

d e b a t e

Costumbres estereotipadas en la historia de la educación preescolar en México: un reto a la calidad y descentralización educativas

María Bertely Busquets

Algunas metas de esta revolución consisten en mejorar la calidad de la enseñanza en la descentralización de la educación. En torno a estas ideas claves de descentralización se da mayor participación de la comunidad y en torno a ella surgen una serie de cambios capitales. Hay que desterrar hábitos y costumbres estereotipados.

Jesús Reyes Heróles ¹

La revolución educativa, como una de las medidas más importantes en torno a la educación tomadas durante el presente sexenio, ha pretendido el mejoramiento de la *calidad* de la educación a partir de la descentralización y la formación de maestros. La relación entre descentralización de los servicios y calidad educativa se expresa en la necesidad de adecuar las acciones escolares a la diversidad económica, social y cultural del país. En este sentido la refor-

ma a la educación normal intenta responder a tal necesidad conformando a un egresado que, de acuerdo con el discurso educativo, identifique las características y problemas del educando, y adquiera una visión clara y completa de la historia, estructura y funciones de la educación mexicana en los niveles y tipos en que ha de ejercer la docencia. Para la educación preescolar en México, alcanzar tales objetivos constituye un gran reto.

En este artículo se intenta mostrar la relación entre la historia de este nivel educativo en México— y particularmente de las concepciones de lo que debería ser la educación preescolar y de quienes la imparten— y la conformidad de ciertos “hábitos y costumbres estereotipados” que han separado la formación docente de las necesidades planteadas por la diversidad económica, social y cultural del país. De allí el gran reto de la descentralización educativa y la formación de maestros en el caso de la educación preescolar.

Tradicionalmente el normalismo, por lo menos hasta antes de la reforma, fue incapaz de proporcionar un servicio di-

¹ Jesús Reyes Heróles, *Revolución educativa*, SEP-Documentos, 1983-1984, SEP, México, 1984, t. II, p. 22.

versificado. En general las alumnas que ingresaban a las normales de educadoras eran originarias de las ciudades donde más tarde prestarían sus servicios. Movilizarse a un contexto rural parecía significarles un conflicto social, cultural y, sobre todo, ideológico.

A la fecha, y considerando que los egresados de la reforma están por demostrar la incidencia de su nueva formación en el quehacer pedagógico, las educadoras de carrera que demandan estar o están en servicio se ven atraídas por los contextos urbanos:

...hasta ahora, las egresadas de las escuelas normales prefieren trabajar en la ciudad de México o en las de los estados. Cuando su nombramiento corresponde a zonas rurales o marginadas, solicitan su cambio de adscripción o renuncian.²

A lo largo de este texto se irán tejendo las concepciones predominantes del discurso educativo y su repercusión en la formación de este tipo de educadora.

Tales concepciones nos remiten, entre otras cosas, al peso otorgado a la homogeneidad sociocultural, en detrimento de la diversidad; a la expansión del servicio preescolar en contextos urbanos y a su débil extensión en los rurales e indígenas; a la atención pedagógica centrada en el desarrollo *integral* del niño antes que en las necesidades que plantea su realidad sociocultural; y a la discusión entre la función asistencial o educativa del servicio preescolar.

Dos cuestiones centrales atraviesan el presente trabajo, y son, en primer lugar, el papel de la formación de educadoras en el contexto de tales concepciones pre-

dominantes, y, en segundo, el surgimiento paulatino de un nuevo docente, no profesional, que parece estar respondiendo a lo que el normalismo no ha podido: atender las necesidades y características de los diversos grupos que demandan o requieren educación preescolar.

Para comprender esta situación, que sigue viviéndose en la actualidad, es necesario remitirnos a la historia de la educación preescolar en México y recuperar algunos de sus antecedentes.

