1992, pág. 65

²¹ Para ampliar información sobre políticas institucionales de participación de padres de familia es preescolar, ver: Smilansky M., "Prioridades en Educación Preescolar, pruebas y conclusiones". Educación y escuela. Pablo Latapi Coord. SEP./Nueva Imagen, México, 1991

De acuerdo a las experiencias vividas en doce años de trabajo docente en preescolar, nos atrevemos a afirmar que el ambiente familiar es indisoluble del carácter del niño e influye negativa o positivamente en su aprendizaje, aún cuando la escuela se vaya convirtiendo en otro polo de atracción ineludible.

La mayoría de las veces, al observar y conversar con los niños, puede intuirse un problema familiar, que provoca determinados comportamientos y actitudes en los menores. Lo ilustramos con un ejemplo propio: un niño que ingresó a tercer grado de preescolar, desde el primer día asumió una actitud de rechazo hacia la escuela y por consiguiente hacia la educadora, podríamos pensar que esto se encuentra dentro de los cánones de lo "normal", ya que se separaba de su madre quizá por primera vez, pero al quinto día de asistir y cuando la educadora quiso sacarlo de atrás de la puerta del salón (que se había convertido en su refugio durante las tres horas de estancia en el jardín), el niño de cinco años comenzó a gritar palabras ofensivas a la maestra (puta, chinga tu madre, etcétera); el resto del grupo se asombró y pensó que quizá la educadora no había escuchado, ya que esta no dijo nada e intentó continuar con la actividad, los niños quisieron "chismearle" a la maestra lo que el menor había dicho, pero ella con un "sí, ya escuché, pero vamos a continuar", calmó su indignación.

Al comentar con la madre esta situación, ella afirmó que le niño era tremendo, grosero e insoportable y con toda naturalidad agregó: "fíjese, lo tengo que amarrar con una cadena a la cama para que se esté en paz". Seguramente en su ignorancia, ella pensaba que hacer esto, formaba parte de la disciplina que como madre debía imponer, sin imaginar el grave daño físico y psicológico que con estos castigos le estaban provocando al pequeño. EL problema se resolvió favorablemente con la ayuda de CAPEP, pero sobre todo con la buena disposición de la señora, quien aceptó asistir a la escuela de padres que funciona en sus instalaciones.

Con el ejemplo anterior y para los efectos de este estudio, queremos aclarar que de ninguna manera otorgamos a la actitud y la conducta de los padres de familia, un carácter de voluntarismo innato, es decir que son así por naturaleza (desobligados, irresponsables, desidiosos, indolentes, participativos, entusiastas, etcétera), como si fuera producto de algo que nace de sí mismos, sino que nuestro punto de vista es que todas esas conductas se van asimilando en el proceso de la vida social.

Situaciones como la antes mencionada son frecuentes; niños maltratados, golpeados, incomprendidos, abandonados a su suerte y que en el jardín de niños, regularmente encuentran un ambiente más favorable, comprensivo y tolerante.

Quiere decir que el precolar es -aunque podría parecer exagerado decirlo- el nivel donde se manifiesta, por parte del apoyo que proporciona la sociedad a través de la escuela, una verdadera defensa del niño, donde realmente recibe una atención afectiva y técnica equilibrada, donde, él, aunque sea dentro de ciertas reglas, puede ser libre sobre todo él mismo, sin temor a un golpe a un maltrato por parte de adultos y principalmente porque es un lugar donde se siente querido y protegido por su maestra y por sus compañeros, todo ello como parte muy importante de la socialización que el jardín propicia.

Otro aspecto importante, donde pudiera notarse la influencia de la educadora y que trasciende hasta el hogar, es el contraste de la actitud de la maestra respecto a los problemas de la vida cotidiana, con relación a la de los padres de familia. Una compañera nos comentó que una mamá al platicar con ella, le hizo la siguiente observación:

- Mi hijo siempre me dice: oye mami ¿por qué no te pintas como mi maestra? ¿por qué no usas vestidos como los de mi maestra? ¿Por qué no te pintas la boca como ella? y en una ocasión que

tiró el refresco en la mesa, al regañarlo contestó: mi maestra no me regaña cuando tiro el agua en la mesa, ella me da un trapito para limpiarla. ¡ Como la quiere !-.

Esta actitud del niño, en la que se nota su perseverante observación hacia la educadora, implica la captación de ciertos hábitos y actitudes positivas que algunos niños no ven en su casa: pulcritud, arreglo personal, organización en el trabajo, tiempo para el juego y para el orden, etcétera y que quizá el de manera inconsciente va estableciendo una diferenciación o comparación, pero también un intento de vinculación entre la escuela y el ambiente familiar.

Ya Froebel consideraba esta relación como de las más fundamentales; para él:

"El jardín de niños debe ser una extensión del hogar, en el sentido de que el niño debe encontrar en sus aulas, la luz, el calor, la alegría, el trabajo y el amor que los buenos padres tributan a sus hijos. Por eso las primeras educadoras alemanas recibieron el nombre de "madres de los niños"²²

Conforme lo hemos venido comentando, en nuestras sociedades contemporáneas, el problema también pudiera presentarse a la inversa: es el positivo ambiente del jardín el que puede ser ampliado a aquellos hogares con problemas de convivencia.

Otro aspecto a considerar en la relación madre de familia y educadora, es la confianza que se manifiesta por el trato cotidiano y que puede llegar incluso a permitir el acceso a la intimidad familiar, tal es el caso cuando alguna de las señoras comenta algún problema surgido con su pareja y solicita un consejo que le ayude a resolverlo.

²² CUELLAR, Hortencia, Froebel: La educación del hombre, Ed. Trillas. Biblioteca grandes Educadores, No. 6 México, 1992, pág. 90.

Queremos finalizar con la siguiente idea, la cual nos parece engloba lo hasta aquí analizado.

"Los seguidores de Froebel, inspirados en sus principios educativos, repararon en el vínculo tan estrecho que de "facto" se da entre los jardines de niños y la familia, no porque esas instituciones educativas fueran una prolongación del hogar, sino desde la perspectiva de requerir para los niños una formación integral, los padres debían estar atentos a lo que ocurría a sus hijos en la escuela, así como las necesidades específicas de su peculiar desarrollo. Con ello, el jardín de niños se convierte en la primera institución educativa de la época moderna que repara centralmente en la relevancia que los padres tienen en la educación de sus hijos y el derecho natural que les compete en su formación integral".²³

²³ Ibid.

D) Relación educadora-compañeros de trabajo.

Podemos hablar que, como cualquier otra actividad profesional, de un conjunto de situaciones cotidianas, se va creando una convivencia primeramente tal vez obligada, ya que las educadoras no seleccionan su lugar de adscripción ni las compañeras, sino que se les sitúa de acuerdo a un orden administrativo y técnico.

Desde este punto de vista, es conveniente aclarar, que las educadoras recorren por lo general varios jardines de niños, encontrándose con situaciones diferentes en cada uno de ellos, a veces hostiles, otras de compañerismo, agradables o desagradables, de competencia o de unión, etcétera.

El jardín de niños "Vicente Guerrero", en el cual se ha centrado principalmente nuestra investigación y en donde una de nosotras forma parte del cuerpo docente, cuenta con características comunes a todos los jardines del país, pero también muestra rasgos propios que adquiere de acuerdo a las características del ambiente que le rodea."

El personal docente y de apoyo cuenta en promedio con una antigüedad de 19 años en el servicio,** por lo tanto éstos nos da la idea de que es gente con una aceptable experiencia en el trabajo que desempeña.

Consideramos que este aspecto es de vital importancia para analizar el ambiente social que se vive en dicho jardín de niños. Podemos resumirlo como un verdadero trabajo en equipo, en el

* NOTA: Ver Págs. 45 y 46 de éste mismo trabajo, donde se abordan con mayor detalle las características de dicha escuela.

**NOTA: Para confrontar estos datos ver anexo No 4

que se aprovechan las habilidades de cada integrante para sacar adelante las actividades por realizar y donde la competencia personal queda fuera para dar paso a una unión que permita cumplir, lo mejor posible con los objetivos propuestos por la labor docente, sean éstos de carácter técnico, administrativo o pedagógico.

Pensamos que también influye en esta situación armoniosa, el hecho de que sea un ambiente cien por ciento femenino, con las características particulares que éste género conlleva en cuanto a la forma de ver la vida, los intereses del género y de las actividades familiares y extra-escolares que cada una realiza; esto permite también las coincidencias, confidencias, consejos y opiniones respecto a los problemas profesionales y personales de cada quien, propiciando que el lugar de trabajo se convierta en un espacio agradable, a veces "familiar", irradiando siempre confianza y comprensión entre todas la participantes.

Cabe aquí hacer la aclaración de que ésta es tal vez, una situación muy particular que se da en este centro de trabajo para de ninguna manera puede generalizarse, suponiendo que así es en todos los jardines de niños, ya que aquí se han conjuntado diversos factores, tal vez especiales, que han dado lugar a la formación del equipo de trabajo de nuestra escuela.

E) Relación educadora-autoridades educativas.

Las autoridades educativas en los jardines de niños, están más cerca de las maestras que las que laboran en otros niveles. Una escuela de preescolar es regularmente más pequeña que una primaria o secundaria. Esta dimensión física influye determinadamente para estrechar los contactos entre el personal docente y de éste con su directora e inspectora. Claro, estamos pensando en un directora que tuvo una larga experiencia como maestra y que por escalafón llegó al puesto; no nos referimos a quienes llegan por otros conductos (recomendada, comisionada o "ausente", es decir, que está comisionada realizando otras funciones fuera de la escuela y que no la atiende teniendo ahí su adscripción).

Cuando la directora cumple simple y sencillamente su función, la escuela no solo eleva su eficiencia administrativa y mejora su infraestructura física, sino que hay una mayor coordinación en el trabajo docente y por ende en la calidad académica, pues a diferencia de la noción convertida en práctica cotidiana de que los directores solo deben estar atentos a administrar la escuela, en realidad tienen responsabilidades técnicas, de observancia pedagógica y didáctica permanente, tal y como lo menciona el Manual de Directora del Plantel de Educación Preescolar, el cual establece que:

"El propósito de este puesto es: administrar en el plantel a su cargo la prestación del servicio educativo del nivel, conforme a las normas y a los lineamientos establecidos por las Secretaría de Educación Pública. (...) Se definen para la directora del plantel de educación preescolar las siguientes funciones generales:

1.- Controlar que la aplicación del programa y los proyectos que de éstos se deriven, se efectúen conforme a las normas, los lineamientos y las demás disposiciones e instrucciones que en materia de educación preescolar establezca la Secretaría de Educación Pública.

2.- Prever organizar las actividades, los recursos y apoyos necesarios para el desarrollo del programa y los proyectos que se deriven de éste.

3.- Dirigir dentro del ámbito escolar del plantel la ejecución de las actividades de control escolar, extensión educativa y servicios asistenciales.

4.- Evaluar el desarrollo y los resultados de las actividades del personal docente en el plantel y en la comunidad.²⁴

Seguramente que por formar parte de la estructura del sistema educativo nacional, la educación preescolar resiente esa inercia administrativista respecto a las funciones de los directores, así como muchos otros vicios, distorsiones y limitaciones que son características hoy de las funciones directivas; sin embargo seguimos pensando que por ser precisamente un nivel en donde cada escuela es más bien un pequeño universo "familiar" y no una institución multitudinaria, es más factible el trato, la confianza, el apoyo mutuo entre educadoras y directora e incluso la inspectora de la zona.

