



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Unidad Ajusco

Licenciatura en Pedagogía



SEXUALIDAD EN EL AULA ;
La Educación Sexual y la Formación
de la Docente de Preescolar en México

T E S I S

Que para obtener el título de:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

p r e s e n t a:

MARIA DEL CARMEN BERDEJO BRAVO

DIRECTOR DE TESIS: HECTOR CUAUHTEMOC HERNANDEZ SILVA

México, UPN, 2000

BDU10-JUL-2000

1

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA**

**SEXUALIDAD EN EL AULA
LA EDUCACION SEXUAL
Y LA FORMACION DE LA DOCENTE DE PREESCOLAR
EN MEXICO**

Tesis

Que para obtener el título de Licenciado en Pedagogía
presenta

MARIA DEL CARMEN BERDEJO BRAVO

Director de Tesis: Héctor Cuauhtémoc Hernández Silva

México, UPN, 2000

DEDICATORIAS

A Gonzalo y Carmelita, mis santísimos padres.

A Claudia, mi hermana y amiga.

A Silvestre, el gran amor de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y a CONACyT, por permitirme participar en el proyecto del *Diario Histórico de México, 1822-1848*, de Carlos María de Bustamante, edición en CD ROM, así como por la beca y apoyo para la elaboración y culminación de la tesis.

Al Doctor Héctor Cuauhtémoc Hernández Silva, por la dedicación, paciencia y apoyo ofrecidos para la realización de este trabajo.

Al personal bibliotecario y docente de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), que posibilitó gran parte del desarrollo de la investigación.

Al Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. (GEM), por permitirme, sin reservas, el acceso a la consulta de materiales documentales en su biblioteca, así como por los comentarios y sugerencias para el mejor planteamiento del trabajo.

INDICE

INTRODUCCION.....	5
CAPITULO I. PERFIL Y FORMACION DE LA DOCENTE DE PREESCOLAR EN MEXICO.....	16
Orígenes.....	18
La consolidación de la educación preescolar.....	25
La educación preescolar, 1960-1980.....	30
Comentario.....	34
CAPITULO II. FORMACION DE LA DOCENTE DE PREESCOLAR EN LA ACTUALIDAD.....	37
Las políticas educativas en los años ochenta.....	38
El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, 1984.....	41
Línea de formación social.....	42
Línea de formación pedagógica.....	44
Línea de formación psicológica.....	45
Línea de formación artística.....	46
Análisis del plan de estudios.....	47
CAPITULO III. SEXUALIDAD Y ESCUELA.....	52
Un enfoque social e histórico para mirar a la sexualidad.....	52
La sexualidad en el campo educativo.....	57
La educación sexual en México.....	62
CAPITULO IV. LA SEXUALIDAD EN LA FORMACION DE LA DOCENTE DE PREESCOLAR.....	73
Los apoyos teóricos para abordar la sexualidad.....	77
La sexualidad infantil.....	80
La problemática de género en el nivel preescolar.....	82
La resistencia en la formación y práctica docentes en preescolar.....	85
Educación sexual en preescolar.....	92
La identidad de la docente de preescolar.....	96
CONCLUSIONES.....	100
BIBLIOGRAFIA.....	114

INTRODUCCION

El problema, a la vez político, ético, social y filosófico, que se nos plantea actualmente no es tratar de liberar al individuo del Estado y de sus instituciones, sino liberarnos a nosotros del Estado y del tipo de individualización que se relaciona con él. Debemos promover nuevas formas de subjetividad, rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante muchos siglos.
Michel Foucault¹

En el campo de la investigación educativa, la formación académica de los docentes de educación básica se reconoce, al menos en discurso, como uno de los temas y preocupaciones que requieren ser atendidos, impulsados y reestructurados en la escuela contemporánea, sin embargo, este asunto, la mayoría de las veces, se concreta al interés en el estudio sobre la formación del docente de primaria y secundaria, dejando visiblemente rezagado y olvidado el análisis crítico de la formación y funciones de las maestras del nivel preescolar. Este desinterés no sólo es evidente en los investigadores y otros agentes educativos, entre ellos la misma institución que forma a estas estudiantes, sino en quienes dirigen y organizan el sistema educativo nacional, ya que a pesar de las reformulaciones que se han observado en los planes de estudios para otros niveles, (como el del docente de primaria en el año de 1997), la Secretaría de Educación Pública (SEP), no ha presentado, en la actualidad, ninguna propuesta concreta sobre una transformación del plan de estudios para las docentes del nivel

preescolar, a pesar de las demandas expresadas por las propias alumnas en sus trabajos de titulación, con la intención de enfrentar y responder, muchas veces sin las herramientas necesarias, a los complejos procesos de la experiencia educativa.

La Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), promueve el estudio de cualquier nivel de educación dentro de su plan de estudios y actividades académicas que se realizan durante los años de formación de sus estudiantes, posibilitando a los interesados en el espacio preescolar, desarrollar una serie de estudios sobre su formación y trabajo docente.

En esta investigación, el objetivo medular es demostrar, con base en una serie de elementos que se irán desarrollando a través del estudio, que a las estudiantes para educadoras del nivel preescolar de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), no se les provee de las herramientas teórico-metodológicas necesarias durante su formación profesional (como lo sugiere el plan de estudios vigente), para un desarrollo de temas sociales dentro de los procesos educativos producidos en el aula que sólo se reconocen y adquieren significado bajo una perspectiva socio-histórica. En cuanto al interés de abordar el tema de la sexualidad como medio para profundizar en la problemática de la formación de la docente de preescolar, respondió principalmente a que la disciplina de la pedagogía, desde la perspectiva crítica, la reconoce como una de las problemáticas que requieren analizarse y transformarse en toda actividad y práctica educativa en la educación básica, si es que realmente se busca alcanzar

¹Michel Foucault, El poder: cuatro conferencias, México, UAM, 1989.

el ideal de la conformación de una auténtica escuela democrática y en consecuencia igualitaria.

Fuentes de información

En la búsqueda de información para el desarrollo del trabajo se descubrió que había muy pocas investigaciones publicadas sobre el nivel preescolar, a diferencia de las que existen para la escuela primaria. Fue por esta circunstancia que los soportes informativos básicos fueron documentales y las tesis elaboradas en diversas instituciones sobre el tema de estudio. La investigación, por ello, se fundamentó en dos fuentes primordiales: los planes de estudio que se han diseñado para la formación académica del profesor de preescolar, de los que se recuperaron la gran mayoría de ellos, desde los primeros que se configuraron a principios del siglo XX, hasta el más reciente, diseñado y avalado por la Secretaría de Educación Pública en 1984 y que sigue aún vigente y sin modificación alguna hasta nuestros días; la segunda fuente fue un número determinado de tesis de licenciatura desarrolladas por las alumnas egresadas de la ENMJN, que abordaban temas sobre sexualidad, género y educación sexual. Si bien el estudio de los planes fue fundamental para comprender, desde la mirada oficialista, el discurso sobre la conformación del perfil profesional que se ha diseñado para que esta docente funcione con éxito en su práctica educativa en nuestra sociedad, el interés primordial de la investigación se orientó a la reflexión realizada por parte de este grupo de estudiantes, acerca de las bondades y carencias del plan de estudios con el que se formaron, críticas y observaciones que brotaron durante el proceso de realización de sus investigaciones, al enfrentarse a uno de los temas

que han cobrado para ellas una significación relevante en los últimos cuatro años: la sexualidad humana.

El estudio de la formación docente

El tema de La formación del docente ha sido un asunto fundamental de reflexión y análisis en el campo educativo y pedagógico desde hace varios años en nuestro país, sin embargo, el estudio sobre la formación de las educadoras es casi nulo. En un importante balance del estado de conocimiento de las producciones educativas publicadas desde el año de 1982 a 1992, presentado por un grupo prestigiado de investigadoras e investigadores durante el II Congreso Nacional de Investigación Educativa en el año de 1993,² se expuso, entre una diversidad de asuntos, que este campo temático, al igual que otros 29 aproximadamente, conformaron las 6 áreas que orientan la investigación educativa que se reconocen actualmente en nuestro país: a) Los Sujetos de la Educación y Formación Docente; b) Procesos de Enseñanza y Aprendizaje (diferenciados en generales, y específicos por su disciplina de conocimiento); c) Procesos Curriculares, Institucionales y de Organización; d) Economía, Política y Planeación Educativa; e) Educación y Cultura; f) Teoría, Campo e Historia de la Educación.

Es en la primera área donde se localizan los estudios referentes a la formación del docente y otros profesionales de la educación. La mayoría de estos trabajos han estado centrados en dos problemas fundamentales: la formación y el currículo; ambos campos han tenido un importante apoyo para su elaboración y difusión a

través de algunas acciones institucionales que impulsaron diferentes innovaciones curriculares y programas de capacitación y formación docente, pero, igualmente señalan, no sólo es a partir de estas acciones por lo que se logró una producción importante, ya que estas problemáticas también han sido objeto de estudio dentro de los conocimientos de la disciplina pedagógica.³

Por lo que se refiere, de manera específica, al estudio de la formación docente, existen pocas investigaciones al respecto, la mayoría de éstas se han centrado en el ámbito histórico y “han tenido como objeto de estudio temas vinculados con la conformación del campo pedagógico y con los procesos de institucionalización del saber educativo”,⁴ sin embargo, se advierte de manera significativa, “una inclinación a desarrollar la temática a través de la publicación de artículos, ensayos, reflexiones, entre otros.”⁵

²Patricia Ducoing Watty, Monique Landesmann Segal. Coordinadoras, *Sujetos de la Educación y formación docente*, (Colección, La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1996.

³*Ibidem*, p.319.

⁴*Ibidem*, p. 241-252.

⁵*Ibidem*, p.322. Este balance hace un estudio sobre las producciones realizadas en las tres últimas décadas. En los años setenta, el interés de los investigadores estuvo centrado en el impacto y efecto que generó la tendencia de la tecnología educativa en la formación y orientación de los profesores; sin embargo, esta perspectiva cambió en la década de los ochenta, donde se presentó una nueva orientación en oposición al modelo anterior. Estas nuevas tendencias estuvieron construidas y fundamentadas gracias a la participación de otras disciplinas, teorías, conceptos, como fueron entre otras, el psicoanálisis, la psicología genética, la teoría pedagógica, el enfoque didáctico, etc., los cuales posibilitaron una nueva crítica y propuesta en cuanto a alternativas de formación docente; el sustento teórico por excelencia en los trabajos de la década mencionada, siguiendo a los autores, fue el que promovió la teoría del análisis sociológico, perspectiva que dominó como una de las teorías más importantes al cuestionar el modelo de la tecnología educativa. Esta orientación contribuyó a enriquecer las producciones sobre el tema en varias direcciones, pero lo más importante, dicen los autores, es quizá “la proposición de un modelo de formación integral y una actitud analítica que tomara globalmente el fenómeno educativo”. Esto fue fundamental ya que la problemática de la profesionalización de la docencia “se construye como concepción y estrategia de superación de la concepción tecnológica, con la idea y fin de dotar al docente de una capacitación integral para que participe en actividades de carácter académico, como son la evaluación y diseño curricular, la planeación educativa, las acciones curriculares, etc.” (p.229). Otro aspecto desarrollado sobre la formación docente fueron los estudios realizados con un enfoque etnográfico sobre la práctica docente; esta perspectiva teórico-metodológica, plantean los autores, fue retomada por diversos e importante centros de investigación de nuestro país, como el Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional (DIE-IPN), La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y las Escuelas Normales, entre otras, con el fin de elevar el grado de estudios de los

En las investigaciones sobre la formación del docente realizadas en las Escuelas Normales (institución educativa de interés para el análisis de esta tesis), los autores del balance consideran que por su reciente posición en el nivel superior existe poco desarrollo de esta actividad, ya que no sólo depende de mencionarla como un contenido de su plan de estudios, sino que requiere de elementos más de fondo, como son: el reconocimiento de la investigación sobre la formación de profesores como una actividad específica; la presencia de instancias académico administrativas para la investigación, la infraestructura de apoyo de investigación, la formación para la investigación educativa y la importante disposición de un acervo bibliográfico e informativo, sin los cuales difícilmente se puede desarrollar y enriquecer la actividad de investigación.⁶

Gran parte de los trabajos inscritos en este grupo, toman como tema central los planteamientos que la reforma de 1984 hizo para las escuelas normales, en cuanto a sus nuevas funciones y espacios de acción, como lo fueron: la incorporación de la práctica de la investigación en el quehacer docente, la necesidad de la creación de posgrados en Educación con énfasis en la investigación, así como del desarrollo de programas de actualización para estos docentes.⁷

profesores y trabajadores de la educación al nivel de licenciatura. Los estudios sobre la práctica educativa del docente se transformaron de tema de investigación a contenido de enseñanza reconociéndolos desde entonces como uno de los aspectos fundamentales que conforman los programas de los docentes, sin olvidar que en la realidad concreta, por las pésimas condiciones institucionales, económicas y de formación, se ha quedado como parte de un discurso más. Finalmente, en los años noventa, los análisis sobre la formación docente muestran no tener alguna tendencia que predomine en el ámbito pedagógico, retomando en varios niveles y dimensiones los temas anteriormente mencionados.

⁶ *Ibidem*, p. 232-239.

⁷ *Ibidem*, p. 297.

Uno de los temas que ha tenido relevancia en cuanto a producciones en todo el país (no así en la creación de programas o centros específicos), es la formación intelectual del docente. Esta tendencia, según los autores, “se presenta en oposición a la tecnología educativa y como alternativa a las insuficiencias percibidas en diferentes tipos de experiencias desarrolladas en el campo de formación docente y profesionales de la educación... en este enfoque la imagen del docente en general se comprende como la de un sujeto activo, transformador y dialogante con el saber disciplinario propio y el de las ciencias sociales en su conjunto”.⁸

Es en esta perspectiva donde se puede ubicar a la presente investigación. En este grupo, la mayoría de los estudios están orientados a la crítica de la formación en los posgrados de educación, pero a pesar de lo difícil que es reconocer en estos análisis el efecto o utilidad para el estudio de otros niveles de educación, las reflexiones y críticas de estos autores sobre las carencias que padecen, así como las propuestas de solución sobre algunos aspectos de su formación profesional y que repercuten en la construcción de su identidad y papel como agentes educativos, son temas que se desarrollan en este trabajo.

Es muy importante señalar que, durante el recorrido de la investigación, el proyecto inicial denominado “*Sexualidad en el aula. La educación sexual en la formación de los docentes de nivel preescolar y en su práctica educativa*”, tuvo grandes transformaciones y aunque su estructura representó una guía para el

⁸*Ibidem*, p. 264. Un autor destacado de esta vertiente, Angel Díaz Barriga, señala que se carece de este pensamiento crítico en las experiencias de formación de los profesores, dentro de sus planteamientos está “tomar a la docencia como profesión y considerarla en todas sus dimensiones de trabajo, en donde el maestro esté en condiciones de debatir con el objeto de conocimiento disciplinar, así como el de penetrar en el debate

desarrollo del trabajo, no lo fue así en cuanto al fundamento y procesos del mismo. El estudio de la sexualidad se pensó como el tema prioritario a desarrollar; la intención de manera muy general, era exponer algunos de los conocimientos, creencias, valores y prácticas que sobre el fenómeno social comprendían estas educadoras, a partir de ciertos elementos teórico-metodológicos adquiridos durante su formación académica y un capital cultural determinado y que se encontraban definidos en un importante número de tesis de licenciatura.

En un principio se pensó complementar lo anterior ampliando la investigación a la observación directa y etnográfica del trabajo de algunas educadoras en servicio, para reconocer cuáles de estos conocimientos trasladaban y ejercían consciente o inconscientemente durante algunas de las actividades desarrolladas con los niños y niñas del nivel preescolar. Sin embargo, desde el inicio del proceso existió una problemática que no sabía resolver, ¿cómo orientar el asunto de la sexualidad humana en el campo pedagógico y poder utilizar mis propias herramientas de formación para problematizar y desarrollar el tema? Este conflicto, al ser discutido con el director de tesis, me permitió descubrir un asunto más de fondo: la propia formación profesional del docente, con ello, el tema de la sexualidad pasó a segundo término, pero no por esto de menor relevancia en el trabajo. Así pues, la investigación se dirigió a realizar un análisis sobre la formación de las estudiantes para educadoras del nivel preescolar.

La estructura del trabajo

Para su mejor comprensión, la tesis fue dividida en dos partes: en la primera se presenta el proceso histórico del nivel preescolar en México a través de un esbozo acerca de lo que ha sido la conformación y desarrollo del perfil profesional del docente de nivel preescolar de la escuela pública en nuestro país (características, fundamentos, metas, objetivos), así como las relaciones, funciones, acciones, que lo inscribieron dentro de los procesos político-culturales que se han dado en nuestra sociedad durante el siglo XX.

La segunda parte del trabajo sintetiza, desde un marco histórico general, algunos estudios que sobre la sexualidad se han hecho desde una perspectiva social e histórica, tomando como referencia las últimas tres décadas, tiempo en el cual se transformaron las concepciones y posturas que sobre la sexualidad se tenían. Entre los autores más relevantes encontramos a Wilhelm Reich, Herbert Marcuse, que retoman los estudios de Sigmund Freud para replantear la temática, Michel Foucault, quien aborda y define a la sexualidad como una construcción social e histórica, y más recientemente a los autores Anthony Giddens y Jeffrey Weeks. El estudio de estos autores fue imprescindible para ubicar y comprender el impacto que el enfoque histórico-social y el tema de la sexualidad humana tuvieron en el contexto educativo, al reconocerse esta última como un factor que promovía las relaciones desiguales de poder entre todos los agentes que participan en este campo; autores como Henry Giroux y Peter Mc. Laren exponen como estas nuevas perspectivas teórico-metodológicas posibilitan en el terreno educativo, herramientas para construir un análisis crítico sobre los discursos y prácticas

pedagógicas existentes, a partir de los problemas sociales imperantes que se reproducen en el interior de la escuela y el aula.

Después de lo anterior, se procedió a presentar una panorámica histórica sobre lo que se ha denominado en nuestro país la educación sexual, donde si bien tuvo a partir de los años setenta expresiones revolucionarias y significativas en varios contextos culturales, se recuperan también visiones y procesos que iniciados desde principios del siglo XX, construyeron las posibilidades para la conformación de lo que hoy en diversos niveles, dimensiones y terrenos político-sociales, bajo una compleja heterogeneidad de expresiones, códigos y prácticas, se puede abordar y comprender a la sexualidad.

En el último capítulo y el más significativo en esta investigación, se retoma la temática de la sexualidad, ahora bajo la interpretación que sobre ella desarrolla un grupo de alumnas egresadas de la ENMJN. En esta parte, se presentan algunas de las perspectivas que manejan las estudiantes en torno a la sexualidad y otras líneas de estudio como la construcción de género, la educación sexual, el abuso sexual, etc. Todos estos temas y la problemática que significaba abordarlos, dieron la posibilidad de reconocer, indirectamente, diversos aspectos que están orientados a una reflexión y crítica sobre su formación académica.

Ya ubicado el trabajo en el análisis de la formación docente, se desarrollaron tres ideas claves expuestas por las alumnas: en un primer plano, la necesidad de abordar bajo una perspectiva más amplia que la proporcionada en su formación académica, la realidad educativa y los distintos fenómenos educativos, como lo requiere, en este caso, el tema de la sexualidad; en un segundo punto, el autorreconocimiento de su papel y funciones como agentes educativos activos en

los procesos de construcción de la identidad sexual en los niños y niñas de preescolar; y por último, como tercer momento, se realiza un análisis comparativo sobre la imagen e identidad que la institución educativa formadora definió sobre ellas como docentes, en oposición a lo que asumen desde su propia perspectiva, en cuanto al papel y profesión que ejercen actualmente el campo educativo y social.

Así pues, se presentan esta primera investigación y primeras conclusiones sobre los temas formación docente y sexualidad en un nivel educativo (preescolar), que requiere más atención que la que le han dado tanto los investigadores educativos como las autoridades de la Secretaría de Educación Pública.

CAPITULO I

PERFIL Y FORMACION DE LA DOCENTE DE PREESCOLAR EN MEXICO

El discurso tiene un sujeto y un tema que constituye la base de lo que todos los miembros de una sociedad aceptan como verdadero y como falso, como legal e ilegal, como legítimo e ilegítimo. El lenguaje no consiste en un conducto que lleve a un orden inmutable de coherencia y estabilidad, sino que genera una realidad que evoca y expresa.

Peter Mc. Laren

La visión sobre el perfil del docente de preescolar que presenta actualmente el sistema educativo nacional, no puede ser analizado sólo bajo una dimensión técnico-pedagógica, ya que su quehacer como agente educativo también se inscribe dentro de un contexto social e histórico específico y al interior de un ámbito definido: la institución escolar, espacio donde el docente desempeña su papel social y actividad profesional, que consisten en distribuir y legitimar un saber y un hacer. La institución educativa, bajo esta perspectiva, requiere comprenderse en una dimensión de relaciones no lineales ni pasivas con los múltiples factores de la sociedad que se encuentran en permanente conflicto a través del tiempo, así aumentan la complejidad de estos procesos, para darle a la institución escolar y a todos los agentes que coexisten en ella implicaciones y significaciones que rebasan los espacios del aula y los orienta hacia un campo de

definición y de acción más amplia y que les otorga un papel decisivo en las políticas económico-sociales de cualquier nación.⁹

Este capítulo está orientado a reflexionar cómo el contexto histórico y social ha influido de manera fundamental en la formación del docente de preescolar, y que su perfil actual e identidad son producto de muy diversos procesos, para ello, se hace una relación histórica de su formación profesional en el sistema educativo mexicano, a partir de los planes de estudio que fueron diseñados con tal objeto; además se recuperan algunos elementos que parten del contexto donde se desarrolla. El recorrido va de principios del siglo XX hasta nuestros días, donde ya se reconoce un perfil, cuando menos a nivel discursivo, mucho más complejo y ambicioso, que exige a los docentes "un alto grado de conciencia sobre las características y problemas del educando, además de 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".¹⁰

⁹ Jurgo Torres, "El currículum oculto", México, Morata, 1991, p. 13-14. El autor plantea que en las sociedades occidentales existen principalmente dos polos discursivos en la institución educativa: uno de ellos avala al sistema económico, social y cultural vigente promoviendo reformas según las necesidades que plantea tal modelo, sin buscar la alteración de las relaciones establecidas de clase, económicas, políticas u otras; una segunda óptica reconoce la posibilidad de que la institución educativa sea uno de los medios decisivos para la transformación de los modelos de la sociedad donde participamos.

¹⁰ María Bertely Busquets, "Costumbres estereotipadas en la historia de la educación preescolar en México: un reto a la calidad y descentralización educativas", *Cero en conducta*, México, CISE, Marzo-Junio 1988, p.43.

Orígenes

La institucionalización de la educación preescolar se da en nuestra sociedad a principios del siglo XX, en las postrimerías del porfiriato, aunque el concepto de los jardines de niños (designados en ese entonces kindergarten o escuelas para párvulos) ya existían en nuestro país desde finales del XIX. El proyecto de implantar un nuevo nivel educativo se debe, en gran parte, a la influencia de las nuevas concepciones científicas, pedagógicas y filosóficas sobre la educación, la infancia y la propia institución educativa, que se construían y desarrollaban en los países europeos y en Estados Unidos y que, a su vez, formaban parte de la readecuación permanente del programa político, económico y cultural de la denominada modernidad;¹¹ este proyecto es asumido, interpretado y desarrollado por el Estado Mexicano y las clases dirigentes bajo su propia visión e interés como grupo dominante.

El Sistema Educativo Nacional se planteó la necesidad de formar a un docente especializado que llevara a cabo la función educadora para esta etapa de la infancia, ya que en tiempos anteriores sólo se le daba una atención de carácter asistencial. Los fundadores de diversos programas educativos, europeos en su mayoría, supusieron desde su *visión pedagógica* que la mujer tenía el perfil ideal para esta empresa, por las propias características *naturales y morales de su*

¹¹ Angel Díaz Barriga, "La escuela en el debate modernidad-posmodernidad" Alicia de Alba, *Posmodernidad y Educación*, CESU, Miguel Angel Porrúa, México D.F., 1995. Este concepto se reconoce desde la visión que da Díaz Barriga y que es comprendida como el conjunto de procesos sociales que se construyeron en la revolución francesa; el autor expone que dentro de la tarea que representa este proyecto hay varios niveles: el primero, que es la conformación de un Estado Nacional, y el segundo que es el dominio del mundo y de la naturaleza a través del saber. En cuanto al papel de la institución escolar, plantea que ésta operaría en la realidad como un instrumento que proporcionaría la democracia en la sociedad y se expresaría ofreciendo el derecho a todo ciudadano a la educación y el acceso al conocimiento a través de la ciencia.

género y que eran fundamentales para este proyecto,¹² como la maternidad, la feminidad, los sentimientos estéticos, etc. Fue por ello que se formó una imagen sobre esta docente en la que "se instaura una ética que gira en torno a los significantes de lo bueno, lo bello y lo puro, cuya base, en la relación escolar y pedagógica, debe sustentarse como relación de amor que se plantea como condición propia, natural y podríamos decir exclusiva a la mujer debido a su instinto maternal".¹³

Dentro del proyecto institucional, elaborado en 1906 por algunos directivos, se presentó un primer informe sobre las características y condiciones que requería un profesional para este nivel. A los docentes se les exigía que asumieran los nuevos conocimientos que incluían de manera integral, la naturaleza del niño a nivel biológico y psicológico, además de comprender las relaciones de éste con la naturaleza; también se les pedía que conocieran las nuevas metodologías pedagógicas, principalmente la propuesta de Froebel. Este educador debería tener una fuerte formación moral que contemplara fundamentalmente los valores que planteaba el nuevo proyecto de la modernidad que, entre otros, se resaltaban la verdad, el bien y la belleza. Otro requisito era que asimilara un dispositivo administrativo, es decir la normatividad que debía asumir como agente al servicio de la institución escolar (jerarquías, métodos, horarios, exámenes, clasificaciones, formas de control, vacaciones, etc.).¹⁴

En 1909 apareció el primer plan de estudios oficial para este nivel y se impartió en la Escuela Normal para Profesoras. El programa se reconocía como un curso

¹² *Perfil Profesional de la Educadora*, México, SEP, ENMUN, 1985, p. 1-3.