Los primeros jardines de niños, denominados entonces escuelas para párvulos o kindergarten, son fundados a finales del siglo XIX, durante el porfiriato. Tales instituciones se crean en contextos urbanos, primero en la capital de la república y luego en las de los estados, y son influenciadas por las ideas liberales y positivistas de la época.³

En el "Programa de conferencias" organizado por la maestra Estefanía Castañeda, en 1906, y dirigido "a mejorar la condición profesional de las profesoras de instrucción primaria, en lo relativo al kindergarten,"⁴ se retoman las ideas de Froebel, Michelet, Montaigne, Rousseau, Spencer, Pestalozzi y Locke. Ellos reunían la filosofía humanista y el pensamiento científico de la época. El liberalismo emanado de la revolución francesa, el interés por la formación de sujetos *libres* que habían de enfrentarse a relaciones de trabajo voluntariamente contrai-

³ La necesidad de una formación docente especializada en párvulos promueve en la primera década del siglo la comisión de las maestras Rosaura y Elena Zapata en los Estados Unidos para conocer la organización de los jardines de niños. En esa misma época regresan de aquel país las maestras Estefanía Castañeda y Laura Méndez de Cuenca.

⁴ Referencia bibliográfica incluida en *Perfil profesional de la educadora*, Dirección General de Educación Preescolar, Subsecretaría de Educación Elemental, SEP, México, 1985, p. 12.

² Opinión de una supervisora de zona escolar en jardines de niños dependiente del gobierno del Estado de México.



das y bajo contrato, determinan que las concepciones pedagógicas en boga centren su atención en el desarrollo físico, mental y artístico de los niños preescolares. Los *dones* de Froebel constituyen el planteamiento didáctico predominante, donde la experimentación sobre hechos reales y positivos se asume como el fundamento del conocimiento. El interés por el desarrollo *integral* del niño y el uso de materiales didácticos como medios fundamentales para el acto educativo sellan el paradigma dominante de la educación preescolar en México.

Las maestras que promueven estas primeras escuelas emanan de las clases altas de México y representan el sector más *culto* de la sociedad, las *señoritas* de la época, entre las que se encontraban intelectuales, poetisas, periodistas y escritoras.

La carrera fue considerada como la formación perfecta para el sexo femenino... los simpatizantes del sistema la consideraban, a fines del siglo pasado, una educación del corazón y el alma.⁵

⁵ *Ibid.*

Desde entonces se trata de ocupar un espacio legítimo dentro de la estructura educativa nacional y ganar el financiamiento para su expansión. Las justificaciones en torno a la necesidad de otorgar educación preescolar a los niños menores de seis años giran alrededor de argumentaciones pedagógicas de corte romántico-idealista, con miras a vincularse a la educación primaria como etapa de transición hogar-escuela, y a acciones *a favor* de la comunidad a partir de un trabajo de corte asistencial. Las necesidades concretas de los contextos urbano y rural, con sus múltiples especificidades económicas, sociales y culturales, no interesaban como justificación del servicio preescolar. Se partía de *una* intencionalidad pedagógica que había de promoverse homogéneamente entre todos los niños.

La brecha entre el tipo de servicio proporcionado, básicamente urbano, y las necesidades de los sectores obreros y campesinos se manifiestan ya en 1881, cuando se habla de la necesidad de fundar escuelas de párvulos para los hijos de la clase obrera. En 1921, año en que se funda la Secretaría de Educación Pú-

blica (SEP), se considera que los jardines de niños no están atendiendo a la población trabajadora.

Durante el sexenio de Plutarco Elías Calles la preocupación por llevar los jardines a barrios alejados y marginados de la ciudad de México comienza a materializarse. Manuel Puig Casauranc, entonces secretario de Educación, afirma:

...por haber sido siempre limitado el número de los jardines de niños, la sociedad los ha mirado siempre como privilegio de la clase rica; pero la Secretaría ha querido que presten su ayuda a gente menesterosa, y se hizo viable la idea, estableciendo secciones de párvulos anexas a las escuelas primarias; de esta manera, el jardín de niños se ha convertido en una institución más popular.⁶

La preocupación por otorgar un sentido social a la educación preescolar toma forma durante la administración del presidente Lázaro Cárdenas. En 1937 se crea el Departamento de Asistencia Infantil. La educación preescolar deja de pertenecer a la SEP.

