

La práctica docente en la educación preescolar: ¿Autonomía o control?

Nancy Beatriz Villanueva Villanueva*

INTRODUCCION

El trabajo que aquí presento¹ intenta hacer una reflexión más profunda en torno al material obtenido en una investigación que recientemente concluí sobre la práctica docente en un jardín de niños de la ciudad de Mérida, Yucatán.² En esta ocasión, el análisis se centrará en el nivel de participación de los docentes dentro del aula; es decir, ¿qué tanto sus acciones pedagógicas están determinadas por la institución a la que pertenecen?, o ¿hasta dónde son produc-

to de su concepción sobre el quehacer docente en el nivel preescolar?, ¿cuál es el margen de autonomía que les permite su posición y situación en la estructura escolar?, y ¿cómo aprovechan esta posibilidad?

Los enfoques reproductivistas han explicado la práctica docente, a partir de factores estructurales externos (especialmente socioeconómicos y políticos) y le han dado un peso absoluto al contexto institucional en el que ésta ocurre. Ven la práctica docente como expresión de la estructura socioeconómica y política y al profesor como simple recep-

* Mtra. en Antropología Social de la Unidad de Ciencias Sociales del Centro de Investigaciones Regionales "Dr. Hideyo Noguchi" Universidad Autónoma de Yucatán.

¹ Esta es una versión corregida y aumentada de la ponencia que presenté en la XXII mesa redonda de la Sociedad Mexicana de Antropología, celebrada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, del 12 al 16 de agosto de 1991. Agradezco los comentarios y las sugerencias de Beatriz Calvo P., Esteban Krotz y Luis A. Vázquez P., a la versión prelimi-

nar de este artículo. Luis A. Vázquez P. discutió conmigo, además, la versión final.

² Con el título "Institucional, discurso y práctica docente en la educación preescolar: análisis de la vida cotidiana en un jardín de niños", presenté los resultados de esta investigación como tesis para optar al grado de Maestra en Antropología Social en noviembre de 1991 en la Escuela Nacional de Antropología e Historia del Instituto Nacional de Antropología e Historia.

tor y ejecutor de decisiones tomadas en los niveles jerárquicos superiores. Desde estos enfoques, el análisis de la práctica docente cotidiana ni siquiera se considera un objeto de estudio digno. Lo importante es la estructura que define y trasciende la práctica de los docentes (Tenti Fanfani 1984; Giroux 1981).

En cambio, los enfoques interpretativos se olvidan del contexto institucional y analizan lo que ocurre cotidianamente en las aulas como procesos autónomos que se gestan, producen y reproducen internamente. Conciben la práctica docente solamente como expresión de las concepciones, intereses e intenciones de los profesores, a los que ven como gestores de su propia práctica pedagógica (Tenti Fanfani 1984; Giroux 1981).

Ambos enfoques han hecho importantes aportaciones para el análisis de los procesos educativos. Pero al mismo tiempo han producido relatos incompletos y equivocados con consecuencias políticas y prácticas perjudiciales. Los primeros han llevado al pesimismo y a la pasividad, mientras los segundos tienen un optimismo ingenuo fundamentado en la capacidad de los sujetos para transformar la realidad a su voluntad (Giroux 1981).

Según Tenti Fanfani (1984), si se piensa que la solución a los problemas educativos se encuentra en las estructuras objetivas, se tratará de cambiar reglamentos, leyes, normas, contenidos curriculares, métodos de aprendizaje, etc., con el supuesto de que éstos producirán el efecto buscado en las prácticas. Pero si se piensa que las prácticas

humanas tienen sus propias finalidades en función de los valores, la voluntad y la capacidad de los sujetos, se buscará el cambio de valores y la capacitación de los maestros (Tenti Fanfani 1984). En México se han hecho cambios parciales en ambos niveles: la constante ha sido modificar contenidos curriculares y métodos de aprendizaje e impedir cursos de capacitación a los docentes porque se piensa o se quiere pensar y hacer creer que el problema es pedagógico. Con estas medidas no se ha logrado solucionar los problemas educativos del país porque en lo pedagógico inciden, entre otros, factores políticos, administrativos y culturales.

El análisis del material etnográfico, producto de la observación de la práctica docente en un jardín de niños, indica que ni todo lo que ocurre al interior de la escuela tiene una vinculación directa con los requerimientos institucionales, ni es resultado de las decisiones autónomas y espontáneas de los educadores. El acontecer cotidiano de esa escuela muestra que existe cierta distancia entre los objetivos institucionales y su realización.

Esta discrepancia (la práctica docente) se debe a que la institución escolar en México no funciona como un todo armónico y coherente como sugieren los reproductivistas. Por el contrario, la contradicción entre las distintas instancias que la conforman es la norma: las funciones de sus instancias pedagógicas entran en contradicción con las administrativas, las financieras y las de planeación para la utilización de los recursos. Además, los sujetos que ocu-

pan los distintos puestos no son agentes pasivos; tienen deseos, aspiraciones, concepciones e intereses en relación a los cuales, reinterpretan o rechazan cuando pueden los requerimientos institucionales.