¹³ Aurora Elizondo Huerta, "La maestra: Una madre pura, bella y afectuosa", México, UPN, s/f, p. 90

especial de pedagogía para jardines de niños y tendría una duración de dos años; constaba de una serie determinada de materias teóricas y prácticas teniendo como único requisito para ingresar a este curso el haber terminado la primaria y aprobar un examen de admisión.¹⁵ En 1915 los jardines de niños pasan a formar parte de la Dirección General de Educación Pública y en 1916 se crea un Plan de Estudios para los Profesores de Jardines de Niños. Respecto al anterior programa, se muestran importantes transformaciones: las alumnas cursarían en el primer y segundo años las materias consideradas en el plan para profesores de educación primaria elemental, además de un tercero que le permitiría concluir su especialidad como educadora de párvulos.¹⁶ El perfil de esta nueva educadora no difería del de los otros docentes en cuanto a su formación y funciones como profesor y se distinguía sólo en las materias que la especializaban para este nuevo nivel escolar.

En 1921 se realizó una reestructuración del Sistema Educativo Nacional, y aunque en el nivel discursivo estaba presente la preocupación del Estado en reformar y extender el sistema educativo a la mayor parte del país, tanto en

¹⁴ *Perfil profesional de la Educadora, op. cit.* p.5-12

¹⁵ *Perfil Profesional de la Educadora, op. cit.*, p.15. las materias teóricas eran las siguientes; Psicología (estudio del niño); Juegos de la Madre (filosofía de Froebel); Teoría y práctica en el Kindergarten; Programas; Historia de la Pedagogía; Dones y ocupaciones; Cuentos y ocupaciones.

¹⁶ *Ibidem*, p. 17-18. El plan de estudios para las "educadoras de párvulos" comprendía en el primer año las siguiente asignaturas: Primer curso de Lengua Castellana; Lectura y declamación; Escritura; Primer curso de Matemáticas; Aritmética; Botánica; Anatomía, Fisiología e Higiene; Dibujo; Trabajos manuales; Moral, práctica y elementos de ética; Música vocal; Ejercicios Físicos; Ejercicios militares. En el segundo año el curso de conformaba de la manera siguiente: Segundo curso de Lengua Castellana; Primer curso de Ingles; Zoología; Segundo curso de Matemáticas-Algebra, nociones de contabilidad; Elementos de Psicología Pedagógica; Física; Primer curso de Geografía (Fisiografía y Geografía general de Europa, Africa, Asia y Oceanía; Dibujo; Trabajos manuales; Música vocal; Ejercicios Físicos; Ejercicios militares. En el tercer año, ya en su especialidad, se realizaba el estudio de las obras de Froebel y otras teorías semejantes; mas las siguientes asignaturas: Dones y ocupaciones; Cuentos en el Kindergarten; Juegos de la Madre; Cantos y juegos; Métodos y programas; Trabajos manuales en el Kindergarten; Acompañamiento en el piano; Ejercicios Físicos y finalmente Observación en el Kindergarten.

zonas urbanas como rurales, para el nivel preescolar existió una permanente indiferencia que se reconoció en varios niveles: el programa de formación para la docente, no presentó ninguna evaluación o reformulación; para el financiamiento gubernamental de esta carrera, sólo se designaba cierta cantidad para el curso de especialidad del tercer año; respecto a la expansión espacial de este nivel educativo, continuaba siendo limitada en la mayoría de las veces a las áreas urbanas. Las consecuencias de este abandono se reflejaron en el gran desinterés por parte de las estudiantes para concluir la carrera, así como en la casi nula demanda por ésta.

La idea fundamental de este trabajo es argumentar que el perfil de la educadora no se construyó o transformó sólo a partir de la prescripción de un plan de estudios, sino que requiere analizarse desde los diversos escenarios donde se desenvuelve y sin los cuales la formación parecería sólo un cúmulo de información sin sentido, ya que en la práctica profesional la docente de preescolar se tiene que mover dentro de ciertas relaciones de poder al interior de la institución escolar, para interactuar con procesos y agentes diversos, funcionar a través de una gran estructura jerárquica que delimitará y especificará su campo de acción, así como el lugar que debe ocupar dentro de la institución educativa.

La educadora, como trabajadora del sistema educativo, debió ceñir su actividad profesional a lo estipulado en un reglamento escolar donde se asumía como un sujeto subordinado a las imposiciones de un grupo que decidió su sentido de ser, donde a través de ciertas normas y reglas se le impuso el lugar que ocuparía en la institución y se le despojó de toda posibilidad de cuestionar y transformar

cualquier disposición que alguna autoridad haya decidido con respecto de sus funciones.¹⁷

Además de un perfil académico explícito y una imagen maternal implícita, la educadora debía contar con otra característica no establecida en su plan de estudios que consistió en el manejo de ciertos valores, aptitudes y capacidades de índole ideológica, como el que fueran trabajadoras, obedientes, fieles, puntuales, limpias y cordiales, actitudes que estaban marcando, no una preocupación pedagógica, sino las demandas que exigía sobre los individuos el proyecto de sociedad que se estaba desarrollando en el país. No sólo se le demandaba reproducir estos valores como individuo, sino que esta forma de pensar y actuar fuera inculcada en los sujetos a los que se le asignó formar: los niños y niñas de preescolar.¹⁸

En los años subsecuentes hubo nuevas propuestas e intereses gubernamentales para reformar la enseñanza Normal.¹⁹ Uno de estos proyectos tenía el propósito de establecer un centro profesional que preparara a maestros primarios, misioneros, técnicos y educadoras de jardín de niños. Parte de esta empresa se hizo realidad en 1925 con la fusión de las escuelas normales que existían en la Ciudad de México para establecer la Escuela Nacional de Maestros. Este cambio modificó el plan de estudio de las educadoras y de la inserción del nivel

¹⁷ "Reglamento interior para los jardines de niños dependientes de la Educación Primaria y Normal del Distrito Federal", *Reseña Histórica sobre Jardines de Niños en México 1917-1942*, México, {SEP}, 1985, p.4-10.

¹⁸ Las relaciones de poder que aprende y vive la educadora cambiarán y tendrán otras funciones y significaciones en el salón de clases, pues allí como docente ya no tendrá un papel de subordinación sino de autoridad máxima sobre "su grupo".

¹⁹ María del Carmen Sánchez Cerdeña, *op.cit.* p.33. en la tesis elaborada por esta alumna se dice que en el año de 1923 se realizaron algunas modificaciones al plan de estudios en el tercer año en cuanto a las materias se refiere y son las siguientes: Teoría Educativa; Literatura Infantil y su técnica de clase, Material educativo

preescolar.²⁰ Se propuso una formación mucho más amplia sobre la educación infantil que abarcara nuevos métodos psico-pedagógicos, se esperaba, además, que este nivel se articulara con el de la primaria y no quedara como una formación aislada, incluso, a las egresadas de educación preescolar se les puso a trabajar en el primer grado de primaria. Se quería que la docente no sólo tuviera una proyección en el aula sino que se involucrara en la comunidad donde trabajaba en actividades de carácter asistencial, técnico, y en aquellas que reforzaban fundamentalmente los valores nacionalistas que el Estado establecía.

Estos objetivos, más que orientarse a un ideal científico-humanista, tenían un carácter político-ideológico. Aunque ya con anterioridad se mostraba que las tendencias educativas responderían en realidad a estos principios, aquí se planteaban de manera explícita como intereses del Estado y que llevaban como fin una educación moral y cívica que avalaba su permanencia en el poder y en donde la institución educativa y las acciones del docente serían definitivas en este proceso.²¹

Dentro de la complejidad de los procesos políticos, económicos, ideológicos que confluyen en los años treinta, el discurso de los grupos progresistas va a impactar en las estructuras del Estado y, de manera específica, en el sistema educativo,

del jardín de niños y ocupaciones; Anatomía; Fisiología e Higiene; Cantos y Juegos; Dibujo especial del Kindergarten; Psicología Aplicada a la Educación; Acompañamiento de Piano; Cultura Física y Prácticas.

²⁰ *Perfil Profesional de la educadora, op. cit.* p. 22. Estos cambios se formularán desde el aumento de años en su preparación académica que constaba de tres años, ahora tendrá un ciclo de cinco años; los tres primeros secundarios y dos de especialidad. Las materias que comprenden estos dos últimos años son: Ciencia de la Educación, Psicología aplicada a la infancia, Higiene de la infancia, Dibujo, Piano, Pequeñas Industrias, Prácticas Agrícolas, Cultura Física, Literatura Infantil, Cantos y Juegos, Ciencia Doméstica, Práctica Profesional. También se crean los cursos de posgrado que eran impartidos por la Facultad de Altos Estudios dándole un título universitario a las estudiantes que los cursaban.

²¹ Esto sostiene lo que Andrea Barcena plantea sobre el papel de los sistemas educativos en la implantación de proyectos económico-políticos en las sociedades occidentales, al decir que "son organizados y planeados

tendrá grandes transformaciones en su visión y tratamiento del problema educativo.

El objetivo más importante, que por cierto tuvo gran éxito y llegó a ser un principio constitucional, fue la educación socialista. Importantes grupos del magisterio participaron activamente. En cuanto a la práctica educativa se planteaba que esta tendencia no concluiría en los espacios del aula, ni en la concreción de los principios del socialismo científico, sino que implicaba la promoción y conducción de diversas luchas sociales.

Sin embargo, este periodo que mostró acciones y transformaciones intensas en importantes esferas de la sociedad, fue por lo mismo peligrosa para el Estado y sectores conservadores, por lo que el proyecto a finales de los años treinta, fue descalificado, sin reconocerse las importantes y profundas respuestas sociales que se dieron. Se decidió un viraje en las políticas económicas del país con el anuncio de la implantación del proyecto de la industrialización. El discurso oficial justificó su decisión de no proseguir con el proyecto anterior por el caos político y social que generaron sus reformas. Se anuló cualquier proyecto educativo con significantes, materiales y principios que divulgaran las ideas socialistas y que dieran una interpretación materialista de nuestra historia.²²

según criterios de eficacia, no desde una perspectiva pedagógica sino bajo la lógica de la producción industrial. Andrea Barcena, *Ideología y Pedagogía en el Jardín de Niños*, México, 1984, p. 107

La consolidación de la educación preescolar

La perspectiva de la educación socialista, al igual que en los proyectos anteriores, se desinteresó del nivel preescolar, lo que generó no sólo un rezago sino un retroceso en su desarrollo. En 1937, por orden presidencial, los jardines de niños se excluyeron de la Secretaría de Educación Pública y pasaron a depender del Departamento de Asistencia Social Infantil, lo que rompió con un proceso que se había venido conformando y tratando de consolidar.²³ Esto no fue recibido en forma pasiva por el grupo de las educadoras en servicio, las cuales iniciaron una lucha para legitimar su profesión. Con este movimiento, las maestras demostraron que, aun siendo formadas por una institución al servicio del Estado y por la que necesariamente tendrían que responder leal y pasivamente, no estaban ajenas a los progresos y demandas de su tiempo, por lo que opusieron una gran resistencia ante las decisiones gubernamentales que afectaban su trabajo y profesión.

Los resultados de esta lucha no pudieron ser mejores. Las educadoras consiguieron la profesionalización de su oficio al mismo nivel del de los maestros de primaria. También se realizó el equiparamiento en años de formación con este mismo sector que ahora sería de tres años de nivel secundaria y tres de profesional, con su respectiva diferenciación en las materias de la educación preescolar. La lucha de las docentes por reingresar a la SEP, tuvo éxito a principios de los años cuarenta aunque respondió "más a la lucha por la

²² Manuel Pérez Rocha, *Educación y desarrollo. La ideología del Estado Mexicano*, México, [s/f], p. 113-140.

²³ Esto se traducirá en el desinterés en cuanto a la formación de sus docentes, disminución del presupuesto para los centros escolares educativos, una importante reducción de plazas para docentes, incluso deslegitimar su labor profesional ya que se registra el ingreso de agentes ajenos a la institución como docentes.

supervivencia de la institución que a planteamientos pedagógicos de fondo²⁴, las docentes justificaron sus demandas argumentando su papel en el desarrollo infantil, en la atención de las demandas pedagógicas, en su papel dentro de la práctica educativa y en sus funciones para con la comunidad.²⁵

Esta búsqueda sobre su legitimación dentro del sistema nacional educativo y en la sociedad no es fortuita ni ajena a los procesos en los que las educadoras participaban, responde, en cierta forma, a las pautas que marca el mismo Estado en los años cuarenta, en el nuevo proyecto donde no sólo se trata de decidir las nuevas orientaciones económicas y políticas, sino que se expone a los sectores sociales acomodados del país, como lo han sido las educadoras en su mayoría, un nuevo estilo de vida, promovido por la visión norteamericana y que ofrecía a las sociedades en progreso las posibilidades de pertenecer al mundo cosmopolita. Esto conformará el crecimiento y desarrollo de una nueva clase, la media, que dejará atrás la vida tradicional mexicana, para empaparse de estas nuevas tendencias que invadieron todos sus espacios, desde la utilización en los hogares de nuevos aparatos electrodomésticos, hasta la adopción de las nuevas formulaciones en el arte, literatura, cine, política, aficiones, diversiones, creencias, modas, música. Si bien el objetivo del proyecto se manifestaba en el crecimiento de la infraestructura y economía del país, se articulaba además con los procesos de cambio de mentalidades de estos grupos; lo que importaba ahora era el camino

²⁴ *Ibidem*, p. 109.

²⁵ María del Carmen Sánchez Cardeña, *Evolución de la Educación Preescolar en México*, México, Escuela Normal para Educadores de la Ciudad de México, 1993, p.58-62 Para una mejor revisión sobre los procesos de reincorporación y legitimación de este nivel escolar, acudir al documento recepcional.

hacia la riqueza, el *status*, la diversión.²⁶ Sin embargo, el nuevo discurso olvida el contexto donde se construye esta clase e intenta negar la compleja heterogeneidad de los grupos sociales que conforman nuestra sociedad, quizá para no obstaculizar el supuesto auge que viviría el país.

La educación tendrá un papel decisivo en las ambiciones estatales. No interesa divulgar más las luchas por el fortalecimiento de las clases trabajadoras, ni la inculcación de las grandes virtudes sociales propuestas. La nueva meta será la capacitación profesional para el trabajo técnico, por lo que se construyeron a mediados de los cuarenta diversos centros educativos tecnológicos regionales: la Ciudad Politécnica del IPN, El Instituto Nacional de Investigación Científica y La Ciudad Universitaria de la UNAM. El conocimiento tuvo ahora una orientación técnica, una aplicación útil y práctica con el objetivo de acelerar los procesos económicos del país. Estos nuevos fundamentos se inculcaron en los programas educativos desde el nivel de primaria hasta el profesional.²⁷

Lo paradójico de este proyecto fue que si bien se hizo alarde de la importancia de la educación para el desarrollo del país, dentro del mismo contexto educativo diversas áreas sufrieron una fuerte reducción del presupuesto, por ejemplo, no hubo financiamiento de proyectos educativos alternativos, se mostró una raquítica expansión de centros educativos de primaria y preescolar, sobre todo de este último, lo que iba en contradicción con el desarrollo y crecimiento de la clase media urbana que demandaba servicio educativo en este nivel. Ante la imposibilidad o desinterés del Estado de resolver este problema, se invitó y dejó

²⁶ Carlos Monsivais, "Sociedad y cultura" *Entre la guerra y la estabilidad política*, México, CNCA/GRIJALBO, {s/f}.

espacio a la iniciativa privada para que fuera la alternativa en el necesario impulso de este tipo de instituciones.

Es evidente que los cambios económico- sociales y la implantación de nuevos valores también produjeron transformaciones en el sector educativo, por ejemplo, en el nivel preescolar las exigencias sobre las funciones de la docente se ampliaron. A las labores tradicionales se les sumaron actividades de trabajo social: campañas de alfabetización, de higiene, servicio médico, etc. Todo esto independiente de su forma obligatoria promovió las relaciones del cuerpo docente con otros sectores sociales desde las madres de familia, patronatos, industrias, hasta con presidentes municipales.

La presión de las educadoras no concluyó con su reingreso a la SEP. Ahora demandaron la instalación de un centro de formación exclusivo para ellas. Los fundamentos de esta petición planteaban la existencia de un perfil definido en la educadora de preescolar, el cual comprendía, una formación sobre los conocimientos a nivel psicológico, pedagógico, social, etc., que exigían los momentos históricos de entonces y el tipo de alumnos que atendían.

Finalmente, en octubre de 1947, fue creada la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños (ENMJN). Al avatar este proyecto, el Estado asumió la responsabilidad de sostener la formación educativa de la niñez mexicana, "preocupado" porque los factores económicos y sociales en los que vivían y se desarrollaban los niños podían "ser nocivos e inadecuados", por lo que, en una actitud paternalista, acorde al carácter de aquel Estado Nacional prometió proveer a los centros educativos de preescolar de un ambiente lúdico, armónico, sin

²⁷ Pérez Rocha, Manuel, "Educación y desarrollo", *La ideología del Estado Mexicano*, México, p. 113-140.

contaminaciones externas y bajo el cuidado de personal especializado para el cuidado y desarrollo integral de los niños.²⁸

El nuevo docente responde a las expectativas que la sociedad exige. Dentro del plan de estudios propuesto, (que ya dista de aquel de principios de siglo, donde sólo el tercer grado comprendía su especialización), expone un nivel académico profesional más complejo en todas sus líneas de formación,²⁹ y de su imagen, al igual que a los otros docentes de nivel básico, ya no sólo se les piensa en ese modelo paterno y materno tradicional, ahora se les ha asignado una tarea mucho más amplia y difícil: ser un ejemplo a seguir por la sociedad, poseer una identidad que tenga las cualidades pensadas para un ser casi perfecto. No sólo se espera que sea un formador de individuos sino constructor del futuro del país y apóstol moral de la nación.³⁰

A través de estos procesos se puede reconocer que los factores y experiencias que fueron conformando también a la docente de preescolar no sólo estaban prescritas en un plan de estudios o en su aula de trabajo, y aunque no se

²⁸ Este discurso marca la visión hegemónica del Estado sobre la educación en que se excluyen las cuestiones económicas, políticas y culturales que son inherentes a la enseñanza escolar, a la mirada del educador, a la institución y a la misma sociedad, como lo plantea la escuela crítica, visión que más adelante será trabajada.

²⁹ En 1948, año en que comenzó a funcionar esta institución se pone en marcha el nuevo plan de estudios para educadoras de párvulos, el cual contaba con las siguientes materias: "Ciencia de la Educación, Teoría y Práctica del Jardín de Niños, Psicología (El psicoanálisis), Literatura Universal, Sociología, Raíces griegas y latinas, Literatura y Teatro Infantil, Lógica, Educación Musical, Dibujo y Artes Plásticas, Educación Física, Juguetería, Historia de la Educación General, Higiene Escolar, Cantos y Juegos del Jardín de Niños, Cosmografía, Ética, Historia de la Educación en México, Paidología (con aplicación a los problemas infantiles), Psicotécnica Pedagógica, Organización y Administración de Jardines de Niños, Historia del Arte y Nociones de Estética y Escritura". María del Carmen Sánchez Cardeña, *Evolución de la Educación Preescolar en México*, *op cit.*, p.79

³⁰ Raúl Anzaldúa Arce, "Los imaginarios en la formación docente", México, UPN, s/f. El autor al reflexionar sobre la formación del docente, plantea que existen múltiples imaginarios sobre éste, como el personal "que está configurado de deseos manifiestos en fantasías sobre el quehacer docente"; el imaginario institucional, "que se desprende de los planes y programas de estudio de los centros de formación"; el imaginario laboral, "expresado en los perfiles de puesto y en los documentos normativos que intentan regular las funciones y la práctica docentes" y por último el imaginario cultural "que es el conjunto de representaciones sociales,

expresan en ninguno de los textos revisados sobre la historia de este nivel educativo, distan del ideal primario que se tenía de la educadora y que se sintetiza en el siguiente fragmento:

Ser educadora es el perfecto desarrollo de la feminidad, es trabajar con Dios en la fuente misma del poder artístico intelectual y el carácter moral; es por tanto el más perfecto acabado que puede darse a la educación de una mujer, ser preparada para educadora.³¹

Sin embargo, aunque esta década mostró un gran progreso en varios campos, el proyecto político en los años cincuenta comenzó a mostrar sus efectos negativos, así como las transformaciones que se vivirían en nuestra sociedad en los años posteriores.³²

La educación preescolar, 1960 -1980

El panorama en los años sesenta es de profundas tensiones sociales y una aguda crisis económica. La clase media pone en duda el éxito del modelo de crecimiento económico y en los aspectos sociales exigía el cumplimiento de demandas en el ámbito democrático, además de denunciar la creciente y brutal represión por parte del Estado sobre ciertos grupos inconformes. A estas convulsiones se les sumó el impacto que los medios masivos ejercían sobre la sociedad como la difusión de los grandes cambios políticos, sociales y culturales que se vivían en

cargadas de creencias y valores en torno a la profesión docente que se difunden por medio del folklore y a las diversas manifestaciones culturales”.

³¹ *El perfil de la Educadora, op. cit.* p.1.

³² Luis Medina, “Hacia el nuevo Estado, México 1920-1993”, México, F.C.E. 1994, p. 118-145. El autor expone que el contexto internacional no favorece al crecimiento económico de México de entonces, por ejemplo en Estados Unidos se sufre una fuerte recesión económica que lo obligaría a reducir de forma drástica las importaciones hechas a nuestro país, creció la deuda pública y no hubo respuesta efectiva o posible por parte del Estado para encontrar un equilibrio en la economía nacional que para finales de los años cincuenta, esta totalmente agotada, el proyecto resiente su primera crisis acompañada de un proceso de inestabilidad política, social y económica.

el ámbito mundial y que, de alguna u otra forma, estaban siendo asimilados, asumidos, y promovidos por la población, como fueron las protestas estudiantiles en Chicago, París, Tokio, la revolución cubana, la guerra de Vietnam, los movimientos feministas, la revolución sexual, etc. El sistema educativo no fue ajeno a esta crisis, sin embargo presentó, ante este panorama, una negación e incompreensión a tales procesos y ofreció como respuesta los principios, conductas, métodos tradicionales, además de continuar exigiendo a los educadores la misma tónica autoritaria y verbalista en todos los niveles de enseñanza. En un principio hubo en la mayoría de las estructuras del Estado una incapacidad para abrir canales de expresión social y política a los grupos sociales demandantes y resolvió tal crisis optando por la vía de la represión.

Ante esta conflictiva realidad, los grupos que mostraron resistencia y entre los que se incluyen los educadores, plantearon la necesidad de inculcar una conciencia crítica y de realizar una lucha efectiva contra el sistema que pudiera tener influencia sobre las generaciones posteriores.

El Estado actuó a su modo para resolver los asuntos de poder y control social. En el sector educativo preescolar, en 1969 se daban una serie de cambios que parecían ajenos a las problemáticas del contexto donde estaban inscritos también los docentes. El sistema educativo propuso una reorganización técnico-pedagógica que se contemplaba a partir del plan de estudios, con el aumento de un año escolar y la sugerencia hacia dos direcciones definidas: "la cultura general, que incluía el dominio de los conocimientos que el profesor debía poseer, y una segunda, la preparación técnica asociada al espíritu de servicio de donde derivan ocho campos de formación: cultural, cívico, social, filosófico, tecnológico, físico-

deportiva, artística, psicológica y pedagógica³³. Las reseñas históricas de la SEP y algunas investigaciones hechas por las propias educadoras acerca de la historia de la formación de las maestras del nivel preescolar, ignoran o tienen una referencia muy pobre y apegada a la visión del Estado, sobre la panorámica de los años sesenta, lo que arriesga a pensar que a las educadoras de este nivel se les negaba, se les excluía de la realidad de los procesos históricos-sociales que vivían, padecían y transformaban a la sociedad entera a la que pertenecían.

Para los años setenta las posturas estatales cambiaron de tónica en cuanto a sus políticas para con la sociedad, ofreciendo alternativas para equilibrar las profundas crisis que en importantes ámbitos vivía el país. Para ello la política educativa representaría, de manera fundamental, la ideología de estas orientaciones. De nueva cuenta el discurso oficial dejó ver su preocupación hacia el desarrollo de una verdadera justicia social, sosteniendo su convicción de que la educación era uno de los vehículos para alcanzarla. Esta reforma educativa pretendió que la educación en todas sus modalidades, niveles y formas, abarcara a todos los grupos sociales, incorporando a los que habían sido históricamente marginados por la mirada gubernamental, como lo eran los sectores rurales, grupos indígenas y adultos. Las funciones académicas de los educadores deberían tener las siguientes características: una actitud científica y acento en el aprendizaje y la investigación, y un manejo en los contenidos bajo la concepción de la relatividad de los conocimientos. Hubo reformas en otras áreas educativas como en la enseñanza normal y en la enseñanza abierta para diversos niveles escolares, el

³³ María del Carmen Sánchez Cardaña, *Evolución de la Educación Preescolar en México*, op. cit. p. 121.

diseño de nuevas instituciones y la expansión sin precedentes de los espacios escolares.³⁴

Por lo que respecta al nivel de preescolar, se reestructuraron los planes de estudios para la formación de las educadoras, donde se estableció que la educación preescolar y primaria estaría compuesta por "la licenciatura y los grados académicos de maestría y doctorado, quedando incluida dentro de este tipo de educación normal en todos sus grados y especialidades... esto exigía terminar previamente los estudios de profesor en educación preescolar y se desarrollarían en tres cursos anuales en forma de sistema abierto y regular con lo que se otorgaría el Título de Licenciado en Educación Preescolar".³⁵

En los años siguientes, las políticas educativas oficiales siguieron definiendo la formación e identidad profesionales de la educadora mexicana de acuerdo a los intereses y necesidades que como grupo hegemónico iban requiriendo. En los años ochenta, se planteó una nueva reforma en la educación nacional, de donde surgiría, entre otros proyectos, el plan vigente sobre la licenciatura de educación preescolar, el cual merece un acercamiento más detallado, ya que de este perfil parte la identidad y funciones de las docentes de preescolar en nuestra sociedad actual.