Los jardines de niños no manejan regularmente cooperativa escolar -renglón que se ha convertido en otros niveles en instrumento de corrupción y divisionismos con los padres de familia y que es "propiedad" casi siempre de los directores-, su atención en cambio se concentra fundamentalmente, en conseguir que la aportación de los progenitores alcance para los materiales de trabajo y los festivales a realizar en el año escolar.

²⁴ SEP. Manual de la Directora del Plantel de Educación Preescolar, México, Agosto de 1985, pág. 11

Aquí es donde la directora debe tener la suficiente capacidad de convocatoria para hacer que sus educadoras promuevan la concientización y convencimiento para que los padres de familia aporten lo necesario. En este sentido la directora está más estrechamente vinculada con el trabajo docente. Si las aportaciones de los padres "desaparecen", la educadora definitivamente no podrá trabajar y esto propicia problemas graves. Por ello, casi siempre, es mucho más claro y transparente el manejo de las cuotas de prescolar.

Otro aspecto importante que refleja el trabajo en equipo entre educadoras y directivos es el nivel de lucimiento de los festejos y eventos con los niños, los cuales son observados con extrema atención por los padres de familia; cada madre arregla a su niño, le compra la vestimenta que debe lucir, está atenta a su comportamiento y ocurrencias, por ello, directora y maestras deben actuar estrechamente unidas; cualquier diferencia, negligencia o despreocupación se verá reflejada en la forma de organización de los eventos, en sus resultados artísticos, sociales y de aceptación por los padres de familia.

Como podemos ver, el trabajo conjunto que se realiza en prescolar, propicia una relación directa y constante entre el personal docente y la dirección, y ésta a su vez fomenta un intercomunicación más completa, incluso con la supervisora de la zona escolar, quien también dialoga, no solo con las directoras sino también con las educadoras, lo que desemboca en un mejor entendimiento de las inquietudes de éstas.

Tal es el caso de la zona escolar No. 02 ámbito donde se encuentra el jardín de niños "Vicente Guerrero" y del cual podemos decir que generalmente las relaciones que se establecen entre sus integrantes resultan adecuadas para el logro de los objetivos que desea obtenerse, sean éstos de carácter técnico, pedagógico o administrativo.

En cuanto a las autoridades educativas en niveles superiores con la Jefatura de Educación Preescolar, cabe mencionar que las educadoras comentan que en los últimos años se ha notado, un mayor apoyo en cuanto a las labores técnico-pedagógicas, ya que ahora con la implantación del nuevo programa, se elaboró un plan de trabajo más organizado en relación a la actualización y preparación de las educadoras para la aplicación de éste, aunque también piensan que los libros de apoyo no son suficientemente específicos, claros y completos y que la información recibida al respecto no ha llegado a ser ni convincente ni con criterios abiertos.

A través de la experiencia y relación que hemos tenido en esta nivel y en reuniones de trabajo, sectoriales, zonales o de muy diversa índoles, sean éstas de carácter técnico o de carácter sindical o social, nos hemos percatado de una serie de situaciones y problemas que se dan de manera muy frecuente en los jardines de niños.

Uno de éstos aspectos es la relación negativa y que provoca graves perjuicios a los derechos de los trabajadores, que tiene que ver con el entendimiento que se da entre inspectora y la secretaria general de la delegación sindical de la zona. Relación que conlleva a la designación de plazas, direcciones, horarios y ubicación en escuelas sin que éstas sean boletinadas de acuerdo a las disposiciones escalafonarias, llevándose a cabo a través de acuerdos secreto sin el conocimiento ni consenso de las educadoras integrantes de la delegación que se trate, pero sí de las autoridades administrativas y sindicales, que pasando por alto las disposiciones y normas existentes se alían y solapan un sinnúmero de injusticias.

Es realmente triste saber de compañeras, que mereciendo una dirección, una doble plaza o una inspección, no la reciban y ni siquiera se enteren de que tienen el puntaje para obtenerla, pues es entregada sin boletinarse a personas que no tienen los merecimientos necesarios.

Otro aspecto que vale la pena mencionar dentro de la relación de la educadoras con las autoridades educativas, es lo referente a la excesiva carga de trabajo, que en muchas ocasiones se exige y que hay que agregar a la ya de por si agotadora jornada diaria: que la convocatoria que llegó ayer par que hoy se elaboren carteles con los niños referentes a la ecología, a la paz, a los símbolos patrios, a las tradiciones, etcétera, porque deben ser entregados mañana; que las exposición de material didáctico, que hay que preparar con los niños un diálogo referente a los posadas tradicionales por que dentro de tres días se llevará a cabo una muestra a nivel sector, etcétera.

Otra forma de confrontación, enojo e indignación que no se manifiesta por temor a represalias, es la degradante manipulación política que autoridades institucionales y sindicales hacen con los maestros. Ello manifiesta una falta total de respeto hacia el magisterio, pues los maestros son, por oportunismo político, "acarreados" a concentraciones, mítines a adhesiones políticas, al envío de documentos y manifiestos de apoyo a candidatos oficiales, como si dicha participación manipulada fuese apoyo consciente y desinteresado de los maestros.

Existen en el ambiente educativo, la creencia convertida en obligación, de que los maestros y entre ellos las educadoras, tenemos que ser gobernistas y apoyar incondicionalmente al partido oficial. Es muy natural por ello, que el sindicato y las autoridades educativas, asignen a los maestros actividades militantes de partido como asistir a marchas, promover la participación de los padres de familia e incluso organizar eventos políticos en las escuelas. Es tal el grado de incondicionalidad y de supuesta filiación por el solo hecho de ser maestro de la escuela pública, que incluso "cuidan" a los maestros de la contaminación de otras corrientes, no permitiendo que se les distribuya propaganda o que se hagan criticas en asambleas y reuniones.

Por lo anterior, es imprescindible que el maestro se gane un mayor respeto y reconocimiento pues ¿Cómo puede este promover en el niño la autonomía y el espíritu crítico que tanto pregonan los programas escolares, si en los hechos esto está cancelado para él?

De acuerdo a esto, consideramos que es necesario llevar a cabo un replanteamiento de ideologías y acciones que realmente permitan el surgimiento de una verdadera democracia dentro del sistema educativo, lo cual evitará el compadrazgo, la corrupción y el acarreo que tanto daña la imagen del magisterio.

F) Relación educadora-sindicato

El juego de interrelaciones que se da en la escuela, está también atravesado por la influencia sindical, pues debido a su estructura organizativa, los comités delegacionales se despliegan en las zonas escolares de todo el sistema educativo nacional.

Pero además de su presencia estatutaria, está también su omnipresencia, es decir su presencia simbólica, la cual reproduce una forma y un estilo de relación que forma parte ya, de la cultura sindical magisterial. Se trata de comportamientos, usos, costumbres, en fin, reglas no escritas que se van reproduciendo invariablemente en los cambios delegacionales, en sus formas de representación ante los agremiados y ante las autoridades educativas.

De esta manera vemos como se va cumpliendo con el expediente de ejercer formalmente la representación sindical desde cada escuela hasta niveles más altos: los comités seccionales y el comité nacional. Sin embargo, la política del sindicato se parece tanto a la política institucional, que las fronteras se diluyen; en muchas ocasiones los directores, inspectores o jefes de sector no parecen ser funcionarios oficiales, pues el tener como origen de sus nombramientos al propio sindicato, defienden más las políticas de la burocracia gremial, que asumir una directriz apegada a los lineamientos institucionales. En consecuencia, también muchos comités delegacionales, seccionales o el propio comité ejecutivo nacional, asumen como política propia lo que les marca la Secretaría de Educación o las burocracias educativas de los estados federativos.

Por ello, si bien en ocasiones existen contraposiciones entre sindicato y autoridades, éstas se dan por el control de espacios de poder, por la defensa y acomodo de sus respectivas burocracias, que por diferencias realmente gremiales, ideológica o políticas.

Cuando ello sucede, cuando esta suerte de ritualización que marca en esencia la vida gremial no se da (estilo de las asambleas manera de conformar las plantillas, formas de relación del comité sindical con la autoridades, presencia evidente del amiguismo, el compadrazgo, los "recomendados" como estilo de reclutamiento e integración; el predominio evidente de autoridades que ejercen influencia abierta o encubierta antes, durante y después de las elecciones de la delegaciones; forma de "defender" los problemas de los maestros, etcétera), entonces se suscitan conflictos, no con la parte patronal precisamente, que sería lo más lógico, sino del sindicato contra su propia delegación al no plegarse ésta dócilmente a los acuerdos y regulaciones ya revistas históricamente entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y autoridades y que no son otros que el evitar, en cualquier forma, un enfrentamiento con el Estado.

Sin embargo esta relación entre los maestros y el sindicato, no se da de manera exacta o puntual en el caso del nivel preescolar. Aquí existen situaciones, a nuestro juicio diferentes. Producto de la experiencia en este nivel, hemos observado que las educadoras poco recurren al sindicato; si se ejerce toda esa trama en la cual siguen participando en las delegaciones sindicales, en realidad creemos que lo hacen por cumplir el requisito, presionadas por la obligatoriedad estatutaria que les permita conservar su plaza y coadyuvar a mantener los jardines de niños oficiales, o por aprovechar las prestaciones que existen.

Las educadoras, generalmente, no quieren saber nada del sindicato, su opinión sobre él es regularmente negativa,* lo consideran manipulador, inconsciente, demagógico y poco útil. El escaso interés por el SNTE, puede deberse también a que éste quizá no ha tenido un proyecto pedagógico ni político sobre las diversas problemáticas de la educación preescolar.

* NOTA: Ver en Capítulo II, las opiniones de las educadoras entrevistadas sobre este aspecto.

Los asuntos cotidianos que enfrentan las educadoras, no se ven reflejados en la política sindical con todo y que existe una Secretaría par el nivel. Por la profesión tan peculiar de las educadoras (atención a niños pequeños, lo cual implica una alta dosis de vocación maternal y capacidad técnica), por el trabajo en "equipo" tan natural que se da en algunas escuelas prescolares, y además porque el sindicato no ha reivindicado la obligatoriedad institucional y educativa del subsistema, las educadoras ven al SNTE como algo muy lejano, preocupado más por otros niveles escolares o por asuntos políticos que en nada las benefician.

Por ello, y a diferencia de la escuela primaria o secundaria, donde el sindicato se entremezcla de diversas maneras en la vida escolar en general, en los jardines de niños su presencia es menos evidente, y si las educadoras hasta cierto punto lo cuestionan, no es porque asuman una crítica contestataria consciente, sino por un reflejo natural de sentirlo divorciado de sus vivas circunstancias cotidianas y sus expectativas más elementales.