Por esta razón, lo que ocurre al interior de la escuela sólo coincide en parte con los requerimientos institucionales. En la definición de la práctica docente y el acontecer cotidiano del jardín de niños estudiado, también intervienen los intereses laborales de las educadoras, la tradición docente³ y, en términos más generales, los valores, las normas y los hábitos, que las educadoras han aprendido a lo largo de su vida y que forman parte de su existencia.

Por ello no es correcto afirmar que la práctica docente está determinada por la institución a la que reproduce continuamente. Debe determinarse qué se reproduce y cómo se reproduce, qué deja de hacerse o se hace de otro modo y qué factores tienen más peso sobre ella. En este trabajo analizo la dinámica y la mutua incidencia que se da entre lo institucional, la práctica docente y la tradición docente.

³ Por tradición docente me refiero al conjunto de haceres y saberes que conforman y definen la práctica docente en preescolar como construcción histórica. Las educadoras expresan estos haceres y saberes en su discurso y sus prácticas cotidianas. Son elementos que no tienen una vinculación directa con los requerimientos institucionales actuales, pero que la tuvieron en otra época, y que son producto de la experiencia profesional. La tradición docente se ha ido transmitiendo, actualizando y recreando entre las educadoras en ejercicio.

PERSPECTIVA TEORICA DE ANALISIS.

En el marco de esta discusión, mis reflexiones coinciden con algunas de las indicaciones y sugerencias contenidas en la perspectiva que propone Giroux para el análisis de las prácticas escolares. Al revisar los hallazgos de los teóricos de la resistencia y refutando algunos de los supuestos de las teorías de la reproducción, Giroux afirma que aunque los procesos educativos ocurren en situaciones de relaciones de poder asimétricas, el poder está en dominantes y en subordinados; la dominación nunca es total; los subordinados la resisten, negocian, se acomodan, etc. (Giroux 1985).

Por esta razón, Giroux y los teóricos de la resistencia rechazan que la escuela se analice únicamente desde la perspectiva de la dominación. En las escuelas, señala, hay dominación y docilidad, pero también hay contestación y resistencia. Una cosa es argumentar que varias dimensiones de la forma y el contenido de la escolarización se organizan según las clases dominantes, lo cual es cierto; pero otra es asumir que éstas generan determinados efectos sin problema. Sería más adecuado argumentar que el conocimiento y las prácticas educativas se organizan según las clases dominantes, pero su transmisión está mediada por el campo cultural del salón de clases, por lo cual los efectos determinantes no pueden ser garantizados (Giroux 1981).

Giroux explica la oposición y la divergencia entre proposiciones y resultados en relación al contexto cultural del

que proceden estudiantes y profesores y a la ideología dominante que se les transmite en la escuela, contradictoria, en la medida en que los diferentes grupos que conforman las clases dominantes entran en contradicción. Además, cada vez más los aparatos ideológicos como las escuelas están en manos de intelectuales, con lo cual el control que pueden ejercer las clases dominantes se limita.

Aunque en este trabajo no analizo los vínculos que pudieran existir entre la institución educativa con los intereses ideológico-políticos y económicos de las clases dominantes de la sociedad mayor (analizo la práctica docente en el contexto de la institución educativa en la que ocurre), la perspectiva de análisis que sugiere Giroux es útil porque también expresa la dinámica que se da al interior de la institución educativa. En la SEP existen grupos con diferentes proyectos educativos que se enfrentan y negocian, lo cual se expresa en las contradicciones contenidas en los proyectos educativos. Además, los objetivos pedagógicos entran en contradicción con los diferentes mecanismos que elaboran para verificar el cumplimiento de las obligaciones.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA OBSERVADA

Para hacer las observaciones de la práctica docente, elegí una escuela antigua, grande, para grupos sociales medios y del sistema educativo federal, porque supuse que la coincidencia de esas cuatro características producirían un

mayor apego a lo institucional. Traté de analizar un caso con mayor probabilidad de coincidencia para dar cuenta de la discrepancia.

La escuela seleccionada se encuentra en una zona residencial de acelerada expansión a partir de los últimos años de la década de los setenta por la construcción de fraccionamientos aledaños. La mayoría de los alumnos vive en alguno de estos fraccionamientos, son hijos de profesionistas (uno o ambos padres) y varios de ellos llegan a la escuela en automóvil particular. También asisten a esta escuela niños que habitan en colonias vecinas que se crearon en terrenos ejidales antes plantados con henequén. Aun estos, aunque por la ocupación y escolaridad de sus padres ocupan una posición social inferior a los que viven en los fraccionamientos, habitan casas de mampostería.

