

Mujeres en el ombligo del mundo
Las educadoras en el Gobierno del DF

Mujeres en el ombligo del mundo
Las educadoras en el Gobierno del DF

Claudia Alaníz Hernández
Enrique Farfán Mejía

Mujeres en el ombligo del mundo. Las educadoras en el Gobierno del DF

Claudia Alaníz Hernández

Enrique Farfán Mejía

Primera edición, marzo de 2016

© Derechos reservados por los autores

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Talpan, CP 14200, México, DF

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN Obra completa 978-607-413-153-6

ISBN 978-607-413-223-6

LB1719	Alaníz Hernández, Claudia
M6	Mujeres en el ombligo del mundo. Las educadoras
A4.5	en el gobierno del DF / Claudia Alaníz
	Hernández, Enrique Farfán Mejía. -- México : UPN, 2016.
	138 p. -- (Horizontes educativos)
	ISBN Obra completa 978-607-413-153-6
	ISBN 978-607-413-223-6
	1. MAESTROS - FORMACIÓN PROFESIONAL - MÉXICO
	2. MAESTROS DE JARDÍN DE NIÑOS 3. MAESTROS -
	APRECIACIÓN I. t. II. Farfán Mejía, Enrique, coaut. III. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
-------------------	---

CAPÍTULO I

REIVINDICACIÓN DE LOS VALORES EN LA PROFESIÓN

DE EDUCADORA.....	13
La actualidad y la ética.....	16
Discursos hegemónicos sobre la conciencia moral y estudio de los valores profesionales.....	18
Los valores profesionales de la educadora desde la perspectiva de la diversidad.....	32

CAPÍTULO 2

LA TIERRA BALDÍA: SER EDUCADORA PARA

EL GOBIERNO DEL DF.....	35
Antecedentes de los Centros de Atención Infantil en México.....	36
Un contexto adverso.....	43
Situación docente en los CAI del GDF.....	46
Obligatoriedad del Preescolar.....	56
Perfil de la educadora del GDF.....	59
Balance preliminar.....	64

CAPÍTULO 3

PROPUESTA DE PROFESIONALIZACIÓN:

A VECES ESPERANZA	73
Del oficio a la profesión	76
La oferta de la LEPTIC.....	81
Alcances y limitaciones	90

CAPÍTULO 4

EN LAS AULAS DE LA LEPTIC:

TENSIONES VALORALES	95
Estudio en las aulas	98
Estrategias de indagación	99
Resultados.....	104
La voz de las educadoras.....	109

CONCLUSIONES	121
---------------------------	-----

ANEXO	127
Encuesta.....	127

REFERENCIAS	131
--------------------------	-----

INTRODUCCIÓN

En 1997 se vivieron las primeras elecciones de jefe de Gobierno del Distrito Federal. Desde entonces a la fecha, el Partido de la Revolución Democrática (PRD), ha mantenido su hegemonía en la capital del país y su condición de partido de oposición a la Presidencia. Si bien no ha recibido la administración de los servicios de educación básica y normal (como el resto de las entidades del país), la jefatura perredista ha posicionado temas y políticas en la agenda educativa nacional, tales como la obligatoriedad de los estudios de bachillerato, el programa universal de becas o la entrega de útiles y uniformes escolares, por mencionar algunos.

Sin embargo, poco o nada se sabe de los servicios educativos que dependen del Gobierno del DF (GDF) y se ofrecen en los Centros de Desarrollo Infantil (Cendi), Estancias Infantiles, Centros de Atención al Desarrollo Infantil (CADI), Centros de Atención Infantil (CAI) y Centros Comunitarios de Atención Infantil (CCAI). Estos pequeños centros escolares, la mayoría de origen comunitario (sin fines de lucro, propiamente), cubren una función asistencial para madres trabajadoras durante sus jornadas laborales. Dichos servicios fueron incorporando gradualmente la impartición de educación preescolar.

La falta de reconocimiento oficial de la educación preescolar permitió que durante muchos años tales centros (al igual que miles de jardines de niños particulares), operaran sin sujetarse al programa oficial de Educación Preescolar, al prestar servicios con personal escasamente capacitado. La reforma al Artículo 3º Constitucional que implantó la obligatoriedad del preescolar en México en el año 2002, generó una presión importante para contar con profesoras con preparación profesional de licenciatura para atender este nivel educativo tanto en el plano nacional como en el local.

Recuperamos la importancia de dicho contexto como espacio referencial de aplicación de una política (en este caso, de profesionalización magisterial), pues nos ayuda a comprender los conflictos, acciones y negociaciones para tratar de responder a una necesidad social en la capital del país: brindar atención a niños preescolares con personal con estudios de licenciatura en los centros infantiles dependientes del GDF.

