

La profesionalización de la enseñanza en preescolar: pasado, presente y futuro

Beatriz Adriana Gallardo Navarro*

En Jalisco la investigación sobre el nivel educativo de preescolar, en sus diversas facetas, es todavía parte de la agenda pendiente, no obstante que su estudio desde una perspectiva pedagógica y didáctica ha sido iniciado, un tanto tímidamente, por algunas de las mismas protagonistas que han incursionado en el posgrado.

Este artículo pretende ser, por lo tanto, una contribución al conocimiento de la profesión docente en preescolar o, como acostumbramos decir, de las “educadoras” (como si “educar” no fuera el fin de los docentes de los demás niveles y modalidades), de su origen y su problemática. Para ello se recurre al producto de los escasos estudios académicos que lo han abordado en tanto objeto de la historiografía o de la sociología, complementándolos con investigación documental propia. Asimismo, se hacen algunas reflexiones sobre algunos aspectos de la actividad docente en preescolar cuya investigación se considera prioritaria.

El difícil camino hacia la profesionalización

En el proceso histórico de la creación de los sistemas educativos modernos se han ido definiendo diversos “niveles” del mismo, de acuerdo con las diferentes “etapas” que la pedagogía ha distinguido en el desarrollo o proceso de maduración psicológico y motriz de los niños.² Curiosamente, la educación preescolar surgió después de la creación de la educación primaria, con la formalización de la psicología y la pedagogía modernas a finales del siglo XIX y principios del XX, pues poco a poco quedó claro que había

una serie de aprendizajes fundamentales que precedían al aprendizaje de las letras y los números.³

Es con Fröebel, en Alemania, donde aparecen los “jardines de niños” (kindergarten), que luego se propagarían en Europa y América. En nuestro país se adoptaría el término alemán para referirse a estos establecimientos hasta ya entrada la segunda mitad del siglo XX. De hecho, fue un discípulo de aquel célebre pedagogo, Enrique Laubscher, quien “trajo la inquietud” de los jardines de niños a Jalisco.⁴ Como es natural, este nivel educativo requería de un tipo especial de docente: la “maestra jardinera”, la “educadora”.

En México, nos dice Peredo, “durante muchas décadas persistió una concepción romántico-idealista de la ‘educadora-jardinera’, sembradora de la ‘semilla-niño’, promesa virgen del futuro. Muestra de esto se tiene en documentos introductorios a la técnica pedagógica del nivel que refieren ejemplos como: “cualidades de una aspirante a educadora... cariño, bondad, prudencia, serenidad, sencillez... la obra de la educadora es la del cultivador... para tratar el capullito, que un día será flor”; y señala: “Conforme se observa el proceso legitimador del nivel preescolar, se convierte a la educadora en una profesionista más especializada, pero conservando aún rasgos idealistas”.⁵

Así como la educación preescolar llegó tarde al sistema educativo básico, así también la profesionalización de las educadoras llegó tarde. En un principio, las educadoras se formaban de manera completamente práctica, recibiendo como única instrucción la que algunos ilustres promotores del nivel

*Educadora de la SEJ.

les impartían bajo la forma de cursillos o, simplemente, “conferencias”.

Ese mismo fenómeno se observa en Jalisco. Existían ya algunos jardines en el estado, con antecedentes en la última parte del siglo XIX; en 1932 se inició la profesionalización con la llamada “Misión Cultural Urbana”, con la participación de las maestras María H. Chanes y Rosaura Zapata.⁶

En 1935, el auge de los jardines de niños en Jalisco “implicaba la formación de docentes, así que en 1939, la Escuela Normal asumió la capacitación de maestras de jardines de niños... formalizándose en 1961”;⁷ poco a poco, el perfil profesional de la educadora fue cambiando, notándose que “el amor, la filantropía y el afecto que se pedía a la educadora en los orígenes del preescolar” se complementaban con una “sistematización de la profesión”.⁸