Esta escuela se fundó en 1962. Empezó a funcionar en una casa rentada y unos años después, bajo la gestión de la directora todavía en funciones durante mi trabajo etnográfico se inició la construcción del actual edificio. Hoy en día este jardín de niños es el más grande del estado de Yucatán. Cuenta con ocho salones de clase, ocho grupos de alumnos y ocho educadoras, además de la directora.

Por su trayectoria social y su situación socioeconómica y cultural actual, las educadoras y la directora de esta institución corresponde a los sectores sociales medios de la ciudad. Ninguna tiene antecedentes campesinos o rurales inmediatos y las familias de varias de ellas son propietarias de negocios

comerciales o de pequeña industria urbana.

Hice las observaciones de la práctica docente en dos temporadas: la primera del 26 de marzo al 9 de mayo de 1985 y la segunda del 9 de septiembre de 1985 al 15 de enero de 1986. En la primera observé la aplicación del programa de educación preescolar editado por la SEP en 1981 y vigente en ese entonces. En la segunda, pude ver la aplicación de un programa educativo que se iniciaba en algunos jardines de niños federales del país con carácter experimental; entre ellos el que había elegido.

ALGUNAS CUESTIONES METODOLOGICAS PARA EL ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE

En el análisis de la práctica docente incluyo el conjunto de actividades escolares dentro y fuera del salón de clases. Para determinar las prioridades educativas examino el orden y la frecuencia de las actividades escolares. Para la interpretación y explotación de éstas analizo de manera complementaria sus características y el *discurso docente* que las acompaña.

Por *discurso docente* me refiero al conjunto de creencias, concepciones y conocimientos que las educadoras expresan sobre el proceso educativo de los niños en preescolar: características, capacidades e incapacidades, proceso de adquisición del conocimiento y las habilidades, lo que debe enseñarse en preescolar, las razones de su acuerdo o desacuerdo con el programa educativo

vigente. Este concepto de *discurso docente* es semejante a lo que Giddens (1987) denomina en términos más genéricos sentido común y conocimiento mutuo.⁴ Es un conocimiento que, aunque tiene ciertas bases teóricas que las educadoras han aprendido a lo largo de su formación profesional, es sobre todo un conocimiento práctico, ajustado con base en la experiencia acumulada en el ejercicio cotidiano.

Este análisis complementario de las características de las actividades escolares y el *discurso docente* soluciona el dilema entre el objetivismo que caracteriza a los análisis estructuralistas y el subjetivismo de los análisis interpretativos, porque permite incorporar la intención pedagógica de las educadoras, pero sin aceptar como dato completamente válido las justificaciones que ellas dan de sus acciones. Además, nos permite distinguir entre los propósitos de la acción y sus resultados y determinar qué tanto los resultados obtenidos son consecuencia de la acción del sujeto o de otros factores.

Para este análisis complementario entre actividades escolares y discurso docente son muy útiles las precisiones de Giddens para el análisis de las acciones. Este autor recomienda incorporar la intención del sujeto como elemento causal, pero sin darle un peso absoluto. Considera que el sujeto es un agente con cierta capacidad que actúa con alguna finalidad, pero el resultado

⁴ Aunque Giddens diferencia estos dos conceptos (Giddens 198: 108, 116), para los fines de mi análisis no me parece necesaria esta distinción.

de su acción no siempre coincide con su intención. Los recursos de los que dispone y el conocimiento que posee y aplica el sujeto en cada situación es limitado; de modo que, su acción puede, y generalmente produce, consecuencias no intentadas o buscadas. De esa maneja, la práctica humana no es solamente resultado de la intención de los sujetos ni de la estructura social en la que ocurre (Giddens 1987). Es ambas cosas, y debe determinarse en cada caso en qué medida es resultado de la intención o de otros factores como la estructura, la tradición o la cultura.

LA PRACTICA DOCENTE: LAS PRINCIPALES ENSEÑANZAS EN EL AULA.

Para analizar la práctica docente en el jardín de niños elegido, en primer lugar hay que distinguir entre la *rutina de la escuela* y la *rutina de clases* con el objeto de delimitar el espacio de mayor "autonomía docente" y, al mismo tiempo, señalar su subordinación por niveles.

La rutina de la escuela está integrada por las actividades en las que deben participar, simultáneamente o por turnos, todas las educadoras con sus grupos en un horario fijado desde el inicio del curso escolar. Estas son: rutina de la entrada, honores a la bandera, recreo, clase de cantos y juegos y clase de educación física. Algunas de estas actividades se mencionan en los programas de educación preescolar; forman parte de la tradición docente y continúan ejecutándose aun cuando el programa vigente no defina las actividades espe-

cíficas que deben incluir (cantos y juegos y educación física). Otras son disposiciones de la SEP transmitidas por otros medios (honores a la bandera) o son estrategias internas dispuestas por la directora de la escuela para incrementar el orden y la disciplina (rutina de entrada).