Para redondear la idea sobre la estructura en que se sustenta el nivel preescolar, es interesante exponer lo que plantea Andrea Bárcena:

*"Tradicionalmente la institución preescolar ha constituido un reducto exclusivamente femenino del sistema educativo. En su interior funciona un sistema de autoridad parecido al matriarcado, en el que se otorga el poder con base en la antigüedad de sus miembros. Este sistema de relaciones de poder se sostiene en el ejercicio rígido de la disciplina, cuyo cumplimiento está controlado mediante el funcionamiento de una pirámide perfectamente delimitada de autoridad: educadoras-directora-inspectoras-coordinadora. etcétera"*²³

²³ BARCENA, Andrea, Ideología y Pedagogía en el Jardín de Niños, Ed. Océano, México, Enero 1988, pág. 86.

Agregaríamos nosotras, que a diferencia de los otros niveles educativos, esta jerarquización es menos autoritaria, más "armoniosa", si cabe la expresión, aunque no exenta de los problemas que el propio sistema educativo le hereda.

CAPITULO IV

DEL DICHO AL HECHO HAY MUCHO TRECHO

Hacia una aproximación real del trabajo docente en preescolar

A) La teoría

Para un somero análisis del instrumento curricular en que se basa la educación preescolar, partiremos primero de sus rasgos más generales que los caracterizan, para pasar luego a establecer muestras críticas correspondientes.

El Programa de Educación Preescolar 1992, tiene sus fundamentos teórico-metodológicos principalmente en la noción de globalización de conocimientos, visto éste como un proceso integral, en el cual los elementos que la conforman (afectivos, motrices, cognitivos y sociales), se interrelacionan entre sí; conforme a ellos es como se operativiza todo el proceso didáctico en el jardín;

"Para que la acción docente responda a dicho principio globalizador, la propuesta de trabajo debe reunir las siguientes características:

- Ser interesante para los niños.*
- Favorecer la autonomía en los escolares.*
- Propiciar la investigación por parte del docente y de los alumnos.*
- Propiciar la expresión y comunicación por parte del docente y de los alumnos.*
- Propiciar la expresión y comunicación entre niños-niños, niños-docente, adulto-niño.*
- Acordar la realización de trabajos comunes.*
- Desarrollar la creatividad de docentes y alumnos.*
- Partir de los que los niños ya saben.*

- *Se de interés también para el docente.*
- *Respetar las necesidades individuales, de pequeños equipos y grupales.*
- *Ampliar y fortalecer conocimientos, experiencias, actitudes y hábitos.*
- *Ampliar actividades que requieran de una variedad de respuestas.*²⁶

De acuerdo a estas necesidades, las autoridades educativas consideraron que los más conveniente para obtener su logro sería poner en práctica el método de proyectos, el cual:

*"Es un método globalizador que consiste en llevar al niño de manera grupal a construir proyectos que le permitan planear juegos y actividades, a desarrollar ideas, deseos y hacerlos realidad al ejecutarlas"*²⁷

El desarrollo de un proyecto plantea tres etapas que son: planeación, realización y evaluación.

La primera etapa consta del surgimiento, elección y planeación general del proyecto. Según la teoría que sustenta esta propuesta lo primero que debe plantearse es: ¿Cómo surge? Se origina a partir del interés que expresan los niños en relación con sus vivencias, sean éstas de su vida cotidiana, en su comunidad, en el jardín o de las situaciones particulares y personales que cada uno experimenta en su relación social y familiar.

²⁶ SEP., Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños, Subsecretaría de Educación Básica, Mayo, 1993, págs. 27-28.

²⁷ Op. cit. pág. 28.

Una vez que la educadora detecta cuál es el interés del grupo se define el nombre del proyecto; éste debe de responder a la pregunta ¿qué vamos a hacer? Es decir ¿cuál es la meta última a la cual deseamos llegar? Ya que se ha definido el nombre del proyecto, se procede a organizar los juegos y actividades que lo van a integrar y ante lo cual se cuestiona al niño: ¿qué debemos hacer para ...? ¿cómo lo hacemos? ¿dónde? ¿quién lo hará? etcétera; al mismo tiempo los niños irán registrando sus respuestas en algún lugar visible como el pizarrón, una cartulina o cualquier material accesible para los niños, ya sea con dibujos, símbolos o letras utilizadas por ellos, también la educadora complementa con signos convencionales cada idea que va surgiendo, esto con un doble fin, por una parte mantener el registro de las actividades sugeridas por los niños y por otra, que el pequeño observe y vaya entendiendo que sus gráficas tienen una correspondencia y una explicación, lo cual poco a poco irá adentrándolos en el mundo de los códigos convencionales. *28

A este registro se da el nombre de friso, el cual permanecerá a la vista de alumnos y docente para confrontar lo que han hecho y lo que falta por hacer y para ir "escribiendo" -mientras dure el proyecto- todas aquellas actividades que vayan surgiendo en su desarrollo. El docente registrará esta programación general del proyecto y la planeación diaria en su cuaderno de planes, el cual tiene un formato preconcebido, ** programando y establecimiento una relación de juegos y actividades que favorezcan el desarrollo integral del niño, analizando que bloque se atenderá primordialmente en cada uno de ellos.

²⁸ Un trabajo importante sobre este asunto es: "Te voy a platicar de mi mundo" de Oralia Rodríguez y Graciela Murillo, SEP., El colegio de México, México, 1985.

* NOTA: Proceso que coincide con las actividades del PALEM (Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática) utilizado en primero y segundo grado de primaria, la cual abordaremos con mayor detalle en el apartado C de éste mismo capítulo.

**NOTA: Ver estadística referida en el anexo No.5

Dichos bloques son:

"Bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística. Este bloque incluye actividades relacionadas con:

- * Música*
- * Artes escénicas.*
- * Artes gráficas y plásticas.*
- * Literatura.*
- * Artes Visuales*

Bloque de juegos y actividades psicomotrices relacionadas con:

- * La estructuración espacial a través de la imagen corporal: sensaciones y percepciones.*
- * La estructuración del tiempo.*

Bloque de juegos y actividades de relación con la naturaleza

- * Ecología.*
- * salud.*
- * Ciencia.*

Bloque de juegos y actividades matemáticas.

Bloque de juegos y actividades de la lengua relacionados con:

- * Lengua oral.*
- * Lectura.*
- * Escritura.²⁹*

²⁹ SEP., Programa de Educación Preescolar 1992, México, Septiembre 1992, págs.. 35-36

La segunda etapa es la realización del proyecto, en la cual se pone en práctica aquello que se ha planeado a través de juegos y actividades significativas para los niños; para lograr esto, en el jardín de niños se les debe proporcionar una variedad de alternativas para la realización de actividades con materiales diversos, que despierten su interés permitiendo la investigación y propiciando situaciones que motiven el aprendizaje; aquí se manejan las áreas de trabajo, las cuales consisten en una distribución de espacios, actividades y materiales en zonas claramente definidas, las áreas que se sugieren son entre otras:

- Area de Biblioteca
- Area de Expresión Gráfica y Plástica
- Area de Naturaleza
- Area de Dramatización
- Area de Construcción
- Area de Conversación.

O cualquier otra que los niños y la educadora deseen agregar para complementar su trabajo. Cabe aclarar que el material existente en el salón de clases se distribuye en dichas áreas, las cuales van enriqueciéndose o desechando, según sea el caso, lo que se puede o no utilizar en el proyecto que se va a llevar a cabo. La duración de esta etapa es variable dependiendo del interés de los educandos.

La tercera etapa del proyecto consiste en la evaluación:

"Es aquí donde ha de verificarse si la educación está cumpliendo sus fines; es decir si éstos se están transformando en realidad y repercuten en el bienestar social. Estos desempeños observables en los ámbitos de la vida cotidiana han de hacerse evidentes en mayor o menor grado: en los valores, lenguajes y métodos que organizan conocimientos, destrezas y actitudes

propuestos en los perfiles, y verse reflejados en logros en cuanto a identidad nacional, justicia, democracia e independencia."³⁰

Dentro del método de proyectos se lleva a cabo una evaluación grupal de resultados obtenidos, promoviendo aquí el diálogo y la reflexión sobre las actividades realizadas, logros, aciertos, obstáculos, en resumen, de todas las experiencias vividas por los participantes. La educadora deberá propiciar una evaluación constante de las acciones, tanto a lo largo del desarrollo del proyecto como al término del mismo. El docente registrará los aspectos más significativos de ésta en el formato de evaluación general del proyecto. *

En el nivel preescolar se utiliza solamente la evaluación cualitativa, ya que ésta se caracteriza:

*"Por tomar en consideración los procesos que sustentan el desarrollo; así mismo, aborda las formas de relación del niño consigo mismo, con los otros y con su entorno, aspectos eminentemente cualitativos que ayudan a enriquecer el conocimiento que se tiene de cada niño".*³¹

Dentro del trabajo que se lleva a cabo en el jardín de niños, se manejan las actividades llamadas de rutina y cotidianas; las primeras se desarrollan diariamente y son: saludo, revisión de aseo, refrigerio, actividad de música y movimiento y despedida; las segundas son: homenaje a la

³⁰ SEP., Consejo Nacional Técnico de la Educación. *Hacia un nuevo Modelos Educativo*, México, julio 31 de 1991, págs. 123-124.

³¹ SEP., *La evaluación en el Proceso didáctico*, Subsecretaría de Educación Elemental, Sep. 1991, pág. 12

* NOTA: Ver Anexo No.6

bandera, que se realiza todos los lunes y, educación física que se programa de acuerdo a las necesidades del grupo.

Para ayudar al control y disciplina del grupo y además fomentar el espíritu crítico, se maneja un "encuadre", el cual se establece al principio del año escolar cuando ya los niños se encuentran adaptados en su mayoría al jardín, a su educadora, a sus compañeros y a su salón. Se comenta con los niños la necesidad de manejar determinadas reglas a seguir para poder lograr, primeramente, el control de uno mismo y enseguida el de sus compañeros, y para aprovechar mejor los recursos con que se cuenta; el niño interioriza estas ideas de acuerdo a sus experiencias vividas con anterioridad en el jardín y da sus puntos de vista sobre lo que él considera necesario para convivir mejor: no tirar la basura al suelo, no pelear, no gritar en el salón, cuidar el material, etcétera, con esto podemos apreciar que en muy poco tiempo el niño ha logrado comprender que la institución como tal, también le impondrá sus límites y restringirá su libertad de acuerdo a las normas sociales que prevalecen en ella; sólo que aquí estas reglas salen del mismo niño, es decir, es él quien las impone para sí mismo y para los demás. Quedan escritas en una cartulina a la que se remitirá cuando el docente o el propio alumno consideren que estas normas han sido quebrantadas o es necesario incrementarlas. El manejo que se le da a este encuadre implica un juego psicológico, ya que no son reglas impuestas por los adultos sino por los niños, quienes se darán a la tarea de respetarlas y hacerlas respetar. Podríamos decir que el alumno ha "comprobado" que el pelear, el gritar dentro del salón y el tirar la basura en el suelo "no está bien", y por lo tanto no cuenta con la aprobación de su maestra, la cual en este momento llena sus expectativas de atención, cuidados y protección dentro del jardín y a la cual quiere agradar para seguir manteniendo su "status" en el salón de clases.