Entre otras cosas, este departamento se plantea el impulso a la educación urbana, semiurbana y rural de los niños menores de seis años, la creación de centros de educación preescolar en el Distrito y territorios federales, la vigilancia de la educación pública preescolar, la fundación de bibliotecas para niños, la orientación técnica de las escuelas de educadoras, la organización de misiones culturales en materia de educación preescolar, la fundación de servicios para niños preescolares por parte de los patrones y, en general, la asistencia a la niñez. Se consideran también necesarias

tanto la cooperación de ejidatarios, campesinos y obreros en la asistencia infantil como el otorgamiento del presupuesto necesario para el funcionamiento de tal departamento.

Durante este periodo ingresa al servicio una cantidad considerable de asistentes preescolares no normalistas, que atienden la demanda en zonas rurales. Misiones culturales de educadoras se trasladan a los estados para proporcionar asesorías técnicas a estas maestras hechas en la práctica. Es entonces cuando la educación preescolar en México recibe elogios por la Sociedad de Naciones.⁷

Las medidas antes mencionadas generan grandes inconformidades entre las educadoras normalistas en servicio. En un documento dirigido al presidente Manuel Ávila Camacho, en 1940, se argumenta que la educación preescolar va dirigida a niños sostenidos por la tutela familiar, y que aquellos que requieren la del Estado deben seguir siendo atendidos por la Secretaría de Asistencia Pública (SAP). El jardín de niños se define, una vez más, como una institución "eminente educativa", creada para atender a niños cuyas necesidades básicas están satisfechas.

Otra cuestión que genera inconformidad entre las educadoras, es que, al pasar a la SAP, perderían tanto las conquistas del magisterio nacional (inamovilidad, escalafón y jubilación) como la valoración social de su carrera, aunque de hecho se establece una tabulación salarial diferenciada entre las educadoras de carrera y las que no lo son. El incremento de educadoras en servicio a favor de

⁶ *Memoria SEP*, J.M. Puig Casauranc, México, 1926.

⁷ *Reseña histórica sobre jardines de niños en México (1917-1942)*, Dirección General de Educación Preescolar, Subsecretaría de Educación Elemental, SEP, México, 1985, p. 48.



los estados y el decremento de plazas en el Distrito Federal no resuelven lo que para las educadoras normalistas es

...el problema de la creciente población infantil que carece de este servicio, ni el de las 150 educadoras tituladas (de las generaciones de 1934 hasta la fecha) que no han podido conseguir empleo como educadoras.⁸

Esta primera solicitud no es escuchada, y en 1941 se presenta una nueva, argumentando que es obligación de la SAP "asistir a los débiles económico-sociales, procurando se incorporen en el menor tiempo posible al ritmo normal de la vida nacional.⁹ La SEP, por su parte, tiene por objeto "formar hombres armónica-

mente desarrollados en todas sus capacidades físicas e intelectuales, aptos para participar en el ritmo de la evolución histórica del país".¹⁰

De lo anterior se deduce que "los débiles económico-sociales" serían asistidos para incorporarse "al ritmo normal de la vida nacional", mientras los *fuertes* serían educados para contribuir a "la evolución histórica del país".

Parece clara la intención de legitimar dos tipos de servicio preescolar: uno asistencial y otro educativo. Simultáneamente, la población infantil y las instituciones que la atienden quedan divididas: para los desfavorecidos, la Secretaría de Asistencia Pública; mientras que para los favorecidos, la Secretaría de Educación Pública. Aunque este documento insiste en que los servicios preescolares otorgados por la SEP se incorporen a un sistema educativo único, los niños atendidos por la SAP, los pauperizados o desatendidos por "la irresponsabilidad de los padres", no formarían parte del sistema.