La rutina de clases es la parte de las sesiones cotidianas que las educadoras organizan de manera "mas autónoma". Es éste su espacio de mayor libertad y control sobre el proceso pedagógico. Sin embargo, la educadora está subordinada a la *rutina de la escuela* y ambas al programa educativo y la supervisión escolar, como veremos más adelante.

Las educadoras tienen que adecuar su *rutina de clases* en función de la *rutina de la escuela*. Constantemente se quejan porque ésta le resta tiempo para trabajar con los niños de acuerdo a su plan de clases diario y porque tienen que interrumpir actividades iniciadas en el salón.

Pese a algunas diferencias, las ocho educadoras de esta escuela siguen la misma *rutina de clases*: las mismas actividades, los mismos énfasis y la misma estructura, formada por la distinción entre *actividades dirigidas* y *actividades libres*. Las primeras se realizan bajo la dirección de la docente, quien da instrucción y señala los pasos a seguir; son actividades que se ejecutan para cubrir los aspectos pedagógicos y temáticos del programa vigente y son obligatorias. Las segundas se ejecutan sin la supervisión de ésta: los niños manipulan, construyen y representan lo que se les ocurre con el material didáctico disponi-

ble (plastilina, materiales de plástico o de madera, papeles, crayolas, etc.).

Como ya dije, esta distinción entre *actividades dirigidas* y *actividades libres* se basa en el análisis complementario de las características de las actividades y el discurso docente. Las educadoras emplean esa misma terminología, pero también las llaman el “momento del trabajo”, a las primeras y el “*momento de juego*” a las segundas. Las primeras se ejecutan antes del recreo, “que es cuando los niños están más fresquitos”, según expresó una de ellas. Las segundas se ejecutan después del recreo. Constantemente amenazan a los niños que no quieren o que usan el material didáctico referido arriba sin su autorización, diciendo: “*el que no trabaje no tendrá derecho a salir al recreo y a jugar material después*”.

De esta distinción y su secuencia podemos inferir que para las educadoras las actividades dirigidas son más importantes que las actividades libres; más aún porque éstas ni siquiera son supervisadas. Con las actividades libres podría favorecerse la creatividad, si les prestara más atención. Pero éste no es el caso. Por lo general, estas actividades se realizan en espera de que suene la campana para la salida; se utilizan para mantener a los niños ocupados en algo mientras ellas ordenan sus papeles o hacen algún trabajo pendiente. Y esto es así, a pesar de que fomentar la creatividad en los niños mediante el juego es, y ha sido, una preocupación constante de la educación preescolar en México. Este objeto se expresa en diferentes programas educativos.

La secuencia de actividades que se ejecutan en el salón de clases dentro de esta estructura son: un saludo, plática sobre un tema, abordaje de algún aspecto del programa educativo (ésta incluye varias actividades más concretas que se ejecutan siguiendo la secuencia establecida en el programa), recreo, actividades libres, orden y limpieza del salón, planeación de la siguiente clase. En la primera temporada de trabajo de campo, entre estas actividades la mayoría de las educadoras intercaló otras dos: ejercicios preparatorios para la lecto-escritura y el juego didáctico. En la segunda fase, los ejercicios preparatorios para la lecto-escritura dejaron de hacerse y el juego didáctico se realizó, ya no como actividad aislada, sino en el contexto de las “situaciones didácticas” que proponía el programa vigente en esa entonces.⁵

El juego didáctico es una actividad en la que la educadora presenta diferentes objetos para que los niños distingan formas, tamaños, colores y consistencias.

Los ejercicios preparatorios para la lecto-escritura se ejecutan en hojas fotocopiadas, que reparten a los niños. En ellas aparecen unos trazos en líneas punteadas (por ejemplo: segmentos de línea ondulada). Las educadoras les indican a los niños que deben repintar estos trazos con línea continua utilizando la crayola que previamente han recibido junto con la hoja. También les indican que deben comenzar en la línea

⁵ Las “situaciones didácticas” son parte de las unidades temáticas del programa de 1985. Para mayor información ver Villanueva (1991).

de arriba y en la esquina izquierda hasta terminar, siguiendo el mismo orden en cada línea, en la esquina derecha de la última línea inferior. De esta manera se pretende que los niños aprendan a coordinar los movimientos de la muñeca para los trazos y también el orden en que se escribe y se lee.

Estos ejercicios no están incluidos en ninguno de los programas de educación preescolar vigentes en las temporadas de trabajo de campo que realicé. El programa de 1981 no incluye estos ejercicios, pero sí contempla como uno de sus principales objetivos pedagógicos preparar a los niños para la adquisición de la lecto-escritura. Sin embargo, el tipo de conocimientos y destrezas que este programa incluye para tal fin son de índole diferente al de los ejercicios que he descrito. Estos se apegan más al tipo de destrezas que se establecen en el programa de 1979 para favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura. El programa de 1985 se opone a estos ejercicios, especificando que no es función de la educación preescolar enseñar a los niños de la lecto-escritura.