B) La práctica

En relación al método de proyectos que nos maneja el PEP/92 (Programa de Educación Preescolar 1992) como la única metodología a seguir por los jardines de niños oficiales, podemos decir, después de analizarlo y comentarlo con otras educadoras, * que en teoría parece bastante aceptable, ya que algunos de sus objetivos son en síntesis: crear en el niño a un ser autónomo, social, creativo, crítico, sensible al arte, a la naturaleza, con una identidad personal que le permita ir desarrollando progresivamente su vinculación con la comunidad y en ese sentido ser parte en el futuro, de una identidad nacional. ** Esta meta que pretende la educación preescolar, podríamos considerarla como el ideal de cualquier nivel educativo, pero aquí surgieron los siguientes cuestionamientos:

¿autónomo? ¿realmente podemos ser autónomos en una sociedad como la nuestra, en donde los niños son en su mayoría totalmente avasallados en el hogar por una jerarquía familiar que predispone su conducta: padre, madre, hermanos mayores? ¿y sus primeros contactos con la vida social? Supeditación televisiva propiciadora de un consumo compulsivo en golosinas, juguetes y productos chatarra. Ante estas agencias individualistas y enajenantes, la escuela se encuentra en desventaja. Nos preguntamos por ello: ¿ realmente puede lograr el pequeño ser "EL" siempre, no fingir ni acatar reglas impuestas por otros, que aunque no le gusten debe obedecer por temor a un castigo ? ¿ Para que soñar con la autonomía si ésta no existe ? ¡Ah!, pero debemos referirnos entonces a la autonomía en abstracto, fingida, o sólo ejercida en el tiempo y espacio escolar en donde educar al niño significa hacerle creer que su palabra vale, que puede ejercer con atinencia sus deseos bien encauzados, pero al llegar a su casa el que menos derecho tiene de

* NOTA: Ver entrevistas a educadoras en el capítulo II

** NOTA: Ver objetivos del Programa de educación Preescolar en el Anexo No. 8

¿ la maestra me dijo que yo podía defenderme y decir lo que me pareciera adecuado, pero como le hago, si mi papá me pega por grosero cuando intento reclamar algo?

¿ Crítico ? Aquí se trata de desarrollar en el niño el análisis, la confrontación de diversos puntos de vista con el suyo propio, el dejarlo atreverse a hacer, el permitirle encontrar sus propias respuestas, el tener el derecho al error para no volverlo a cometer, el aprender a pensar por sí mismo, el darle la posibilidad de elegir, es decir que el niño aprenda a través de lo que hace y de su relación con el mundo, pero ¿ realmente la escuela como institución propicia el pensamiento crítico?

A través de su aprendizaje escolar en los diferentes niveles que va escalando cabría preguntarse si el maestro permite, facilita o estimula el desarrollo de un espíritu crítico; mediante experiencias propias afirmamos que no es así, el maestro maneja y controla una actitud de poder hacia el alumno; generalmente es el maestro el que evalúa y califica a su modo el aprendizaje, es él quien dice si el alumno es capaz o no lo es, si tiene madurez necesaria para ascender al siguiente nivel o si debe mantenerse en el mismo, pero ¿ basándose en qué ? casi siempre en machotes elaborados que entrega la Secretaría de Educación, en los cuales se etiqueta a los alumnos sin permitir un análisis crítico que muchas veces ni el mismo profesor es capaz de realizar ¿ podemos enseñar lo que no sabemos ? ¿ Podemos estimular el espíritu crítico en nuestros alumnos, si nosotros mismos estamos acostumbrados a aceptar sin refutar, sin cuestionar, sin opinar ? Pero, ahora se pretende que el niño sea crítico, es algo loable y que ojalá se llevara a cabo, pero nosotras pensamos que es una tarea muy difícil tanto por la educación que los propios maestros hemos recibido (recordemos que nadie puede dar lo que no tiene), como por la organización tan rígida del sistema educativo e incluso político económico y social de nuestro país.

Claro, que estamos conscientes que cualquier reforma debe tener un principio y que éste resulta difícil, además caeríamos en una postura muy cómoda al decir que éstas son utopías o aspiraciones casi irrealizables; al contrario, creemos que la educación constituye el medio más eficaz para lograr cambios en las estructuras de nuestro país; por lo tanto pensamos que si como maestros, realmente estimulamos y permitimos que nuestros niños sean autónomos, críticos y cretinos, iremos sembrando una semilla y, aunque después se les limite en sus actitudes por diversas situaciones impuestas, sabemos que poco a poco, éstos niños de hoy, lograrán ir dando ese cambio de mentalidad y enfrentándose a esa estructura autoritaria y de poder que se maneja no sólo en el sistema educativo, sino en todos los sistemas que conforman y guían la vida de nuestro país. Ya Piaget decía en 1948:

*"Es raro el adulto verdaderamente moral. Esta observación puede ser fácilmente confirmada en la vida diaria, los periódicos están llenos de historias de corrupción en el gobierno y de desfalcos, robos, incendios premeditados, atracos y asesinatos."*³²

"La teoría de Piaget ha demostrado científicamente que todos los individuos tienden de modo natural a incrementar su autonomía cuando las condiciones lo permiten, y que esta tendencia se extiende a la construcción del conocimiento científico por el hombre en su conjunto. Con la autonomía como objetivo de la educación, intentamos pues desarrollar una tendencia natural de base biológica que existe en todos los niños"³³

³² SEP., Antología de apoyo a la Práctica Docente del Nivel Preescolar, Subsecretaría de Educación Básica, Mayo 1993, Pág. 22.

³³ Op. cit. pág. 72

Por lo que hasta ahora hemos analizados, podemos afirmar que el Método de Proyectos, utilizado actualmente en el nivel Prescolar parece reunir las condiciones para considerar la autonomía como uno de los objetivos de la educación y por lo tanto propiciar un ambiente en que ésta pueda desarrollarse; pero las educadoras todavía tienen sus dudas en cuanto a su efectividad en el aspecto cognitivo y más específicamente en el manejo de conceptos que el niño prescolar debe interiorizar y que le servirán de base en el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas.

Se cuestiona mucho entre las maestras de prescolar* el límite que cada proyecto debe establecer, ya que de acuerdo con la información manejada en las reuniones de grupo colegiado** si el interés del niño se centra, en el tren, ejemplo que se manejó en una de las reuniones, debemos respetar ese interés manifiesto para terminar el proyecto únicamente con actividades relacionadas con él. Sin embargo, una de las educadoras presentes comentó que ella no dejaba al niño únicamente con la información del tren, sino que "aprovechaba" la situación para platicar con ellos acerca de otros medios de transporte, como el avión, el carro, el barco, etcétera y motivaba en los niños la curiosidad por conocerlos también, incluso comentó que un niño de su grupo había investigado sobre el cohete espacial, así que cada niño iba eligiendo, ya fuera en forma individual o por equipo, el transporte que trabajarían aprendiendo y conociendo no sólo sobre el ferrocarril, sino sobre todo lo referente a los medios de transporte que él y sus compañeros encontraban al respecto. Ella argumentaba que siempre todas las cosas forman parte de un todo y deben analizarse

* NOTA: Ver encuesta a educadoras en el capítulo II. Otras referencias sobre el particular y que en los siguientes párrafos del texto se mencionan, están tomadas de la misma fuente.

**NOTA: Las reuniones de grupo colegiado se llevan a cabo cada martes último de mes y asisten a ellas todo el personal docente de la zona escolar, siendo auxiliadas por una consultora técnica enviada por la OSEJ (Organismo para la integración administrativa y operativa de los servicios de Educación básica y Normal en el Estado de Jalisco.)

tomando en cuenta esto y no en forma aislada, incluso cuestionó a la consultora acerca de si ella había estudiado la Independencia de México sin revisar los antecedentes a Hidalgo, Morelos, etcétera. Aquí se inició una discusión relativa al asunto, en que la mayoría de las educadoras

coincidieron en afirmar que no debe dejarse al niño únicamente con lo que pide, sino que ahí debe ponerse en juego la creatividad del docente, para lograr que se interese por otros aspectos relacionados con el tema y darle los medios necesarios para que investigue más allá de lo que él sugirió como tema del proyecto, y así ampliarlo y analizarlo desde diversas perspectivas. Otra educadora preguntó a la consultora si ella había trabajado en la práctica el método de proyectos, a lo que ella contestó: no, pero argumentó que los libros tenían todas las respuestas para manejarlo adecuadamente; esta respuesta no satisfizo a las educadoras, las cuales la invitaron a que pusiera en práctica lo que decían los libros, para que entonces pudiera comentar sus experiencias. Este tipo de situaciones en el que una persona maneja información de escritorio y que nunca la ha puesto en práctica, molesta mucho a los docentes ya que consideran que para elaborar un análisis crítico acerca de algo, primeramente hay que vivirlo.

Otra de las inconformidades de las educadoras con respecto a la metodología en vigor, es el manejo de los conceptos a todos los niños del grupo, ya que puede haber alumnos a quienes jamás se les ocurra preguntar acerca del cuadrado o sobre el color morado o al que quizá nunca le interese realizar actividades de seriación o de recortado, entonces ¿cómo el niño va a llegar al primer grado de primaria sin haberlos conocido, adquirido o manejado? Las educadoras consideran que deben existir momentos diferentes en el manejo del tiempo pedagógico en el jardín, un tiempo específico de actividades del proyecto y otro para manejo de conceptos y actividades en hojas comunes para todo el grupo. Al referirnos a éstas últimas estamos abordando otra inquietud común de las maestras de preescolar entrevistadas, ya que afirman que de acuerdo a su experiencia en el manejo del nuevo programa, el niño puede elaborar esquemas con objetivos reales, pero al

darle un hoja de papel con ciertas indicaciones específicas para su realización, no sabe que hacer, ya que no está acostumbrado a atender sugerencias en la realización de una actividad escrita.

Las maestras de preescolar refieren que es necesario que el niño también este preparado para manejar este tipo de situaciones, ya que forma parte de la realidad con que va a encontrarse en la escuela primaria y si nunca las ha realizado, el alumno tendrá más dificultades que se agregarán a las ya propias al ingreso a primer grado.

Podemos concluir que la mayoría de las maestras entrevistadas opinan que están "desperdiciando" las potencialidades del niño preescolar, al no llevarse a cabo una educación más sistemática y ambiciosa, ya que no solo se debe hacer hincapié en la creatividad y en la autonomía sino en un gran número de conocimientos y habilidades que los niños a esta edad son capaces de adquirir sin forzarlos y de manera atractiva para ellos.

Observamos también una crítica severa al proyecto en su conjunto, cuando las educadoras se refieren al PEP/92, ya que argumentan que metodológicamente no está bien fundamentado, en que los libros de apoyo no son lo suficientemente específicos, claros y completos y que la información recibida al respecto no ha llegado a ser ni conveniente, ni con criterios abiertos, sino más bien la califican como difusa y deficiente.

Aseguran estar abiertas al cambio y a la modernización, pero consideran que principalmente ellas, que son las verdaderas protagonistas junto con los niños en el quehacer diario del procesos enseñanza-aprendizaje, pueden realizar una evaluación crítica a dicho programa y que lo que estas experiencias les han demostrado es que en la práctica el PEP/92 se está quedando rezagado en cuanto a tomar en cuenta las características, necesidades e inquietudes específicas de la niñez mexicana del nivel preescolar de finales de siglo.