Así, en un comunicado de la SEP en 1962, en el que se defiende el proyecto de formar a las educadoras a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, se advertía que “cuando nuestras educadoras se hallen

en la posibilidad de juzgar a sus discípulos como seres humanos que siguen un proceso de propio desarrollo, que no es posible violar, si en realidad tratamos de educar, los instrumentos y medios técnicos educativos contribuirán a mejorar las condiciones en que los niños se desenvuelven, obteniendo la educación su fin principal: el crecimiento y desarrollo normal del niño”.⁹

En el informe presidencial de 1979, “es por primera vez, que la educación preescolar, habría de considerarse el primer nivel de la educación básica”.¹⁰ A partir de ese año, el gobierno de Jalisco comienza a promover la formación de las educadoras dentro de las normales, públicas y particulares, de manera formal.¹¹

Este proceso de profesionalización de la educadora, no obstante, tiene un punto central que es como un parteaguas: la elevación de la formación normalista al nivel de licenciatura en 1984, que ha llevado a que coexistan y colaboren educadoras formadas bajo dos esquemas profesionales diferentes. Así, la formación de las educadoras entró en una nueva dinámica de profesionalización. Mientras que esa medida implicó la exigencia del bachillerato y un nuevo plan de estudios para las nuevas generaciones de educadoras, para las que ya estaban en servicio no significó una necesidad de actualizarse.

Aun cuando la recién creada UPN era una manera de actualizar a los maestros en servicio, “la atención a educadoras en servicio no es del todo satisfactoria debido a la poca participación de éstas en esta opción”.¹²

Finalmente, a partir de 1992, con la creación de Carrera Magisterial, se ha elevado un poco la actualización de las educadoras formadas en el esquema anterior a la elevación de la normal al nivel superior, pero no ha alcanzado un gran éxito.¹³



Una profesión femenina

No obstante que, en general, el magisterio tiende a la feminización,¹⁴ desde su origen la carrera de docente de preescolar está marcada como una ocupación estrictamente femenina. Paradójicamente, en México se reconocen entre los principales promotores de la educación preescolar a figuras masculinas, tales como José Vasconcelos, Jaime Torres Bodet o Enrique Laubscher, pero la realidad es que en su historia predominan las figuras femeninas. Así sucede en el caso de Jalisco, donde vemos que una serie de maestras notables han sido prácticamente las fundadoras de la educación preescolar.¹⁵

Se ha señalado que esta carrera históricamente ha pasado de ser una actividad de “señoritas bien”, cercana a la actividad caritativa y voluntariosa, a una actividad realmente profesional, teóricamente sustentada por las ideas de grandes pedagogos (Fröebel, Pestalozzi, Montessori, Piaget, etc.) además de legalmente constituida.¹⁶

Quienes han investigado sobre la educación preescolar, afirman que la figura de la educadora se originó como una “continuación” de la actividad maternal, concepción que, no importa lo que se diga, sigue prevaleciendo. Todavía hoy resulta una descripción muy válida las palabras que una de las fundadoras de este nivel, la maestra Celia Muñoz, escribió hace más de cincuenta años, como parte de un poema titulado “Hermana educadora”: “Y en tu enorme tarea / demuestras la grandeza / de tu alma de mujer / ¡y te sientes la madre / de todos esos niños, / que no son de tu carne, / pero son de tu ser/.”¹⁷

La identificación de la función docente con la función parental es más fuerte en preescolar que en cualquier otro nivel educativo y conlleva un fuerte “encantamiento” de la concepción del trabajo de la educadora, del cual no resulta fácil desprenderse.¹⁸ Advierte la investigadora María Alicia Peredo que “la

génesis de la concepción romántica de la educadora-semillera, como extensión de la maternidad, puede ubicarse dentro de una debilidad teórico-pedagógica”.