Según las educadoras, estos ejercicios se comenzaron a ejecutar a solicitud de las madres de familia. En ese tiempo (1985) varios de los jardines de niños particulares de Mérida incluían como parte de sus objetivos pedagógicos la enseñanza de la lecto-escritura. De modo que los niños que cursaban su educación preescolar en estas escuelas ya sabían leer y escribir al ingresar a la primaria. Este hecho empezó a conformar las aspiraciones de las madres de familia del jardín de niños estudiado

que no querían que sus hijos ingresaran a la escuela primaria con desventaja.

Con frecuencia, las principales enseñanzas que las educadoras transmiten a los niños a través de esas actividades y el discurso que las acompaña son:

1) Orden y limpieza del salón. Hay un momento específico para realizar esta actividad en la estructura de clases según mencioné arriba sin embargo, los niños deben ejecutarla al finalizar cada actividad.

2) Cuidado del cuerpo y de la salud a través de hábitos adecuados de higiene y alimentación. Este fue el tema que más se abordó en la actividad que denominé "plática sobre un tema".

3) La distinción de colores, tamaños, formas y consistencias mediante el juego didáctico.

4) La distinción entre lados derecho e izquierdo, arriba-abajo, identificación de las diferentes partes del cuerpo y el desarrollo de la coordinación motriz gruesa. Estas enseñanzas se transmiten en diferentes actividades escolares, pero sobre todo en la clase de educación física.

5) Desarrollo de la coordinación motriz fina como fase previa para la escritura con la ejecución de trabajos manuales en general (trabajos que implican rasgar, cortar y estrujar papel, pegar objetos pequeños, etc.) y con los ejercicios preparatorios para la lecto-escritura.

Con estos aspectos, sobre todo con los tres últimos, las educadoras justifican a sí mismas su labor pedagógica, su trabajo propiamente docente y no el de simples cuidadoras de niños.

Otras enseñanzas, que si bien no definen el espacio propiamente pedagógico, no por ello son menos importantes, son las normas de orden, disciplina, respeto a la autoridad y cumplimiento de las obligaciones que conforman el reglamento escolar. Este no está expresado en ningún documento; se infiere a partir de lo que permite, lo que se prohíbe y de lo que se inculca. Las normas que pude detectar y que reglamentan el comportamiento de los niños en el aula y la escuela son: formarse en fila (para realizar cualquier actividad en orden), la caballerosidad (los niños deben ceder el primer turno a las niñas), guardar silencio, permanecer sentados (a la escuela se va a trabajar), obedecer las indicaciones de la profesora, no entrar al salón de clases hasta que la profesora dé la autorización, portarse bien trabajar bien, así como cuidar el orden y la limpieza del salón.

Para determinar este reglamento escolar me baso en el discurso docente, porque me interesa conocer el proyecto pedagógico implícito, la intención consciente o no de las prácticas y el discurso, y no tanto su cumplimiento. En su imposición, las educadoras se enfrentan con la resistencia de los niños, por lo que algunas normas sólo se expresan en el discurso; son simplemente pretensiones como advierte Giddens (1987: 107). Por esta razón no me es útil la distinción que establece Bordieu entre reglas (lo explícito, formuladas oralmente o por escrito) y regularidad de las prácticas (frecuencia estadística, Bourdieu 1988: 72-73). Para los fines de este trabajo las reglas son ambas cosas: las regularida-

des de las prácticas y lo expresado en el discurso.

La forma como se enseña, el rol que asume el docente y la forma como organiza las actividades escolares también transmite un conjunto de enseñanzas. Por falta de espacio no abordaré aquí estos aspectos. Baste lo descrito hasta el momento sobre la práctica docente para el análisis que se pretende.

FACTORES QUE EXPLICAN EL RUMBO DE LA PRACTICA DOCENTE

La comparación entre las enseñanzas que conforman la práctica docente de la escuela estudiada y los programas educativos vigentes en cada temporada de trabajo de campo, muestra que ésta no se estructura en función del programa educativo vigente, porque este último sólo ocupa una parte de la *rutina de clases* y ésta fue semejante en ambas temporadas, a pesar del cambio de programa. Algunas de las actividades *rutina de clases* tienen su origen en programas anteriores y continuaron ejecutándose a pesar del cambio de programa. Otras, aunque también están incluidas en el programa vigente, se ejecutan siguiendo la estrategia pedagógica del programa anterior. Este es el caso de los ejercicios preparatorios para la lecto-escritura que con la vigencia del programa de 1981 se ejecutaron siguiendo el modelo educativo propuesto por el programa de 1979.

Estos hechos sugieren la existencia de una rutina previa a la que se incorporan algunos aspectos del programa.

Pero no se trata de una rutina inmóvil. Esta sufre algunos cambios por la acción que ejercen sobre ella los programas. Como ejemplo podemos mencionar la suspensión de los ejercicios preparatorios para la lecto-escritura con la vigencia del programa de 1985.