Coincidimos casi totalmente con las críticas expuestas por nuestras compañeras de trabajo hacia el PEP/92, pero quisiéramos agregar que como todo proyecto de innovación pedagógica, éste debería ser considerado perfectible, es decir estar sujeto a los cambios que el propio proceso vaya generando, tomando en cuenta principalmente la voz de las educadoras, ya que son ellas quienes día a día lo llevan a la práctica y pueden valorar sus aciertos y limitaciones.

Si partimos de que el PEP/92 es "perfecto" como las autoridades educativas no lo quieren hacer ver, esto nos parece muy sospechoso y lo que es peor, puede repetirse lo que en muchas otras ocasiones ha sucedido: es perfecto mientras no viene una nueva reforma que lo invalidará totalmente.

C) Escuela primaria -continuación o ruptura-

Actualmente en muchos grupos de primer grado de educación primaria se trabaja ya con el proyecto PALEM (Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemática); en dichos grupos el trabajo del docente está más relacionado con las actividades y organización que se llevan a cabo en preescolar, pues trata de que el niño en forma autónoma y por medio del juego comprenda el sistema de escritura y tenga la oportunidad de desarrollar, profundizar y reflexionar los conocimientos adquiridos que darán como resultado una mayor integración social y por consiguiente la formación de educandos reflexivos, críticos, participativos y responsables de sus actos y decisiones:

"La característica fundamental de la Propuesta radica en la flexibilidad de su aplicación; esto significa que cada maestro, dependiendo de las características conceptuales de cada uno de sus alumnos, determina, elige o crea las actividades adecuadas para cada momento de su tarea"³⁴

En cuanto a la lengua escrita, el Proyecto PALEM plantea que el niño:

"Se aproxime al descubrimiento de que la escritura de una palabra es independiente de las características del objeto por ellas presentando, (...) comiencen a relacionar la escritura con los aspectos sonoros del habla (...) y se favorece el descubrimiento de algunas de las funciones de la escritura"³⁵

³⁴ SEP., Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, Subsecretaría de Educación Elemental, pág. 9

³⁵ SEP., Fichas de Trabajo, PALEM.

En relación con la Matemática dicho Proyecto:

*"Pone en manos del docente los documentos teórico-pedagógicos que tienden a favorecer el desarrollo de su trabajo en el aula y lo orientarán en su labor educativa en relación a la adquisición de los conceptos matemáticos y el procesos de desarrollo del pensamiento lógico-matemático de los educandos, tales como: representación no convencional a la representación convencional, tanto del número como de los signos para sumar y restar, correspondencia uno a uno en la comparación de dos conjuntos, identificación y construcción de líneas."*³⁶

Como podemos ver, el proyecto PALEM utilizado en primaria y el método de Proyectos utilizado en precolar, han sido elaborados con base en la Teoría Constructivista del Aprendizaje, la cual afirma que el niño a lo largo de su desarrollo y en interacción con su medio ambiente va creando estructuras de conocimiento.

Pero no en todos los primeros grados de las escuelas oficiales se trabaja esta metodología que conlleva una relación directa con la establecida para precolar, actualmente PALEM solo constituye una opción más para el docente en el proceso de la adquisición de la lengua escrita y la matemática de sus alumnos. Es importante mencionar que hay profesores "tradicionalistas" que se niegan a aceptar nuevas formas de trabajo, pretextando una carga laboral extra o simplemente una conformidad con su método de enseñanza, rechazando así innovaciones y mejoras a su ejercicio docente. Para ellos la desvinculación entre el Programa de Precolar 1992 y el Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Básica de Primaria es evidente, pero consideran que es la maestra del jardín de niños la que debe adecuar su metodología para hacerla coincidir con la de la escuela

³⁶ SEP., Propuesta para el aprendizaje de la matemática, fichas de Actividades/ primer grado, Subsecretaría de Educación Elemental, México, 1991, pág. 4

C) Escuela primaria -continuación o ruptura-

Actualmente en muchos grupos de primer grado de educación primaria se trabaja ya con el proyecto PALEM (Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemática); en dichos grupos el trabajo del docente está más relacionado con las actividades y organización que se llevan a cabo en preescolar, pues trata de que el niño en forma autónoma y por medio del juego comprenda el sistema de escritura y tenga la oportunidad de desarrollar, profundizar y reflexionar los conocimientos adquiridos que darán como resultado una mayor integración social y por consiguiente la formación de educandos reflexivos, críticos, participativos y responsables de sus actos y decisiones:

"La característica fundamental de la Propuesta radica en la flexibilidad de su aplicación; esto significa que cada maestro, dependiendo de las características conceptuales de cada uno de sus alumnos, determina, elige o crea las actividades adecuadas para cada momento de su tarea"³⁴

En cuanto a la lengua escrita, el Proyecto PALEM plantea que el niño:

"Se aproxime al descubrimiento de que la escritura de una palabra es independiente de las características del objeto por ellas presentando, (...) comiencen a relacionar la escritura con los aspectos sonoros del habla (...) y se favorece el descubrimiento de algunas de las funciones de la escritura"³⁵

³⁴ SEP., Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, Subsecretaría de Educación Elemental, pág. 9

³⁵ SEP., Fichas de Trabajo, PALEM

En relación con la Matemática dicho Proyecto:

*"Pone en manos del docente los documentos teórico-pedagógicos que tienden a favorecer el desarrollo de su trabajo en el aula y lo orientarán en su labor educativa en relación a la adquisición de los conceptos matemáticos y el procesos de desarrollo del pensamiento lógico-matemático de los educandos, tales como: representación no convencional a la representación convencional, tanto del número como de los signos para sumar y restar, correspondencia uno a uno en la comparación de dos conjuntos, identificación y construcción de líneas."*³⁶

Como podemos ver, el proyecto PALEM utilizado en primaria y el método de Proyectos utilizado en preescolar, han sido elaborados con base en la Teoría Constructivista del Aprendizaje, la cual afirma que el niño a lo largo de su desarrollo y en interacción con su medio ambiente va creando estructuras de conocimiento.

Pero no en todos los primeros grados de las escuelas oficiales se trabaja esta metodología que conlleva una relación directa con la establecida para preescolar, actualmente PALEM solo constituye una opción más para el docente en el proceso de la adquisición de la lengua escrita y la matemática de sus alumnos. Es importante mencionar que hay profesores "tradicionalistas" que se niegan a aceptar nuevas formas de trabajo, pretextando una carga laboral extra o simplemente una conformidad con su método de enseñanza, rechazando así innovaciones y mejoras a su ejercicio docente. Para ellos la desvinculación entre el Programa de Preescolar 1992 y el Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Básica de Primaria es evidente, pero consideran que es la maestra del jardín de niños la que debe adecuar su metodología para hacerla coincidir con la de la escuela

³⁶ SEP, Propuesta para el aprendizaje de la matemática, fichas de Actividades/ primer grado, Subsecretaría de Educación Elemental, México, 1991, pág. 4

primaria y no viceversa. Aunque ambos programas están fundamentados en los principios que se desprenden filosóficamente del Artículo Tercero de nuestra Constitución (educación integral, reflexiva, crítica) y pedagógicamente de la Psicología Genética y otras corrientes lingüísticas que plantean un proceso de conocimiento "autoconstructivista" y de que formalmente existe el compromiso a partir de la iniciativa de Ley de 1992 presentada por el Ejecutivo Nacional, de realizar cambios necesarios para establecer congruencia y continuidad entre los estudios de preescolar, primaria y secundaria, en realidad en la práctica esto no se da.

Para lograr una transformación del Sistema Educativo Nacional y así elevar la tan anhelada calidad de la educación, se necesita algo más que buenos deseos. Necesitamos trabajar en equipo: autoridades escolares, maestros y padres de familia a fin de atender las necesidades básicas de aprendizaje de los niños mexicanos, facilitándoles el paso de un subsistema a otro. Gran responsabilidad del fracaso escolar se debe a este problema y por consecuencia a la dificultad de asumir con éxito, por parte del alumno los subsecuentes niveles escolares. Por ello, para que adquiera un desarrollo pleno es necesario propiciar una relación positiva del niño con su medio cada vez que irrumpe en un nuevo nivel escolar.

Sin embargo, como refiere sobre el asunto Alicia Peredo:

"Se considera que la educación preescolar es la encargada de socializar al niño y prepararlo para el acceso a la escuela primaria (...) No obstante, si esto fuera cierto o falso, valdrían la pena preguntarse: ¿qué ha hecho la política educativa para consolidar a través del maestro esta práctica pedagógica indispensable para el éxito en el sistema escolarizado posterior."³⁷

³⁷ PEREDO, Merlo, María Alicia, Análisis de Educación Preescolar en el Estado de Jalisco, 1970-1988, UNED, Guadalajara 1992, pág. 15

Cabría agregar la importancia de la participación conjunta del padre de familia con el maestro de grupo precisamente en el paso del nivel preescolar a la primaria, pues el docente puede tener en cada progenitor un gran aliado. Nosotras como educadoras tenemos que realizar diferentes actividades para no dejar caer el interés de los padres en la educación de sus hijos, preocupándonos por informar periódicamente del progreso realizado por cada infante así como las dificultades que pueden surgir en el trabajo diario. Cuando los pequeños asisten al jardín de niños, la relación de los progenitores con la escuela es directa, los niños están preparándose para desligarse progresivamente del hogar, al terminar la labor escolar habitual, son entregados a un adulto y en ese momento se pueden comunicar las inquietudes surgidas durante el trabajo desarrollado en ese día; pero en la primaria no sucede lo mismo, aquí el pequeño queda inmerso en un sistema mucho menos maternal -lo cual, por cierto es muy lógico dada la conformación escolar de este nivel- los padres aparecen solamente como apoyo, el contacto maestro-padre de familia se va perdiendo, la vinculación que existía diariamente entre el progenitor y la educadora en el jardín, se va transformando en un contacto azaroso en primaria.

Esto no quiere decir que en todos los casos sea lo mismo, algunos padres de preocupan por estar al tanto de la instrucción de sus hijos no sólo en las juntas mensuales, sino que dialogan constantemente con el docente para estar al pendiente de lo que sucede, pero esto no es la generalidad. Pensamos que un número considerable de padres solo asisten a las juntas si son avisados de que de no hacerlo el niño no será recibido al día siguiente (como se acostumbra en algunas escuelas); ésta falta de interés hacia dichas reuniones surge de la idea -no tan equivocada- de que sólo son para pedirles ayuda material, que será utilizada en los eventos que surjan a lo largo del año escolar. Así también hay los que sólo logramos ver, al inscribir al alumno o esporádicamente en alguna junta, en el festival de mayo y si bien nos va al finalizar el curso.