³⁴ Pablo Latapí, "Análisis de un sexenio de educación en México, 1970- 1976", {fotocopia}, México, Nueva Imagen, 1980, p. 63-92.

³⁵ *Perfil profesional del la Educadora, op. cit., p. 45-47.* El plan de estudios consistía en tres cursos y las materias eran las siguientes: Español y su Metodología I, II, III; Matemáticas y su Metodología I, II, III; Ciencias Naturales y su Metodología I, II, III; Psicología del Aprendizaje I; Tecnología Educativa I, II, III; Servicio de tutoría voluntaria durante los sábados; Taller de Español I, II, III; Taller de Educación Artística I, II, III; Taller de Educación Tecnológica I, II, III; Taller de Educación Física I, II, III; Laboratorio de Matemáticas I, II, III; Ciencias Sociales I, II, III; Laboratorio de Ciencias Naturales I, II, III; Administración

Comentario

El atender algunos de los factores que intervinieron en la formación de la docente de preescolar nos enfrenta a la problemática sobre la exigencia de una reflexión y análisis de su perfil y las funciones específicas que ejerce dentro de la institución educativa y en importantes espacios de la sociedad, aspectos que han sido profundamente trabajados por la escuela crítica en autores como Henry Giroux, Peter Mc.Laren, Paulo Freire, que los reconocen en diversos niveles, ya sea como agentes intelectuales, como grupo de resistencia ante el gobierno, como formadores de individuos, trabajadores, como reproductores de la visión hegemónica, etc.

Este recorrido histórico quiso recuperar, de manera general, cómo la construcción y formación de este docente a partir de diversos planes de estudio, se fue adecuando a los procesos y transformaciones que planteaba la institución educativa, las políticas que el Estado decidía para ésta y a todos los procesos históricos y sociales en los que estuvo inscrito y no sólo, como lo sugieren las reseñas de este sector educativo, a la propia voluntad y lucha que las educadoras realizaron. Puede revisarse que esa búsqueda por su legitimación estuvo siempre pensada, dependiente y articulada a la visión, los intereses y necesidades que, como grupo en el poder, el Estado requería, y que los discursos donde se intensificaba su importancia en la formación académica y moral de los

individuos estaban fundamentados según las pautas que el Estado manejaba sobre la educación y su papel dentro de los proyectos político-económicos.

Si bien el perfil y los planes de estudio para los maestros han sido visualizados y contruidos para ejercer una educación que exige una gama de conocimientos valores y conductas necesarias para cierta formación educativa sobre la niñez y que en su discurso filosófico maneja la necesidad de promover una educación a partir de la libertad, la democracia, el respeto, la moral, etc., también es importante mirar que ese mismo proyecto, en toda su estructura, parte de la mirada e interés que da el Estado a la educación y sus principios. Esto implica, desde una perspectiva crítica, el olvido de extender sus principios y generosidades a los grupos que no cumplieran sus expectativas, los que carecieran de las condiciones históricas, sociales, económicas, de clase, étnicas, genéricas u otras deseadas. Por otro lado, se plantea que la educación que ha sido construida desde esta parcializada visión para los estudiantes de maestros, no ha sido cuestionada ni analizada por ellos mismos; no han tenido el derecho ni la posibilidad concreta de plantearse una formación para la comprensión, discusión y crítica sobre sus roles y los de la institución escolar.³⁶ La realidad educativa no puede comprenderse a estas alturas, sólo desde la lógica reduccionista que ofrece el Estado a través de sus instituciones educativas que, a partir de sus intereses particulares, niega, olvida o desconoce diversas problemáticas que son generadas por la propia heterogeneidad de los grupos sociales y culturales de nuestro país que están

³⁶ Henry Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, p. 281-300. Estas problemáticas las marca el autor al formular un plan de estudios para maestros alternativo a partir del principio de que la educación de estos, no debe reducirse al dominio de las disciplinas afines y sólo sepan la materia que van a enseñar, argumenta que se "necesita una comprensión fundamental de las cuestiones que

participando activamente, aunque al sistema gubernamental le siga pesando reconocer en este conflictivo y rico proceso.

son inherentes a la naturaleza económica, política y cultural de la propia enseñanza escolar", partiendo del enfoque que el mismo denomina "la política cultural".

CAPITULO II

FORMACION DEL DOCENTE DE PREESCOLAR EN LA ACTUALIDAD

¿Cómo conseguir la formación de un educador sin una excelente base de lenguaje –no hablo de lengua, porque el lenguaje es mucho más que la lengua- y sin una excelente base de discurso? ¿Y qué decir del conocimiento de la historia? ¿Cómo se puede ser un buen educador si no se tiene noción de la historia del propio país, de la propia cultura, si nunca se tuvo información sobre las raíces autoritarias del propio país?
Paulo Freire

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar fue proyectado a mediados de los años ochenta para materializar parte de las aspiraciones que el Estado mexicano tenía en cuanto a una revolución educativa a nivel nacional; Este modelo sigue representando, hoy en día, el perfil que sobre la educadora se espera y, por ello, es la pauta de esta investigación, ya que representa un importante seguimiento de los procesos de construcción y transformación que sobre la formación del docente se ha formulado.³⁷

³⁷ El Plan de Estudios está conformado por las siguientes materias: Primer Semestre, Matemáticas, Psicología

Las políticas educativas en los años ochenta

El gobierno manejó una política significativa a nivel discursivo, no sólo en cuanto a su propósito de reconocer, desde su perspectiva, un contexto social y político que demandaba reformular ciertas concepciones y acciones en el ámbito educativo, también tomó en cuenta los procesos que habían venido realizando los propios docentes dentro de la institución educativa. Si bien articuló algunas de esas demandas para responder a necesidades sobre el mejoramiento en *la calidad* de la educación, también promovió un proyecto de fondo: legitimarse como grupo hegemónico para decidir cuáles serían las nuevas orientaciones que se tenían sobre la educación, la visión que se debía de manejar sobre los procesos de transformación de la sociedad mexicana y el papel que tenía que mantener el Sistema Educativo Nacional y el educador en la implantación y eficacia de este proyecto.

El Estado se designó como el portavoz de ciertas demandas sociales y políticas en nuestro país y reconoció que en el ámbito educativo existían algunos problemas que ya no podían ser resueltos con los tradicionales planteamientos existentes, por lo que expuso la necesidad de asimilar las nuevas alternativas que los campos de la ciencia y la tecnología proporcionaban para el progreso de las sociedades contemporáneas y así "elevar los niveles culturales del pueblo mexicano".³⁸ Para ello diseñó una revolución educativa a nivel nacional orientada

Evolutiva I; Teoría Educativa I (bases epistemológicas); Seminario Desarrollo Económico, Político y social de México I (antecedentes); Español; Observación de la Práctica Educativa I; Educación para la Salud; Apreciación y Expresión Artísticas I (danza, música, artes plásticas y teatro). Segundo Semestre: Estadística; Psicología Evolutiva II; Teoría Educativa II (Axiología y Teleología); Seminario Desarrollo Económico, Político y Social de México II (época actual); Español II; Observación de la Práctica Educativa II; Educación para la Salud II (higiene escolar); Apreciación y Expresión Artísticas II (danza, música, artes plásticas y teatro); Tercer Semestre: Investigación Educativa I; Psicología Educativa; Tecnología Educativa I; Problemas

a transformar la calidad de la educación y propuso, para tal proyecto, recobrar e impulsar la función del docente como la estructura fundamental de cualquier sistema educativo. Esta política planteó, entre otros aspectos, reformular la profesionalización del educador normalista para elevarla al grado de licenciatura desde “el nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades”.³⁹

No sólo fueron las exigencias gubernamentales las que participaron en tales decisiones, estos cambios también se debieron a la actividad política y sindical del magisterio nacional, ya que el reconocimiento de su profesionalización había sido una de las luchas más importantes que venía realizando desde los años cuarenta a través de acciones en diversos espacios y que tenían como objetivo alcanzar la superación académica y profesional permanente que los mantuviera actualizados en los avances educativos.⁴⁰

Con intenciones más amplias, el Estado concedió a los profesores su profesionalización, que si bien apuntaba a que fuera un educador “más apto para

Económicos, Políticos y Sociales de México I; Literatura Infantil I; Introducción al Laboratorio de Docencia; Psicología Evolutiva III; Apreciación y Expresión Artísticas III (rímicos, cantos y juegos). Cuarto Semestre: Investigación Educativa II; Psicología del aprendizaje; Tecnología Educativa II; Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México II; Literatura Infantil II; Laboratorio de Docencia II; Contenidos de Aprendizaje I; Educación Física I. Quinto Semestre: Laboratorio de Docencia II; Psicología Social; Planeación Educativa; El Estado Mexicano y El Sistema Educativo Nacional; Teatro Infantil I; Educación Tecnológica I; Contenidos de Aprendizaje II; Educación Física II; Sexto Semestre: Laboratorio de Docencia III; Diseño Curricular; Sociología de la Educación; Teatro Infantil II; Educación Tecnológica II; Contenidos de Aprendizaje III; Educación Física III. Séptimo Semestre: Seminario Pedagogía Comparada; Laboratorio de Docencia IV; Evaluación Educativa; Comunidad y Desarrollo; Prevención y detención de alteraciones en el desarrollo del niño; Contenidos de Aprendizaje IV; Diferencial I. Octavo Semestre: Seminario Modelos Educativos Contemporáneos y Aportes a la Educación de la Pedagogía; Laboratorio de Docencia V; Seminario Administración Educativa; Seminario Identidad y Valores Nacionales y Seminario Prospectiva de la Política Educativa; Seminario Administración de las Instituciones Preescolares; Seminario Responsabilidad Social del Licenciado de Educación Preescolar; Seminario Elaboración del Documento Recepcional; Contenidos de Aprendizaje V; Diferencial II.

³⁸ *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, op cit.*, p.22.

³⁹ *Ibidem*, p.4.

⁴⁰ *Ibidem*, p.18-20.

la práctica de la docencia y de la investigación, con un amplio dominio de la técnica didáctica y de la psicología educativa”,⁴¹ también le exigía que fuera un agente educativo que, a través de sus funciones, reprodujera y fortaleciera la ideología que los grupos en el poder en nuestra sociedad tenían establecida.⁴²

Los fines de las dos instancias confluyeron en una decisión que benefició a ambos. El discurso nacionalista, progresista y liberal del Estado se consolidó y los docentes adquirieron su estatuto profesional. Sin embargo, no sólo es en este ámbito donde ganaron los maestros: los procesos que construyeron independientemente de las propuestas gubernamentales, hicieron posible que el magisterio perdiera su pasividad y docilidad, y aunque tuvieron que esperar años para que la iniciativa del Estado concretará sus aspiraciones, la participación que tuvieron en la consecución del triunfo, muestra como los docentes lograron resistir a una sola lógica y buscaron involucrarse en las reformas sobre su propia formación, aunque ésta se haya limitado a ofrecer elementos que cambiaran algunos aspectos de carácter normativo y técnico. Lo trascendental de esta lucha fue que los docentes legitimaron su labor profesional como agentes fundamentales para cualquier transformación cualitativa en los procesos de educación de la sociedad mexicana y que volvieron a recuperar la oportunidad de negociar por medio de la presión social, de sus nuevas representaciones sindicales y con el tácito acuerdo con la ideología del Estado nacional, por parte de la mayoría magisterial.

⁴¹ *Ibidem*, p.17.

⁴² *Ibidem*, p.16.

El Plan de Estudios de La Licenciatura en Educación Preescolar 1984

La nueva concepción del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar de 1984 proponía reformular conceptos y funciones tales como la propia formación del maestro, el hecho y quehacer educativo, la significación del proceso de enseñanza-aprendizaje y los efectos de estos aspectos en los educandos,⁴³ ya que los existentes no estaban respondiendo a las exigencias y realidades que se presentaban en la práctica educativa y otros espacios donde el docente participaba.

Este plan de estudios pretendió "establecer una respuesta congruente a las finalidades, funciones, organización, metodología y operación de la educación preescolar y primaria, así como a las características bio-psico-sociales de los educandos de estos niveles, cuyos aprendizajes y formación integral serán guiados por el Nuevo Educador egresado de estas licenciaturas".⁴⁴

Los objetivos de este documento son claros: que el quehacer del educador se fortaleciera a través de una formación más rigurosa, cuando menos en el papel, proponiendo para ello ampliar y fortalecer los aspectos que en diversos niveles participan en esta propuesta (humanista, científico, tecnológico, etc.), así como que su posibilidad de acción no se limitara al docente, sino que ahora, ya con un capital cultural más complejo, incursionara en el ámbito de la investigación, experimentación educativa y difusión cultural, pretendiendo, con ello, su reconocimiento como agente social, con la función de reproducir, bajo una concepción, ciertos conocimientos, valores, conductas, creencias que deciden

⁴³ *Ibidem*, p.22.

⁴⁴ *Ibidem*, p.23.

hasta hoy, el cómo entender los procesos de construcción social e histórica de nuestro país.⁴⁵

En las diversas líneas de formación proyectadas en este plan de estudios es donde se muestra, de manera fundamentada y desglosada, los fines que se intentan alcanzar para la conformación de este ideal de docente, y son las que se mencionan a continuación:

- a) Línea de formación social;
- b) Línea de formación pedagógica;
- C) Línea de formación psicológica;
- D) Línea de formación artística.

Este modelo pedagógico asumió una concepción integral sobre la formación profesional del docente, articulando y enriqueciendo estas líneas con cursos específicos de carácter científico, psico-pedagógico, social, filosófico, cultural y tecnológico adecuados al nivel educativo específico en el cual actuarían profesionalmente.⁴⁶

Línea de formación social

Esta línea es fundamental en la concepción del nuevo modelo pedagógico propuesto, ya que es donde el Estado y el sistema educativo nacional definen y defienden su propia visión y análisis sobre las estructuras históricas, económicas, políticas y sociales de nuestra sociedad y de la institución educativa que ellos

⁴⁵*Ibidem*, p.23-24.

⁴⁶*Ibidem*, p.57-78.

dirigen. Tal enfoque es la pauta de la orientación ideológica que manejará el educador en su función como profesional.

La nueva concepción asume que la institución educativa participa y se involucra activamente en los cambios generados por el gran desarrollo científico y tecnológico a nivel mundial, y reconoce, por lo tanto, que todo proceso educativo incluye "los aspectos económicos, políticos sociales, culturales, jurídicos, ideológicos, morales y educativos del contexto donde se desarrollan".⁴⁷

Las Ciencias Sociales son el marco donde se sustenta y argumenta esta línea de formación, la cual ofrece elementos teórico-metodológicos, además de condiciones que posibiliten al estudiante para educador desarrollar actitudes críticas y propositivas sobre las diversas problemáticas inscritas en su campo educativo, como son la comprensión de ciertos problemas educativos en la actualidad y la posible actuación del docente para mejorarlos o superarlos.⁴⁸

Esta línea señala que una de las funciones fundamentales del docente consiste en ser el educador principal de nuestra sociedad, que su responsabilidad está orientada de manera especial a los grupos marginados de nuestro país, y que una de sus tareas principales es la formación y reproducción de ciertos valores nacionalistas y de carácter universal como la libertad, la democracia y la solidaridad, que son, según esta visión, los que nos permiten reconocernos como una sociedad compleja, con una gran diversidad y heterogeneidad de grupos y

⁴⁷ *Ibidem*, p.44.

⁴⁸ Dentro de las actividades que esta línea de formación desarrolla, están las que incursionan en la reflexión y crítica sobre "la realidad educativa del país, las bases jurídicas del sistema educativo nacional y sus estructuras organizativa y operacional, en especial las relativas a la educación preescolar y primaria; participar en ciertos programas y actividades curriculares de Investigación Educativa, entre otras, para la posible toma de decisiones siempre y cuando éstas no tengan como pretensión alterar ninguna de las reglas vigentes." (*Ibidem*, p.35-36).

culturas que conviven y participan activamente.⁴⁹ Dentro de esta función social está la difusión de conocimientos con una tendencia abiertamente política sobre diversas problemáticas que afectan a todos los grupos sociales, por ejemplo, los cambios demográficos, la vida familiar, la calidad de vida, la sexualidad y el medio ambiente.⁵⁰

La importancia de este tipo de formación en el docente de preescolar explica el ejercicio permanente de la línea durante todo su proceso de formación.⁵¹

Línea de formación pedagógica

Esta línea plantea que el educador analizará en todo proceso educativo aspectos que lo conciben fundamentalmente como un fenómeno social, criterio que permitirá relacionar la práctica educativa con las teorías que la sustentan para posibilitar alternativas que propongan soluciones reales a problemas que surgen de la propia experiencia educativa.⁵²

Si bien esta docente maneja una visión específica sobre lo que es el fenómeno educativo, reconoce también diversos paradigmas pedagógicos existentes, esto sólo con el fin de contrastar distancias y semejanzas en cuanto a las posturas que ella asumirá como las válidas.⁵³ Esta línea es la que le da coherencia al plan de

⁴⁹*Ibidem*, p.8.

⁵⁰ En todo el Plan de Estudio, este párrafo es el único espacio donde se señala la temática de la sexualidad explícitamente, problema de esta investigación, y se expone en el mapa curricular en el sexto y séptimo semestre bajo los cursos de Sociología de la Educación y el de La Comunidad y Desarrollo, respectivamente.

⁵¹ Las materias que conforman esta línea de formación son las siguientes: Seminario sobre el Desarrollo Económico, Político y Social de México I (antecedentes); Seminario sobre el Desarrollo Económico Político y Social de México II (época actual); Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México I y II; El Estado Mexicano y El Sistema Educativo Nacional; Sociología de la Educación, Comunidad y Desarrollo; Seminario de Identidad y Valores Nacionales, y Seminario sobre la Perspectiva de la Política Educativa. (*Ibidem*, p.41).

⁵²*Ibidem*, p.53.

⁵³*Ibidem*, p.51.

estudios e integra a todas las demás líneas de formación, como la instrumental, psicológica y social.⁵⁴

Línea de formación psicológica

Dentro de la concepción de este modelo educativo también se proporciona a la estudiante para educadora un marco teórico-metodológico planteado desde la psicología, con el fin de posibilitarla de importantes elementos que le permitan conocer y actuar sobre "la especificidad de algunos aspectos del proceso educativo en lo que respecta a la institución de Preescolar".⁵⁵ Esta línea sigue la perspectiva de vincular la teoría con la práctica, con el fin de crear soluciones a ciertas problemáticas que serán concebidas a partir de una mirada integral, involucrando siempre desde la psicología los aspectos biológicos y sociales.

El aspecto biológico es visto desde el marco de la psicología evolutiva, que reconoce el proceso de desarrollo del niño y la constitución de su estructura psíquica; en el área de la psicología educativa se expone una propuesta teórico-metodológica sobre la enseñanza y el aprendizaje,⁵⁶ con el objeto de dar un apoyo

⁵⁴Las materias, cursos y laboratorios que integran esta línea de formación pedagógica son Investigación Educativa I y II; Introducción al Laboratorio de Docencia; Laboratorio de Docencia I y II; Seminario de Pedagogía Comparada; Seminario de Modelos Educativos Contemporáneos; Seminario de Aporte de la Educación Mexicana a la Pedagogía; Tecnología Educativa I y; II; Planeación Educativa; Diseño Curricular; Evaluación Educativa; Seminario de Administración Educativa (*Ibidem*, p.53-56).

⁵⁵*Ibidem*, p.49.

⁵⁶ El discurso sobre los proceso de enseñanza-aprendizaje de este modelo pedagógico es construido por especialistas y autoridades educativas de nuestro país a partir de contrastar la concepción tradicional que sobre éste se tenía y las propuestas pedagógicas contemporáneas; se termina, al menos en el papel, con la concepción sobre la educación como un hecho de asimilación pasiva sobre ciertos contenidos, conductas y creencias por parte de los estudiantes bajo la tutela del profesor, único agente capaz de poseer y guiar el conocimiento, para desarrollar y promover las nuevas perspectivas que apuntan a experiencias educativas distintas, como reconocer que si bien el maestro es el guía en el aprendizaje, lo hace ahora de una forma en que propicie situaciones para que en el proceso educativo generado en el aula intervengan todos los involucrados, además de coordinar las acciones, proveer de elementos, asesorar, cuestionar y retroalimentar las actividades. El estudiante deja de ser pasivo y dócil para convertirse en sujeto constructor de su propio aprendizaje. Esta nueva visión sobre la enseñanza-aprendizaje tendrá como base la construcción y desarrollo

a la docente en la construcción de propuestas de corte operativo-instrumental en el desarrollo de su práctica educativa.⁵⁷

El aspecto social es contemplado también desde esta línea en donde se plantea como la construcción o reproducción de ciertos valores, actitudes, las relaciones con los otros, y “la forma en que el conocimiento condiciona la ejecución de los alumnos en el salón de clase”,⁵⁸ aspectos que para este análisis representan, la definición no sólo de las orientaciones científicas, psicológicas y educativas, sino además las políticas del proceso de comprensión sobre el fenómeno educativo y del propio modelo pedagógico.⁵⁹

Línea de formación artística

La gran importancia que ya estaba planteada en los planes de estudio anteriores sobre esta área de formación en la construcción del perfil de la docente, se conserva vigente en el nuevo plan de estudios. Sin embargo, aunque sigue siendo fundamental enriquecer la sensibilidad artística de la maestra para apoyarla en su práctica educativa, el fin está orientado a que obtenga elementos teórico-metodológicos que favorezcan la expresión y desarrollo estético en los niños de preescolar; lo que expresa el documento le da un sentido crítico y transformador a las actividades que conducen a las experiencias de aprendizaje artístico y a las

de elementos teóricos, sociales, pedagógicos y culturales. Aquí se producirán situaciones y condiciones para que todos los participantes incorporen y manejen información para reflexionar y actuar sobre ciertas realidades. El aprendizaje se construye y no es un conocimiento acabado sino un proceso dinámico de interacciones y transformaciones que “parten de situaciones- problema, en donde se elaboran hipótesis, se investiga, se definen conceptos, se analizan los elementos involucrados, se proponen alternativas de solución y se participa en la realización de las acciones propuestas evaluando el resultado de ellas.” (*Ibidem.*, p.89).

⁵⁷ *Ibidem.*, p.50.

⁵⁸ *Ibidem.*, p.49.

que promueven la "integración entre las necesidades sociales y su desempeño profesional como son las que fomentan el reconocimiento de los valores nacionales y universales que el Estado reconoce para nuestra sociedad".⁶⁰

Análisis del plan

En este complicado proceso que culminó con la transformación de la visión del perfil de la docente de preescolar y su profesionalización, al gobierno le interesó revisar diversos aspectos no sólo de carácter educativo que necesitaban reformularse o transformarse para el éxito de esta propuesta. Un ejemplo claro es que si toda política educativa tenía que contemplarse y diseñarse de acuerdo con las necesidades del proyecto económico-político del país, la función del maestro debía ser parte de este cambio y reafirmar así el vínculo de la institución educativa y sus agentes con el Estado. La justificación era que mediante esta relación se abrían condiciones para alcanzar el "logro de la justicia social y de una vida democrática para la paz y la libertad de nuestra sociedad".⁶¹

Esta perspectiva moldeó nuevamente el ideal que el Estado esperaba, reconociéndola ahora como una agente con una amplia percepción del hombre, la sociedad y el universo, un profesional de la educación con herramientas teórico-metodológicas que le permiten desarrollar una actitud e intención crítica sobre su práctica profesional a nivel individual o grupal, es decir, una maestra que participa

⁵⁹ Las materias que conforman esta línea de formación son: Psicología Evolutiva I, II y III; Psicología Educativa; Psicología del Aprendizaje; Psicología Social; Curso sobre la Detención y Prevención de Alteraciones en el Desarrollo del niño (*Ibidem*, p.49-52).

⁶⁰ Las materias y cursos que conforman esta línea de formación son: Apreciación y Expresión Artística I, II y III; Curso de Literatura Infantil I y II; Teatro infantil; Cursos de Contenidos de Aprendizaje de la Educación Preescolar y Laboratorio de Docencia. (*Ibidem*, p.71).

⁶¹ *Ibidem*, p.17.

no sólo como agente educativo en el área de docencia sino que incursiona en otras modalidades como la investigación educativa y la difusión cultural.⁶²

El plan de estudios expuso los intereses, necesidades y objetivos que participan en la formación profesional de esta docente según la perspectiva del Estado, pero, además, contribuyó a presentarlo como una fuente cuyos elementos pueden ser fundamentales para otro tipo de reflexión y comprensión sobre la visión y acción que ha manejado esta educadora en su ejercicio profesional en el aula escolar y otros espacios sociales.

Como se ha visto, este modelo pedagógico está fundamentado bajo una perspectiva teórico-metodológica específica, la cual le da una orientación definida a todo el proyecto.⁶³ Para el balance me apoyo en los planteamientos que José Gimeno Sacristán hace en cuanto al diseño curricular, en donde dice que, si bien, todos los proyectos educativos en su estructura poseen un fundamento teórico basado en leyes "científicas" y que su finalidad es partir de las necesidades prácticas de la institución educativa, en este caso del nivel de preescolar, también tienen una intencionalidad que va más allá de un proyecto de carácter técnico-pedagógico. El autor sostiene que en cualquier plan de estudio, concibiéndolo desde su diseño y todos los aspectos que intervienen en dicha construcción, está

⁶² *Ibidem*, p.3.