Tanto la similitud de la práctica docente de las educadoras de la escuela estudiada, como su discrepancia con el programa vigente, se debe en parte a un problema de interpretación. A lo largo de su formación y ejercicio profesional, las educadoras han aprendido una forma de ser y hacer, una definición de su quehacer que constituye la *tradición docente* en preescolar.⁶

Esta tradición actúa como un esquema de interpretación de los programas educativos. Pero la vía que sigue la práctica docente no es sólo un problema de interpretación; también es resultado de la contradicción de disposiciones oficiales que recaen sobre las educadoras y de la lucha de intereses: es un problema de poder. La interpretación se da a través de las relaciones de poder (Giddens 1987).

Sobre la práctica docente en preescolar actúan fuerzas institucionales que la orientan en sentidos contrarios. Por un lado, la institución escolar en Méxi-

co elabora y expresa su proyecto educativo para los niños de preescolar en programas educativos, libros, manuales y guías didácticas. Las educadoras deben aplicar ese proyecto educativo en su trabajo cotidiano con los niños, el cual define el sentido que debe seguir su práctica docente.

La SEP cuenta además con otros documentos en los que se especifica el conjunto de obligaciones laborales de las educadoras (el pedagógico y el no propiamente pedagógico):⁷ manuales de organización y operación, instructivos y reglamentos. Estos documentos y, más específicamente, los mecanismos e instrumentos que contienen (supervisión escolar, tabulador, créditos escalafonarios y cursos de capacitación), funcionan como controles institucionales del trabajo y la práctica docente. En principio, estos controles institucionales buscan orientar la práctica docente hacia los objetivos del programa vigente. Pero algunos de éstos, como la supervisión escolar, también tienen como función verificar el cumplimiento de las diferentes tareas que definen el trabajo docente en preescolar.

En los manuales, instructivos y reglamentos se establece que además de su trabajo propiamente pedagógico educar a los niños de acuerdo con lo establecido en el programa vigente, las educadoras deben cumplir con otras labores, que se presentan como comple-

⁶ La *tradición docente* no debe entenderse como el habitus **interiorizado**, sino como un conjunto de creencias, conocimientos, etc., **aprendidos** que se emplean de manera generativa, por lo que es continuamente actualizada y modificada. Las educadoras de esta escuela, como grupo en cotidiana interacción, se retroalimentan tanto para la parcial reproducción de esta tradición, como para introducir cambios.

⁷ Distingo entre trabajo docente y práctica docente. Por práctica docente me refiero al trabajo de carácter pedagógico. El trabajo docente incluye, además, otro conjunto de actividades no propiamente pedagógicas.

mentarias y de apoyo a éste: tener su "documentación" al día (llenar diversos formatos, elaborar sus planas de clase, proyectos e informes de trabajo), cumplir con diversas comisiones, elaborar material didáctico, asistir a las juntas "técnicas" con la directora, a las juntas de padres de familia y a los cursos de capacitación. Estas actividades y la *rutina de la escuela*, no sólo disminuyen el tiempo que las docentes destinan a la atención de los niños (ellas presionan por realizarlas dentro de su horario de trabajo en la escuela: de 7:30 a.m. a 11:30 a.m.), sino que además reorientan su trabajo pedagógico. ¿Cómo ocurre esto?

En los manuales, la supervisión escolar se define como un mecanismo que debe emplearse para verificar que los jardines de niños funcionen de acuerdo con las normas y los lineamientos establecidos por la Dirección General de Educación Preescolar,⁸ que la práctica docente corresponda con los objetivos del programa educativo vigente y que los recursos se usen adecuadamente (SEP 1982). Según una funcionaria del Departamento de Educación Preescolar en Yucatán *"la función de la supervisión escolar es corregir y asesorar el trabajo de las educadoras, no castigarlas"*.

En la práctica, la supervisión escolar se emplea preferentemente para vigilar el cumplimiento de las obligaciones laborales de las docentes y la directora, así como el uso adecuado de los recursos materiales. Si las educadoras no cumplen con su trabajo docente pueden

recibir "actas de extrañamiento", que son notas malas para su currículum, y una baja calificación al final del curso en el documento llamado *Crédito escalafonario anual*.

En el *Informe de visita de supervisión*, documento que las supervisoras deben llenar por cada visita de inspección a los jardines de niños, se le otorga mayor importancia a los aspectos administrativos que a los pedagógicos. Sobre la aplicación del programa educativo sólo registra el cumplimiento de sus aspectos formales, de organización del trabajo docente (unidad, situación didáctica, etc.); no verifica cómo las educadoras promueven el desarrollo y la formación de los niños que según el programa educativo debe ser fundamental de la práctica docente.

Así, el proyecto educativo expresado en el programa vigente entra en contradicción con la supervisión escolar. Mientras el programa expresa que lo fundamental del trabajo docente debe ser la atención pedagógica a los niños, la supervisión escolar prioriza la función administrativa. De mecanismo de control pedagógico se transforma en mecanismo de control laboral. Esto repercute en la actuación de las educadoras que adaptan su trabajo y su práctica docente a los requerimientos de la supervisión escolar.