Es así que la participación de los padres de familia en muchas ocasiones es casi nula, y en otras participativa y entusiasta; el maestro es quien inteligentemente debe saber atraer la atención de los primeros y aprovechar la colaboración de los segundos; dialogando con cada uno, mostrando un verdadero interés hacia los logros y dificultades de cada niño. Un ejemplo muy claro sería: que el maestro de grupo, llevara un control diario de tareas, actividades en el aula, cambios de actitudes y diversas situaciones cotidianas que van conformando el quehacer individual considerando todos los aspectos que pudieran influir en su aprendizaje, al cual tengan acceso los padres de familia, para que de manera pormenorizada y real constante el desempeño de sus avances en periodos sucesivos de todo el año escolar. *

En el primer grado dicha comunicación deberá ser más constante, y no por que en los demás grados de la educación primaria no se necesite el diálogo abierto de padres y maestros, sino porque el cambio del alumno de un subsistema a otro puede ser en ocasiones traumatizante. Es aquí cuando vuelven a refugiarse en los brazos protectores de mamá; han dejado de ser los niños grandes de tercer grado de preescolar, que dominaban la situación que conocían el manejo del plantel, las leyes y normas que ahí regían y hasta en algunas ocasiones, el líder de una pequeña banda; esos tiempos quedaron atrás. Ahora son nuevamente; los pequeños de la escuela primaria; llegan a un edificio más grande, muy diferente al que estaban acostumbrados, sin áreas de juegos (llantas, arenero), mobiliario no apto a su tamaño, conocerán a nuevos compañeros de su edad pero también estarán los "grandes", los de quinto y sexto año, los que todo lo "dominan", así como

* NOTA: No quisiéramos dejar pasar por alto la experiencia que una de nosotras ha tenido en el trabajo con los padres de familia en primaria. Ante la grave dificultad que existía en la escuela primaria "Pablo Neruda" de la zona escolar 74 en Guadalajara, respecto a su falta total de apoyo, se lleva un registro de las actividades del niño (tareas, responsabilidad en clase, faltas, etcétera) y se les envía "cordialmente" un recordatorio mensual a los padres de los alumnos. La asistencia de éstos se incrementó y en cada junta de manera personal se dan a conocer los logros o dificultades en las actividades realizadas durante el mes. El apoyo se fue incrementando paulatinamente y la asistencia a las juntas también. Seguramente que esta estrategia magisterial está influida por haber trabajado primeramente en preescolar en donde el padre de familia está "más cerca" del trabajo docente.

también a una nueva maestra (que no saben como será). Tendrán que adaptarse a las leyes y normas existentes en al plantel, al carácter de la maestra de grupo y al de sus demás compañeritos, además tendrán que aprender a sobrellevar los juegos y bromas de sus condiscipulos de grados superiores sin olvidar la forma de trabajo y la realización de tareas mas complicadas que posiblemente no les permitirán, ejecutar en su tiempo libre, las actividades habituales a las que estaban acostumbrados. ¡ Que gran diferencia de una escuela a otra !

El maestro de primer grado de primaria debe realizar, cuando el caso lo requiera, una labor de convencimiento, pues algunos se niegan rotundamente a entrar al plantel: lloran, gritan, golpean, insultan, todo antes que ceder, y esto es más notorio en los niños que no cursaron la educación prescolar, ya que éstos no han recorrido aún las etapas de socialización que se dan en el jardín.

Es aquí cuando el diálogo entre docente y progenitor adquiere relevancia para tratar de encontrar entre ambos la mejor solución a la problemática surgida.

Existe pues, debemos admitirlo, un rompimiento entre prescolar y primaria; se les atribuye a los maestros de primer grado de primaria una responsabilidad mayor, sin embargo justo es reconocer que muchos maestros de ese grado realizan grandes esfuerzos por desarrollar en el niño, en su proceso alfabetizador, su creatividad, su autonomía y su espíritu crítico, pero las dificultades para la aplicabilidad de los programas, su propia carga de trabajo, la falta de apoyo escolar e institucional, inciden negativamente en ello, propiciando en muchos de los casos una ritualización del proceso de enseñanza-aprendizaje que minimiza la atención docente en los aspectos que hemos referido.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

En este apartado presentamos las conclusiones finales de nuestro trabajo de investigación. Como se habrá podido observar en cada uno de los capítulos incluimos en la parte final comentarios sumarios sobre las diferentes temáticas que en ellos se abordan. Sin embargo, consideramos imprescindible incluir este apartado de conclusiones a fin de resumir de manera ordenada cada uno de los aspectos que hemos trabajado.

Quisiéramos aclarar que estos comentarios conclusivos son aun más amplios respecto a los asuntos abordados en cada capítulo, puesto que por la naturaleza misma del trabajo, que si bien es una investigación de campo, aborda cuestiones de tipo conceptual, social e ideológico que merece la pena exponer y reflexionar.

- 1.- En cuanto a la primera cuestión que se exploró respecto a la vinculación o no de la directora con la escuela, el resultado de la muestra evidencia en primer lugar que no existe una opinión abrumadora que reconozca que la misma está vinculada al trabajo pedagógico y docente del jardín. Sin embargo habrá que reconocer que la opinión que más consenso alcanzó fue la que de todas maneras establece esta aseveración (35%). En segundo lugar fue su capacidad administrativa (28%). Esto confirma nuestra hipótesis precisamente en cuanto a si bien las directoras de precolar a diferencia de las de la primaria y secundaria, están más vinculadas educativamente a la escuela, esta vinculación no es contundente. (Ver gráfica No.1).
- 2.- En lo concerniente a la opinión de las educadoras respecto al programa de precolar (PEP / 92) confirmamos que éste presenta muchas dificultades al llevarlo a la práctica, que las educadoras no están conformes con él, que existen muchas dudas en su

metodología y que se requiere de un seguimiento y reformulación permanentes conforme a las necesidades que se vayan presentando en la práctica docente. Para ilustrar porcentualmente dicha situación remitirse al cuadro No. 2 que hemos incluido con anterioridad en el capítulo II "El trabajo de campo y sus resultados".

3.- El asunto del paso del alumno del nivel preescolar al de primaria confirma nuestra suposición -y además es un "secreto a voces" entre quienes hemos tenido la experiencia de trabajar en los dos niveles- que ese tránsito es en verdad traumático. Este hecho además, como hemos dicho antes, "no sólo no ha sido resuelto sino que se agudiza", aún , cuando en las opiniones de respuesta consideramos aquellas que aceptaban que existía un equilibrio armonioso entre un nivel y otro respecto a la situación del niño.

Existe pues una discontinuidad que ha sido continuada -valga la expresión- por el sistema educativo a pesar de las reformas. En este sentido, es además grave que un 68%, se inclinó por reconocer esta dificultad (Ver cuadro No. 3).

4.- En cuanto a los padres de familia y acerca de la educación preescolar quedó de manifiesto que no existe una conciencia de estos sobre la importancia que adquiere el jardín de niños en la formación de hábitos, en la socialización y en el aprendizaje que sus hijos llevan a cabo durante su estancia en el mismo. Las educadoras confirman que la gran mayoría de los padres piensan que el jardín de niños es un lugar donde los "entretienen y cuidan" o los llevan solamente por cumplir un requisito previo para su ingreso a la primaria. Con esto podemos explicarnos quizá su apatía y falta de apoyo hacia la educación preescolar. Consideramos que una mayor participación de los papás en las actividades que realiza la educadora con los niños podría ser un punto de

partida para que los padres valorasen realmente la importancia de que sus hijos asistan al jardín. Ver gráfica No. 4 donde se encuentran los porcentajes respectivos.

5.- ¿Cómo es la relación entre iguales en el jardín de niños?. Esta pregunta tiene como sustento el conocer las relaciones profesionales y sociales que inexorablemente tienen que ejercerse en la escuela; de ello depende en gran medida la calidad del trabajo individual de cada maestra y la organización colectiva y la labor colegiada tan necesaria. Las respuestas obtenidas denotan que nuestra presunción de que dichas relaciones no son altamente conflictivas, es confirmada. Una relación de "compañerismo" (69%) fue la respuesta más recurrente. En el capítulo II, abordamos con detenimiento esta situación y establecemos incluso algunas razones que pudiesen ser la causa de dicha situación. En cuanto a los resultados numéricos de la muestra ver el cuadro No. 6.

6.- La situación sindical es otro punto que fue abordado en nuestro trabajo a partir simplemente de un primer acercamiento que diera luces sobre la opinión que las educadoras tienen del sindicato a partir de determinadas variables. La respuesta mayoritaria fue de rechazo al escoger dicha organización es prescindible (68%), otra opción que denota también una posición refractaria o negativa fue la concerniente a considerarlo "demagógico y poco útil" (20%). Sólo un pequeño porcentaje lo considero necesario y beneficioso para las maestras (12%). Dichas respuestas debieran servir para que la propia organización revise a fondo su propósitos y acciones regulares, pues cuando menos en lo que respecta a nuestra muestra, el sindicato ha desnaturalizado su función de representante y defensor de los intereses de los maestros. Los resultados de nuestra auscultación confirman nuestras hipótesis.

- 7.- Nos referimos aquí a los problemas más frecuentes que encuentra la educadora al llevar a cabo su práctica docente, ninguno de ellos se manifiesta de manera contundente (ver gráfica No. 8), la falta de material didáctico alcanza un 30% de aceptación lo cual quiere decir que las educadoras resienten la carencia de los medios e instrumentos didácticos que consideran indispensable para un buen funcionamiento de su labor educativa. Recordemos la importancia que adquiere para los niños de esta edad el manipular y establecer una relación directa con el objeto. Esto sería también un reflejo de que las relaciones escuela-padres de familia-educadora están faltando y que debe ponerse más énfasis en el logro de una coordinación real entre estas tres existencias para establecer estrategias de trabajo que redunden en la obtención de los materiales didácticos necesarios. El siguiente aspecto que contemplan las educadoras como problemático, es el que se refiere a la carga excesiva de trabajo que la Secretaría de Educación y el sindicato les exigen (27%). Convocatorias, exposiciones, concursos y un sin fin de papeleo administrativo que interfiere en su trabajo docente. También se encuentra aquí señalado como problema para las maestras de preescolar la metodología ya que un 22% se inclinó por opinar que existe poco conocimiento sobre el PEP/92 lo cual conlleva una gran dificultad al emplearlo en su labor docente, creemos aquí importante enfatizar la falta de seguridad que produce en el trabajo de las educadoras el no manejar adecuadamente el programa vigente y queda constancia de su preocupación y disposición por conocerlo y así poder llevarlo a la práctica sin tantas dudas y problemáticas con los que se han enfrentado en su trabajo diario.
- 8.- Finalmente, abordamos el problema de la relación entre educadoras y autoridades, punto neurálgico de donde parte toda la problemática pues, depende de como se dé dicha relación, la función de la escuela, las educadoras y la función y actitud de ellas con los niños y con los padres de familia, es determinante.

Desgraciadamente, los resultados arrojados confirmaron nuestra sospecha de que en lo general, dichas relaciones no son armoniosas ni equilibradas, sino unilaterales y en gran medida injustas. La respuesta mayoritaria se inclinó por considerar que las autoridades no apoyan el trabajo educativo pues se enfrascan principalmente en asuntos de índole administrativo y personal (45%). Si a ello le agregamos que la segunda respuesta en grado de recurrencia correspondió a la falta de participación de los maestros en las labores de planeación del jardín y que ello es también atribuido a los directivos (39%), resulta más que preocupante la opinión y en consecuencia la realidad que existe en la escuela respecto a este problema. (Ver comentarios en el capítulo II y la gráfica No. 9).