⁶³ Los factores que se consideraron para el diseño curricular de este plan de estudios coinciden con los de la propuesta tradicional o "clásica" denominada La Pedagogía Industrial, y son los que a continuación se señalan: El Diagnóstico de Necesidades, la Determinación del Perfil del Egresado y la Precisión de Objetivos; La Organización Curricular; La Elaboración de Programas Sintéticos y finalmente la Evaluación del Plan de Estudios. ver *Plan de Estudios de La Licenciatura para Educación Preescolar*, México, SEP, 1984, p. 24-26; Héctor Miguel Fernández Rincón, "Dimensiones del Curriculum", México, *Universidad*, núm.43, 1993, p.235. Este autor señala que la lógica de construcción del curriculum formal no ha variado mucho entre la propuesta clásica y las propuestas alternativas, pero que la diferencia está en la operación de esa lógica bajo marcos de referencia distintos, ya que esto genera orientaciones curriculares diferentes; Angel Díaz Barriga, "Alcances y limitaciones de la Metodología para la realización de Planes Estudio," *Revista de Educación*

implicada la intención y voluntad de los agentes que están regulando tal proceso, por lo que el discurso sobre la neutralidad y objetividad en la construcción de este proyecto, a partir de la fundamentación científica, siguiendo a este autor, es inválida: “no sólo se está condicionando que práctica realizaremos, sino cuál será el grado de autonomía permitida a los realizadores y qué profesionalidad fomenta su ejercicio en cuanto a conocimiento y destrezas prácticas”.⁶⁴

Todo instrumento relacionado con el campo del currículum,⁶⁵ planeado para incidir en la práctica educativa, están involucrados, además de aspectos de carácter técnico, elementos que posibiliten la distribución de poder, saber, control,

Superior, núm.40, Oct-Dic, México, 1981, p.25-28; José Gimeno Sacristán, *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1988, p. 257-259.

⁶⁴ Gimeno Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, p.228.

⁶⁵ El significado del concepto del currículum varía según el enfoque o perspectiva teórica que lo trabaje y sus significaciones llegan a complejizarse, o incluso confundirse, cuando se le limita para designar algunas de las fases que se conocen como “el desarrollo curricular”, y que son los diversos niveles en el que se desarrolla este proceso. Gimeno Sacristán, *op cit.*, p.123-125, reconoce al menos seis niveles que son: El Currículum Preescrito, El Currículum Presentado a los Profesores, El Currículum Modelado por los Profesores, El Currículum en Acción, El Currículum Realizado, y el Currículum Evaluado. Esta investigación asume el concepto desde esta perspectiva procesual, que lo reconoce como “un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión de unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo” (p.119). El autor plantea que es un campo de actividad donde convergen políticas administrativas, decisiones, sistemas de control, estructuras del saber, agentes diversos como fuerzas sociales, padres de familias, intelectuales, empresas, etc., generando en torno a sí campos de acción donde estas diversas fuerzas se expresan. El proceso no tiene una sola directriz, línea, racionalidad o campo de acción, sino que las prácticas van confluyendo con distinto poder y mecanismos para encontrar una coherencia y sentido. El currículum, asume el autor, se construye y se transforma de manera permanente, dándole por esto su carácter histórico y social. Otro tratamiento sobre el concepto de currículum bajo una perspectiva procesual, lo muestra Héctor Fernández Rincón, al asumir que existen por lo menos dos dimensiones del currículum, “dos momentos dialécticos”, que son: la dimensión de lo formal, donde se hace referencia al plan de estudios (contenidos, objetivos, métodos y normas), que pretenden guiar el funcionamiento general y cotidiano de la institución escolar; y la otra dimensión denominada la real, donde plantea que no sólo el plan explícito puede abarcar la complejidad de los procesos del currículum, sino que es necesario considerar el resultado de su puesta en práctica. La práctica educativa va a depender además del plan prescrito, de complejas determinaciones y mediaciones dadas por sujetos, instituciones, grupos sociales, que son los que van a reinterpretar, aceptar o transformar el proyecto. Esta dimensión muestra lo que sucede en la cotidianeidad de los procesos educativos y no sólo plantea lo que debe ser la realidad escolar, sino lo que realmente pasa, las diversas condiciones culturales, sociales y materiales que le darán sentido y significados específicos, estén o no prescritos en el currículum formal. Finalmente, al mencionar la existencia del currículum oculto no la concibe como una dimensión más, sino como una categoría inmersa en las dos dimensiones y la explica como la expresión política del proyecto ideológico o de socialización política, que tiene como fin reproducir, en forma permanente, cierto orden político, económico y social existente. (*op. cit.*, p.231-251).

funciones, por mencionar algunos, a los grupos que mantienen la hegemonía tanto en las instituciones educativas, como en otros espacios sociales, políticos, económicos, ideológicos y culturales de la sociedad en que participamos.

Un grupo importante de autores que también hace un análisis distinto a la visión oficial sobre lo que implica la construcción de los planes de estudios para docentes y su participación en los cambios sociales, son los pertenecientes a la Escuela de la Pedagogía Crítica (Henry Giroux, Peter Mc Laren, por citar algunos), ellos han reflexionado acerca de los elementos que intervienen o no en la construcción de los Planes de Estudios. Algunas de sus ideas pueden trasladarse a la realidad de nuestro país, a las problemáticas sociales y educativas actuales, para dar otra perspectiva de análisis a nuestro proyecto educativo en varios de sus puntos principales, tales como la inclusión de las cuestiones que "son inherentes a la naturaleza económica, política y cultural de la propia enseñanza escolar", que deben ser reconocidas como fundamentales si es que se buscan los medios que posibiliten la fractura de las estructuras tradicionales, que no sólo mejorarían la formación y acción del docente, sino traerían una profunda transformación en las estructuras sociales y culturales de nuestro país, y no seguir ofreciendo, como hasta ahora se ha hecho, de ciertas reformas que aunque proporcionan condiciones, teorías, métodos, planes para una mejoría en la educación y bienestar a ciertos grupos sociales, finalmente siguen avalando un sistema vigente sin pretender alterar las relaciones de clase, raza, género dominantes en nuestra sociedad.

Este recorrido histórico, recuperó la idea original de que la construcción y formación del perfil de la docente de preescolar se conformó, además del proyecto

académico asignado para un específico nivel escolar surgido en cierto momento histórico del país, de otros procesos que convergieron para darle una identidad que fue pensada y articulada a la visión, intereses y necesidades que el Estado y otros grupos en el poder requerían. Los discursos que en las diferentes épocas se dieron acerca de su formación académica, moral y social han estado fundamentados en el papel que pueden jugar dentro de la ejecución de los proyectos políticos y económicos que han existido en nuestro país, proporcionándole al educador una sola visión sobre su realidad que, si bien, está manejando la necesidad de que exista una educación dirigida hacia la posibilidad de alcanzar los ideales nacionales y universales de la libertad, democracia, el respeto, la moral, se le puede cuestionar que estos mismos principios son sólo desde la perspectiva de quien los señala y, por lo tanto, tienen una significación ideológica específica y va dirigido, según sus pautas a los grupos sociales, que la mayoría de las veces siguen sin contemplar y, mucho menos abarcar las realidades de los múltiples sectores y culturas existentes en nuestra sociedad.

CAPITULO III

SEXUALIDAD Y ESCUELA

Han surgido diferencias entre hombres y mujeres, homosexuales y heterosexuales, negros y blancos. No existe un código aceptable de conducta adecuada a pesar de todos los debates fervientes, pero ha sucedido algo mucho más valioso: nos estamos viendo forzados a reconsiderar lo que entendemos por sexualidad debido a una conciencia cada vez mayor de la enmarañada red de influencias y fuerzas -economía, raza, género, moral- que configura nuestras emociones, necesidades, deseos y relaciones.

Jeffrey Weeks

Un enfoque social e histórico para mirar a la sexualidad

En general, las investigaciones realizadas sobre la sexualidad mencionan que su tratamiento ha sido abordado en los últimos 100 años por las disciplinas de la biología y la psicología fundamentalmente, campos que han trabajado desde su muy peculiar perspectiva diversos aspectos que la conforman, por ejemplo, los planteamientos biológicos referentes al sistema reproductivo, la concepción, el embarazo, el parto, la fisiología de las respuestas sexuales, las bases biológicas de los fenómenos que generan ciertos vínculos entre los sujetos, etc., así como su muy reconocido papel en la conformación psicológica de los individuos, como son las construcciones teóricas sobre la identidad reproductiva, la significación psicológica de la maternidad o la paternidad, la identidad de género, la identidad erótica, la experiencia amorosa, los diversos patrones de vinculación, los papeles sexuales sobre la masculinidad y la feminidad, los determinantes de las conductas sociales ante ciertos patrones establecidos, etc.⁶⁶ Estos discursos, si bien ofrecieron durante muchos años una comprensión sobre la naturaleza,

conductas y orientaciones de la sexualidad humana, reconociéndola por su fundamentación "científica" bajo un tratamiento total, en la actualidad se pueden presentar sólo como una forma específica de entender un discurso que ya no tiene la suficiente capacidad explicativa para responder a los planteamientos y significaciones que la sexualidad humana representa en la heterogeneidad de culturas existentes en el mundo. Ahora la sexualidad también es abordada y analizada en el terreno científico, político y social, adoptando un carácter integral y multidisciplinario, y si bien es cierto que en estos estudios se reconoce la participación de la biología y la psicología para su comprensión y análisis, ésta se da dentro del contenido socio-histórico en el que están inscritos los diversos grupos humanos que lo conforman.⁶⁷

El interés en el tratamiento sobre el fenómeno de la sexualidad por parte de diversas disciplinas como la historia, la filosofía, la sociología, la literatura, etc., se dio de manera importante en los últimos treinta años, aportando, desde la diversidad interpretativa, nuevos planteamientos sobre este concepto, al reconocer su lugar y efectos en los procesos que convergen en toda estructura de las sociedades contemporáneas. Estos estudios que aparecieron formulando a la sexualidad humana como un tema social, tuvieron la intención de analizar su trascendencia en los diversos contextos y grupos humanos.

Anthony Giddens señala que la sexualidad en esta década, a diferencia de las épocas anteriores, fue discutida, investigada y analizada más allá de los

⁶⁶ Eusebio Rubio Aurióles, "Introducción a la sexualidad humana", *Antología de la Sexualidad Humana*, México, CONAPO, 1994, tomo I, p.17-43.

⁶⁷ Lauro Hernández, "Aspectos Sociohistóricos de la sexualidad humana." *Anales: publicación de análisis sociológicos*, México, 1988.

parámetros biológicos; autores del movimiento del "radicalismo sexual" como Wilhelm Reich,⁶⁸ y Herbert Marcuse,⁶⁹ fundamentaron sus investigaciones a partir de la teoría psicoanalítica que postuló Sigmund Freud sobre la civilización y la represión. Estos autores se concentraron sobre el papel de la sexualidad y los posibles vínculos que mantenía con el poder, además de mostrar los niveles de represión a los que estaban sujetos los individuos dentro de una sociedad moderna. Ambos propusieron como alternativa la necesidad de una liberación sexual como factor imprescindible para una emancipación social más amplia. Giddens señala que si bien estas investigaciones activaron de manera importante el tratamiento que sobre la sexualidad se había hecho hasta entonces, los trabajos adolecieron de un análisis sobre aspectos trascendentales, como el papel de los sexos y los cambios que influyen en el desarrollo de las relaciones humanas e incluso amorosas dentro del orden social moderno, y aunque los dos críticos fueron partidarios fervientes de algunos movimientos sociales revolucionarios como el de las feministas, no plantearon una interpretación profunda sobre el efecto de la lucha de resistencia que ejercieron grupos "minoritarios" en los diversos contextos donde viven y participan.⁷⁰

Un autor fundamental en el estudio de esta temática fue Michel Foucault, que tomó como punto de partida para su investigación la preocupación sobre el sexo en las sociedades modernas occidentales, reconociendo a la sexualidad como un

⁶⁸ Wilhelm Reich, *Listen, little man*, Londres, Souvenir, 1972; *La función del orgasmo*, Barcelona, Paidós, 1993.

⁶⁹ Herbert Marcuse, *Eros y civilización*, Barcelona, Ariel, 1989; *El hombre unidimensional*, Barcelona, Ariel, 1990.

⁷⁰ Anthony Giddens, *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Madrid, Cátedra, 1995, p.145-154.

concepto social e histórico.⁷¹ Foucault cuestiona los planteamientos que los anteriores autores realizaron al analizar los vínculos que suponían de la sexualidad con el poder, ya que este último “más que ser un instrumento de represión es un fenómeno de movilización, no un factor que establece límites, por lo que quienes están sometidos al poder disciplinario, no tienen necesariamente relaciones de docilidad hacia el mismo, por lo tanto, el poder, puede ser un instrumento para la producción del placer y no sólo oponerse al mismo”.⁷² Su trabajo, además de postular un nuevo tratamiento a los elementos involucrados en el contexto del poder, reconoce como conceptos fundamentales para su análisis, al deseo y al sujeto de deseo en el campo de acción.⁷³

El nuevo discurso sobre la sexualidad reconceptualizó la visión y el tratamiento que hasta entonces se planteaba sobre esta temática y generó grandes polémicas a favor o en contra de lo propuesto por el filósofo francés.

Estas teorías, asumiendo la idea de Jeffrey Weeks,⁷⁴ posibilitaron nuevas preguntas e investigaciones bajo la perspectiva histórico-social, óptica que ha permitido el análisis y la evaluación crítica de la sexualidad humana en su relación con otros aspectos políticos y morales concretos que convergen en las sociedades contemporáneas y que son interpretados como el producto de los conflictos sociales de nuestro siglo, permitiendo reconocer la importancia de este fenómeno

⁷¹ Michel Foucault, *Historia de la Sexualidad I*, México, Siglo XXI, 1989.

⁷² Anthony Giddens, *op. cit.* p.27.

⁷³ Fátima Flores Palacios, “Las sexualidades y las ideologías”, México, CONAPO, 1994, tomo I, p. 203-217. La autora subraya que las ideas centrales en el estudio de Foucault sobre la sexualidad están trabajadas en las siguientes categorías: a) La formación de los saberes, que señala el conocimiento que sobre la sexualidad se tenga; b) los sistemas de poder y la regulación de su práctica; y c). Las formas con las cuales los individuos pueden reconocerse como sujetos de esa sexualidad donde el autor “ubica al individuo como sujeto pensante y desafiante de un entramado dispositivo social que organiza su subjetividad y sus deseos”.

en el funcionamiento de las estructuras del poder "que tienen que ver con la herencia de múltiples tradiciones y prácticas sociales que se juegan en los órdenes tanto económicos, jurídicos, religiosos, científicos, familiares, etc.",⁷⁵ como pueden ser la significación del matrimonio, la familia, el aborto, el adulterio, la homosexualidad, la prostitución, el SIDA, la violencia, hasta el abordaje de los supuestos discursos universales, como el de la democracia, la igualdad o la libertad. Así mismo, este enfoque se opone a la visión dominante que reconoce un solo discurso "verdadero" para la sexualidad humana, orientándose a demostrar la gran diversidad de concepciones y prácticas existentes en torno a la sexualidad, dependiendo no sólo de las posturas o intereses político- ideológicos de un sector específico, sino del gran número de grupos y culturas que coexisten en el mundo.⁷⁶

Autores como Henry Giroux, Peter Mc.Laren, Michel Foucault, Jeffrey Weeks, inscritos en esta perspectiva teórica, señalan que a pesar de la ineludible imposición de la visión hegemónica en la construcción de patrones sobre el conocimiento, las conductas y prácticas sobre la sexualidad en general, es importante cuestionar el carácter "natural" e inevitable de categorías y suposiciones sexuales heredadas, así como poner en relieve el estudio sobre el papel que juegan los hombres y mujeres dentro de estos procesos sociales, que lejos de concebirse en un terreno de aceptación y docilidad permanente, muestran

⁷⁴ Jeffrey Weeks, "La Sexualidad e historia: reconsideración", *Antología de la Sexualidad Humana*, México, CONAPO, 1994, tomo I, p.179-201.

⁷⁵ Fátima Flores Palacios, *op. cit.*, p 204.

⁷⁶ Jeffrey Weeks, *Sexualidad*, México, Paidós/UNAM-PUEG, 1998, p.32-35. El autor señala que "dependiendo de los parámetros de las actitudes culturales generales de la sexualidad, se clasifican las distintas prácticas destacando cinco áreas de investigación que son fundamentalmente: la organización social

la complejidad de estas experiencias al ser asimiladas, interpretadas, desconocidas, desafiadas, resistidas o transformadas por todos los grupos que participan en una sociedad, ampliando la tradicional percepción psico-biológica hacia un marco social e histórico que la reconoce como "los resultados de las distintas prácticas sociales que dan significado a las actividades humanas, de definiciones y autodefiniciones sociales, de luchas entre quienes tienen el poder de definir y reglamentar y quienes se resisten; La sexualidad no es un hecho dado, es un producto de la negociación, la lucha y la acción humana".⁷⁷

Esta perspectiva se preocupa por abarcar y analizar los posibles factores, condiciones u otros elementos inscritos en el contexto histórico, social y cultural, donde cualquier hecho o práctica social se construye y adquiere determinados significados, además de analizar el funcionamiento de las relaciones de poder y los diversos dispositivos de control, mostrando la complejidad y variedad de definiciones, límites u orientaciones que en torno a la sexualidad pueden existir y desarrollarse.

La sexualidad en el campo educativo

En la década de los setenta, Henry Giroux expone que también se generó en el campo educativo la necesidad de adoptar una perspectiva teórico-metodológica que posibilitara un nuevo análisis crítico sobre el discurso y prácticas pedagógicas existentes. Las diversas corrientes que participaban en estos cambios presentaban como punto de partida los problemas sociales que se reproducían en

de la sexualidad, el parentesco y sistemas familiares, la organización social y económica, la reglamentación social, las intervenciones políticas y el desarrollo de las culturas de resistencia".

la propia institución escolar y que podían ser reconocidas principalmente a través de la herramienta teórica del curriculum oculto.⁷⁸ Esta categoría, siguiendo al autor, se planteó como un complejo de conductas, creencias, normas y prácticas que eran inculcados en los individuos en el contexto escolar a través de la experiencia educativa y que estaban directamente vinculados con su condición social, racial o sexual, cuestionando así la creencia, entonces vigente, que presentaba al curriculum escolar como un proyecto pedagógico política y socialmente neutral.

Al enfocarse en el desarrollo que tuvo la investigación de la sexualidad en el campo educativo, el autor expone que fueron las corrientes liberales norteamericanas las que más se interesaron por plantear la problemática de género en el aula escolar, donde, a través del curriculum oculto, se formulaba la tesis de que la institución escolar, su estructura interna y el proceso de escolarización estaban diseñados, estructurados, moldeados y financiados por grupos hegemónicos para promover una socialización específica, que en su práctica discriminaba a los individuos, ya fuera a través del conocimiento adquirido, imágenes, normas, actitudes, lenguajes, silencios, etc.

⁷⁷ Jeffrey Weeks *op. cit.*, p.185.

⁷⁸Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1992, p.67-100. El autor plantea, retomando las posibles definiciones sobre el concepto del curriculum oculto, que existe un criterio que reconocen todos los análisis y lo sintetiza "como aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas". Giroux encuentra que existen al menos tres acercamientos de lo que ha sido la investigación sobre este concepto y los divide en tres enfoques a) El tradicional, b) El liberal y c) El radical; la diferencia de cada corriente, radica en el tratamiento que le dan a la problemática. En el primer caso se plantea el papel fundamental que juega la educación en la conservación de la sociedad existente. La segunda corriente analiza como se produce el significado en el salón de clases; y la tercera se refiere al hecho de reconocer cómo las relaciones sociales que caracterizan al proceso de producción, representan las fuerzas determinantes en la conformación del ámbito escolar.

Al reconocer algunos de los efectos en el aula, esta corriente pedagógica propuso desarrollar una conciencia crítica entre todos los agentes educativos, que consistía, a grandes rasgos, en exponer tales conductas y comportamientos para ser reconocidos y erradicados de la práctica educativa. Esta modalidad, incluso, sigue planteándose en la actualidad como uno de los argumentos más efectivos para una educación no-sexista en diversos proyectos sobre una educación sexual en el aula; sin embargo, sosteniéndome en el análisis que desarrolla Giroux acerca de este argumento, el fenómeno rebasa los límites de la institución escolar y su solución no puede reconocerse sólo desde los parámetros ideológicos.⁷⁹

Otro cuestionamiento a esta perspectiva, es que su análisis histórico es muy limitado. No hay un tratamiento sobre la diversidad de relaciones de género entre los grupos humanos, determinadas por las condiciones socio-históricas que los definen como grupo y, mucho menos, de los procesos que les subyacen, como las formas de resistencia social de las mujeres, de los pobres, de los grupos étnicos, etc., por lo cual vuelven a reproducir una visión acrítica y sexista a esta compleja realidad.

En las tres últimas décadas los estudios sobre la sexualidad en el campo educativo han sido desarrollados por las teorías radicales, dentro de las que se destaca la llamada "Teoría Crítica".⁸⁰ Autores como Michel Apple, Henry Giroux,

⁷⁹ *Ibidem*, p.107.

⁸⁰ Esta corriente, refiriendo de manera muy general sus principios, tiene como objetivo principal el habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales. En el campo educativo sus preocupaciones están dirigidas a los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos de la educación, para comprender como trabaja la escuela contemporánea. Involucra a los maestros en la reconceptualización de sus funciones al ofrecerles herramientas teóricas que promuevan una concietización sobre el rol que juegan dentro de la escuela, al problematizar las relaciones entre el conocimiento y el poder ya que el conocimiento escolar para estos autores esta atravesado histórica y socialmente por intereses específicos. Nunca es neutral

Paulo Freire, Peter Mc. Laren,⁸¹ entre otros, oponen diversos argumentos a los análisis anteriores, ofreciendo una teoría radical y crítica de la escuela, así como importantes avances en la teoría social y la construcción de nuevas categorías de investigación. Esta corriente generó nuevos análisis sobre la escuela al concebirla como “espacios sociales” en donde, si bien, cuestionaban su función como reproductora eficaz de la ideología dominante, también la planteaban como un terreno de lucha social e ideológica, donde formas particulares de conocimiento y relaciones sociales pueden ser enseñados para que los estudiantes encuentren un lugar dentro de la sociedad a partir de una posición y de la habilitación social más que de una posición de subordinación ideológica y económica.⁸²

En los trabajos de estos autores sobre temas de enseñanza, currículum oculto y sexualidad, se reconoce y analiza la forma en que la escuela moldea a los alumnos por medio del aprendizaje y otros recursos inscritos en el aula (normas, procedimientos pedagógicos, estilos de enseñanza, etc.). Peter Mc. Laren plantea, de forma muy detallada, como se producen el poder y los privilegios de los hombres sobre las mujeres y el papel restringido e inferior que ellas padecen en diversos niveles y formas, en un ámbito no muchas veces reconocido por ninguno de los involucrados en el proceso educativo. Mc. Laren refiere que si bien es cierto que los discursos actuales hacen alarde de una educación igualitaria dentro de la

ni objetivo, sino que está ordenado y estructurado en formas particulares. (Peter Mc Laren, *La vida en las escuelas*, op.cit. p.196).

⁸¹ Entre las obras revisadas de estos autores se pueden mencionar las siguientes: Michel Apple, *Education and power*, Londres y Boston, 1979; Henry Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1993; Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1995; Peter Mc. Laren, *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 1994; Peter Mc. Laren, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Instituto de Estudios y Acción Social, Argentina, 1994.

⁸² Peter Mc. Laren, *La vida en las escuelas*, op cit, p. 204-205.

escuela, también deja claro que ningún programa o política educativa es ingenio o neutral y que todo currículum prescrito está relacionado con cuestiones de clase social, cultura, género y poder, asumiendo que "es el sistema educacional el que asegura la transmisión hereditaria del *Status-Quo*, al parecer neutral y ocultar su función social de reproducir relaciones de clase, construyendo tecnologías de género", ⁸³ por lo que a pesar de la formulación de algunas reformas explícitas por erradicar las problemáticas existentes en el aula, éstas siguen reproduciéndose y operando en el contexto escolar.

Nuevas líneas de estudio amplían el margen de las investigaciones sobre la sexualidad en el campo educativo según el contexto que les ocupe. Tales investigaciones son realizadas y financiadas tanto por instituciones gubernamentales, como organismos civiles, con el fin de ofrecer a la sociedad en general, la posibilidad de conocer la multiplicidad de concepciones existentes sobre la sexualidad humana bajo diversas perspectivas y de las posibles significaciones que ésta adquiere según en el campo en que se desarrolle.⁸⁴

⁸³ Peter Mc. Loraen, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Instituto de Estudios y Acción Social, Argentina, 1994.

⁸⁴ Actualmente existe en nuestro país diversos centros de investigación educativa que poseen una producción importante de trabajos sobre esta temática desarrollados en diversas partes del mundo que están al acceso de los usuarios, como son: el CISE, ANUIES, DIE, entre otros, que ofrecen diversas líneas de estudio. A continuación se hace un enlistado breve de los posibles temas tratados, como El Currículum y la sexualidad: Ornstein, A.C., "Controversy and Trends in Curriculum for the 1980", *The Contemporary Education*, Summer, 1985; Michel Imber, "Toward a Theory of Curriculum Reform: an analysis of the first campaign for sex education", *Curriculum Inquiry*, Winter, 1982; Jane Gilgun, "The role of value in sex education programs", *Journal of research and development in education*, Winter, 1983; Roger Vincent, "Sex education curriculum issues", *Journal of research and development in education*, Winter, 1983. Derecho y Jurisprudencia: Jose Jhon, "Juventud, Femenidad y Ley", *Pueblos*, 1980. Discriminación sexual: Eichelbaum de Babini, "La inversión de los privilegios de los sexos en la educación latinoamericana, Educación", *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Estados Unidos, 1988; Ronald King, "Sex and social class inequalities in education: a re-examination", *British Journal of Sociology of Education*, 1987; Paulo Freire, "Viviendo y aprendiendo experiencias y movimientos de educación popular", *Cuadernos de Educación*, 1984; J.A. Jacobs, "The Sex-segregation of fields of study: Trends during the college years", *Journal of Higher Education*, March-April, 1986. Sexualidad y Familia: N. Kodagoda, Sri Lanka: "Normas sobre educación para la vida de familia", *Foro Mundial de la Salud*, 1986; "Escuela para padres, la masturbación",

La educación sexual en México

Lo que públicamente se supone es nuestro código moral, nuestra organización social, costumbres matrimoniales, leyes sexuales, sistemas educativos y religiosos, se basa en la suposición de que los individuos se parecen mucho en lo sexual y que es igualmente fácil para todos limitar su comportamiento al esquema único que dicta la costumbre.