La educación preescolar en México, "eminentemente educativa", continúa

⁸ Carga dirigida al presidente Manuel Ávila Camacho en 1940 para solicitar el reingreso de los jardines de niños a la Secretaría de Educación Pública, en *Evolución histórica de la educación preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública*, Dirección General de Educación Preescolar, SEP, México, 1982, p. 52.

⁹ Carta dirigida al presidente Manuel Ávila Camacho en 1941 para solicitar, por segunda vez, el reingreso de los jardines de niños a la SEP, en *ibid.*, p. 54.

¹⁰ *Ibid.*

adecuándose a los propósitos pedagógicos del paradigma dominante que la marcó. Se recalca

...el desarrollo integral del párvulo, cuidando su salud física y mental, formando hábitos favorables al desarrollo armónico y respetando su evolución y la personalidad biopsíquica de la segunda infancia, aprovechando sus actividades y tendencias para que adquiriera convenientemente las primeras experiencias acerca de la naturaleza y se inicie correctamente en la vida social, debiendo articularse orgánicamente este grado del sistema con la escuela primaria.¹¹

Aunque esta vez la demanda es escuchada y los jardines de niños regresan a la SEP en 1942, el gran reto de la educación preescolar en México no estaba resuelto. La diversificación de los servicios, de acuerdo con la población infantil atendida, había tomado cauces institucionales. La función educativa del servicio preescolar estaría a cargo de las egresadas de las normales de educadoras, mientras que la asistencia no sería atendida necesariamente por ellas.

A través de los años, la tan esperada educación preescolar *única* e integrada a la estructura educativa nacional ha sido incapaz de comprender y adecuarse a las necesidades y características propias de los diversos contextos económicos, sociales y culturales de nuestro país.

La justificación de la existencia de este nivel a partir del desarrollo *integral* del niño, la subordinación de las particularidades, necesidades y características de los niños de los diversos grupos sociales a este desarrollo, han determinado, en parte, la incapacidad de la educación preescolar para generar una demanda

efectiva y para desarrollar acciones transformadoras en las distintas regiones del país. De allí que su diversificación asistencial haya sido históricamente necesaria.

A las acciones de la Dirección General de Educación Preescolar (DGEP), fundada en 1942 bajo el nombre de Departamento de Educación Preescolar, se fueron sumando aquellas establecidas por Educación Inicial; por el Instituto Nacional de Protección a la Infancia (INPI), hoy Desarrollo Integral de la Familia (DIF); por el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE); por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS); por las secretarías, instituciones de Estado y universidades; y por servicios particulares de diversa índole. En todas estas acciones se encuentran, con distintos énfasis, la función *educativa* o *asistencial* del servicio preescolar.

A excepción del personal que atiende las aulas de los jardines de niños, constituido por normalistas, el perfil del docente que atiende a los niños en las otras instituciones va de personas con un mínimo de escolaridad a educadoras de carrera o profesionales en alguna especialidad educativa. Esta multiplicidad de docentes e instituciones conforman la educación preescolar en México. La variedad de experiencias nos remite a múltiples historias, necesidades, concepciones y prácticas docentes en el nivel preescolar.

En los últimos años, a partir de acciones iniciadas por la Dirección General de Educación Preescolar en el sexenio pasado con miras a ampliar la cobertura, surge una nueva modalidad: la educación preescolar a comunidades marginadas, campesinas e indígenas.¹² Estos gru-

¹¹ *Ibid.*, p. 56.

¹² Nos referimos al proyecto Madres Jardineiras, al Programa Piloto de Educación Preescolar

pos sociales no habían sido atendidos. La diversidad institucional en materia de educación preescolar estaba enfocada, principalmente, a proporcionar el servicio a los distintos grupos sociales en los contextos urbanos: clases altas, medias y trabajadoras.