El tema de la formación docente es complejo, se ha movido del ideario del agente social que caracterizó al Estado nacionalista, para vincularse en la actualidad a la lógica de mercado desde enfoques eficientistas de competitividad. Del mismo modo, pasó de la estabilidad hacia la flexibilidad laboral, lo que se manifiesta en esquemas de pauperización de las condiciones de trabajo de una profesión antaño protegida por el Estado: el magisterio.

Pero ¿cómo responden las educadoras ante los requerimientos de un trabajo cada vez más complejo y minusvalorado por la sociedad y el deterioro de sus condiciones laborales?

En el contexto específico de la capital del país y debido a la politización en la gestión pública, nos valemos del concepto de 'clientelismo' para explicar los alcances y dificultades en la política de profesionalización del personal de los Centros de Atención Infantil del GDF, que han transitado de *madres cuidadoras-educadoras populares* a *licenciadas en Educación Preescolar*, con el propósito de atender un problema público (en este caso, en torno a la carencia

de personal adecuadamente capacitado para la atención de la educación preescolar dentro de su dependencia).

Con ello se refuerza la pertinencia de superar la visión tradicional de diseño, implementación y evaluación de las políticas, al reconocer la acción pública como procesos multirreferenciados, cuya complejidad rebasa por mucho el discurso o simple establecimiento de diagnósticos, metas y líneas de acción de las autoridades.

El texto ayuda a comprobar cómo la profesionalización se constituye en un medio que proporciona a los propios docentes la revalorización del conocimiento y, en consecuencia, de su trabajo. Del mismo modo, aporta a la comprensión de su surgimiento y al entrelazamiento de diversos referentes contextuales, culturales e institucionales que intervienen en la apropiación de la formación profesional de las educadoras. Es decir, a partir de su interacción con las políticas educativas, los enfoques didácticos, los conceptos educativos y otros elementos epistémicos, teóricos y prácticos que le permiten concebir de manera diferente su labor.

Coincidimos con la perspectiva de Bruner o Ricœur, en que la vida como narrativa es entenderla como proyecto biográfico, y al dar voz a las educadoras como actores principales de esta política de profesionalización, tratamos de adentrarnos en la dimensión subjetiva de las políticas, con el propósito de conocer la apropiación y los significados que los sujetos les imprimen a partir de sus trayectorias de origen y expectativas de formación profesional.

Asimismo, en el texto hacemos una aproximación al currículo de la Licenciatura en Educación Preescolar con Tecnologías de Información y Comunicación (LEPTIC), con el propósito de revisar si su propuesta formativa corresponde con la apropiación de los valores de la profesión de educadora preescolar.

El estudio de los valores profesionales tiene un poderoso desarrollo en México (Hirsch, 2001). Entre los objetivos perseguidos por esta línea de indagación está advertir el impacto de la escolarización en la formación profesional tal y como se buscó en la presente obra. Recuperamos la visión teórica de Hortal, quien considera los valores

profesionales como resultado de la apropiación de la vida gremial por parte de un miembro de la profesión. Se aprenden valores y con ellos se comparte una visión de la profesión que da sentido y pertenencia al que la practica. Es esta línea de pensamiento la que nos interesó considerar como punto de partida para el estudio empírico y punto de llegada para la discusión y conclusiones.

La obra que sometemos a la consideración del lector constituye el resultado del proyecto de investigación titulado: “Valores ciudadanos en la formación de las alumnas de la LEPTIC UPN en el Distrito Federal”, auspiciado por la Dirección de Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, registrado en la convocatoria de investigación 2012, que fue coordinado por los doctores Claudia Alaníz Hernández y Enrique Farfán Mejía y contó con el apoyo de Ivonne López Ríos, Lucero Beltrán Alarcón y María Alejandra Hernández Solís, quienes prestaron su servicio social en apoyo a las actividades de dicho proyecto.

La estructura del texto se organiza en cuatro capítulos. En el primero, titulado “Reivindicación de los valores en la profesión de educadora”, como en cualquier investigación, el punto de partida es una revisión del estado del arte sobre las profesoras de educación preescolar. De manera particular incursiona en el campo de valores profesionales.

En el segundo, llamado “La tierra baldía: ser educadora para el GDF”, partimos de una breve revisión de los antecedentes de los Centros de Atención Infantil, que surgieran como Casas de Cuidado Diario y contextualizamos las condiciones políticas específicas que viven las educadoras dependientes del GDF y la incorporación en la agenda de política pública para la capital del país al implementar acciones para la profesionalización de las profesoras de educación preescolar.