Kinsey⁸⁵

El interés que se promovió en el análisis sobre la sexualidad humana, en las sociedades contemporáneas del mundo occidental, involucró a nuestro país en las revoluciones que se experimentaban en torno a ella, como la adopción y ejercicio de nuevos valores y prácticas. Este proceso, que en los años setenta representó

Cuadernos de Educación, Mayo, 1985. Adolescentes y sexualidad: "La juventud en la década de 1980: aspectos sociales y de salud", *Population Reports*, Enero, 1987; "Actividad Sexual en adolescentes y su repercusión social en nuestro medio", *Revista de la Universidad de Guayaquil*, Abril-Junio, 1986; M. Eisen, "The role of health belief attitudes, sex education, and demographics in predicting adolescent sexuality knowledge", *Health Education Quarterly*, Spring, 1986. Medios de comunicación y sexualidad: Julia Sebastian, "Los anuncios de juguetes en televisión: diferenciación sexual en la asignación de juguetes e imagen del niño", *Revista Española de Pedagogía*, Enero-Marzo, 1986. Educación sexual para preuniversitarios y universitarios: Jaime Rostkier, "Educación Sexual y sobre enfermedades de transmisión sexual en estudiantes preuniversitarios del Uruguay", *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*, Enero, 1987; D. Hengstler, "Statistical Issues and Concerns in Court cases", *New Directions for Institutional Research*, Dec. 1985; Mujer, Sexualidad y situación laboral: G Ferraro, Bridging "the Wage Gap: pay equity and job evaluations", *American Psychologist*, Oct. 1984; S Tobias, "Rethinking comparable worth: Do all roads lead to equity", *Educational Record*, Fall. 1985; Robert Frary Aera, "opinions on Women's Equity Issues", *Educational researcher*, {s/f}. Discriminación Sexual en textos programas educativo, audiovisuales etc: N. Wingate, "Sexism in the classroom", *Integrate education*, Jan-Jun 1984; Lynne Schalmán, "Do mothers always wear aprons", *Media and Methods*, Dec. 1983; Jeanine Anderson, "Los textos escolares y la marginación femenina", *Autoeducación*, Abr- Jun. 1983; Discriminación racial: Domico Bowman, "Cross-group contact opportunities: impact on interpersonal relationships in desegregated middle schools", *Sociology of Education*, Apr. 1986; "La Gran discriminación, el analfabetismo en la mujer", *Boletín informativo*, CLEA SEDECOS, 1981; T. Moore, "Education and the ethics of discrimination", *Journal of philosophy of Education*, 1981. Filosofía y Sexualidad: Luis Prado, "Principios fundamentales de la filosofía marxista-leninista sobre las relaciones sexuales y la educación de los jóvenes", *Educación*, Jul-Sep. 1975; Sandra Acker, "Sex, Discrimination: a reply to shaw", 1981. Sexualidad y Valores: Jane Gilgum, "the role of values in sex education programs", *Journal of Research and Development in Education*, Winter, 1983. M. Dasaulniers, "Un debat sur les valeurs: L'éducation sexuelle L'ecolle", *Education Canada*, Summer, 1982. "Moral sexual y antropología sexual", *Cuadernos de Educación*, Septiembre, 1980. Sexualidad a nivel mundial: Shwikar Alwan, "Women and education in Egypt", *World Higher Education Communique*, Summer 1980; Kathy Sullivan, "Education for women in Saudi Arabia", *World Higher Education Communique*, Summer 1980; Ramona Akl Bittar, "La mujer Venezolana en la Educación y el Trabajo", *Investigaciones Educativas Venezolanas*, Julio, 1981,

⁸⁵Jeffrey Weeks, *La Sexualidad*, op.cit. p.79.

el parteaguas de las transformaciones actuales, se fue construyendo lentamente y con grandes altibajos desde los primeros años de este siglo.

Bajo una dimensión histórica, se puede plantear que las construcciones sociales hechas y promovidas por los diferentes sectores de nuestra sociedad representan una parte fundamental en el conocimiento y análisis sobre los procesos de la construcción, reproducción o transformación de valores, creencias y conductas sobre la sexualidad, según el contexto y tiempo en el que estos grupos han estado inscritos, lo que implica para este estudio, aunque sea de manera breve, realizar una retrospectiva al respecto a partir de la investigación realizada por la autora Esther Corona Vargas, sobre algunos de los procesos sociales que por su peso político, cultural, ideológico u otro, conformaron una nueva mirada sobre la sexualidad en México.⁸⁶

Fue en las convulsiones que vivió la sociedad durante el movimiento revolucionario de 1910-1920 donde se planteó en algunas partes, además de nuevos cambios de orden político, social y económico, una nueva mirada hacia la sexualidad y la mujer, reconociendo en estos procesos la participación político-social de los grupos feministas, que no sólo mostraron una crítica sobre los diversos niveles de discriminación que vivía la mujer mexicana de entonces, sino que además ofrecían importantes propuestas de carácter legislativo, como el derecho a las mujeres al sufragio, la creación de una iniciativa de ley de divorcio o

⁸⁶ Esther Corona Vargas, "Resquicios en las puertas: la educación sexual en México en el siglo XX", *Antología de la sexualidad humana*, México, CONAPO, tomo III, 1994, p.681-707. Esta investigación está basada principalmente en el material recuperado por la autora en centros hemerográficos del país, donde se encuentran grandes polémicas entre diversos sectores sociales que datan de las primeras décadas del siglo hasta la actualidad, además de apoyarse en ensayos e investigaciones realizados por autores que, como ella, ofrecen investigaciones a organismos gubernamentales como la CONAPO, para difundirlos entre los sectores que les interesa abordar dicha temática.

la lucha por la publicación de los métodos anticonceptivos para ser utilizados por los distintos grupos sociales según sus necesidades, así como la conciencia de que existiera, por parte de los nuevos gobiernos, una real atención a los grupos de mujeres marginadas social, económica y culturalmente.⁸⁷

Fue en los años treinta y cuarenta, una época donde el Estado generó grandes cambios político-económicos en nuestro país y promovió importantes reformas en lo referente a las políticas educativas existentes, que orientándose a las directrices que la sexualidad seguía, adoptaron en el año de 1930 la sugerencia internacional hecha a los gobiernos de los países latinoamericanos a través del VI Congreso Panamericano del Niño, sobre la incorporación de una educación sexual desde el nivel básico primaria. Hay que señalar también en estos tiempos, la existencia, en nuestra sociedad, de diversos grupos de mujeres que estaban interesadas en la conformación de una educación sexual, como fueron la Sociedad Mexicana de Eugenesia, el Bloque Revolucionario de Mujeres y el Grupo de Enfermeras Parteras. Estas organizaciones lanzaron una propuesta al gobierno sugiriendo que éste fuera tanto el responsable como el difusor de dicha temática en México, exponiendo para ello un proyecto de educación sexual dirigido principalmente para los adolescentes. Esta iniciativa no sólo fue aceptada oficialmente sino que se presentó como la visión que la Secretaría de Educación Pública formulaba sobre este tema. Cabe mencionar el interés, aunque sólo sea de manera discursiva, que

⁸⁷ Esther Corona Vargas, *op.cit.*, p.685-686. Parte de estas nuevas concepciones sobre la mujer y la sexualidad son reconocidas por algunas corrientes liberales del gobierno mexicano de entonces; una de ellas se encontraba en el estado de Yucatán, lugar donde los movimientos feministas y los movimientos socialistas tuvieron manifestaciones importantes, como lo fue el Primer Congreso Feminista de la República Mexicana celebrado en 1916, donde temas como la participación de la mujer en los cambios político-económicos del país, el conocimiento de la sexualidad femenina y la necesidad de introducir cursos sobre educación sexual en las escuelas primarias superiores, normales y secundarias fueron parte de los objetivos prioritarios.

mostraron estas autoridades educativas en que el magisterio participara en el desarrollo de tales proyectos.⁸⁸ Aunque existió una gran resistencia de grupos conservadores del país y la iniciativa finalmente fue anulada, el hecho -como lo refiere la autora- anuncia el peso político, ideológico y cultural que representó el abordaje de el tratamiento de la sexualidad en este contexto.

Fue hasta finales de los años cincuenta, después de un largo periodo de aparente inoperancia del desarrollo de este proyecto en el campo social, donde surgieron los primeros movimientos importantes que precedieron a las grandes transformaciones que hoy se contemplan y realizan sobre la sexualidad. Este proceso se configuró fundamentalmente en uno de los espacios académicos más importantes del país: La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que en 1958, a través de un primer seminario sobre sexología organizado en el Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras, significó "la apertura de todas las actividades académicas llevadas a cabo en este campo en cuanto a la sexualidad se refería y donde por primera vez se expuso a los jóvenes universitarios una discusión abierta sobre la anticoncepción y la posible separación de los aspectos reproductivos de la sexualidad"⁸⁹ le siguieron a este hecho, la instalación de los primeros institutos especializados en las investigaciones sobre la sexualidad en México, como La Escuela Culturalista de Erich From y La Sociedad Psicoanalítica Mexicana, entre otras. En 1969 se fundó

⁸⁸La autora expone algunos de los puntos fundamentales de esta iniciativa recogida en 1934. Dentro de sus conclusiones, menciona, estaba el reconocer que fuera la Secretaría de Educación Pública la institución gubernamental que organizara y dirigiera la educación sexual en nuestro país; en otro rubro se planteó que esta educación debía impartirse desde el nivel de primaria y secundaria, donde su amplitud abarcaría los diversos grupos que participan en la comunidad educativa. El proyecto estaría a cargo de un Departamento de Psicopedagogía e Higiene que sería el que prepararía a los maestros para la difusión en las instituciones escolares (*op cit.*, p.687-688).

la Asociación Mexicana de Sexología, institución que tiene el privilegio de ser la primera en su rama en toda América Latina.

Sin embargo, fue a partir de los años setenta donde se presentaron las condiciones históricas que posibilitaron nuevas formulaciones y tratamientos sobre la sexualidad en el terreno científico, político y social para México. Hay que subrayar el papel que han jugado los grupos no gubernamentales en el inicio y promoción de estos movimientos, al crear organizaciones en el área de educación sexual en el país, como es el caso de la labor pionera en México de la Asociación Mexicana de Educación Sexual (AMES), que ha tenido como fin, desde su fundación, "la capacitación, la investigación, la diseminación de la información sobre la sexualidad humana así como a programas de servicio directo a la comunidad".⁸⁹

El gobierno, en esta era de aperturas y cambios, tenía como objetivo principal poner a funcionar un proyecto económico-político que consistía, según su visión, en transformar al país en un Estado moderno. Esto exigía la adopción de nuevas políticas y programas para los diversos ámbitos que conformaban la sociedad, y una de las primeras medidas contempladas fue promover la difusión de esta nueva panorámica de la sexualidad a través de los diversos medios de información, donde el tema se vio favorecido.

Las instituciones gubernamentales diseñadas para estos fines se pusieron en marcha. En el campo educativo, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se inició el desarrollo de una reforma donde la educación sexual fue

⁸⁹ Esther Corona Vargas, *op cit.*, p. 691-697.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 702.

promovida como un tema central, replanteando sus problemáticas y ofreciendo una panorámica científica sobre los aspectos de la reproducción humana y el nuevo papel asignado a la familia y a los demás posibles agentes educativos en lo sexual.⁹¹ También se creó el Consejo Nacional de Población (CONAPO) en 1979, organismo que declaró, oficialmente, que la educación sexual era un sustento fundamental del proyecto nacional. Es en este año cuando el Estado formula a través de un Programa Nacional de Educación Sexual las definiciones y orientaciones que sobre la sexualidad, habrían de reconocer y avalar las instituciones gubernamentales, a pesar de las reales diferencias que se reconocían debido a la gran cantidad de grupos culturales que participaban en la sociedad.⁹²

En la introducción de este Programa, se plantea, sin un serio análisis sobre la sociedad actual, que debido a la compleja heterogeneidad de la población, en sus características históricas, económicas y culturales, ésta presentaba una variedad de maneras de concebir la sexualidad y que aunque si bien el Estado, en su actitud paternalista, comprendía y respetaba estas *diferencias* buscaría orientar acciones que contribuyeran a un desarrollo que estimó se reconocería más *humano y congruente* con el desarrollo que vivía el país.⁹³

Es importante recuperar el discurso oficial, su visión ante lo que planteó en el documento como *diversas culturas, diferencias, sexualidad, progreso*, por mencionar algunos conceptos, para reconocer que los fines que subyacen a este

⁹¹ *Ibidem*, p.691-697. La reforma educativa para el nivel básico primaria, abarcaría los planes, programas y los libros de texto gratuito. En 1974, en el libro de Ciencias Naturales se incluyó la temática de la sexualidad refiriéndose a los aspectos de reproducción y el de Ciencias Sociales tocó temas relativos a la familia, roles sexuales y problemas demográficos.

⁹² *El Programa Nacional de Educación Sexual*, México, CONAPO, 1981.

proyecto mantienen una visión e intereses de clase muy específicos que avalan, entre otros aspectos, un objetivo de dimensiones político-económicas y culturales, que tiene como fin ejercer un mayor poder y control sobre los conocimientos, valores y prácticas que con respecto a la sexualidad viven los individuos en todos los terrenos sociales.⁹⁴

Una educación sexual concebida y vertida por el Estado a nuestra sociedad nos cambiaría sin más, las actitudes y significaciones que han conducido a construir y ejercer históricamente nuestros valores, experiencias y comportamientos sexuales, a los que este grupo hegemónico reconoce, "como una serie de mecanismos espontáneos, no intencionales y muchas veces distorsionados a partir de una transmisión hecha por generaciones anteriores que han dejado de ser congruentes con las necesidades que el Estado requería para la implantación del progreso que exigía el país"⁹⁵; por tal circunstancia, conformó su propia categoría de lo que *debe* ser una autentica educación sexual y la definió "cuando la persona adquiere y hace propias las normas, valores y pautas de comportamiento (...) en un proceso que busque los cambios deseables para las nuevas circunstancias, promoviendo el desarrollo sexual del ser humano".⁹⁶ Entre sus objetivos fundamentales está el cambio de ciertos valores y conocimientos "erróneos" que se tienen sobre la sexualidad, tomando como fundamento la posibilidad de ofrecer una panorámica de este tema a nivel científico, psicológico y cultural, lo que posibilitaría acabar con prejuicios y llegar a plantear a la

⁹³ *Ibidem*, p.1.

⁹⁴ *Ibidem*, p.4.

⁹⁵ *Ibidem*, p.8.

⁹⁶ *Ibidem*, p.8.

sexualidad de manera abierta a toda la ciudadanía; otra de sus metas fue promover (¿imponer?) una serie de normas, valores y principios que orientarían el ejercicio de la sexualidad de todos los grupos que conforman esta sociedad de manera *sana, racional, y satisfactoria*.⁹⁷

El Programa ofrece una versión de como entender y vivir la sexualidad; su discurso toma como bandera el interés por una educación sexual por parte de diversos grupos sociales del país, como el de maestros, médicos, padres de familia, editores, medios de información, etc., los cuales reconocían que esta formación en los individuos posibilitaría los cambios de conciencia sociales y culturales que se requerían para una sociedad moderna.

Aunque no sea el fin de esta investigación el introducirse a reflexionar sobre dicho Programa, no se puede dejar de realizar, con apoyo en los elementos planteados anteriormente por diversos autores, como Mc. Laren, Giroux, Apple, Weeks, etc., una mirada crítica sobre las políticas educativas promovidas por el Estado, que siempre van más allá de presentarse como un proyecto que aparenta operar en beneficio de todos los individuos de la sociedad. Hay que atender, entre otros aspectos, el papel que jugarán estos objetivos directamente para su conservación en el poder; la función de las instituciones gubernamentales y la de los grupos aliados en la implantación y reproducción ideológica y cultural de estos valores y prácticas, lo mismo que subrayar los aspectos y elementos implícitos para este fin que convergen y se relacionan en el campo de la educación formal e informal.

⁹⁷*Ibidem, op. cit.*, p.17-19. Entre los objetivos fundamentales expuestos de manera sintetizada, está "suscitar cambios en los valores, conocimientos, actitudes y comportamientos relativos a la sexualidad, a partir de una óptica científica y de una orientación ética para su ejercicio responsable. En cuanto a los roles sexuales, promueve las posturas que fomentan la "igualdad" jurídica, social y económica entre los individuos y en un

Todo ello ayuda a entender que a este programa no sólo le interesó que la sociedad llegara a poseer un conocimiento objetivo y neutral sobre la naturaleza de la sexualidad humana, sino que buscaba fundamentalmente una vía institucional para controlar la transmisión de actitudes, valores y comportamientos que conformaran a cierto tipo de hombres y mujeres con esa visión de la realidad, y que, de manera sutil, dirigiera lo que deberíamos ser, sentir, creer y construir sobre nuestra sexualidad.⁹⁸

En la década de los ochenta, no sólo fueron las políticas gubernamentales y los organismos civiles los que generaron la necesidad de reabrir las polémicas que sobre la sexualidad existían en nuestra sociedad y en el mundo. Por desgracia, también contribuyó a ello la pandemia del SIDA que, con un costo terrible, ofreció un nuevo lugar al conocimiento y ejercicio de la sexualidad, forzando a gobiernos y fundaciones a apoyar estudios sobre ésta y a difundir una educación sobre la prevención de la letal enfermedad en México.⁹⁹ El Estado promovió, a pesar de la resistencia de importantes grupos conservadores como la iglesia católica, algunos partidos políticos y empresas, una actitud de alerta a las graves y profundas problemáticas que la sexualidad presentaba en el campo social, a través de sus instituciones como la CONAPO, el Sector Salud y el sistema de educación formal. En este último, se exigió una revisión en los planes de estudio sobre el tema, en

tercer punto, está el generalizar la planeación familiar en cuanto a los aspectos de salud, alimentación, educación y vivienda.

⁹⁸ Fátima Flores, *et al.*, "Las sexualidades y las ideologías", *Antología de la Sexualidad Humana*, México, CONAPO, 1994, tomo I p.204.

⁹⁹ Manuel Sosaya, "Conductas de riesgo, reto para la sexología moderna", *Letra S, Salud, Sexualidad y Sida*, suplemento de *La Jornada*, México, Septiembre 4 de 1997, p.5.

los niveles escolares de primaria y secundaria.¹⁰⁰ Los organismos no gubernamentales (ONG) siguen siendo los promotores claves en la difusión sobre una educación sexual, así como en la prevención y el tratamiento del SIDA, para todos los sectores de la población, sin importar sexo, clase, edad, etnia u otro determinante cultural.¹⁰¹

En la actualidad, no sólo son los estudios e investigaciones sobre el SIDA los que nos acercan a la panorámica de la sexualidad, también se plantean aspectos más "positivos" que han llevado a la construcción de nuevas concepciones culturales en este campo, como son las que promueven una nueva mirada a la problemática de género, las que ofrecen alternativas sobre los estilos de vida y relaciones entre los grupos humanos, las que cuestionan los principios éticos sobre los valores sexuales y las que ofrecen nuevos códigos para abarcar a las distintas ópticas socio-culturales que hay en el mundo.

Las investigaciones en todos los planos están a la orden del día y refiriéndose al campo educativo en especial, se ha ido generando una rica producción en los

¹⁰⁰ Esther Corona Vargas, *op. cit.*, p.696. La autora refiere que en el año de 1989 se proponen nuevos contenidos de educación sexual en los programas de nivel básico y medio, en el que se sugiere, para el primer nivel, información sobre la reproducción humana y sobre la prevención del SIDA; para el nivel de secundaria la implantación de una asignatura en el programa para segundo grado, sobre la adolescencia y su desarrollo, y para el tercer grado la asignatura de orientación educativa, donde se plantearán temas sobre una educación sexual para el adolescente, el embarazo, el SIDA, las relaciones interpersonales etc. En 1993, este programa se encontraba en proceso de evaluación con el objeto de rebasar el aspecto biológico y ser abordada desde las dimensiones psicológica y social.

¹⁰¹ Después de la creación de la primera institución dedicada a la educación sexual en México la Asociación Mexicana de Educación Sexual (AMES) en los años setenta, han surgido otros importantes organismos, como La Fundación Mexicana para la Planeación Familiar (MEXFAM), El Centro de Orientación para Adolescentes (CORA), el Instituto Mexicano de Sexología (IMESEX), La Asociación Mexicana para la Salud Sexual (AMSSAC), el Instituto Mexicano de Investigaciones en Familia y Población (IMIFAP), El Consejo para la Planeación Familiar Juvenil (COPLAFAM). En el interior del país operan diversas instituciones de planificación familiar como FEMAP y Pro Superación de la Familia Neoleonesa, por mencionar algunos. Existe actualmente un directorio de los diversos organismos civiles en México (ONG) dedicados a la promoción de los derechos sexuales, la educación sexual y/o prevención del SIDA. Información para la Ciudad de México, *Letra S, Salud, sexualidad y SIDA*, suplemento de *La Jornada*, "Servicios", México, Mayo 7 de 1998.

estudios de sexualidad, rebasando a la línea que trabajaba casi exclusivamente el problema de género, categoría que, aunque sigue siendo fundamental en el terreno sexual, no es la única que atañe a esta compleja realidad.

Este recorrido histórico muestra, en forma breve, las transformaciones que se han vivido en el terreno de la sexualidad en nuestra sociedad desde principios de siglo, el cómo se han ido construyendo y asimilando nuevos conocimientos, valores, prácticas y significaciones de ésta, por los múltiples grupos culturales y que ahora muchas son ejercidas como expresiones legítimas de la sexualidad humana según la pluralidad de estilos de vida existentes y que de ser consideradas, como dice Jeffrey Weeks, "perversiones, primero veladas en el terreno público cuidadosamente a la sombra, en los volúmenes de los primeros sexólogos [...] ahora hablan por sí mismas en la política de la calle y en las organizaciones, por medio de opúsculos, diarios o libros, por vía de la semiótica de montajes altamente sexualizados, con sus códigos elaborados de claves, colores y ropajes, en los medios de comunicación populares y hasta en los detalles más mundanos de la vida doméstica."¹⁰²

CAPITULO IV

LA SEXUALIDAD EN LA FORMACION DE LA DOCENTE DE PREESCOLAR

A lo largo de mis días en el aula, estuve adscrito sin saberlo al soporte pedagógico principal de muchos maestros liberales: sentía simpatía y compasión por mis estudiantes mientras empleaba una pedagogía adaptada para “compensar” las deficiencias de las víctimas jóvenes de la sociedad. Dado que la mía era una “cultura más fuerte y superior” sentía que podía penetrar y dar forma, significado y esperanza a los desposeídos. Mi pedagogía era un populismo sazonado con una dosis de humanismo liberal; dio como resultado que no fuera efectivo al educar a los miembros de la comunidad acerca de cómo las relaciones de poder en la sociedad trabajan bajo un régimen dominante de verdad. Fue un indicador de hasta dónde yo había sucumbido al poder y a la persuasión de la cultura dominante.

Peter Mac. Laren

De manera general, en los capítulos anteriores se han expuesto reseñas sobre la construcción histórica del perfil de la docente del nivel preescolar de la escuela pública en México, además de plantear una breve panorámica sobre el tema de la sexualidad humana como objeto de estudio propio y el que han realizado diversos agentes involucrados en el campo educativo. En este capítulo se vinculan los dos asuntos anteriores con el fin de que no queden como ejercicios de análisis histórico desarticulados. El punto de unión es el estudio sobre el discurso y reflexión de lo que debe de ser la docente de la educación preescolar, a partir del desarrollo de una temática determinada, la sexualidad, por medio del reconocimiento que hacen de todo ello las propias educadoras en sus trabajos de titulación.

¹⁰² Jeffrey Weeks, *La Sexualidad y otros malestares*, Madrid, Tabasa, 1992, p.213.

Las tesis de licenciatura de estas alumnas fueron seleccionadas como instrumentos de análisis para esta reflexión, ya que son el producto intelectual de una serie de aprendizajes teórico-prácticos logrados durante toda la formación que delimita una identidad, lo mismo que una forma de ver y entender el fenómeno de la educación. La realización de estos trabajos inscribió a las alumnas normalistas, por primera ocasión, en el terreno de la investigación educativa, lo que les permitió oponer, ante los demás discursos existentes, su propia versión sobre los diferentes objetos de estudio inscritos en la realidad educativa.¹⁰³

El objetivo de este capítulo es mostrar como las estudiantes, a partir de ciertas herramientas teórico-metodológicas adquiridas a lo largo de su formación académica y un determinado capital cultural, abordaron el terreno de la sexualidad, temática que, sin duda, está dentro de los discursos más discutidos y debatidos en las sociedades contemporáneas. La revisión de los trabajos recepcionales dieron la oportunidad de conocer el ejercicio de análisis que hicieron sobre esta "problemática" educativa, así como las posturas que les llevaron a

¹⁰³ La Institución educativa donde se realizó la investigación fue la ENMJN, en donde se seleccionaron las tesis de licenciatura que se elaboraron a partir de 1995 y que abordaron el tema de la sexualidad o alguna de sus líneas de investigación (como la construcción de género, propuestas sobre una educación sexual, la violencia sexual, etc.). Cabe mencionar que en este centro existen políticas administrativas normativas absurdas en su biblioteca que limitaron el uso y manejo de los documentos a la sola lectura y a la toma de apuntes que jamás debían de ser textuales, en el caso de revisión de las tesis, programas, módulos u otro documento similar. Esto con el supuesto fin de proteger a estos materiales de plagio u otro acto ilícito por los posibles usuarios. Tales reglas más que representar un celo legítimo sobre su documentación, muestran la poca experiencia investigativa que existe en la institución y el miedo de convertirse en objeto de estudio de otros agentes educativos externo, así como el atraso y la inexperiencia de su cuerpo administrativo y académico en el conocimiento y uso de los acuerdos mínimos en la actualidad, entre las diversas instituciones de educación superior o de cualquier otro centro de Investigación, que tienen el objetivo fundamental de habilitar y ofrecer, a todo usuario interesado, los recursos, elementos, medios y tecnologías existentes en la institución que faciliten el acceso a cualquier información. Esta disponibilidad se ha promovido a través del uso del fotocopiado, grabaciones, microfilms, por mencionar algunos, de textos, documentos oficiales, periódicos, programas, esquemas, folletos, que son considerados por las instituciones y los interesados como las herramientas de análisis para todo proceso de investigación.

ofrecer algún tipo de alternativa o solución.¹⁰⁴ Cabe señalar, de nueva cuenta, que el tema de la sexualidad no es presentado en este trabajo como el problema medular de la investigación, sino como el concepto que sirve de guía para abordar el asunto principal que es la formación de la docente de preescolar.