A pesar de que tales proyectos cierran con el sexenio, constituyen el antecedente de acciones similares de otras instituciones vinculadas con el trabajo comunitario en contextos indígenas (Dirección General de Educación Indígena), rurales (Consejo Nacional de Fomento Educativo) y urbano-marginales (Centro de Estudios Educativos, A.C.). Tales acciones se inician a finales del sexenio pasado y continúan hasta la fecha.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) inicia la atención a su población preescolar en 1979. El programa que se implanta en los centros de educación preescolar indígena es una adecuación del programa piloto de educación preescolar en zonas rurales e indígenas de la DGEP y forma parte de la educación bilingüe-bicultural. El promotor o maestro bilingüe puede ser hombre o mujer, aunque a nivel institucional se sostiene que la mujer es más idónea para este tipo de servicio. El perfil profesional de los maestros en servicio es de secundaria, pero se aspira a que sea de bachillerato o normal.

Los maestros bilingües son originarios de la misma comunidad donde realizan su práctica docente y tienen una estrecha relación con los acontecimientos y problemas comunitarios. Los miembros de cada localidad, por su parte, construyen, mantienen y aprovisionan cada centro.

Actualmente se prueba la tercera fase de la Propuesta Curricular de Educación

Preescolar, elaborada por la Subsecretaría de Educación Elemental, cuyo interés es vincular la educación preescolar con los aprendizajes significativos emanados del contexto sociocultural. Aunque esta propuesta pretende equilibrar el paradigma históricamente dominante, centrado en "el desarrollo integral del niño", con la problemática sociocultural de los distintos grupos sociales a los que ha de otorgarse la educación preescolar, sus planteamientos socioantropológicos no logran constituirse en una fundamentación teórico-metodológica coherente y suficientemente acabada.

De allí que tanto la DGEI como la DGEP hayan reelaborado tal propuesta, poniendo énfasis esta última en el desarrollo del niño desde una postura constructivista, y, la primera, en el trabajo comunitario y el aprendizaje significativo.¹³

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) inicia sus actividades en el nivel preescolar en 1979. Su universo se compone de comunidades rurales de 500 a 1 500 habitantes, en las cuales no existen servicios para niños menores de seis años. El perfil escolar

¹³ La Dirección General de Educación Indígena, además de la reestructuración de la propuesta curricular planteada por la Subsecretaría de Educación Elemental, editó el *Manual del maestro de educación preescolar indígena*. En él se recalcan tanto los elementos formativos como los informativos de la estructura curricular. En cuanto a los elementos informativos, se pretende la comprensión crítica de los problemas y acontecimientos comunitarios. En este manual los maestros de educación preescolar indígena son definidos como coordinadores del proceso de desarrollo cognoscitivo, afectivo, social y motriz de los preescolares, a la vez que como facilitadores de la generación de hipótesis sociales, donde los niños pueden reflexionar sobre las relaciones sociales que conforman la heterogeneidad de su contexto sociocultural. (*Manual del maestro de educación preescolar indígena*, DGEI, SEP, México, 1988.)

en Zonas Rurales e Indígenas y al convenio para atender niños preescolares en zonas cañeras.

del instructor es de secundaria, siendo requisito, hasta hace poco tiempo, que sea originario de la comunidad donde presta sus servicios; en su mayoría son hombres. Estos jóvenes están al frente de los grupos preescolares durante un año, para posteriormente utilizar la beca otorgada por Conafe en la continuación de sus estudios o convertirse en capacitadores de cursos comunitarios. Ante los grupos están siempre instructores nuevos.

El *Manual del instructor preescolar*, utilizado en toda la república mexicana, recupera la experiencia de la primaria escolarizada en cursos comunitarios del mismo Conafe, a la vez que la perspectiva psicogenética del programa de la DGEP elaborado en 1981.

Es la comunidad la que, a partir de un convenio con Conafe, garantiza el funcionamiento del jardín comunitario, su construcción y aprovisionamiento; es ella, también, la que alimenta y alberga a los instructores.

La incorporación de estos jóvenes en la vida de la comunidad es considerable, convirtiéndose en verdaderos gestores en la vida comunitaria y en la utilización de recursos y tecnologías propias.