Este “corpus ideológico prevalece estáticamente: educadora cariñosa, bondadosa, prudente, sencilla, serena... que posteriormente la propia estructura oficial define como: ‘con espíritu de servicio y humildad’”, concepción que permanece estática por “la memoria colectiva evocada por este grupo social” y que “posiblemente dificulta la transformación de la práctica pedagógica” de las mismas educadoras.¹⁹

La misma SEP, en un documento de 1988 sobre el “subsistema” de educación preescolar, afirma que “sobre la formación profesional del docente preescolar y del ejercicio de la profesión, varios autores hacen hincapié en que deberá ante todo profesar ‘amor a los niños’”.

Y precisa: “se considera que este ‘amor a los niños’ sólo se regirá por la ley del amor a los semejantes..., es decir una actitud de cariño, respeto, comprensión y tolerancia; esto ha dado como resultado que se considere como elemento necesario para ser “docente del nivel preescolar”, una actitud maternalista que propicia la falsa concepción de asignar a la educadora como función única el cuidar a los niños y como papel social el ser una segunda madre, todo lo cual enturbia y entorpece su verdadera función docente.”²⁰

El hecho de que esta profesión sea femenina, puede ser entendida de varias formas. En primer lugar, nos habla de una división sexual del trabajo educativo: según esto, mientras más bajo es el nivel educativo, más femenino es, y mientras más femenino es, más subordinado está socialmente.

Este hecho se observa en la estructura general del mundo profesional. En el censo de 1990, el INEGI reportaba que entre los profesionistas 33.8% eran mujeres.

Mientras que la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) reportaba en 1999 que la participación de la mujer en las áreas de estudio de licenciatura en México había aumentado de 30% en 1980, a 46% en 1998, con el porcentaje más alto (64%) en el área de “educación y humanidades”.²¹

Otro hecho bien sabido es que el salario de las mujeres tiende a ser más bajo, en puestos similares, que el de los hombres y que dentro del magisterio la actividad laboral de la mujer suele verse como un complemento al ingreso familiar.²²

En este punto es preciso advertir que suele pasar desapercibido el hecho de que la mujer cumple un papel muy definido en los procesos de movilidad social y económica, pues existe una relación entre el grado de escolaridad, el ingreso y la fecundidad. Se observa que la fecundidad entre las mujeres profesionistas es más baja que en el resto de las mujeres: en México el promedio en 1990 era de 2.6 hijos para las profesionistas y de

5.4 para el resto de la población femenina: reducir el tamaño de la familia es una forma de optimizar el capital económico que la posesión y ejercicio de una profesión asegura a su vez.²³

Posición de las educadoras en el sistema de educación normal

Tanto las peculiaridades del origen profesional de las educadoras, muy vinculado con su “marca” de feminidad y su llegada tarde al sistema educativo básico, como las “vicisitudes” de su formación profesional, se tenían que notar en la posición que ocupan en el sistema de educación normal.

En términos generales, en México la demanda de estudios superiores se inclina con mucho hacia los estudios universitarios y tecnológicos superiores en detrimento de la formación normalista (en promedio hay ocho de aquellos por cada normalista). Pero al interior del subsistema de educación básica hay también preferencias.

Esto se hizo evidente con la elevación a licenciatura de la formación de normales, cuando se observó que “en diciembre de 1984 se habían inscrito alrededor de 34 mil alumnos en normal preescolar, 69 mil en normal primaria y 144 mil en normal superior. Estas cifras indican la escala de preferencias del profesorado por cada uno de los ciclos que conforman la educación básica”.²⁴

Desde entonces, aunque el alto índice de ingresos a las normales volvió a descender, la cosa no ha cambiado mucho sino en términos de mera proporción: mientras que la matrícula en normales de preescolar en 1987²⁵ era de 13 300 frente a 118 700 en los otros servicios (primaria, secundaria, especial, educación física), en 1999 la proporción era de 30 700 frente a 174 100.

Lo mismo se observa en la cantidad de educadoras en activo: de 94 414 educadoras frente a 693 900 docentes de primaria



y secundaria en 1987, han pasado a ser 147 929 frente a 826 498 en 1999. En Jalisco el panorama es más o menos el mismo: de 5 373 educadoras frente a 42 753 de primaria y secundaria en 1987, a 8 608 frente a 51 097 en 1999.²⁶ Es decir, hay una diferencia de 3 235 educadoras.