Posteriormente, en el capítulo tercero “Propuesta de profesionalización. A veces esperanza”, incluimos algunas reflexiones en torno al programa de licenciatura para profesionalizar a dichas educadoras en las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN),

que se han caracterizado por una vocación de acompañamiento en la formación inicial y continua de docentes de educación básica, impartiendo cursos, talleres y diplomados de actualización desde 1979, así como programas de posgrado –especialización y maestría–, que se han generado a partir de 1992, además de distintos programas de licenciatura. Abordamos la experiencia particular de una de sus unidades: la DF-Norte.¹

El trabajo de campo se realizó con una muestra representativa de las educadoras que cursaban la LEPTIC en la Unidad DF Norte de la UPN, y pretendía encontrar algunas evidencias en ellas respecto a algún tipo de configuraciones valorales al cursar sus estudios de LEPTIC. Dichos elementos y su metodología se incluyen en el cuarto capítulo (“En las aulas de la LEPTIC: tensiones valorales”).

En estos apartados tratamos de articular diversas dimensiones que entran en juego en la implementación de las acciones de gobierno, evidenciando la complejidad y discrepancias entre el discurso, las estrategias y, sobre todo, las mediaciones de los sujetos (como actores vivos) y no como simples receptores en dichos procesos. Sus vivencias arrojan luz sobre el proceso de profesionalización como objeto de estudio.

Dentro de los hallazgos queremos destacar la manera en que las educadoras, a pesar de su condición doblemente discriminada, tanto por su condición de género como por la pauperización laboral, a partir de la experiencia de cursar una licenciatura dignifican su labor profesional al revalorar la construcción y apropiación del conocimiento como base de su trabajo. También que la estrategia de profesionalización que seleccionó el GDF no rompe con la tradición clientelar que ha mantenido la capital de nuestro país.

Esperamos que estos hallazgos permitan a los interesados en el tema comprender la complejidad de la apropiación de diversos

¹ Fuera de la sede principal del Ajusco, las seis unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en el Distrito Federal son: Unidad 094 Centro, Unidad 095 Azcapotzalco, Unidad 096 Norte, Unidad 097 Sur, Unidad 098 Oriente y Unidad 099 Poniente.

conjuntos de valores que actúan de manera autodeterminada conforme a elementos históricos, sociales, culturales y pedagógicos específicos en la conformación del *ser docente en preescolar*, así como retroalimentar el trabajo que desarrolla la UPN como institución especializada en el acompañamiento de la formación de educadores.

Ciudad de México, invierno de 2014.

*Claudia Alaníz Hernández**

*Enrique Farfán Mejía***

* Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y profesora de tiempo completo de la misma institución. Línea de investigación: Políticas educativas en educación básica.

** Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Profesor de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional. Línea de investigación: Valores en la formación profesional.

CAPÍTULO I
REIVINDICACIÓN DE LOS VALORES EN LA PROFESIÓN
DE EDUCADORA

*Honor a aquellos que en su vida
fijaron y defendieron unas Termópilas.*

K. Kavafis (1903)

El acercamiento a la profesión de educadora en el Distrito Federal genera gran cantidad de cuestionamientos a los estudios mismos de las profesiones y sus valores. ¿Cómo entender a un gremio que, como propusimos en la introducción, se encuentra en un estado de sometimiento laboral? Este tema hermana el estudio de las educadoras del DF con otros que hemos realizado sobre las educadoras de jardines de niños de Sinaloa, Sonora, Morelos y el propio DF (Farfán, 2006): la profesora de educación preescolar constituye una profesión excluida.

Dar cuenta de este sometimiento desde la perspectiva de los estudios profesionales implica girar sobre sí mismo y preguntarse frente al espejo de la conciencia cómo se ha trabajado el tema en medio de este tiempo.

Es decir, la forma de hacer el recuento necesario de la literatura científica que nos permita comprender el objeto de estudio, las

educadoras como profesionistas de la educación, se ve profundamente influido por las características específicas del objeto mismo. Con toda certeza, si tratáramos de otros profesionistas de la educación tomaríamos otro camino. Pero intentar aprehender un objeto que se aprecia relegado demanda este replanteamiento teórico-metodológico sobre los antecedentes teóricos conceptuales. Baste decir –para documentar nuestra tesis de la exclusión– que en la literatura científica publicada en la base de datos Redalyc no encontramos un estudio sobre las educadoras adscritas al Gobierno del Distrito Federal (GDF).