El análisis de este trabajo parte de la revisión del plan de estudios de la ENMJN, orientándose a las líneas de formación académica y a las materias y seminarios que quedan inscritos en el mapa curricular, donde aparentemente no existe el tema de la sexualidad como un objeto de estudio fundamental y específico dentro de campo educativo; sin embargo, la escuela ha proporcionado a toda la comunidad estudiantil interesada en el tema un área denominada "Orientación Educativa", la cual ofrece, entre otras funciones, el apoyo en la búsqueda de material u otros elementos sobre esta temática y otras que no aparecen dentro del

¹⁰⁴ A partir de la revisión del fichero de las tesis de licenciatura desde del año de 1984 en la ENMJN, al principio este tema no mostró tener relevancia en ser objeto de estudio en las alumnas. Fue a partir del año de 1995 cuando adquirió grandes significaciones para ellas, tanto en su formación profesional como en la práctica educativa. A continuación se hace el listado de las tesis revisadas según aparecen clasificadas dentro del fichero de la biblioteca de esta institución: Nancy María González Corpus, *La Educación Sexual del niño de preescolar de 4 a 6 años*, (tesina), México, ENMJN, 1995; Alicia Martínez Hernández, *El conocimiento del esquema corporal como parte de la educación sexual en los niños de preescolar de 4 a 5 años*, (tesina), México, ENMJN, 1995; Leticia Martínez Jaime, *Cómo lograr la identificación sexual del niño preescolar por medio de la estimulación social*, (propuesta), México, ENMJN, 1995; Patricia Martínez Jaime, *Implicaciones socio-afectivas del abuso sexual en la vida escolar del niño de preescolar en el D.F.*, (tesina), México, ENMJN, 1995; Luciana Corona Juárez, *La familia como factor importante de la educación sexual en el niño preescolar*, (tesina), México, ENMJN, 1996; Fabiola Nuñez Nuñez, *La importancia de la educación sexual en el nivel de preescolar*, (tesina), México, ENMJN, 1996; Graciela Becerra Huerta, *La influencia que tiene la construcción del rol sexual en el niño preescolar*, (propuesta), México, ENMJN, 1996; Patricia Castañeda Oropeza, *La educadora ante las manifestaciones sexuales del niño preescolar*, (tesina), México, ENMJN, 1996; Diana Ramírez Ramírez, *Los roles de género en el aula*, (tesina), México, ENMJN, 1996; Diana García Cruz, *La importancia de la sexualidad en el niño preescolar de 4 a 6 años*, (tesina), México, ENMJN, 1997; Diana Fabiola García Magdaleno, *El abuso sexual, una forma de maltrato al niño de preescolar*, (tesina), México, ENMJN, 1997; Jasmín Beceril Gutiérrez, *La sexualidad, aspectos trascendentales en el desarrollo integral del niño preescolar*, (propuesta), México, ENMJN 1997; Ivone Alva Ayala, *Educación sexual en el nivel preescolar, una alternativa pedagógica para trabajar con alumnos y padres de familia*, (propuesta), México, ENMJN, 1997; Débora Cruz González, *La identidad docente vista desde la perspectiva de género*, (tesina), México, ENMJN, 1998; Leticia Briones Flores, *La construcción de la noción de género en el niño y la niña de preescolar*, (tesina), México, ENMJN, 1998; Sin nombre, *La educación de la sexualidad del docente preescolar y su proyección en el jardín de niños*, (tesina), México, ENMJN, 1998;

plan de estudios y que son expuestas como necesarias por las propias alumnas; tal modalidad es impartida a nivel cocurricular en forma de talleres, conferencias y módulos.¹⁰⁵ De estas maneras han manejado las autoridades educativas y personal docente de la ENMJN la necesidad permanente que han manifestado las alumnas del plantel del conocimiento que sobre la sexualidad deben manejar, tanto en su formación académica como en la práctica profesional.

Sin embargo, aunque a nivel institucional está resuelta dicha sugerencia estudiantil, los trabajos de tesis señalan otro panorama mucho más complejo, en cuanto al papel que deberían tener la institución educativa y sus agentes en el terreno del conocimiento de la sexualidad y que es actualmente, a pesar de los pocos recursos formativos con los que han contado para abordarlo, uno de los objetos de estudio más importante en el desarrollo de tesis de licenciatura en esta institución. Así lo señalan la mayoría de las tesis analizadas en sus apartados introductorios: el interés en trabajar a nivel teórico y metodológico el asunto de la

Benítez Benítez Rosalba, *El docente como transmisor de valores en la conformación del género en la edad preescolar*, (tesina), México, ENMJN, 1998.

¹⁰⁵ En entrevistas realizadas al personal académico de esta área educativa, se señaló que en el año de 1995 comenzó el propósito de ofrecer a las alumnas una panorámica sobre la sexualidad a través de módulos o talleres extracurriculares o cocurriculares, con el fin de auxiliar en este sentido la formación de las estudiantes de esta institución. Uno de los organismos no gubernamentales que apoyó al proyecto en este año fue la Fundación Mexicana para la Planeación Familiar (MEXFAM), la cual ofreció un curso básico para educadoras en el conocimiento de la sexualidad. Los objetivos se concentraron en tres áreas: a) la sexualidad humana y salud reproductiva b) el uso de técnicas didácticas para trabajar con jóvenes algunos de los contenidos; y c) el tema específico del desarrollo psicosexual del niño. En 1996 se organizó un módulo para las alumnas del primer año denominado "Ser docente preescolar", El fin planteaba reconstruir y reelaborar ciertos estereotipos asignados a su profesión donde la problemática de género también estaba inscrita; los contenidos se concentraron en cuatro temas: a) la comunicación educativa; b) autoconocimiento, mujer y autoestima; c) relación mujer-mujer, alumna-alumna, docente-alumna y d) relación docente-niño. En 1997 se realizó otro módulo con la misma tónica que el anterior, además de una serie de conferencias sobre género. En este mismo año fueron invitados a participar en el módulo diversos grupos sociales que trabajan el tema la sexualidad, como IMESEX, COVAC, representantes de distintos partidos políticos y profesionales de la educación. Los temas a trabajar: Mujer y política, la violencia, mujer-trabajo y mujer-sexualidad.

sexualidad no parte fundamentalmente de su formación académica.¹⁰⁶ Esta inquietud se genera a partir del reconocimiento que tienen sobre su función como educadoras activas en lo sexual, en la relación cotidiana con niños y niñas de preescolar, donde transfieren mensajes, consciente o inconscientemente, con cargas valorativas que éstos irán imitando, aprendiendo, interpretando, negando etc., y que aunque no estén formulados en el programa de educación preescolar como un fin específico, existen y se adquieren, implícitamente, durante todas las actividades de la práctica educativa como lo que es bueno, normal, correcto, sucio, positivo, natural. Esto muestra, además del papel que juega el educador en el manejo y reconocimiento de la sexualidad por parte del niño, la función de la escuela como una institución reproductora de ciertos conocimientos, prácticas y valores que señalan lo que debe ser dicho y hecho.

Los apoyos teóricos para abordar la sexualidad

El apoyo teórico bibliográfico al que acudieron las alumnas por sugerencia de sus asesores, las habilitó de diversas perspectivas conceptuales para trabajar el fenómeno de la sexualidad en el mismo proceso de la investigación. Entre las teorías más recurrentes se encontraron: la que el Estado mexicano divulgó a todas sus instituciones a partir de un programa específico; la proporcionada por

¹⁰⁶Dentro de los planteamientos generales en estos trabajos existen tres preocupaciones o denuncias fundamentales: exponer el gran desconocimiento que padecen las educadoras, a nivel teórico y práctico, sobre la sexualidad infantil, ya que en su formación académica se adquieren muy pocos elementos para que puedan abordar y promover una educación sexual, así como analizar los efectos y significaciones dentro del espacio escolar donde se expresan; también cuestionan la indiferencia institucional y gubernamental a financiar una formación sobre la sexualidad a los docentes en práctica; y, por último, sugieren que se reconozca a la educación sexual como un contenido explícito y necesario tanto en el plan de estudios de las educadoras, como para la formación integral del niño y niña de preescolar dentro de su programa de educación. Para mejor uso de esta información revisar las introducciones de las tesis estudiadas.

los estudios que han aportado la psicología y la biología en el campo de la sexualidad infantil; y, por último, las que parten de la teoría social crítica en el terreno de la educación.

El Programa Nacional de Educación Sexual es uno de los marcos teóricos más importantes de estas estudiantes para sentar las bases de su investigación.¹⁰⁷ En él encontraron no sólo la idea adecuada a sus intereses inmediatos, sino un proyecto que ofrecía una nueva visión sobre el conocimiento y ejercicio de la sexualidad. Dicho documento está sustentado en principios ideológicos constitucionales con objetivos que, supuestamente, reconocen las necesidades sociales que en el terreno sexual involucran aspectos políticos, económicos y culturales de nuestro país. Métodos, estrategias de acción, actividades y evaluaciones, que tienen la finalidad de ofrecer nuevas formas de vivir la sexualidad de manera “consciente”, “profunda”, “racional” y “responsable”, fueron las razones que lograron motivarlas para asumir el modelo y reconocerlo como la visión que sobre el conocimiento de la sexualidad se “debe” manejar.¹⁰⁸

¹⁰⁷ *El Programa Nacional de Educación Sexual, op cit*, p.4-12. El interés fundamental del Estado en este documento es incluir a la población en los programas de desarrollo económico-social y convencerlos de sus bondades, vinculando estos objetivos con las necesidades que plantean los fenómenos demográficos; La panorámica de la sexualidad, según la visión oficialista, reconoce que “además de las características biológicas y psicológicas, se deben abarcar en su estudio las relaciones que ésta guarda con la organización social a nivel ideológico, ya que funcionan como motor de cambio en las estructuras sociales o bien como vehículo para seguir conservándolas”. Los objetivos generales del programa son los siguientes a) Promover un cambio en los valores, conocimientos y actitudes relativas a la sexualidad, tomando como fundamento la conciencia, razón, la salud y la determinación responsable de los sujetos; b) Buscar congruencia entre los roles sexuales y los nuevos valores sociales donde los individuos tengan igualdad jurídica, social y económica, sin distinción de sexo; c) Realizar una planeación en cuanto al control natal, con el fin de definir un conocimiento científico de la sexualidad a nivel biológico, psicológico y cultural, para acabar con los prejuicios sociales vigentes y plantear el tema de la sexualidad en forma abierta; d) Definir una serie de normas, valores y principios que orienten el ejercicio de nuestra sexualidad, de manera sana racional y satisfactoria.

¹⁰⁸ El concepto de sexualidad desarrollado por el programa plantea que ésta “es la manera como se expresan los individuos como seres sexuados en una sociedad y cultura determinada; se incluyen características

El material que recuperaron de la psicología y biología fueron las teorías sobre el desarrollo psicosexual y psicogenético que ofrecen dos de sus mayores representantes: Sigmund Freud y Jean Piaget.¹⁰⁹ Por último, y más orientado al trabajo específico de la construcción de género, se encuentra un importante número de autores que bajo una perspectiva socio-histórica plantean diversas condiciones, categorías y elementos necesarios para el análisis crítico de esta temática.¹¹⁰

Esta alternativa de involucrar varias ópticas para la explicación del fenómeno, se debió a la decisión hecha por las mismas estudiantes de asumir las alternativas contemporáneas de darle a la sexualidad un tratamiento distinto al tradicional en el campo educativo, esto es, reconocer que en el proceso de conformación en los individuos desde su nacimiento y durante toda su existencia además de los aspectos biológicos y psicológicos, participan otros factores importantes, como son los políticos, sociales, culturales, económicos, ideológicos, coyunturales, etc.

Al tener las estudiantes vislumbrada la panorámica de la sexualidad humana como una construcción social e histórica, su siguiente intención fue trasladar esta óptica

biológicas, psicológicas y sociales ... donde cada cultura expresa e integra su propia manera de entender la sexualidad infantil: la de Sigmund Freud, *La pulsión del saber, tres ensayos de teoría*, Madrid España, Kapeloz, 1991; y la de Jean Piaget, *Tres teorías del desarrollo del pensamiento*, México, Trillas, s/f.

¹⁰⁹ Dos obras, según la bibliografía revisada en las tesis, son las que sostuvieron el concepto sobre la sexualidad infantil: la de Sigmund Freud, *La pulsión del saber, tres ensayos de teoría*, Madrid España, Kapeloz, 1991; y la de Jean Piaget, *Tres teorías del desarrollo del pensamiento*, México, Trillas, s/f.

¹¹⁰ Entre los autores y obras se encuentran: Carmen Ramos Escandón, *El género en perspectiva*, México, UAM, 1991; Susan Pick, et al., *Panorámica de la investigación psicosocial en la sexualidad en México*, México, CONAPO, tomo I, 1994. Susan Pick, et al., *Planeando tu vida*, México, IMIFAP, MEXFAM, LIMUSA, 1991; Andrea Bárcena, *Ideología y pedagogía en el jardín de niños*, México, Océano, 1998; Marcela Lagarde, *Los cautiverios de las mujeres. Madres esposas, monjas, putas, presas y locas*, México, UNAM, 1993; Graciela Hierro, *Ética y feminismo*, México, UNAM, 1989; Elsie Rocwell, Angel Díaz Barriga, *La tarea docente, una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*, México, 1993; Henry Giroux, *teoría y resistencia en la educación*, México, Siglo XXI, 1992; y otros autores, como José Gimeno Sacristán, Pierre Bordieu y Peter Mc. Laren.

al campo de acción específico que es el aula del nivel preescolar, y ya con un conocimiento *adquirido* sobre el tema, integrarla a su capital cultural como profesional de la educación, para poderla observar, controlar y dirigir en sus posibles expresiones, significaciones y orientaciones tanto *positivas* como *negativas*.

La sexualidad infantil

Un niño nace con la leve aureola de brillo angelical del que siempre queda la suficiente luz para robarnos el corazón

Diana Fabiola García Magdaleno¹¹¹

En el tema escabroso y específico de la sexualidad infantil, las estudiantes se alejaron del enfoque que les posibilitaba mirarla también como un fenómeno social y así poder reflexionar sobre otros aspectos que rebasan los espacios del aula escolar y que están involucrados también en su conformación, como pueden ser los problemas de clase, raza, género y las relaciones de poder. Es muy posible que esto no sólo se deba a que la Línea de Formación Psicológica es la que delimita la mayoría de las orientaciones teórico-metodológicas de las estudiantes, y que ofreció, en este caso, ciertos elementos para mirar aspectos relacionados con el conocimiento psicosexual del niño del nivel preescolar.¹¹² Existen otras limitantes que las alumnas no mencionan en sus trabajos, por ejemplo, la observación que hace la autora Susan Pick en cuanto a reconocer que, en

¹¹¹ Diana Fabiola García Magdaleno, *El abuso sexual, una forma de maltrato al niño de preescolar*, op. cit. p.29.

¹¹² Dévora Cruz González, *La identidad del docente vista desde la perspectiva de género*, op. cit. Esta es la única investigación que realizó un análisis sobre el plan de estudios para reconocer que elementos reales se adquieren para abordar la sexualidad; expone que la línea de formación psicológica provee, en los tres primeros semestres, ciertos conocimientos sobre la sexualidad infantil, esto, dice, lleva a tener una panorámica limitada del tema, que por su complejidad requeriría de más tiempo, espacios y contenidos dentro de el campo curricular donde, por desgracia no se vuelve a tocar.

general, la información sobre la sexualidad en la infancia parte de estudios teóricos con enfoques psicoanalíticos o genéticos, sin tomar en cuenta además la influencia del contexto donde se desarrollan los involucrados, y en donde, si bien, se han trabajado diversas líneas de estudio, éstas no son abordadas desde un enfoque socio-cultural, ni mucho menos representan una panorámica que refleje un conocimiento concreto de la sexualidad infantil en nuestra sociedad; por otro lado, los autores de la escuela crítica que han trabajado el tema en el campo educativo, en su mayoría se han preocupado por analizar el concepto a partir del nivel de primaria. Ante estas circunstancias, las estudiantes difícilmente pueden conocer otro enfoque que no sea el que parte de los discursos que han dominado tradicionalmente este campo y de los conocimientos específicos que adquiriera en su formación.

Las teorías que fundamentaron a la generalidad de los trabajos son las propuestas por Sigmund Freud y Jean Piaget, autores que desarrollaron el conocimiento sobre la estructura psicogenética del niño orientada a la actividad psíquica que éste manifiesta durante su desarrollo sexual; reconociendo con ello, el papel que juega la sexualidad en los individuos desde los primeros años de su vida.¹¹³

Hay que señalar, sin embargo, que las tesis presentadas en los dos últimos años, muestran que la perspectiva psicogenética es rebasada al plantear el interés de

¹¹³ Este proceso, siguiendo la interpretación de la mayoría de las tesis, se desarrolla en cuatro etapas específicas que son: la oral, la anal, la fálica y la latencia. Las teorías son transcritas textualmente y asumidas como inmutables; no se hizo ningún ejercicio de lectura ni de análisis sobre el tema a partir de algún autor que haya recuperado estas obras; las posibles interpretaciones son vagas, sin fundamento y planteadas desde su propio sentido común. Dentro de los conceptos “desarrollados” para explicar la sexualidad en esta etapa de los individuos están: el complejo de Edipo, El complejo de Electra, la falta de pene, la castración la masturbación y la culpa. Revisar el apartado dedicado a la sexualidad infantil en cualquiera de las tesis mencionadas.

abordar el tema de la construcción de género en el niño del nivel preescolar, asunto que posibilitó recuperar la idea original de abarcar bajo un espacio mucho más amplio y profundo el campo de la sexualidad y sobre todo reconocerla en los espacios donde las docentes se desarrollan profesionalmente.

La problemática de género en el nivel preescolar

En la introducción del trabajo de una estudiante que reúne de alguna manera la visión de sus compañeras, se plantea la preocupación que tienen sobre el concepto de género.¹¹⁴ Se trata de encontrar una perspectiva que abarque las teorías que tradicionalmente explican el tema, pero además “que puedan reconocer su peso y significaciones en los diferentes espacios (biológicos, sociales, culturales etc.) [...] y así concebirla como las construcciones históricas en torno al sexo de las personas y a las atribuciones simbólicas de hechos, cosas y espacios, así como a la organización social construida con esas bases”.¹¹⁵

La problemática de género abarca terrenos como son los laborales, morales, económicos, ideológicos, por mencionar algunos, y tiene una relación directa con la sexualidad, ya que una vez determinado el rol sexual se asignan funciones a los individuos con el fin de que se cumplan y así alcancen la aceptación de la sociedad. Esta idea marca la importancia que representó para ellas el campo de la

¹¹⁴ Leticia Briones Flores, *La construcción de la noción de género en el niño y la niña de preescolar*, op. cit.

¹¹⁵ Por el seguimiento de la lectura, este fragmento posiblemente pertenece a una obra de Henry Giroux o Peter Mc Laren. Por desgracia la mayoría de las estudiantes no tienen la conciencia sobre la importancia en señalar al autor ni la obra en el momento que están sustrayendo una idea original del texto, y las que manejan como definiciones suyas. Para concepto de género revisar el apartado dedicado a esta categoría en las siguientes tesis: Diana Ramírez Ramírez, *Los roles de género en el aula*, op. cit.; Dévora Cruz Gonzalez, *La identidad docente vista desde la perspectiva de género*, op. cit. Rosalba Benítez Benítez, *El docente como transmisor de valores en la conformación del género en la edad preescolar*, op. cit.

sexualidad en cualquier hecho social y cultural de las sociedades contemporáneas.

Las docentes que asumen el concepto de la construcción de género como un fenómeno social inscrito en los procesos que convergen en el aula de preescolar, se plantean que el modo de adquisición y desarrollo de los roles sexuales se lleva a cabo en procesos de socialización diversos a través de ideas, normas, conocimientos, representaciones, estilos de enseñanza, etc., y que su función como educadoras es reproducir y reforzar en sus prácticas cotidianas con los niños y niñas, la visión dominante sobre el papel que deben representar como sujetos sexuados, desde esta etapa de su vida. Esto las llevó, en el mismo proceso de investigación a la necesidad de hacer explícito el papel que la escuela y ellas tienen en la conformación de una ideología que legitima la desigualdad sexual y en donde los docentes pocas veces están conscientes de ello.¹¹⁶

Gracias a las lecturas de autores como Martha Lamas, Carmen Ramos Escandón, Susan Pick, Henry Giroux, etc., las alumnas tesistas tuvieron la oportunidad de adquirir herramientas teóricas para comprender la sexualidad humana bajo un tratamiento que fuera más allá del conocimiento y aplicación mecánica las etapas orales, anales, fállicas u otras, que vive y experimenta el niño de preescolar; pudieron reflexionar sobre las funciones que ellas, otros agentes y medios (como la familia y los medios de comunicación) realizan en la conformación de los roles sexuales en los niños de preescolar; también reconocieron la importancia del uso

¹¹⁶Diana Ramírez Ramírez, *Los roles de género en el aula*, op. cit. La idea que parece cita textual, no menciona ni autor ni obra de donde es retomada.

en la realidad a ese argumento referido, ya que tanto la teoría como la práctica que han decidido, al privilegiar y sostener ciertos conocimientos, conductas y valores sobre otros, está implícitamente promoviendo y justificando relaciones de desigualdad entre los sujetos",¹¹⁸ y sosteniéndose en lo que analiza Peter Mc. Laren en sus estudios sobre el sexismo en el aula, las llevó a reconocer a la escuela como un instrumento de reproducción social y cultural que legitima ciertas "verdades" y donde se mantiene un tipo de relaciones donde subyace una práctica discriminatoria que privilegia a los hombres y discrimina en el mismo proceso a las mujeres.¹¹⁹

La resistencia en la formación y práctica docentes en preescolar

Las educadoras son personas subordinadas que prefieren asumir y aceptar las imposiciones de los directivos sin luchar para conseguir espacios de gestión o negociación en donde se pueda poner en juego toda una postura teórica que justifique su labor educativa.
Devora Cruz¹²⁰

El desarrollo del concepto de la escuela y su relación con la problemática de género no concluyó en los términos anteriormente señalados. Con el apoyo en lo que Giroux y Mc. Laren plantean sobre ésta como institución gubernamental,¹²¹ las

¹¹⁷ Ver tesis que trabajan el problema de género.

¹¹⁸ Leticia Briones Flores, *La construcción de la noción de género en el niño y la niña de preescolar*, op. cit.

¹¹⁹ Peter Mc. Laren, *Teoría de la reproducción y resistencia de la educación en la nueva sociedad*, México, ENEP, Aragón, 1989, (Antología).

¹²⁰ Devora Cruz González, *La identidad docente vista desde la perspectiva de género*, op. cit.

¹²¹ Henry Giroux, *Teoría de la resistencia en la educación*, op. cit., p.245. Este autor, al igual que Michel Apple o Peter Mc. Laren, desarrollaron un análisis sobre la escuela concibiéndola como espacios sociales en donde si bien se contempla que son maquinarias de dominación, también sostienen que son lugares en donde "formas particulares de conocimiento y relaciones sociales, pueden ser enseñados para que los estudiantes encuentren su lugar dentro de la sociedad a partir de una posición y de la habilitación social, más que darle una posición de subordinación ideológica y económica" (ver p.245). La escuela dice Giroux, "es una importante forma de producción cultural mediante la cual ciertos procesos se ponen en movimiento: la selección y legitimación del conocimiento escolar y las subjetividades estudiantiles, la organización y sancionamiento de las formas particulares de experiencia y el desarrollo de formas de sojuzgación resultante del cumplimiento de formas particulares de autoridad" (p.245).

estudiantes también asumen que no sólo es una más de las instancias que sirven para someter a los individuos a los intereses y necesidades de los grupos hegemónicos; la institución educativa también "es un espacio autónomo donde los maestros y alumnos participan activamente y desafían aspectos opresivos de ésta, donde se utilizan recursos que defienden su capital cultural, negando y rechazando la cultura dominante transmitida a través de la escuela".¹²² Resulta muy significativo el hecho de que cierto grupo de educadoras al adoptar esta visión sobre la institución educativa, tuvieron la oportunidad de reflexionar además sobre su formación y función como docentes y les permitió nuevas maneras de formular aspectos y asuntos que se debían transformar en el campo educativo, para que su ejercicio como profesional estuviera acorde e involucrado con las necesidades sociales e históricas en la que están inscritas. Esta conclusión, a la que se llegó en el desarrollo de la investigación, fue lo que hizo cambiar la idea original de estudiar a la sexualidad en el aula escolar como tema principal y ubicar como problema básico a tratar la crítica que hicieron ellas a su formación como docente y a su identidad tradicional como tal, al darse cuenta de sus carencias conceptuales y del desconocimiento sobre la actuación que tienen en la reproducción de ciertos conocimientos, conductas, normas y valores durante su

¹²²Leticia Briones Flores, *La construcción de la noción de género en el niño y la niña de preescolar*, op. cit. Esta idea posiblemente es una cita de Peter Mc Laren, quien reconoce que en la institución educativa existe una serie de valores, normas, conductas y comportamientos que sin estar preescritos en un plan de estudios o proyecto educativo, son transmitidos a través de la experiencia escolar y que reproducen ciertos códigos que discriminan y limitan la participación y actuación de los estudiantes según su género, esta problemática es más compleja si se amplía a los espacios en que se contemplan la clase social o grupo étnico al que pertenecen los individuos. Las investigaciones que sobre los problemas de género se realizan, marcan en su mayoría la serie de obstáculos a los que se enfrentan las mujeres en diversas áreas académicas así como en sus posteriores experiencias en el área laboral, económica y social.

práctica profesional sobre los niños y niñas de preescolar, que llegaron a cuestionar su formación e identidad.