Sin embargo, esta minoría frente al resto del profesorado no obedece solamente a razones de la clase de la división sexual del trabajo, sino que el estatus legal del nivel limitó durante mucho tiempo su crecimiento,²⁷ pues la educación preescolar ha sido declarada obligatoria hasta muy recientemente.

El autoritarismo y las innovaciones

Como vemos, el nivel preescolar ha tenido estas limitaciones: no obligatoriedad, cobertura inferior a la del nivel de primaria, baja preferencia entre los aspirantes a la carrera docente, una subordinación relacionada con su “marca” femenina, mayoría de maestras formadas en el esquema previo a la elevación a nivel superior y, sobre todo, un esquema “artesanal” que dificulta su profesionalización.²⁸

El principal paso que se ha dado en la profesionalización de las educadoras, decíamos, ha sido que se convirtió en licenciatura en 1984. Pero desde mucho antes se ha buscado que las educadoras se “actualicen” y “mejoren” su práctica, teniendo un lugar importante la búsqueda de formas innovadoras de llevar a cabo su trabajo, como se mostró antes en el párrafo tomado del documento de principios de los años sesenta.

Sin que sea exclusivo del nivel preescolar, la misma SEP llegó a identificar como problema central de la actividad docente al “autoritarismo” en este nivel. En aquel documento de 1982 se le definía como sigue: “El autoritarismo es aquella actitud

que coarta la acción y pensamiento de las personas ante quienes se ejerce... Cuando el docente asume esta actitud utiliza el castigo, la imposición de sus ideas, etcétera”.²⁹

Siguiendo una distinción muy común en nuestro medio, se defiende una diferencia entre “autoritarismo” y “autoridad”: “La autoridad se contrapone al autoritarismo, es más flexible. Se entiende esta autoridad como aquella actitud que no coarta, sino que brinda y facilita la independencia y autorregulación”, actitud que “se propone rescatar en las relaciones de los elementos humanos que inciden en la actividad educativa del nivel preescolar”.³⁰

Debido a la imagen idealizada y, por tanto, exigida de la educadora “toda dulzura”, en este nivel más que en ningún otro el “autoritarismo” se ha vuelto objetivo de ataque. Por esto el actual plan de trabajo de preescolar se basa en la idea de los “proyectos”. Según esto, la educadora procede con base en proyectos sucesivos cuyos objetivos y medios son “decididos” conjuntamente con los alumnos, según su interés o curiosidad, respetando así su libertad.

Si bien este método de trabajo presenta indudables ventajas pedagógicas, a veces se pasa por alto que siempre hay una “dirección” puesta por la educadora y/o la persona que dirige al plantel. Por ejemplo, se observa que gran parte de los proyectos obedecen a fechas preestablecidas por el calendario escolar, principalmente conmemoraciones patrias o sociales (día de la Bandera, de la Revolución, de la Independencia o el día de la madre, la Navidad, etc.). Aunque también hay otros motivos no relacionados directamente con la cultura nacional o local (inicio de la primavera, sucesos recientes, etcétera). Muchos de esos motivos incluso van en contra de la ley educativa, como los festejos navideños que van en contra del carácter laico de la educación.

Sonia Ibarra ha señalado recientemente que se ha abusado de este método, que “ha resultado controvertido y ha dado lugar a una gran simulación”, pues “requiere de grandes espacios y de un sinnúmero de materiales y circunstancias”, por lo que hace falta “equipar en forma general los jardines de niños, pues hasta la fecha cada jardín se equipa con la cooperación voluntaria de los padres, que desde luego, es proporcional a las condiciones socio-económicas de dicha comunidad, lo que crea un círculo vicioso”.³¹ Respecto de la práctica de las educadoras, ha observado también que “se ha abusado de la libertad con el método de proyectos, pues las educadoras justifican todos los contenidos con base en lo que los niños desean... hay una gran simulación acerca de las bondades del método de proyectos”.³²