El proyecto Nezahualpilli, del Centro de Estudios Educativos, se inicia en 1981 e intenta adecuar el currículum de la educación preescolar a la realidad sociocultural de las comunidades urbano-marginales, promoviendo, simultáneamente, un sistema de participación colectiva.

Los coordinadores de grupo son madres de familia con cinco o seis años de escolaridad, educadoras egresadas de las escuelas normales y universitarias. Este perfil múltiple ha generado

jugado las madres de familia como maestras de niños. Tristemente, el educador está acostumbrado a entenderse como único, y no como una persona que impulsa y propicia el trabajo colectivo.¹⁴

La relación entre este proyecto y la comunidad es horizontal. Los problemas y situaciones comunitarios determinan, con intervención de los padres y madres de familia, los contenidos curriculares que se tratarán. La conjunción de la perspectiva psicogenética con planteamientos interaccionistas refuerza el desarrollo de la autonomía, la capacidad crítica, la capacidad para solucionar problemas, la responsabilidad, la creatividad, la autoestima y la solidaridad. Se espera que la relación activa del sujeto de aprendizaje con el objeto de conocimiento se traduzca en una relación igualmente activa y transformadora hacia los problemas de la comunidad.

Estas experiencias, y otras que aquí no son mencionadas o aun registradas en la historia de la educación preescolar en México, nos llevan a cuestionar el perfil de las educadoras normalistas como el único capaz de enfrentar las necesidades educativas de los distintos ámbitos. Antes bien, pareciera que este perfil no ha podido adecuarse a las características socioculturales de las comunidades campesinas, indígenas y urbano-marginales. Éstas han sido atendidas, en lo general, por otro tipo de maestro, hecho en la práctica e involucrado en la vida cotidiana de las comunidades.

Esta diversificación responde a las exigencias propias de los diferentes contextos. La normalista, vinculada mayor-

...una falta de aceptación de algunos maestros y profesionales de la educación del papel que en el proyecto han

¹⁴ Jorge Díaz Alarcón, Lola Abriega *et al.*, *Nezahualpilli, educación preescolar comunitaria*, Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1986, p. 14.

mente con la vida urbana y *socializada* en ella, se enfrenta a una lógica de mercado, tanto de productos como de fuerza de trabajo. Está más interesada en el desarrollo del niño como individuo que *libremente* ha de competir, en un momento dado, en el mercado de trabajo. El medio social en el que se desenvuelve ese niño sólo es tomado en cuenta como parámetro de su situación *favorecida* o *desfavorecida* en relación con la competencia laboral futura. El consumo de mercancías, y en este caso la provisión de materiales didácticos prefabricados, es básico para esta lógica de mercado, fundada en la circulación de dinero y mercancías. El mismo crecimiento de las ciudades va sustituyendo la piedra, la tierra, los animales y la vegetación por el cemento y los locales comerciales donde pueden comprarse los objetos que sustituyen a aquellos materiales naturales, convirtiéndolos en estampas, bloques de madera y colores de cera. El cemento y las calles nos encierran, y, con ello, encierran al niño en un supuesto *desarrollo armónico* aislado de los problemas económicos, políticos y sociales de su grupo social.

El promotor, instructor o maestro comunitario se desarrolla en una comunidad abierta, con una historia y tradiciones compartidas. Él ha de participar, junto con la comunidad, en la construcción y reproducción de la escuela, que en última instancia es de cada localidad. Cada espacio, cada caja, cada piedra, son de la comunidad y de los niños. A través de sus actividades el maestro va a estar reproduciendo los lazos comunitarios, y, a la vez, proporcionando algunos elementos formativos e informativos vinculados con la necesidad de los niños de ser *calificados* por la escuela para ocupar un lugar en la estructura productiva.