Esta situación expresa la contradicción entre los principios que rigen las instancias pedagógicas, administrativas y financieras de la SEP. En el jardín de niños esta contradicción se manifiesta en el conflicto entre la directora y las educadoras. Aunque además de su fun-

* Instancias de la Secretaría de Educación Pública que se encarga de todo lo relacionado con la educación preescolar en el país.

ción administrativa la directora debe ser una asesora pedagógica de las educadoras, por efecto de la supervisión escolar ella se preocupa sobre todo por los aspectos administrativos que definen mejor su función. Las educadoras en cambio, cuyo trabajo es más de carácter pedagógico, continuamente declaran su inconformidad con los trámites y las disposiciones que afectan su trabajo con los niños. Una de ellas se expresó al respecto así: *“la directora se preocupa por la imagen de la escuela (apariciencia del edificio), a nosotras nos preocupan los niños”*. Aunque esta afirmación sólo dé cuenta del ideal de la educadora, la deseable, ilustra el conflicto de intereses y de funciones.

Por su posición de autoridad, la directora puede hacer prevalecer sus intereses sobre los de las educadoras. Y por efecto de rebote les exige lo que a ella le exigen sus superiores. Por esto les insiste continuamente en que mantengan los salones limpios y ordenados, decorados de acuerdo a la estación, a las festividades cívicas y tradicionales o al tema que estén abordando; que tengan su “documentación al día”, etcétera.

Estos son aspectos que la supervisora de la zona debe constatar y registrar en el *Informe de visita de supervisión*.

La práctica docente de la escuela estudiada tiene mayor coincidencia con la supervisión escolar que con el programa educativo vigente. Esto se debe a que las personas encargadas de la supervisión escolar, tienen trato directo con las educadoras porque son sus autoridades inmediatas y en ellas recae la función de otorgarles su calificación anual,

permisos, concesiones, etc. El programa, en cambio, es una instancia impersonal que actúa mediado por la supervisión escolar. Los aspectos académicos de éste son la interpretación de las autoridades locales sobre las prioridades educativas y orientan la aplicación que las educadoras hacen de él.

De modo que la práctica docente no se explica únicamente, ni corresponde totalmente con la supervisión escolar ni con el programa educativo vigente. Sobre ella actúa una tradición que más o menos comparten educadoras, directoras, inspectoras y otras autoridades educativas que han trabajado como educadoras. Esta tradición actúa como esquema de interpretación de programas educativos y de manuales de organización y funcionamiento.

Además, los sujetos que ocupan los diferentes puestos en la estructura de la institución de preescolar no siguen fielmente las disposiciones superiores. El puesto que ocupe y las funciones que les corresponden inciden en el punto de vista y en la toma de partido sobre esas disposiciones; también las adaptan o las rechazan, cuando pueden, según sus intereses personales (que no siempre corresponden con el puesto). Por esto, el conflicto entre educadoras y demás autoridades es común; cada quien vela por sus intereses, cuando los percibe. Esto ocurre en la escuela observada, la cual es definida por sus propias educadoras y directora como no conflictiva, donde se trabaja en equipo y en armonía.⁹

⁹ Recientemente, una educadora que vive en una colonia vecina a donde se ubica la escuela estudiada y que trabaja en un jardín de niños fuera

Las educadoras, por ejemplo, se resisten a los frecuentes cambios de programas, formatos y disposiciones; más aún si éstos les complica o aumenta su trabajo. La directora se opone a los cambios que disminuyen su autoridad y control sobre las educadoras y la vida escolar; sin embargo, su función es promover su aceptación y contrarrestar conflictos. Por esto, ante la próxima visita de la promotora del programa de 1985.¹⁰ convocó a las educadoras a una junta en la que les pidió su opinión sobre su trabajo con dicho programa. Durante la sesión interrumpía las opiniones de las educadoras y las planteaba de nuevo como si fueran favorables al mismo tiempo que alababa el trabajo de la educadora en cuestión. Con este mecanismo todas opinaron a favor del programa, pues de lo contrario habrían sido calificadas de incompetentes. Así, les sugirió implícitamente cómo opinar ante la inspectora y la promotora. A pesar de esto, ella continuó oponiéndose a los aspectos del programa que atentaban contra su autoridad.

Por su posición subordinada, las educadoras se ven obligadas a cumplir con las exigencias de sus autoridades

de la ciudad de Mérida, me comentó que aspira a conseguir su cambio a la escuela que observé porque sabe que allí las maestras se llevan bien y trabajan en armonía. Dijo que la cercanía de esta escuela con su casa es una razón secundaria, porque en todo caso hay otro jardín de niños que le queda más cerca.