Curiosamente, la misma autora dice que “en realidad no se escuchan quejas o ataques por parte de la sociedad a la educación preescolar, se expresa cierta satisfacción y se valora el afecto que las educadoras brindan a los pequeños y todos, o casi

todos, guardamos un grato recuerdo de esa etapa escolar”, y afirma que “no existe el autoritarismo que tanto gusta a los niveles de educación primaria y secundaria”.³³ Pero la autora del trabajo citado no presenta evidencias que apoyen sus afirmaciones. Su opinión sobre las educadoras parece seguir todavía la concepción “encantada”, romántica e idealista de la educadora que ella misma denuncia como uno de los obstáculos de su profesionalización.³⁴

En realidad no se ha evaluado el grado de autoritarismo en preescolar, ni en los otros niveles básicos. También hace falta una evaluación sobre el método de proyectos para verificar en qué medida se han abandonado las prácticas tradicionales, tratando de ir más allá del informe en el papel para satisfacer las demandas de la supervisión y la dirección.

En pocas palabras, hace falta investigar si la innovación es la regla o más bien la excepción. Por lo pronto, es fácil constatar que aún se sigue pensando que lo importante para el desempeño profesional es “la experiencia” al margen de la reflexión y que es secundario el número o el tipo de títulos académicos que tenga la educadora. Es preciso saber, más allá del discurso, cómo y en qué medida la innovación es, o puede ser, una realidad práctica.

Conclusión

La docencia en el nivel preescolar es una actividad aún en vías de profesionalizarse. Si bien históricamente ha compartido las vicisitudes de la profesión docente en su generalidad, no por ello deja de poseer características propias, especialmente su condición esencialmente femenina que explica en buena medida su tardía profesionalización.

La integración de la educación preescolar al resto de la educación obligatoria habrá de conjugarse, en el mediano y largo plazo, con la existencia de una planta docente cada vez



más preparada y, esperamos, más numerosa. No obstante, es mucho lo que todavía falta por hacer, pues el perfeccionamiento profesional es un proceso permanente y la investigación educativa, especialmente la que las mismas educadoras realicen, será un factor decisivo en dicho proceso.

Notas

- ¹El presente artículo se deriva de la investigación desarrollada por la autora, bajo la asesoría del maestro Carlos M. García González, en la Maestría en Ciencias de la Educación del ISIDM.
- ²Ya Durkheim advertía esto en su tiempo: “Hoy es una verdad evidente, reconocida por todo el mundo, que el marco donde se desarrolla la vida escolar debe cambiar según la edad y el grado de desarrollo intelectual al que han llegado los alumnos.” Émile Durkheim, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, La Piqueta, Madrid, 1982, pp. 155 y 156.
- ³Lidia P. de Bosch, Lilia F. de Menegazzo y Amanda P.R. de Galli, *El jardín de infantes de hoy*, Hermes, Buenos Aires, 1998, p. 15.
- ⁴Sonia Ibarra Ibarra, “Orígenes de la educación preescolar en Jalisco”, en *Una mirada a la educación jalisciense: los productos de un oficio*, ISIDM-SEJ, Zapopan, 2001, p. 51.
- ⁵María Alicia Peredo Merlo, *Análisis de la educación preescolar en el estado de Jalisco, 1970-1988*, Gobierno de Jalisco/Unidad Editorial, Guadalajara, 1992, p. 36.
- ⁶Sonia Ibarra Ibarra, *op. cit.*, p. 30.
- ⁷*Ibid.*, pp. 30-31.
- ⁸*Ibid.*, p. 31.
- ⁹SEP, *La Formación Profesional en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, en Preescolar*, México, 1962, p. 97.
- ¹⁰Peredo Merlo, *op. cit.*, p. 30.
- ¹¹*Ibid.*, p. 37.
- ¹²*Ibid.*, p. 47.
- ¹³Ibarra Ibarra, *op. cit.*, p. 36.
- ¹⁴Como lo muestra Patricia Medina Melgarejo en su libro *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario?* La docencia cuestionada, UPN/PYV, México, 2000, p. 332.
- ¹⁵Sonia Ibarra Ibarra, Presentación de la IV Muestra Museográfica, *Los dones del preescolar*, ISIDM, Zapopan, 19 de mayo del 2001, pp. 2-3; Sonia Ibarra Ibarra, “La educación preescolar en Jalisco: del cálido abrazo femenino a la búsqueda de la profesionalización” en *Educación en Jalisco hoy*