SECCION DE ANEXOS

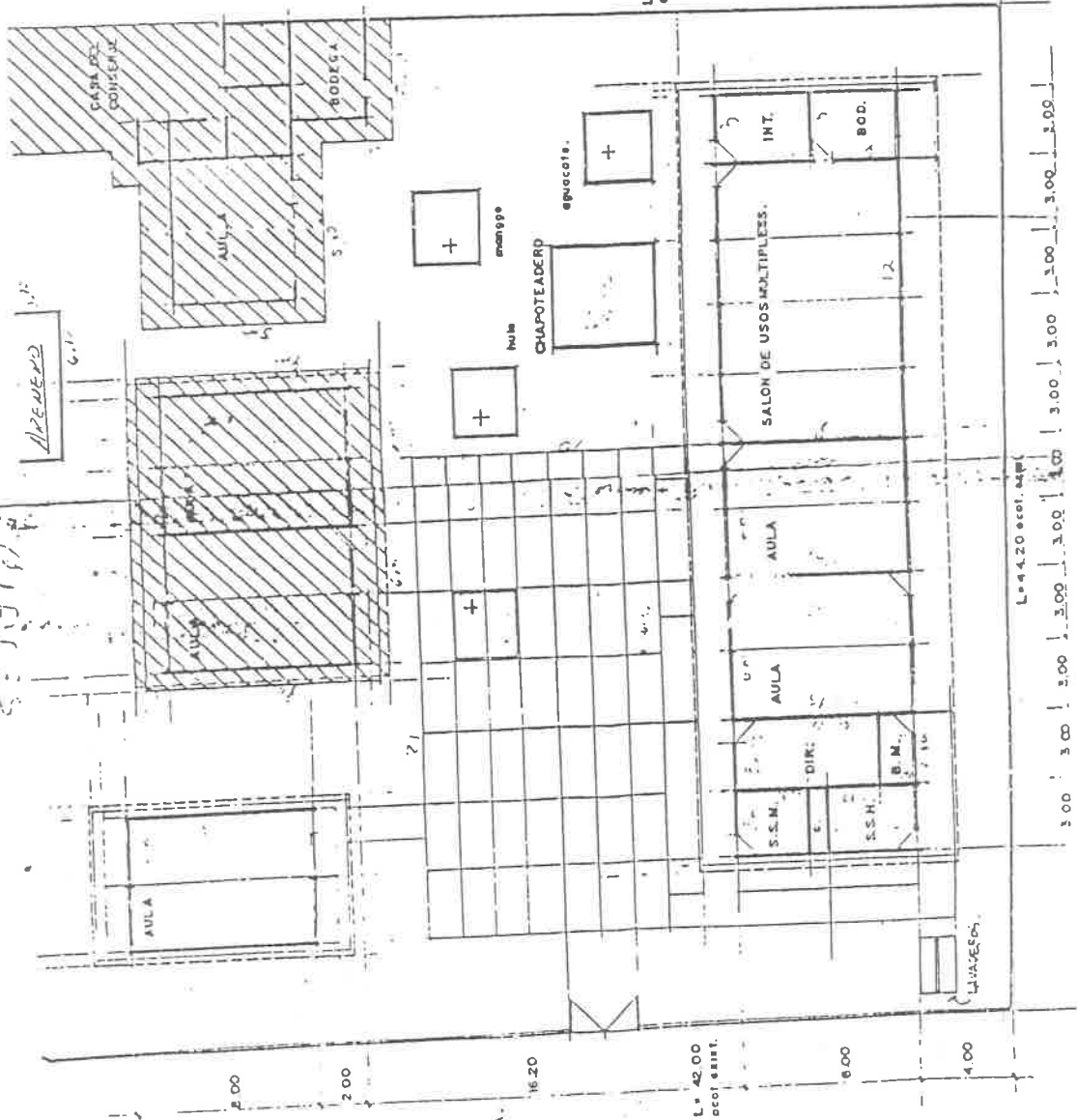
ANEXO No. 1

MAPA DE LA LOCALIZACION DEL JARDIN DE NIÑOS

ANEXO No. 2

PLANO DEL JARDIN DE NIÑOS "VICENTE GUERRERO"

SE 1017



CALLE
CEREZ

ALLE
ORONJA

ANEXO No. 3

**ESTADISTICA DE EDUCACION PRESCOLAR INICIO DE CURSOS
DEL CICLO ESCOLAR 1993-1994**

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS PODER EJECUTIVO FEDERAL SUP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA GEOGRÁFICA E INFORMÁTICA DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN PROGRAMACIÓN Y PRESUPUESTO DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO DE TRABAJO

INSTRUMENTO VICENTE GIL REPECO

DEPENDENCIA ORGANIZATIVA EP LG EDUCACION PREESCOLAR

DOMICILIO CEPALC 1318

SOSTENIMIENTO 24 (SISTEMA DE MAYO DE 1952)

LOCALIDAD (COLONIA EN EL CASO DEL DISTRITO FEDERAL) 9319 COL. PUESNO

SERVICIO 1º JARDIN DE NIÑOS

MUNICIPIO (DELEGACION EN EL CASO DEL DISTRITO FEDERAL) 651 GUADALAJARA

ZONA ESCOLAR 024 TURNO B PATRINO SECTOR 017

ENTIDAD FEDERATIVA 14 JALISCO

TELÉFONO 011-60-38 CÓDIGO POSTAL 44300

CLAVE DE CENTRO DE TRABAJO TURNO OP. DISTRIBUCIÓN FOLIO NECOLECCIÓN FOLIO

144JRO0746 1 06002 0005

ESTADÍSTICA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR INICIO DE CURSOS DEL CICLO ESCOLAR 19 93-19

INSTRUCCIONES

- Este cuestionario debe ser llenado en la escuela.
- Para contestarlo utilice los datos de la fecha de llenado.
- Si lo desea después de identificarse, ponga en la parte inferior del cuestionario el nombre de la escuela y los correspondientes.
- Al terminar de contestarlo verifique que no falte algún dato y que las sumas sean correctas. Debe entregarlo o enviarlo a la persona que se lo hizo llegar; conserve la última copia para su archivo.
- Si en el inmueble funcionan dos o más escuelas, llene un cuestionario por cada una de ellas.

IMPORTANTE: La Secretaría de Hacienda y Crédito Público aplicará las sanciones que establece la Ley de Información Estadística y Financiera a la contestación de información incompleta o no enviada después del 27 de octubre de 1993.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA GEOGRÁFICA E INFORMÁTICA DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN PROGRAMACIÓN Y PRESUPUESTO DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

ESTADÍSTICA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR INICIO DE CURSOS DEL CICLO ESCOLAR 19 93-19

1993 OCT. 21 1993

II. ALUMNOS Y GRUPOS

Anote el número de alumnos inscritos y grupos a partir de la fecha de inicio de cursos más las altas y menos las bajas al 6 de octubre clasificándolos por sexo, sexo y edad.

Edad: Son los años cumplidos que tienen los alumnos al inicio de cursos.

| | SEXO | | TOTAL | INSCRIPCIÓN POR EDAD | | | | GRUPOS |
|---------|---------|---------|-------|----------------------|---|---|---|--------|
| | HOMBRES | MUJERES | | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| PRIMERO | 3 | 3 | 6 | 4 | | | | 3 |
| SEGUNDO | 2 | 3 | 5 | | | | | 2 |
| TERCERO | 5 | 5 | 10 | 6 | | | | 5 |
| TOTAL | 10 | 11 | 21 | 10 | 6 | 5 | | 10 |

III. PERSONAL POR FUNCIÓN (véase el reverse)

a) Anote el personal en el rubro que corresponda, de acuerdo con la función que desempeña en la actualidad, independientemente del tipo de nombramiento o fuente de pago.

b) Si una persona desempeña dos funciones, deberá anotarse sólo una vez, considerándose en la función a la que dedique mayor tiempo.

c) Incluya a todo el personal que labore en la escuela.

| DIRECCIÓN GENERAL DE GOBIERNO | DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN | DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN | DIRECCIÓN GENERAL DE ECONOMÍA | DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA | DIRECCIÓN GENERAL DE TURISMO | DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA EXTERNA | DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA INTERIOR | DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA SOCIAL | DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA DEPARTAMENTAL | DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA FEDERAL | DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA NACIONAL |
|-------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|--|--------------------------------------|---|---------------------------------------|--|
| 0 | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |

IV. AULAS. EXISTENTES 4 EN USO 5

V. RECURSOS HUMANOS (véase el reverse)

Esta sección debe ser llenada por las escuelas de enseñanza primaria y estatal. Incluya a todo el personal que labore en la escuela, cualquiera que sea su situación administrativa (fija, interina, contratada o a la medida, con licencia de tiempo limitado) y que cause costo de sustento con la función que desempeña en la actualidad y signifique el orden de la tabla que aparece al reverse. Si no son indicados los rangos para estimar de todos el personal, utilice los rangos que aparecen al reverse.

| RANGO | REGISTRO FEDERAL DE CONTRIBUYENTES (RFC) | NOMBRE | APELLIDO PATERNO Y MATERNO Y NOMBRE | CLAVE DE CATEGORÍA DE PAGO | FUNCIÓN | SIT. | MOVIM. | BOST. | ESCOL. | ALUMNOS QUE ATIENDE | | |
|-------|--|--------|-------------------------------------|----------------------------|---------|------|--------|-------|--------|---------------------|----|----|
| | | | | | | | | | | 1a | 2a | 3a |
| 1 | FOCB 28020 | 642 | CATELLANOS SERRANO ALBA | FO121 | 2 | 0 | 0 | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | MIGR 54111 | 711 | BIENITA GONZALEZ JAMA GONZALEZ | FO121 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 3 | MIGR 63020 | 296 | MIRANDA GARCIA YRA Leticia | FO121 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 4 | DIAG 56121 | 416 | DIAS GUZMAN MARIA GLADIS | FO121 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 5 | MIGR 50070 | 468 | RODRIGUEZ GUTIERREZ MARICRISTINA | FO121 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 6 | COCA 44100 | 440 | RODRIGUEZ CADILLAS ANA LILIA | FO121 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 7 | FOCM 58020 | 581 | RODRIGUEZ MAQUERA Leticia ARACELIA | FO121 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 8 | FAZC 62020 | 728 | VARELA TARRON CLAUDIA MARCELA | FO121 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 9 | ADM 85020 | 844 | ACOSTA MARRIQUETA BERTRAND | FO121 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 10 | AAF 60101 | 646 | LAZARUS FERNANDEZ LAURA MARIA | FO121 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 11 | FOHM 37010 | 442 | FUCITAS MARTINEZ HILDA | FO121 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 12 | MKBR 44012 | 444 | MORA RUBIO ANELA | FO121 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |

6157

HORAS IMPARTIDAS POR

PROFESOR DE MÚSICA 1

ACOMPANIANTE MUSICAL 1

PROF. DE EDUCACIÓN FÍSICA 1

PERSONAL CON LICENCIA 1

VI. CATEGORÍA DE POBLACIÓN

Marque con una X

Esta sección la llenará el inspector de zona

URBANA (población con 5 000 habitantes o más)

RURAL (localidad con menos de 5 000 habitantes)