Estas polaridades, sin embargo, no siempre se presentan en estado puro. En

los jardines de niños dependientes del gobierno del Estado de México encontramos, en un mismo ámbito rural, dos perfiles y prácticas docentes distintos que nos hacen preguntarnos sobre el papel de las escuelas normales en la formación de las educadoras:

Ante el desinterés de las educadoras por trabajar en los contextos rurales, se retomó el interés de jóvenes de las comunidades que, interesados en los niños, fueron contratados con una categoría inferior a la de las educadoras. Estos jóvenes han regresado a utilizar la iniciativa. Los educadores habilitados en regiones indígenas mazahuas se identifican rápidamente tanto con los objetivos de la educación preescolar como con sus propias condiciones. Si no hay agua, bajan al arroyo y la suben junto con los niños. Con ésta hacen que ellos se aseen unos a otros, se laven y peinen. Para sus actividades manuales usan materiales propios: ceñidores para coordinación motriz fina, agujas de punta de maguey para perforar y coser, aguamiel con anilinas de colores para pintar y los cortes superiores de las hojas de maguey como brochas. Los niños siguen vinculados con su vida de todos los días, consiguiendo materiales de la naturaleza, conservando su escuela; se sabe que ellos entran al trabajo desde que empiezan a usar los pies. Sus actividades son las de la comunidad, y a las diez u once de la mañana, al igual que la gente en el campo, prenden los comales para calentar en ellos sus tacos. Cinco kilómetros más adelante encontramos otro jardín de niños y a una educadora egresada de la Normal. Allí sólo hay quejas, miles de quejas: que los niños no asisten, que los padres no cooperan, que los niños vienen sucios, que no se cuenta con agua, que no tienen materiales, que así no se puede.¹⁵

¹⁵ Relato de una autoridad de la Dirección Ge-

El encierro formativo en que se han venido desarrollando las educadoras normalistas se relaciona tanto con la adscripción de las escuelas normales al paradigma dominante, centrado únicamente en el *desarrollo integral del niño*, como con la negación u olvido de las diversas historias y perfiles docentes que han conformado y conforman lo que es hoy la educación preescolar en México.

En el contexto de la reforma, las escuelas normales de educadoras habrán de incorporar la historia de la educación preescolar que aún no ha sido documentada y que rebasa su radio de acción. Estas múltiples experiencias y prácticas educativas habrán de conformar una nueva concepción de lo que significa ser docente. No arribar a ella implicará continuar ligados a un *perfil de egresado* que reproducirá el encierro.

Calidad, descentralización educativa y formación de maestros van de la mano, pero los cambios no pueden lograrse sin la incorporación y reflexión de la propia historia, y de lo que el discurso de la revolución educativa denominó tan ambiguamente "hábitos y costumbres estereotipados". Tal es el reto actual de las escuelas normales de educadoras en México.

Bibliografía

- Bárcena, A., "La educación preescolar como instancia socializadora: institución y práctica pedagógica", tesis de maestría, Cinvestav del IPN, DIE, México, 1982.
- Díaz Alarcón, J., Lola Abriega *et al.*, *Nezahualpilli, educación prees-*

colar comunitaria, Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1986.

- Conafe (Consejo Nacional de Fomento Educativo), *Manual del instructor preescolar*, México, 1981.
- DGEI (Dirección General de Educación Indígena), *Manual del maestro de educación preescolar indígena*, México, 1988.
- DGEP (Dirección General de Educación Preescolar), *Evolución histórica de la educación preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública*, SEP, México, 1982.
- Reyes Heróles, Jesús, *Revolución educativa*, SEP-Documentos, 1983-1984, SEP, México, 1984, t. II.
- SEP (Secretaría de Educación Pública), *Memorias SEP*, México, 1926.
- Subsecretaría de Educación Elemental, *Perfil profesional de la educadora*, DGEP-CIDEP-SEP, México, 1985.
- Subsecretaría de Educación Elemental, *Reseña histórica sobre jardines de niños en México (1917-1942)*, DGEP-CIDEP-SEP, México, 1985.

neral de Educación del gobierno del Estado de México.