Esas mismas reflexiones generaron en ellas una forma de resistencia a los parámetros oficialistas sobre lo que se ha decidido que la educadora vea, sepa y haga,¹²³ recurriendo para esto a instancias que no estuvieron contempladas nunca explícitamente o que han sido negadas como importantes en su formación (tanto en los planes de estudio como por el cuerpo docente que apoya o sostiene estas políticas), para ofrecer, bajo sus posibilidades, una panorámica de lo que debe entender, abordar y resolver profesionalmente sobre algunos procesos con los que convive diariamente en el aula, como son la sexualidad, la construcción de género, o la necesidad de participar en proyectos sobre una educación sexual, sugiriendo durante todo el desarrollo de la investigación, sus propias orientaciones como educadoras del jardín de niños.

¹²³ Henry Giroux, *Teoría y resistencia en la educación*, op. cit., p. 143-149. El autor plantea que la resistencia “es una construcción teórica e ideológica que ofrece una perspectiva para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia”. Este enfoque rechaza la explicación tradicional del fracaso de las escuelas y las conductas de oposición. Giroux explica que esta categoría “conlleva una problemática gobernada por supuestos que cambian el análisis de las conductas de oposición de los ámbitos teóricos del funcionalismo y de las corrientes principales de la psicología de la educación, por las que posibilita el análisis político en la educación, con el objeto de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión. Dentro de las categorías principales se encuentran la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común, la naturaleza y valor de comportamiento no discursivo. El valor de la noción de la resistencia, asume Giroux, “no sólo radica en cuanto la promoción de un pensamiento crítico y la acción reflexiva, sino por el grado en el que contiene la posibilidad de estimular la lucha política colectiva alrededor de los problemas de poder y determinación social”; finalmente, bajo esta perspectiva la escuela no sólo se puede entender como sitios de reproducción sociocultural sino también como lugares involucrados en la contestación y la lucha, plantea que para su uso no se puede considerar cualquier acto rebelde desde la perspectiva radical como un proceso de resistencia, “este debe contener entre los individuos un momento de crítica y una sensibilidad potencial hacia sus propios intereses... es fundamental para el análisis de cualquier acto de resistencia la preocupación por descubrir el grado en el que se expresa una forma de rechazo que enfatiza, ya sea implícita o explícitamente, en la necesidad de luchar en contra de los nexos sociales de dominación y sumisión; la resistencia debe tener una función reveladora que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autoreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y la emancipación social.”

Uno de los primeros y más importantes asuntos que desarrollan diversas alumnas en la crítica a sus funciones como docentes, es la imagen tradicional con la que es reconocida la educadora, modelo que no siempre representa la verdadera identidad de estas profesionales. En sus tesis señalan que se les ha presentado socialmente bajo una idealización que por excelencia es maternal, femenina y donde su función primordial es la de dar amor.¹²⁴ Este perfil ha conformado una manera típica de entender “el ser docente”, donde a través de ciertos conocimientos, normas, valores e ideologías, entre otros, le definen su perfil, formación académica y práctica profesional.¹²⁵

Algunas educadoras pretenden romper con esta identidad que limita su labor profesional y les impide participar en otros procesos importantes, como son colaborar con ciertos movimientos sociales, o trabajar como docente fuera del aula,¹²⁶ es por ello que proponen que ya no se decida institucionalmente todo lo referente a su perfil profesional sin que ellas participen también en la reflexión crítica de éste, ya que son finalmente ellas las que se van haciendo en la escuela y en la práctica profesional; por otro lado, plantean que la formación del docente, más que una romántica y femenina idea de ser, representa (sosteniéndose en el discurso del plan de estudios), un proceso de adquisición y práctica de enfoques y metodologías que emplearán a partir del contexto y situación en donde se formaron, y que su labor a nivel profesional se hace al realizar diagnósticos que muestran las características del contexto donde trabajan, revisando factores en los

¹²⁴ Diana Ramírez Ramírez, *Los roles de género en el aula*, op. cit.

¹²⁵ Dévora Cruz González, *La identidad de docente vista desde la perspectiva de género*, op. cit.

¹²⁶ Diana Ramírez Ramírez, *Los roles de género en el aula*, op. cit.

cuales se desarrollan los niños y la comunidad, y no sólo ofrecer actitudes y expresiones que el sentido común u otras prácticas culturales les han asignado. Respecto a la temática de la sexualidad, las educadoras plantean que no se les debe negar su participación en este renglón como agentes educativos, sino que se les debe habilitar de herramientas teórico-metodológicas (cuando ya estén ejerciendo profesionalmente sus funciones) para que puedan formular un cambio primero de conciencia y crítica sobre estas problemáticas y luego llevar a formular transformaciones en diversas acciones, lenguajes y materiales en el aula escolar y otros espacios; por otro lado, cuestionan que es necesario también que se formulen temas sobre una educación sexual en el nivel preescolar, ya que el programa actual no maneja explícitamente el tema, ni lleva prácticas educativas que lo desarrollen, esto, dicen, si se quiere llevar a la práctica las políticas estatales que aspiran a una educación igualitaria que hasta nuestros días no se ha logrado.¹²⁷ Una verdadera transformación, reconocen, parte de que se les habilite de una formación permanente que les permita llegar a decidir un cambio de actitudes y de ideas, puesto que una docente consciente de éstas y otras problemáticas es capaz de formular cambios concretos en los procesos educativos y de acabar con la idea que como educadoras tienen de ser responsables o víctimas de los fracasos en el campo educativo, ya que finalmente son el producto que cierta sociedad y su cultura han construido.¹²⁸

¹²⁷ Dévora Cruz González, *La identidad docente vista desde la perspectiva de género*, op. cit. Sin nombre, *La educación de la sexualidad del docente preescolar y su proyección en el jardín de niños*. op. cit.

¹²⁸ Diana Ramírez Ramírez, *Los roles de género en el aula*, op. cit.

El panorama que presentan las estudiantes hasta aquí, parece equilibrar las deficiencias que padecen en su formación y que podrán subsanar y reconsiderar a nivel personal en sus funciones posteriores, al acudir, bajo su riesgo personal, a las lecturas que les permitieron estructurar y sustentar sus trabajos; pero la ausencia del análisis y crítica necesarios sobre el desarrollo general de un tema, que no sólo les era desconocido sino que además les cuestionó su formación como docente, también están representados en sus trabajos, y sería ingenuo pensar que las problemáticas que conllevan su formación puedan ser resueltas con una serie de lecturas nuevas que, de alguna manera, respondieron a sus dudas y donde la primera interpretación general que hicieron de ella se convirtió en el fundamento de su investigación; por otro lado, también se expone el papel que juega el capital cultural de estas docentes a nivel personal para enfrentar el tema donde en la mayoría de los casos, tiene un peso primordial en lo que representa o debe ser el tratamiento de la sexualidad en el nivel preescolar.

Bajo el legítimo esfuerzo de las estudiantes por trabajar el concepto de resistencia en el nivel de preescolar, éste fue distorsionado y finalmente invalidado por el desconocimiento que tenían de los principios y fundamentos de la Teoría Social Crítica en el campo educativo, donde es desarrollada esta categoría. El problema de interpretación no sólo lo presentan las alumnas sino también los maestros que asesoraron su trabajo y que son quienes promovieron y avalaron la orientación y enfoques del tema. Por ejemplo, en el texto de una estudiante se sugieren las posibilidades de trasladar el concepto señalado a la experiencia educativa del jardín de niños y dice que "en la resistencia se construyen conocimientos a partir de la experiencia que es la que va a permitir hacer un análisis e interpretación de

la realidad; así, los niños desarrollarán en el aula de preescolar un pensamiento crítico y revolucionario que les permitirá darse cuenta que hay detrás de las prácticas que reproducen la ideología dominante de la escuela para posibilitar una transformación social y política".¹²⁹ Aunque no sea el fin analizar el planteamiento de este concepto y la interpretación realizada, si es importante señalar, aun a grandes rasgos, que dentro de los fundamentos de la Pedagogía Crítica la idea es de habilitar, no a los niños de preescolar, sino a los educadores y maestros, de las herramientas teóricas y metodológicas que les orienten concretamente hacia una concientización, análisis y transformación sobre su papel y funciones, tanto explícitas como implícitas, dentro de la institución educativa, bajo una perspectiva social e histórica que les permita mirarlo en un terreno donde convergen factores que deciden y definen todo proyecto educativo y las funciones de los agentes involucrados.¹³⁰

Otra manera de observar las limitantes que estas educadoras padecen en su formación profesional y en la búsqueda de las alternativas que investigan para resolver sus dudas, fue rastrear la función que juega su capital cultural como un elemento importante para resanar las lagunas que se les presentaron en el conocimiento, análisis y orientación sobre la panorámica de la sexualidad humana y, en especial, la que trabaja el nivel de preescolar. Retomaron, como idea primordial para concluir sobre el tema de la sexualidad, una supuesta valoración ética y moral que parte de su sentido común, como la esencia que debe fundamentar a una educación sexual para que ésta se considere "sana",

¹²⁹ Diana Ramírez Ramírez, *op. cit.*

“adecuada” o “normal” según sus propias afirmaciones. Para ello no tomaron en cuenta todo el soporte teórico que la perspectiva socio-histórica les proporcionó en las diversas lecturas realizadas y, sobre todo, las aportaciones que se han logrado en los estudios sobre la sexualidad en el campo educativo desde hace más de tres décadas.

Educación sexual en preescolar

¿Hasta qué punto la manera en que designamos la sexualidad refleja, y a la vez favorece, la ortodoxia virulentamente homofóbica de la teoría psicoanalítica, aferrada a una ideología de la heterosexualidad reproductiva tanto como norma cultural cuanto como prescripción de la salud física?

Fredman¹³¹

Ya como educadoras, las alumnas tienen una intención de participar a nivel profesional en la educación de una sexualidad *adecuada* y *positiva* para los niños y niñas del jardín de niños, partiendo de un discurso donde el amor es un elemento fundamental en su concepción.¹³² Esto implica que además de la necesidad de impartir una serie de teorías sobre este campo, las docentes quieren promover y reproducir ciertas ideas sobre sexualidad bajo un determinado estilo de enseñanza, creencias y valores sobre la sexualidad, para que ella pueda vivirse y experimentarse en su sentido *natural*, pretendiendo con ello promover conductas que orienten a los individuos a buscar lo bueno, lo moral y lo amoroso;

¹³⁰ Para revisar algunos de los fundamentos que ha trabajado la Teoría Crítica en el campo educativo ver el capítulo II, apartado dos de este trabajo, titulado “La sexualidad en el campo educativo”.

¹³¹ Citado en Peter Mc. Laren, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, op. cit., p. 127.

¹³² Nancy María González Corpus, *La educación sexual del niño de preescolar de 4 a 6 años*, op. cit.; Alicia Martínez Hernández, *El conocimiento del esquema corporal como parte de la educación sexual en los niños de preescolar de 4 a 5 años*, op. cit.

esto, apuntan, sería una de las formas de poder acabar con las prácticas discriminatorias vigentes.¹³³

Las educadoras parten de una *verdad* de lo que es la sexualidad *sana*, refiriéndose a la que delimita un discurso sobre la heterosexualidad. En ella se vierten las supuestas características que la conforman y recuperan los principios y lineamientos que Sigmund Freud estableció sobre esta preferencia sexual a principios del siglo XX, concluyendo que se debe mirar el ejercicio de la sexualidad como un proceso que conforma a los individuos *naturalmente* durante toda su vida, para romper con las creencias que lo han manejado como un aspecto humano sucio, malo, perverso o reprimido por la mayoría de las sociedades, lo que hay que lograr, dicen las estudiantes, es vivirla, reconocerla y expresarla con *racionalidad y responsabilidad*.¹³⁴ Bajo estos parámetros, la propuesta es que su función como docente será ofrecer la promoción de creencias y actitudes que la orienten a un desarrollo normal, natural y cálido,¹³⁵ tratando de enfrentar y evitar los problemas que sufren los individuos en su etapa adulta, personal y socialmente, cuando ésta se ve alterada por diversas "enfermedades" psicológicas o físicas como son, según ellas, la homosexualidad, el exhibicionismo, la impotencia, la frigidez, las enfermedades de transmisión sexual, (cosa curiosa, en ninguna de las tesis se reconoce a la pandemia del SIDA). En el terreno de las

¹³³ Leticia Martínez Chávez, *Cómo lograr la identificación sexual del niño preescolar por medio de la estimulación social*, op. cit.; Ivone Alva Ayala, *La Educación sexual en el nivel preescolar, una alternativa pedagógica para trabajar con alumnos y padres de familia*, op. cit.

¹³⁴ *Ibidem*.

¹³⁵ Nancy María González Corpus, *La educación sexual del niño de preescolar de 4 a 6 años*, op. cit.; Alicia Martínez Hernández, *El conocimiento del esquema corporal como parte de la educación sexual en los niños de preescolar de 4 a 5 años*, op. cit.

relaciones sociales se mencionan los posibles desajustes emocionales, el aborto, los hijos no deseados, la infidelidad, el divorcio, la violencia sexual, entre otros.

Para Anthony Giddens, las transformaciones que se viven en las sociedades modernas sobre el terreno de la sexualidad incluyen los conceptos de amor y erotismo entre sus objetos de estudio, sin embargo, estas preocupaciones distan fundamentalmente de las sugerencias que plantean las educadoras. Los conceptos mencionados, dice el autor, actualmente participan en las luchas sobre una igualdad sexual y emocional entre los múltiples grupos sociales existentes por lo menos del mundo occidental, por lo que su inclusión en tales terrenos exige un trabajo crítico que analice profundamente las formas que existen de las relaciones de poder, clase, raza, género, entre los papeles sexuales establecidos. Los cambios que se intentan actualmente no se dirigen a legitimar a la heterosexualidad como la forma única, natural y sana de expresarnos como seres sexuados, sino a buscar transformaciones sociales que tengan una influencia subversiva sobre las instituciones modernas, donde, posiblemente, las realizaciones emocionales se opongan a la meta del crecimiento económico,¹³⁶ porque el que se posibilite una nueva visión del ejercicio de la sexualidad que rompa con los patrones establecidos, implica no sólo la transformación de algunas conductas o valores de la sexualidad, sino un proceso que apunte a la democratización de la vida personal, familiar, social, cultural, etc., de los grupos humanos.¹³⁷ Giddens sugiere, como las alumnas, que es fundamental retomar el concepto de amor para comprender la sexualidad contemporánea, pero con la

¹³⁶Anthony Giddens, *La transformación de la intimidad, sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, op. cit., p. 12-13.

abismal propuesta de que este concepto se reconozca como una construcción histórica y social determinada que adquiere prácticas y significaciones según el contexto donde se desarrolle; expone, además, que la relación entre la sexualidad y el amor, bajo esta perspectiva, apunta, entre otros aspectos, al reconocimiento de las diversas preferencias sexuales y emocionales entre los individuos no siempre aceptadas o reconocidas, a la participación de la mujer en el sostenimiento y revolución de los patrones establecidos en los diversos procesos sociales y sexuales, y en el significado de estas transformaciones dentro de la búsqueda de nuevas relaciones de poder que apuntan a una emancipación, en diversos sentidos, de todos los individuos.

Esta postura teórica, además de cuestionar los argumentos oficialistas y *racionales* de las alumnas sobre la panorámica la sexualidad que inscribe la parte amorosa, también invalida su creencia de concebirla como un fenómeno primordialmente *natural*. El Historiador Jeffrey Weeks reconoce a la sexualidad "como un producto de fuerzas históricas que reúne una multitud de distintas posibilidades biológicas y mentales –identidad genérica, diferencias corporales, capacidades reproductivas, necesidades, deseos y fantasías- que no necesariamente deben ser vinculadas, y que en otras culturas no lo han estado... y donde los significados que le atribuimos están socialmente organizados, sostenidos por diversos lenguajes, que intentan decirnos qué es el sexo, lo que debería ser y lo que podría ser. Los lenguajes existentes del sexo, insertos en tratados morales, leyes, prácticas educativas, teorías psicológicas, definiciones médicas, ritos sociales, ficción pornográfica o romántica, música popular y

¹³⁷ *Ibidem*, p.165.

suposiciones de sentido común (la mayoría de las cuales están en desacuerdo entre sí) establecen el horizonte de lo posible. Todos aparecen como representaciones verdaderas de nuestros deseos y necesidades íntimas".¹³⁸

La identidad de la docente de preescolar

Para intentar hacer un recuento de las diversas herramientas teóricas, metodológicas o de otro tipo, no adquiridas por las educadoras explícitamente durante su formación académica y que fueron elementos fundamentales en la conformación de las tesis, es importante señalar qué enfoques, temas, orientaciones, categorías o propuestas se inscribieron a su visión sobre una realidad educativa específica, pero, además, también reflexionar sobre un asunto más de fondo: su propia formación profesional.

Las posiciones asumidas por las alumnas en el intento de abordar nuevas perspectivas que no fueron incluidas en su formación, aunque han sido planteadas como necesarias a través de los años para poder enfrentar ciertas problemáticas educativas, fueron un legítimo esfuerzo por pretender ser innovadoras, objetivas, transformadoras y con la propuesta de participar en una educación más integral con los educandos. Sin embargo, el desarrollo y conclusiones de la mayoría de las tesis estudiadas muestra que precisamente el hecho de carecer en sus líneas formativas de los elementos teórico-metodológicos necesarios para realizar un análisis crítico, bajo un enfoque socio-histórico del fenómeno de la sexualidad, así como la de no tener bases para proponer la posibilidad de definir ciertas orientaciones políticas, sociales y culturales para la sexualidad en el campo

¹³⁸ Jeffrey Weeks, *Sexualidad* México, Paidós, UAM, PUEG, 1998, p. 19-20.

educativo, que vayan más allá de las que dictan los parámetros oficialistas o los de la psicología de la educación, es lo que las llevó a formular, sin pretenderlo y finalmente sin saberlo, a argumentos que siguen reproduciendo ideas, conductas y prácticas discriminatorias que rebasan incluso el área de género.

El tener una formación diseñada, financiada y promovida para la docente de preescolar desde las políticas e intereses que el Estado y otros grupos de poder, definieron un perfil e identidad tanto personal como profesional que ha marcado profundamente en este grupo de educadoras toda una forma de ver y entender una panorámica parchada y maquillada de los supuestos procesos se han conformado de nuestra sociedad.¹³⁹

Los resultados de la investigación realizada no sólo muestran las carencias de un modelo académico que ofrece a la estudiante una supuesta gama de elementos que le permiten abordar la problemática educativa a la que se enfrente, tanto en el nivel de docencia como el de investigación; también mostró, desde otra perspectiva menos optimista, las profundas limitaciones y obstáculos que viven y padecen las educadoras, en la mayoría de las ocasiones sin darse cuenta, tanto por su capital cultural como por poseer sólo el discurso ideológico oficial de los múltiples y complejos procesos que se han desarrollado de manera dinámica y conflictiva en el país, y aceptar como únicas y verdaderas las orientaciones que se han definido para los docentes y que son las que deben ejercer como educadoras e inculcar a los niños en la cotidianidad del aula y otros espacios sociales.

¹³⁹ *Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Preescolar op. cit.*, p.44-47. En dicho plan se establece que "El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional definen a partir del análisis de la estructura económica, política y social de nuestro país la responsabilidades atribuidas a la educación formal y no formal, así como a la relativa a la estructura del Sistema Educativo Nacional".

Todo lo anterior no es argumento para justificar la mirada acrítica y oficialista que ofrecen las estudiantes sobre temas fundamentales de la educación, como lo es ahora la sexualidad, sino más bien mostrar como un análisis, bajo la perspectiva social e histórica, permite reflexionar, en un terreno más amplio, a uno de los agentes educativos menos reconocido y a los que, en este caso, les está delegada la función de la educación sexual, aunque sea de manera implícita. Más allá de cuestionar las posibles transformaciones de este fenómeno social a través de sus propuestas, este enfoque analiza los procesos que las inscribieron en las expectativas gubernamentales, así como los diversos modelos educativos que le han perfilado una identidad adecuada a las expectativas de clase para las que le requirió. Este ejercicio de análisis es importante para plantear la necesidad de involucrar realmente al docente en la transformación de las políticas educativas. Bajo la alternativa crítica, esto sólo es posible si primero existiese una real reestructuración en la visión y acción del docente y su práctica profesional, que si bien ésta ha apuntado a que el educador tenga una intención de reflexión y crítica sobre su campo, no lo ha incluido en tal proceso, sino que sigue sometiéndolo a la mirada oficial. Se requiere de una profunda transformación del plan de estudios para que realmente se le provea a la estudiante de herramientas teóricas y metodológicas para un ejercicio de crítica sobre los diversos aspectos de la realidad educativa y social, como son: la propia formación del docente, la función de sus roles en la escuela y dentro de una sociedad como la nuestra dividida en clases, razas y género; la discusión que plantea los vínculos entre la escuela y el Estado, los elementos que ofrecen un estudio crítico sobre la sociología de la enseñanza escolar, la inclusión de los problemas culturales e ideológicos que

existen tanto en su formación personal como en su ejercicio profesional. Sin estos instrumentos, la panorámica educativa vigente sigue, de manera importante, reduciéndose a problemas supuestamente generados por los propios alumnos, a alguna técnica educativa inadecuada, a la falta de materiales didácticos, talleres, u otros recursos, o a la incapacidad y negligencia del educador como profesional de su campo.¹⁴⁰

Finalmente, en cuanto a una educación sexual en la formación del docente, Giroux plantea que "a no ser de que un currículo de la educación plantee las cuestiones de la sexualidad y del género sexual tal como se la vive en las diversas formas de subjetividad y tal como se las construye en el dominio de la cultura popular encarnada, a los estudiantes ese currículo les resultará de poca utilidad, porque lo recibirá sencillamente como otra forma de cultura oficial que les es impuesto."¹⁴¹ Esto, compartiendo los argumentos de Mc. Laren, refleja la triste realidad a la que se les enfrenta como estudiantes y educadoras, ya que a pesar de las teorías de la sexualidad que se han desarrollado actualmente, "a la mayoría de los docentes les ha sido negada la oportunidad de utilizar críticamente sus fuerzas, sus limitaciones y sus tensiones teóricas, No se ha alentado a quienes estudian para ser maestros a que investiguen el ámbito de las teorías actuales de la sexualidad y del género sexual".¹⁴²

¹⁴⁰ Henry Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, p. 281-300.

¹⁴¹ Peter Mc. Laren *la pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Op. Cit., p.131.

¹⁴² Peter Mc Laren, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, op. cit., p.129.

CONCLUSIONES

Los resultados de ese trabajo se obtuvieron con base en tres fundamentos operativos: el primero de ellos fue la posibilidad de desarrollar el problema de investigación desde mis potencialidades formativas bajo una perspectiva socio-histórica, a través del uso de las diversas herramientas teóricas adquiridas durante la carrera, así como de las importantes aportaciones metodológicas, intelectuales, materiales e incluso personales que ofrecieron un grupo de maestras y maestros de la Universidad Pedagógica Nacional; gracias a todo lo anterior, tuve la oportunidad de confirmar que el campo de la Pedagogía Contemporánea puede abarcar, desde una mirada histórica, temas políticos y sociales inscritos en el contexto educativo desde la diversidad de los discursos existentes. Estos no pueden quedar reducidos sólo a lo que siguen decidiendo las ópticas oficialistas o conservadoras sobre lo que *debe* atender actualmente esta ciencia o disciplina, según se le comprenda, en los espacios institucionales, sobre todo en lo que se refiere a su papel restringido al diseño, construcción y promoción de reformas técnico-instrumentalistas. Ya es necesario reconocer que a los pedagogos y pedagogas se nos está preparando profesionalmente para ampliar nuestro campo

de estudio al análisis de una serie de dificultades que se padecen en varios niveles y formas explícitas e implícitas en los distintos grupos socio-económicos inscritos en el contexto escolar de nuestra sociedad y así dejar de pensar que estas líneas de investigación les competen sólo a la Sociología, Historia, Antropología u otro campo que se le considere afín.

Este aprendizaje se conformó tanto en el nivel de la teoría como el de la práctica, esta última, a través de la experiencia de involucrarnos, aún como observadores, en los espacios y grupos concretos con los que posiblemente participaremos y asumiremos una forma de ver y hacer como agentes educativos en nuestra sociedad; algunos de estos medios fueron los distintos centros escolares, centros de investigación, instituciones gubernamentales y civiles, grupos feministas, partidos políticos, museos, etc., que expusieron el gran campo de acción en que podemos incursionar, para romper la absurda idea de reducir el terreno de la Pedagogía a las teorías y metodologías dadas en las cuatro paredes de una aula escolar universitaria, muchas veces ya anacrónicas, descontextualizadas e incomprensibles para nuestros tiempos.

Fue, sin lugar a dudas, este enfoque el que posibilitó las formas de adquirir una nueva lectura sobre los procesos socio-educativos desde la perspectiva que comprende todo fenómeno social, en este caso el educativo, como una construcción histórica, con la idea de investigar dichos temas más allá de sus expectativas técnico-instrumentalistas y posibilitar un análisis de carácter político, a través del uso de las categorías pedagógicas como fueron la teoría curricular, el currículum oculto, la resistencia, la reproducción ideológica, la institución escolar, la formación de docentes, el problema de las relaciones de clase, raza y

género dentro de las instituciones escolares, etc., en el desarrollo de la investigación realizada.