FECHA DE LLENADO 93 10 11

INSPECTOR DE ZONA

INSPECCIÓN DE ZONA

S E P

C O M I S I O N A D O G E N E R A L D E C O N D I C I O N E S D E T R A B A J O

1 6 R E G I S T R O G E N E R A L D E T R A B A J O

FECHA DE LLENADO

ANEXO No. 4

**PLANTILLA DE PERSONAL DEL CENTRO DE TRABAJO
JARDIN DE NIÑOS "VICENTE GUERRERO" 14DJN0074A**




OSEJ

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BASICA DEPARTAMENTO DE EDUCACION PREESCOLAR

PLANTILLA DE PERSONAL DEL C. T. J DE N. VICENTE GUERRERO 140JUN071A ZONA002
 039
 DOMICILIO CEREZO # 1318 C.P. 44900 LOC. COL. DEL FRENTE CIPIO GUADALUPE
 TELEFONO 611-60-38 SECTOR 01 U.R.S.E. 402 CHAPULTEPEC TURNO MATUTINO

ADAP. EXP. N.-AULAS DIDACTICAS 6 URB. RURAL

| APPELLIDOS NOMBRES | FILIACION | CLAVE(S) COMPLETA(S) | FECHA DE INGRESO | DOMICILIO PARTICULAR C.P. Y TELEFONO | GRADO | M | T |
|----------------------------------|-------------------|------------------------------|------------------|---|------------------------|-----|----------|
| 1 CASTELLANOS CARDENAS ROSA | CACR2908 30CA2 | 11007215100.OEO1210002 80 | 01-09-51 | SIERRA DE BOLANOS # 2048 COL. LAS AGUILAS C.P. 45080 TEL. 632-18-98 | LICENCIADA MATERIA. | | PREJUB |
| 2 RIESTRA GALVEZ IRMA GABRIELA | RIGI5411 11RI1 | 11007141100.OEO1815003 82 | 01-11-74 | TEZOZOMOC # 383 JARDINES DEL SOL. C.P. 45050 TEL. 631-37-75 | CUBRE LICENCIA | | |
| 3 DIAZ GUZMAN MARIA GUADALUPE | DIGG5612 12CI6 | 11007672100.OEO1810010 59 | 16-09-79 | ARACELI SOUSA # 5139 PASEOS DEL SOL C.P. 45070 TEL. 631-76-10 | | 3°B | 11 17 28 |
| 4 MIRANDA GARCIA NORA LETICIA | MIGN6303 08246 | 11007672100.OEO1211400 65 | 01-09-81 | GREGORIO DAVILA # 67 SECTOR HIDALGO C.P. 44660 TEL. 625-37-43 | | 3°A | 13 18 31 |
| 5 FLORES MARQUEZ LETICIA ARGELIA | FOML5804 29SNG | 11007141100.OEO1815001 37 | 16-09-77 | TURIN # 3035 COL. PROVIDENCIA C.P. 44940 TEL. 642-76-01 | | 2°A | 10 12 22 |
| 6 DOMINGUEZ CASILLAS ANA LILLIA | DOCA5410 015H9 | 11007141100.OEO181500110 | 01-09-78 | ARACELI Y SOUSA # 5365 PASEOS DEL SOL C.P. 45070 TEL. 631-79-89 | | 2°B | 8 15 23 |

| | APELLIDOS NOMBRES(S) | FILIACION | CLAVE(S) COMPLETA(S) | FECHA INGRESO | DOMICILIO PARTICULAR C. P. Y TELEFONO | GRADO | H | M | T |
|--|---------------------------------------|-------------------|--|---------------|--|-----------------------|----|----|----|
| 7 | RODRIGUEZ GUTIERREZ MA. ANTONIETA. | RCG35007 084GB | 11007141100.OEO1991400 48 | 01-09-73 | TOBEROS # 559 JARDINES DE GUADALUPE C.P. 45070 TEL. 628-68-12 | 2ºA | 13 | 11 | 24 |
| 8 | CARDENAS ZAPIEN CLAUDIA MARGARITA. | CAZC6605 29728 | 11007672100.OEO1810020 48 | 16-10-85 | ISLA RAZA # 2460-2 JARDINES DEL SUR TEL. 646-73-79 | GRUPO C.A.S. | | | |
| 9 | ACOSTA MARTINEZ BERTHA | COMB5607 19QN4 | 11007141100.OEO1991400 46 | 01-10-81 | IMPERIO # 10 LA EXPERIENCIA MPIO. ZAPOPAN, JAL. | CONSULTORA TECNICA | | | |
| 10 | AVALOS FERNANDEZ LAURA MARIA. | RAF60101 866 | 11007672106.OEO1830000 01. 11007672106.OEO1830000 35. | 01-10-81 | GUADALUPE ZUNO # 1810 SECTOR HIDALGO C.P. 44100 TEL. 625-60-10 | | | | |
| 11 | MEZA RUBIO ADELA | MERA4401 22G69 | 11007140200.OSO1807100 052 | 01-11-74 | CEREZO # 1318 TEL.611-60-38 COL. DEL FRESNO. C.P. 44900 | | | | |
|  | | | | | | T O T A L E S | | | |

INSPECTORA

DIRECTORA


 PROFRA.

PROFRA. _____ SELLO

| APellidos NOMBRE(S) | FILIACION | CLAVE(S) COMPLETA(S) | FECHA INGRESO | DOMICILIO PARTICULAR C.P. Y TELEFONO | GRADO | H | M | T |
|---------------------------|-------------------|-------------------------------|---------------|---|-------|----|----|-----|
| 12 FUENTES MARTINEZ HILDA | FUMH3701 08442 | 11007140200.OS01807100 019 | 01-09-80 | SIERRA DE BOLAÑOS# 1965 COL. LAS AGUILAS TEL. 632-22-17 | 5 | 55 | 73 | 128 |
| T O T A L E S | | | | | 5 | 55 | 73 | 128 |

INSPECTORA

Luis Galvez Guerrero

PROFRA. LENIA GALVEZ DE GUERRERO, SELLO



INM. GAL. H. 1989 PRESEMI
Institución de Justicia de Mérida
2/A. 2. 11
Comisaría J. J.



DIRECTORA

S. C. P.
Comisaría J. J.

Irma Gabriela Riestra

PROFRA. IRMA GABRIELA RIESTRA VILLALBA
S. C. P.
Comisaría J. J.

ANEXO No. 5

**FORMATOS DE PLANEACION DEL
PROYECTO Y DEL PLAN DIARIO**

PLANEACION GENERAL DEL PROYECTO

NOMBRE DEL PROYECTO _____

Fecha de inicio _____

Previsión General de Juegos y actividades

Previsión General de Recursos Didácticos

PLAN DIARIO

NOMBRE DEL PROYECTO _____

| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
|----------------|--------|-----------|--------|---------|
| OBSERVACIONES: | | | | |

ANEXO No. 6

FORMATO DE EVALUACION DEL PROYECTO

EVALUACION GENERAL DEL PROYECTO

Nombre del proyecto: _____

Fecha de Inicio: _____

Fecha de término: _____

LOGROS Y DIFICULTADES:

¿Cuáles juegos y actividades del proyecto se lograron con resultados satisfactorios?, ¿cuáles presentaron mayor dificultad? y ¿cuáles de los planeados no fue posible realizar y por qué?

¿Cuáles fueron los momentos de búsqueda y experimentación por parte de los niños que más enriquecieron el proyecto?

¿Cuáles materiales utilizados por los niños fueron de mayor riqueza y disfrute en la realización de los juegos y actividades?

¿Cuáles fueron las principales conclusiones de los niños al evaluar el proyecto?

¿Qué aspectos importantes de esta evaluación considera que deben ser retomados en la realización del siguiente proyecto?

ANEXO No. 7

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR (1992)³⁸

- Que el alumno desarrolle:

- * Su autonomía e identidad personal, requisito indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional.
- * Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.
- * Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.
- * formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales.
- * Un acercamiento a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas.

³⁸) Programa de Educación Prescolar, SEP., México, Septiembre 1992

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- AVILA, Raquel y Miranda Nora. "Propuesta para incentivar la participación de los padres de familia en le jardín de niños". UPN. Guadalajara. Febrero de 1993.
- AGANZA, Moreno Helio Carlos. Et al. Investigación de la investigación. "Proyectos de Investigación".
- AYALA, Laura Elena. "Pensar lo cotidiano, un ejercicio no cotidiano". En: análisis de la práctica docente. SEP./UPN. México. 1992.
- BARCENA, Andrea. "Ideología y Pedagogía en el Jardín de Niños". Ed. Océano. México. 1988.
- BORDIEU, Pierre. "El Sentido Práctico". En Tenti Fanfani, Emilio. Alternativas Teóricas para el análisis de la interacción maestro-alumno. SEP / U.P.N. Cuadernos de Cultura Pedagógica No. 2. México 1986.
- CONALTE. "Hacia un nuevo modelo educativo". SEP. julio 1991.
- CUELLAR, Hortencia. "Froebel: La educación del hombre". Ed. Trillas. Biblioteca grandes Educadores. No. 6. México. 1992.
- DEUTSCH, M. "Psicología Social de la Educación". Ed. Piados. Buenos Aires Argentina. 1975.
- Enciclopedia Técnica de la Educación. Tomo VI. Ed. Santillana. México 1988.
- GONZALEZ, Luis. "Pueblo en vilo". Ed. Fondo de Cultura Económica. Colección popular. México. 1988.
- Manual de titulación. Opciones para la Titulación. Documento U.P.N., para la licenciatura del Plan 1979. Licenciatura en Educación Básica.
- PEREDO, María Alicia. "Análisis de Educación Preescolar en el Estado de Jalisco, 1970-1988". UNED. Guadalajara. 1992.
- PICO, Contreras María Cecilia. Posibilidades Académico-Administrativas en la institucionalización de la investigación en la escuela Nacional para maestros de jardines de niños.

En: "Proyectos de Investigación". Colección Documentos de Investigación Educativa. UPN / SEP. México 1988.

PIERRE, Vielle-Jean. "Panorama de la Investigación Educativa en México". Revista de Ciencia y Desarrollo. CONACYT. Enero y Febrero 1980. No. 30. México.

Redacción e investigación documental I. "Manual de técnicas de investigación documental". UPN. 1985.

RODRIGUEZ, Oralia y Murillo Graciela. "Te voy a platicar mi mundo". SEP. Ed. El Colegio de México. México. 1985.

SEP., "Antología de apoyo a la Práctica Docente del Nivel Preescolar". Subsecretaría de Educación Básica. Mayo 1993.

SEP., "Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños". Subsecretaría de Educación Básica. Mayo. 1993.

SEP., Consejo Nacional Técnico de la Educación. "Hacia un nuevo Modelo Educativo". México. julio 31 de 1991. pág. 123-124.

SEP. "Guía para realizar investigaciones educativas en el nivel preescolar". Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. Septiembre 1991.

SEP., "La evaluación en el proceso didáctico". Subsecretaría de Educación Elemental. Sep. 1991.

SEP. "Manual de la Directora del Plantel de Educación Preescolar". México. Agosto de 1985. pág. 11

SEP., "Programa de Educación Preescolar, 1992". México. Septiembre de 1992.

SEP., "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita". Subsecretaría de Educación Elemental. México. 1987.

SEP. "Propuesta para el aprendizaje de la matemática. Fichas de actividades/primer grado". Subsecretaría de Educación Elemental. México. 1991.

SMILANSKY M. "Prioridades en educación preescolar; pruebas y conclusiones, Educación escuela". Pablo Latapi. Coord. SEP./Nueva Imagen. México, 1991.