y mañana, una reflexión colectiva, Oscar Bitzer y Óscar García Carmona, El Colegio de Jalisco, Zapopan, 2000, p. 29.

- ¹⁶Sonia Ibarra Ibarra, “La educación preescolar en Jalisco: del cálido abrazo femenino a la búsqueda de la profesionalización” *op. cit.*, p. 30.
- ¹⁷*Catálogo de biografías de fundadores del preescolar*, CEDIP, Zapopan, s.f., p. 247.
- ¹⁸Gérard Mendel dice que para el alumno en general siempre hay “relaciones interpersonales con el docente, que son necesarias y que son sucesoras de las identificaciones parentales”. En *La escuela y el dispositivo de expresión colectiva de los alumnos*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996, p. 36.
- ¹⁹Peredo Merlo, *op. cit.*, p. 155.
- ²⁰SEP, *La Educación Preescolar en México*, México, 1988, pp. 84-85. En todo el documento se insiste, no obstante los hechos señalados, en hablar de género masculino del “docente del nivel preescolar”.
- ²¹El 60% del área “Ciencias de la salud”, que sería el segundo lugar, está compuesto mayoritariamente por enfermería, otra profesión estrictamente femenina y que dentro del mismo mundo profesional está subordinada a la profesión médica.
- ²²María de Ibarrola y otros, *¿Quiénes son nuestros profesores?*, Fundación SNTE para la cultura del Maestro Mexicano, A.C., México, 1997.
- ²³INEGI, Los profesionistas en México, en Estudios y documentos del XI Censo General de Población y Vivienda, 1990, *op. cit.*, p. 3. Sería muy interesante investigar si existe alguna relación entre la profesionalización de las educadoras, la fecundidad de las mismas (son profesionistas) y la manera como la cultura identifica esta profesión y la actividad maternal.
- ²⁴Alberto Arnaut, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, CIDE, México, 1996, pp. 153-154.
- ²⁵Se toma como referencia el año de 1987, porque es cuando egresa la primera generación de Licenciatura en Educación Preescolar en Jalisco.
- ²⁶SEP, *Perfil de la educación en México (estadísticas básicas)*, México, 1999, s.n.p.
- ²⁷Aunque “el Gobierno Mexicano asume su impartición como un compromiso, la Ley General de Educación establece en su artículo 37 que el nivel de preescolar, junto con el de primaria y secundaria, forma parte de la educación de tipo básico; sin embargo... no constituye un requisito previo a la primaria.” Sonia Ibarra Ibarra, “La educación preescolar en Jalisco: del cálido abrazo...” , *op. cit.*, p. 32.
- ²⁸*Ibid.*, p. 39.
- ²⁹SEP, *La educación preescolar en México*, *op. cit.*, pp. 86-87.
- ³⁰*Ibid.*, p. 87.

³¹Sonia Ibarra Ibarra, La educación preescolar en Jalisco: del cálido abrazo..., *op. cit.*, p. 35.

³²*Ibid.*, p. 36.

³³*Ibid.*, p. 31.

³⁴Autores como Gérard Mendel observan que el autoritarismo en la práctica docente corresponde a

las formas tradicionales de educación y distingue entre autoridad y firmeza. Sobre la autoridad dice que utilizarla “es intentar despertar en el otro su culpabilidad, su angustia de abandono, es infantilizarlo, se trate de un adulto o de un niño”; Gérard Mendel, *op. cit.*, p. 43.