¹⁰ Esta era una persona que trabajaba en la Dirección General de Educación Preescolar en la Ciudad de México y que viajaba cada cierto tiempo para constatar el modo como se aplicaba el programa de 1985 en las escuelas piloto.

inmediatas. Pero cuando dos disposiciones son contrarias, optan por aquella en la que hay mayor control. Esa contradicción también les permite cierta libertad y argumentos que se manejan a conveniencia según el contexto. Por ejemplo, ocasionalmente alguna educadora no ejecuta una de las actividades de la *rutina de la escuela* argumentando consignas establecidas en el programa educativo; que los niños estaban muy interesados en las actividades que desarrollaban en el aula. Esto sólo puede hacerse esporádicamente.

De modo que la interpretación de los programas se impone y se negocia. Pero la interpretación que tiene más peso es la de quienes disponen de los medios para imponerla: las autoridades inmediatas. Parafraseando, una vez más Giddens (1987), la interpretación está sujeta a las relaciones de poder.

CONSIDERACIONES FINALES

La información anterior muestra una dinámica entre el control y la autonomía de la práctica docente, en la que los extremos no son ciertos. Por un lado, la institución multiplica sus mecanismos de control sobre la práctica y el trabajo docente; por el otro, ante las continuas protestas de los docentes a través de sus organizaciones sindicales, acerca de que el proceso educativo se reglamente y decida desde nichos de poder por personas que desconocen las condiciones en las que se realiza la educación —y peor aún no docentes— la institución escolar abre espacios de gestión y decisión docente en los progra-

mas, manuales e instructivos. Estos advierten que los docentes deberán adaptar los procedimientos, las metodologías y los contenidos establecidos en esos documentos, en relación al contexto social y cultural de su escuela y a su propia experiencia profesional. Pero esta concesión entra en contradicción con la autoridad que la SEP delega a supervisoras y directoras para evaluar, calificar y verificar el cumplimiento de las obligaciones laborales de las educadoras.

De modo que la contradicción en la institución escolar es la norma, no la excepción. Esta contradicción no sólo permite cierto margen de maniobra y decisión por parte de las educadoras, sino que efectivamente algunas la saben aprovechar en su beneficio, de acuerdo a sus intereses (que no necesariamente son los intereses en favor de una mejor educación de los niños).

Todo lo anterior nos muestra que aunque la reproducción social es un hecho innegable, no es un proceso tan completo, mecánico y homogéneo como lo presentan los teóricos de la reproducción. Por el contrario, es incompleto, contradictorio, multidireccional, se produce a través de mediaciones y, como afirman los teóricos de la resistencia, no se da sin opo-

siciones y conflictos (Giroux 1985).

La reproducción social tampoco es un proceso totalmente al margen de la voluntad y la conciencia de los individuos; es el resultado de las interacciones entre sujetos con experiencias particulares, con posiciones diferentes en la estructura social, con concepciones e intereses diferentes o en conflicto. Cada sujeto lucha, negocia, se enfrenta, se resiste o se adapta en función de sus necesidades e intereses. Dominantes y dominados, autoridades y subalternos, contribuyen, aunque en diferente medida, tanto para la reproducción como para el cambio según su conveniencia en la coyuntura específica, pero también según sus posibilidades y recursos.

Quise insistir en las contradicciones y en la adaptación o confrontación de órdenes y disposiciones superiores por parte de sujetos que no son pasivos sino que las acomodan e interpretan según sus necesidades e intereses. Esos son aspectos en los que también han insistido los teóricos de la resistencia. Pero mientras ellos explican lo que acontece al interior de una escuela en relación a la familia de la que proceden los estudiantes (Giroux 1985), yo lo hice en relación a las diferentes instancias del mismo aparato escolar.

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU, Pierre, *Cosas dichas*, Gedisa, Argentina, 1988.

GIDDENS, Anthony, *Las nuevas reglas del método sociológico*, Amorrortu, Buenos Aires, 1987.

GIROUX, Henry A., *Ideology, culture and the Process of Schooling*. Temple University, Filadelfia, 1981.

"Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", *Cuadernos Políticos*, No. 44, julio-diciembre de 1985, pp. 36-65.

Secretaría de Educación Pública *Programa de educación preescolar*, (dos tomos), SEP-DGEP, México, 1979.

Programa de educación preescolar, Li-

bros 1, 2 y 3, SEP-DGEP, México, 1981. Manual de organización y funcionamiento de educación preescolar, SEP, Colección de manuales administrativos, Carpeta II, México, 1982.

Propuesta de programa de educación preescolar, SEP-DGEP-DGEI, México, 1985.

TENTI FANFANI, Emilio, "La interacción maestro-alumno: discusión sociológica", *Revista Mexicana de sociología*, Año XLVI, Vol. XLVI, 1, enero-marzo de 1984, pp. 161-174.

VILLANUEVA VILLANUEVA, Nancy B. "Institución, discurso y práctica docente en la educación preescolar: análisis de la vida cotidiana en un jardín de niños", Tesis de Maestría, INAH, México, 1991.