La segunda consideración fue ubicar, en una perspectiva socio-histórica al propio problema de investigación, que era el estudio de la formación de las educadoras del nivel preescolar en México, a las que hay que reconocer como sujeto social inscrito en un contexto histórico específico, que fuera de limitarla a los espacios de un aula y actividad dada, la ubicaba dentro de los procesos políticos, culturales, ideológicos, económicos, etc., de nuestra sociedad actual. Las docentes, al igual que otros grupos sociales reconocidos en este espacio, no sólo se han concretado a reproducir pasivamente ciertos conocimientos, valores y creencias dentro del sistema escolar, también han buscado terrenos y relaciones que les habiliten formas de poder, *status*, identidad y permanencia social.

Por otro lado, el enfoque dio pauta para cuestionar la desgastada pero aún vigente creencia de que el nivel de preescolar es primordialmente un terreno maternal, amoroso, inocente, desinteresado y de placeres asexuales, donde todos los involucrados están exentos de las problemáticas del mundo externo, y así reconocer que el *jardín de niños*, al igual que otros espacios escolares, se puede mirar como un terreno político cultural donde todos los sujetos o grupos inscritos construyen una serie de relaciones y prácticas determinadas que reflejan el contexto socio-histórico en el cual están viviendo y participando, y que lejos de considerar a estas docentes bajo una imagen que las exhibe como individuos neutrales e ingenuos, se les puede analizar a través de la óptica que permite comprender su construcción como sujetos históricos y en las posibles actuaciones que ejercen en el campo educativo y social.

Las interrogantes que se plantearon en el estudio sobre esta educadora se fueron pensando y delimitando durante el proceso de investigación, bajo la idea de inscribir algunos de los discursos existentes sobre el mismo objeto de estudio: su formación; para tal efecto, se recuperó la mirada oficial asumidas por el Estado y la institución educativa, lo mismo que la visión de algunos autores críticos al respecto, todo esto permitió hacer este ejercicio de análisis y balance sobre el tema; desde su perspectiva, ambos grupos plantearon asuntos como la construcción del perfil profesional a partir de los diversos procesos históricos y sociales en los que han participado, así como las funciones y tipo de relaciones que se les asignaron dentro del sistema nacional educativo y otros espacios sociales; la visión que como profesional debía manejar esta docente a partir de un plan de estudios, su papel y funciones posibles y reales dentro del sistema educativo.

De una forma muy significativa, fue importante para este trabajo exponer la óptica de las educadoras sobre estas preocupaciones a través de las reflexiones vertidas en sus tesis de licenciatura. En ellas expusieron un análisis sobre su papel como docentes y la institución que las formó profesionalmente, a partir del tratamiento que le dieron al tema que sirvió como base para este trabajo, la sexualidad humana.

La idea de poner en primer orden la voz de las estudiantes para educadoras representó no sólo la posibilidad de exponer su propia versión sobre un tema específico, sino también reconocerles una presencia significativa dentro del campo educativo. Apoyada en lo anterior y en las ideas que dan Mc. Laren y Giroux sobre el reconocimiento a la voz del estudiante, sostengo que una Pedagogía Crítica

tiene que ser construida precisamente a partir "de todas esas formas en las que las mujeres y hombres como estudiantes y maestros asignan a los significados y las posibilidades que subyacen en las experiencia que moldean sus voces... ya que es a través de éstas como se definen a sí mismos y nombran su experiencia".¹⁴³ Desde esta perspectiva, dicha expresión es una legítima preocupación pedagógica, ya que con el conocimiento de estas voces, "se sugieren los medios que los estudiantes tienen a su disposición para hacerse y definirse como participantes activos en el mundo".¹⁴⁴

Esta postura no representa una posibilidad vaga de definirse en el terreno educativo. En la actualidad tiene expresiones ya concretas en algunos espacios educativos y está siendo de nueva cuenta evaluada como una preocupación pedagógica inscrita en los desafíos fundamentales para una reestructuración de la formación profesional del docente de educación básica en algunos países latinoamericanos (aunque, por cierto, no se considera al maestro de nivel preescolar), como lo es en el caso de Chile, donde se está generando una convocatoria para que se realice una reformulación alternativa de los planes de estudio a través de una seria investigación que parta de la misma voz del docente sobre lo que entiende y vive en su experiencia profesional; estas propuestas no desconocen las teorías dadas en las universidades, lo que están cuestionando es que no es en los cubículos de los investigadores donde se experimentan los procesos educativos, sino en la propia práctica y experiencia educativas realizadas en el aula escolar, y que es allí, con la participación crítica y activa de

¹⁴³ Peter Mc. Laren, *La vida en las escuelas*, op. cit., p. 273.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p.273.

los profesores, donde se lograrán los primeros procesos para redefinir una nueva relación con las escuelas y posibilitar nuevos elementos que planteen críticamente una transformación sobre la formación del docente de educación básica.¹⁴⁵

Las aspiraciones de las estudiantes normalistas de preescolar, lejos de perderse en románticas utopías, se atrevieron a plantear lo que proponen estos proyectos, en lo que se refiere a su formación y funciones como profesionales y en su papel como educadoras activas en lo sexual. Tanto en los discursos generales como en las reflexiones de este grupo de estudiantes, sugirieron actualizar y ampliar muchos de los conocimientos que sobre ciertos temas se han venido manejando en los programas vigentes de su formación, con el objeto de poder tener una mejor panorámica sobre el campo educativo y ofrecer no sólo su observación sobre ciertas problemáticas, sino proponer posibles tratamientos y actuaciones acorde a los momentos y necesidades que se viven y que vayan más allá de lo que ellas como personas puedan intuir o interpretar.

Otro punto importante en el que coinciden la mayoría de las tesis estudiadas es en cuestionar el poco interés de las autoridades educativas en promover y financiar programas, recursos, espacios, etc., que ayuden de manera eficaz a que los docentes puedan seguir formándose de manera permanente en las áreas que requirieran un mayor análisis y especialización.

La tercera consideración fue descubrir que el plan de estudios para docentes no debe de estar únicamente orientado a habilitar y capacitar a los estudiantes bajo una perspectiva que contemple como prioritario las problemáticas de la institución

¹⁴⁵ Algunos de estos asuntos fueron retomados del taller sobre "Ciencias de la Educación y Formación Docente", dirigido por los doctores Gastón Sepúlveda y Guy Berger. Este taller se llevó a cabo en las

educativa como asuntos sólo de carácter técnico-instrumentalista, sino procurar establecer en la práctica la concepción del fenómeno educativo como un proceso histórico y social y a la institución escolar como un espacio donde participa una diversidad de grupos sociales, que requieren de un análisis profundo que reconozca las posibles construcciones y significados que realizan, en este caso, los estudiantes en la experiencia educativa y que la mayoría de las veces son ignorados o negados por las perspectivas conservadoras. Bajo este entendimiento las tesis representaron una posibilidad de constatar la práctica de estas acciones, ya que las alumnas intentaron buscar otras formas distintas a las oficialistas, para aportar diversas observaciones, necesidades e intereses, que como profesionales de la educación experimentan y padecen, mediante el uso de ciertos conocimientos no definidos en los planes de estudio, que permitieron reconocer otros elementos, aspectos e, incluso, creencias que también forman parte de su identidad y actuación profesional, como lo fue, aún de manera muy sencilla: el análisis que desarrollaron sobre el papel que juega la educadora dentro de la perspectiva ideológica de los grupos dominantes; la reflexión sobre el fenómeno del poder como un elemento inscrito en el ejercicio de sus actividades dentro de la estructura de la institución escolar, así como del salón de clases; la visión que asumen sobre los procesos que se viven en la sociedad y la realidad educativa donde participan y que de antemano se sabe orientada a responder a los intereses gubernamentales; los tipos de vínculos que ejerce con otros agentes educativos como el Estado, la institución escolar, grupos sociales, medios de comunicación, la familia, etc.

Todo lo anterior permitió plantear como la formación de todo docente rebasa la creencia de la adquisición pasiva de cierto perfil diseñado en un papel y expone la necesidad de un análisis más profundo sobre la práctica curricular en la que está participando,¹⁴⁶ en el que se puedan señalar todos los posibles procesos, sujetos, medios, relaciones, intereses, ideologías, conflictos, etc., dados en este espacio que influyen en la conformación de sus roles como agentes educativos, demostrando que este asunto va más allá de lo que define una política estatal o un discurso dominante y que se requiere reincorporar para un análisis más profundo de las distintas series de relaciones, reglas, normas explícitas e implícitas, estrategias, dispositivos de control en todos los tiempos, movimientos, espacios y vínculos con todos involucrados, que también tienen ingerencia en la conformación de su perfil como docente.

Queda señalar, por último, que a partir de estas reflexiones no se consideró fortuita la decisión que una parte de las estudiantes para educadoras retomara como objeto de reflexión a la sexualidad, que es, como expresa el historiador Jeffrey Weeks, "un fenómeno que en las sociedades contemporáneas se ha

¹⁴⁶ La categoría práctica curricular se interpreta bajo la perspectiva que maneja el maestro Héctor Fernández Rincón, como una construcción procesual donde la práctica curricular es comprendida como una segunda dimensión de éste desarrollo. A grandes rasgos y partiendo de las aportaciones conceptuales de importantes autores especialistas sobre la Teoría Curricular, el autor define la primera dimensión como la formal, que es la que hace referencia al plan de estudios prescrito y a las normas y preceptos que pretenden guiar el funcionamiento general y cotidiano de la institución escolar; sin embargo, dice, este discurso normativo y reduccionista no logra captar con ello la totalidad de la realidad educativa y los procesos que se experimentan a nivel de la institución escolar. Es por ello que se reconoce una segunda dimensión del currículum que José Gimeno Sacristán puntualiza y sintetiza la idea de este proceso al reconocer que "la vida cotidiana de la escuela no sólo está determinada por el currículum formal o por los sujetos concretos que lo llevan a la práctica (maestros y alumnos fundamentalmente) sino que también está determinada por otros 'subsistemas' como son: el ámbito de la actividad político-administrativa, el subsistema de participación y control, la ordenación del sistema educativo, el sistema de producción de medios, los ámbitos de creación cultural, científico, etc., el subsistema de formadores e investigadores y el de innovación, subsistemas, por otro lado, que tienen presencia tanto en la práctica curricular como en el proceso mismo de estructuración del currículum formal." (Ver Héctor M. Fernández Rincón, "Dimensiones del currículum", *ensayo, op. cit.*)

convertido en asunto social, político y moral cada vez más importante",¹⁴⁷ aunque, paradójicamente, no esté todavía considerada en la actualidad dentro de los objetos de estudio que necesita abarcar la formación de esta docente, ni como parte de los programas realizados para una educación sexual en el nivel preescolar en México. No por ello estas educadoras han dejado de buscar espacios que las involucren dentro de los movimientos que se viven en las sociedades contemporáneas, donde además de luchar en la transformación de su papel como profesionales, también vincularon sus propuestas sobre una educación sexual, a pesar de las grandes carencias formativas que padecen sobre esta temática. Con esto lograron inscribirse en algunas de las luchas sociales más importantes de nuestros tiempos, como lo son la igualdad y autonomía de las personas, lo mismo que en los debates sobre la concreción de leyes y prácticas que promuevan la emancipación sexual, como lo es su papel en cuanto a la aceptación o transformación de la visión dominante sobre los códigos legales, morales y religiosos etc., que sobre la sexualidad *femenina* están impuestos actualmente como es en el caso del aborto, el control de la natalidad, la pandemia del Sida, las preferencias sexuales, etc.¹⁴⁸

¹⁴⁷ Jeffrey Weeks, *Sexualidad, op cit*, p. 40.

¹⁴⁸ "La protección del derecho a la no discriminación, un avance legislativo sin precedentes en México", *La Jornada*, México, Viernes 1º de Octubre de 1999, p.7. Como referencia a estos importantes transformaciones que se están dando en nuestra sociedad y que nos afecta directa o indirectamente a todos, está el anuncio oficial en el Distrito Federal de la ley que penaliza "los actos discriminatorios que infringen daños morales y físicos a las personas". Este avance legislativo es producto de la acción de todos los grupos sociales que luchan por alcanzar una justicia e igualdad social concreta. El derecho a la no discriminación beneficiará principalmente a los grupos más lastimados de nuestra sociedad como lo son los diversos grupos étnicos, los niños, las mujeres, los homosexuales, los enfermos de Sida, entre otros. Esta ley así mismo "impondrá pena de prisión al que por razón de edad, sexo, embarazo, estado civil, raza, idioma, religión, ideología u orientación sexual, color de piel, nacionalidad, origen o posición social trabajo o profesión, posición económica, discapacidad o estado de salud: I. Provoque a la violencia; II. En ejercicio de sus actividades profesionales mercantiles o empresariales, niegue a una persona un servicio o una prestación a la que tenga derecho; III. Veje o excluya a alguna persona o grupo cuando dichas conductas tengan por resultado un daño

En esta gran dimensión en la que está necesariamente inscrita la educadora también ha ido construyendo su capital cultural como profesional y rebasa en todos los términos los propósitos institucionales sobre la mirada y papel que debe ejercer. Por ello fue significativo abarcar el tema de la sexualidad humana y estudiar un importante número de tesis que se realizan sobre ella en esta institución, ya que representó una posibilidad de dialogar, por medio de la lectura de sus trabajos recepcionales, con algunos grupos de educadoras egresadas que están de acuerdo con la expectativa radical, en cuanto a la posibilidad de promover un criterio profesional que "rechaza las teorías educacionales que reducen la escolarización al dominio de las teorías del aprendizaje o a formas de racionalidad tecnocrática que ignoran las preocupaciones centrales del cambio social, de las relaciones de poder y los conflictos tanto dentro como fuera de la escuela".¹⁴⁹

Sin embargo, y sin dejar de reconocer la importancia de la presencia y voz de las educadoras para estos cambios, la tarea no puede limitarse a la buena voluntad e intenciones individuales que proponen éstas en las tesis para su desarrollo profesional futuro. Con base en la reflexión hecha sobre sus trabajos, estos posibles cambios curriculares, en el caso de ser aceptados por la institución que las forma académicamente, serían insuficientes para una innovación importante, ya que la problemática de fondo no es en realidad la inclusión de algunos contenidos dentro de seminarios que refirieran un conocimiento de temas como

material o moral; IV. Niegue o restrinja derechos laborales". Este avance puede interpretarse por muchas personas como un discurso demagógico más, sin embargo reconocido dentro de los procesos de lucha social, representa uno de los primeros pasos concretos hacia una más concreta justicia social y la democrática en nuestro país.

¹⁴⁹ Henry Giroux, *Teoría de la resistencia*, op. cit., p. 90.

es la sexualidad, o que se incluyera como alguna de las actividades profesionales explícitas para desarrollar en el programa de nivel preescolar, donde finalmente, y para desgracia de muchos, se les proporcionaría en los cuestionables y muy cortos cursos de capacitación.

A partir de la interpretación que desde las teorías pedagógicas críticas sostengo, este proceso necesitaría no una reforma que maquillara ciertas deficiencias en el diseño curricular, sino una reestructuración de fondo en el plan de estudios de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, donde se contemplara la posibilidad de proporcionar a las estudiantes una importante serie de herramientas teórico-metodológicas en las distintas líneas de formación y bajo la necesaria orientación de un cuerpo docente profesional, abierto, sensible y comprometido en una formación crítica y transformadora para sus alumnas, para que adquieran un capital cultural que abarcara la diversidad de enfoques, teorías, discursos, orientaciones y metodologías actuales existentes, que le permitieran realizar un análisis político más amplio y fundamentalmente crítico sobre los distintos fenómenos educativos que se plantean en la escuela contemporánea, como lo es, en estos momentos, la sexualidad humana.

Esta transformación daría la posibilidad concreta a estas estudiantes para poder tener acceso a nuevas y más complejas interrogantes, propuestas o acciones que no sean generadas o resueltas a partir de su sentido común, como está ocurriendo, por lo menos, en sus trabajos de tesis. Con estos cambios se lograría también la formación de un investigador con fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para tratar temas y problemáticas sociales que aunque no estén explícitamente contenidos en su plan de estudio, si son reconocidas

dentro de los asuntos que se están abordando en el campo educativo y que necesitan ser tratadas por estas educadoras y otros profesionales de la educación, a partir de entender que su papel y posiciones dentro de las políticas educativas, la institución escolar y cualquier espacio que la requiera, no es natural, neutral, ni está aislada de los procesos históricos que se construyen en el espacio social y político donde participan y toman significado, estén consientes o no de ello.

Como resultado de las reflexiones hechas en el desarrollo de esta investigación, estas últimas consideraciones podrían ser algunos de los posibles elementos para un proceso de transfiguración en la formación de la docente de preescolar, que le darían importantes herramientas a las estudiantes que lo asuman, para comprender y ejercer un papel como educador crítico en el que efectivamente funcionen como participantes comprometidas a un ejercicio de reflexión sobre la práctica que apunta a una reconstrucción social democrática y con ello igualitaria.

Sin embargo, estas propuestas sólo serían parte e inicio de una compleja, amplísima y larga reestructuración que requiere la formación profesional de las docentes que les interesa orientarse e inscribirse hacia esta perspectiva. Autores como Angel I. Pérez y José Gimeno Sacristán, que trabajan profundamente sobre el papel que como profesional ejercen los educadores, señalan que los programas de formación del profesor que buscan conformarse dentro de este enfoque necesariamente deben enfatizar y concretizar tres aspectos fundamentales: como primer punto, la adquisición de un importante bagaje cultural de clara orientación política y social; para que en un segundo momento, se les posibilite el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica.

cotidiana del aula, en el currículum, en la organización de la vida en la escuela y el aula y en los sistemas de evaluación; y finalmente, la construcción y desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesor como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social. Este proceso como expone Angel I. Pérez, se construye desde su formación y se ejerce permanentemente en su intervención ya como docente en el aula escolar.¹⁵⁰

Estos fundamentos son los que me permitieron cuestionar, aún con todas las carencias que padezco como estudiante, el aplastante discurso que domina actualmente al plan de estudios cuyo fundamento sustancial, al menos en el papel, es ofrecer la oportunidad a todos los interesados de ejercer la profesión como agente educativo *crítico y transformador*. Este argumento falso se puede desarmar con la denuncia del terrible desconocimiento de sus creadores, tanto de las educadoras, como de los agentes ajenos a esta institución. El Estado y la Secretaría de Educación Pública, después de hacer una valoración sobre el papel de la educación y los maestros normalistas en el progreso de las sociedades contemporáneas, se propuso y supuestamente logró para ello un proyecto totalmente "innovador" que impulsaría la formación del mencionado docente a la altura de cualquier sociedad de primer nivel tanto en los planos científico, tecnológico y cultural, con lo que se lograría que las educadoras y la educación de nivel preescolar fueran reconocidas como parte fundamental de la formación individual y social de todos los grupos culturales de nuestro país.

¹⁵⁰ Angel I. Pérez Gómez. "la función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas." José Gimeno Sacristan, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1996, p.422-424.

Sin embargo, existen desde mi punto de vista, interrogativas que cuestionan este seductor discurso al confrontarlo con la realidad concreta que plantean las docentes sobre su formación y observación de la experiencia educativa, y donde su interés estuvo más orientado a hacer explícitas las carencias y limitantes, indiferencia y prejuicios que como profesionales experimentan, que a vanagloriarse de su transformador plan de estudios.

Esta reflexión, además de generar una conciencia sobre las actuaciones de esta docente, no sólo compromete a los interesados en el estudio y posible reestructuración de la formación profesional de la educadora de jardín de niños a profundizar en las problemáticas que la escuela contemporánea y las teorías pedagógicas críticas exponen y exigen para su mayor comprensión; también plantea el necesario trabajo de investigación etnográfica en el aula de preescolar en nuestro país, con el fin de analizar también este nivel escolar como un espacio político-cultural y comprender, que sus deficiencias y carencias profesionales, las funciones que se le reconocen, los anacrónicos estilos de enseñanza, su aparente sumisión a toda pauta oficialista, su incómoda imagen ingenua y maternal, su escasa participación en los movimientos sociales en los que están sin saberlo inscritas, etc., son finalmente el producto de una serie de determinados procesos que le definieron como grupo una identidad y un quehacer profesional específico, el ser la profesora tierna de preescolar.

BIBLIOGRAFIA GENERAL.

Alva Ayala, Ivone, *Educación sexual en el nivel preescolar, una alternativa pedagógica para trabajar con alumnos y padres de familia*, (propuesta), México, ENMJN, 1997.

Anzaldúa Arce, Raúl, "Los imaginarios en la formación docente", México, UPN, 1998.

Barcena, Andrea, *Ideología en el jardín de niños*, México, Océano, 1988.

Becerra Huerta, Graciela, *La influencia que tiene la construcción del rol sexual en el niño preescolar*, (propuesta), México, ENMJN, 1996.

Becerril Gutierrez, Jasmín, *La sexualidad, aspecto trascendental en el desarrollo integral del niño preescolar*, (propuesta), México, ENMJN, 1997.

Bertely Busquets, María, "La educación preescolar en México", *Cero en conducta*, México, Enero-Febrero, 1987, p.4-9.

Bertely Busquet, María, "Costumbres estereotipadas en la historia de la educación preescolar en México: Un reto a la calidad y descentralización educativas", *Cero en conducta*, México, Marzo-Junio, 1988, p. 43-52.

Briones Flores, Leticia, *La construcción de la noción de género en el niño y la niña de preescolar*, (tesina), México, ENMJN, 1998.

Corona Vargas, Esther, "Resquicios en las puertas: La educación sexual en México en el siglo XX", *Antología de la sexualidad humana*, México, CONAPO, 1998, tomo III, p.97-117.

Declaración de principios, letra S, suplemento de *La Jornada*, México, Agosto 7 de 1997, núm.13, p.7.

Díaz Barriga, Angel, "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio", *Revista de Educación Superior*, núm. 40, México, Octubre-Diciembre, 1981.

Díaz Barriga, Angel, *La escuela en el debate modernidad-posmodernidad*, México, Miguel Angel Porrúa, 1995.

Ducoing Watty, Patricia y Monique Landesmann Segal, *Sujetos de la educación y formación docente*, (Colección "La investigación educativa en los años ochenta,

perspectivas para los noventa"), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1996.

Perfil profesional de la educadora, México, SEP, 1985.

Elizondo Huerta, Aurora, "La maestra: una madre pura, bella y afectuosa", México, UPN, p.87-105 [fotocopia].

Fernández Rincón, Héctor Miguel, "Dimensiones del currículum", *Revista Universidad, IV Epoca*, núm. 47, México, 1993, p. 231-255.

Flores Palacios, Fátima, Paradia Ampudia Lorenia, "Las sexualidades y las ideologías", *Antología de la sexualidad humana*, México, CONAPO, 1994, tomo I, p. 203-217.

Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad humana, I. La voluntad del saber*, México, Siglo XXI, 1989.

Foucault, Michel, *El poder: cuatro conferencias*, México, UAM-Azcapotzalco, 1989.

Guiddens, Anthony, *La transformación de la intimidad; sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Madrid, Cátedra, 1995.

Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1992.

Hernández, Lauro, "Aspectos socio-históricos de la sexualidad", *Anales: Publicación de análisis sociológico*, México, 1988, p. 349-369.

Jardines de niños en México, Síntesis cronológica, 1880-1917", México, [SEP], 1995.

Latapí, Pablo, "Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976", México, Nueva Imagen, 1980, p.63-92 [fotocopia].

Mc. Laren, Peter, *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Argentina, Rei Argentina/Instituto de Estudios y Acción Social – Aique grupo editor, 1994.

Mc. Laren, Peter, *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 1994.

Medina, Luis, *Hacia un nuevo Estado, México 1920-1993*, México, FCE, 1994.

Monsivais, Carlos, "Sociedad y cultura", *Entre la guerra y la estabilidad política*, México, CNCA/GRIJALBO, [s/f], p.259-280.

Pérez Rocha, Manuel, *Educación y desarrollo. La ideología del Estado Mexicano*, México. P.113-140 [fotocopia].

Pick, Susan, "Panorámica sobre la investigación psicosocial de la sexualidad en México", *Antología de la sexualidad humana*, CONAPO, México, 1994, tomo I, p. 97-117.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, México, SEP, 1984.

Programa de Educación Preescolar, México, SEP, 1992.

Programa Nacional de Educación Sexual, México, CONAPO, 1981.

Ramos Escandón, Carmen, (Comp.), *Género en perspectiva*, México, UAM, 1991.

Rubio Auriolés, Eusebio, "Introducción al estudio de la sexualidad humana", *Antología de la sexualidad humana*, México, CONAPO, 1994, tomo I, p.21.

Rubio Auriolés, María Guadalupe, "Educación de la sexualidad en la infancia: métodos y contenidos", *Antología de la sexualidad humana*, México, CONAPO, 1994, tomo III, p. 735-764.

Sacristán, José Gimeno, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1988.

Sacristán, José Gimeno, A. I. Pérez González, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992.

Sánchez Cardeña, María del Carmen, *Evolución de la educación preescolar en México* (tesis), Escuela Normal para Educadoras de la Ciudad de México, México, 1993.

SEP, *Jardines de niños en México: Síntesis cronológica, 1889-1917*, México, 1995.

Sosaya, Manuel, "Conductas de riesgo, reto para la sexología moderna", *Letra S*, Suplemento de *La Jornada*, México, Septiembre 4 de 1997, p.5.

Torres, Jurgo, *El currículum oculto*, España, Morata, 1991.

Weeks, Jeffrey, "La sexualidad e historia; reconsideración", *Antología de la sexualidad humana*, México, CONAPO, 1994, tomo I, p. 179-201.

Weeks, Jeffrey, *Sexualidad*, México, Paidós/UNAM-PUEG, 1998.