Pues bien, estas condiciones de la profesión y del objeto de estudio nos llevaron a percibir que en la medida en que íbamos develando las condiciones y características de la educadora del GDF, aparecían rasgos profesionales que reventaban los cánones tradicionales con los cuales se han estudiado las profesiones. O, quizá, sería más justo decir que nos decidimos a romper esos cánones. De otra forma, el estudio sería una caricatura gris y blanca de una profesión que más bien se desarrolla entre profundos matices tal vez de un rojo bermellón, pero no de una mediocre paleta de grises.

Así que hicimos el recuento de la literatura con la intención de explicar esta ruptura, esta necesidad de replantearse la manera en la que se ha venido dando la aproximación a la profesión docente preescolar, de manera específica, en cuanto a sus valores y desde el concepto de eticidad.

La primera advertencia desde la cual buscamos construir este discurso diferente y para la diferencia, lo advertimos en el entrelazo del cambio cultural y la metodología cualitativa. A pesar de los señalamientos teóricos acerca de la necesidad de construir una ética posmoderna (Bauman, 2005) y de los intensos cambios culturales que han puesto en entredicho la pervivencia de las grandes narrativas (Flick, 2012), advertimos cómo en los estudios sobre los valores profesionales se continúa recurriendo a un sustrato teórico profundamente anclado en visiones racionalistas, positivistas y homogeneizantes de la vida humana.

Sabemos que la investigación en valores tiene una preferencia por la metodología cualitativa (Farfán y López, 2008), lo cual implica un reconocimiento de la necesidad de registrar la diversidad cultural, la particularidad más que el etnocentrismo y la homogeneidad. Asimismo, dos de las fuentes disciplinares más socorridas para entender la profesión docente –la teoría psicológica y la sociológica–, rebasaron los paradigmas racionalistas en la explicación del comportamiento humano.

Para el estudio de los valores profesionales estos planteamientos marcan con claridad una toma de conciencia: mientras el discurso legitimador siga implicando la pervivencia de una visión del ser humano y de la vida, en lugar de privilegiar las visiones de lo humano, tales investigaciones se verán limitadas en sus alcances comprensivos.

En esta obra se busca demostrar lo anterior y, a la vez, hacer una propuesta teórico-metodológica, en la que se recupere la necesidad de atender lo diverso, lo intercultural, lo emocional y lo particular en el estudio de los valores profesionales de los docentes. Pensamos que este propósito se vuelve imprescindible para el caso de las educadoras del GDF.

Dicho lo anterior, centramos el análisis de los antecedentes teórico-metodológicos alrededor del concepto de ‘conciencia moral’, recuperando algunas de las teorías y metodologías que existen para su estudio.

La conciencia moral es el eje de la teorización occidental sobre la ética y los valores. La conciencia moral es el eje de la posibilidad educativa de reconstruir una sociedad justa. La conciencia moral es el acto fundamental y constituyente del sujeto ético. La conciencia moral es un producto histórico, y en ella se trasluce la posibilidad de lo humano.

Estos son los puntos de partida, múltiples y profundos, desde donde vamos a intentar renombrar los estudios sobre valores profesionales, de manera tal que el acercamiento a las educadoras del GDF nos deje ver parte de su tarea y vivencia.

LA ACTUALIDAD Y LA ÉTICA

Desde su obra *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, publicado en la última década del siglo pasado, Cortina (2003, 1ª ed. 1997), advierte sobre la aparición de una nueva cultura que trastoca los valores, la moral y la ética asentada durante largos años en la responsabilidad y la libertad.

Recientemente, en su libro *Ética posmoderna*, Bauman (2005) reafirma esta crítica y señala que en estos tiempos el ser humano discurre entre una existencia ajena al compromiso social, sumida en el hedonismo inmediateista y asentada en el dinero, convertido éste en poderoso símbolo de valor.

La denuncia del adverso cambio cultural que manifiestan estos autores ha llevado a otros académicos a proponer alternativas de teorización del acto moral coherentes con estos nuevos planteamientos. Así, encontramos manifiestos en los cuales se propone la necesidad de una ética posmoderna alternativa a estos extravíos ideológicos que asumen cada vez más los rasgos de la anarquía.

Otros autores, a partir de estudios que retoman a autores clásicos, como Epicuro, señalan en forma crítica el alejamiento de valores fundamentales para la vida occidental, como la justicia (García, 2004).

En estos manifiestos de diverso origen, se señala con claridad la crisis de las grandes narrativas. La crisis de la razón y de la confianza en la promesa de un futuro pleno para todos, fundado en el saber científico.

Por otra parte, diversos trabajos teóricos han señalado los límites de la propia teoría social tradicionalmente empleada para permitirnos alcanzar los objetivos sociales anhelados. Es el caso de Serret (2002), quien descubre los límites mismos del discurso de la ciudadanía para construir un mundo incluyente y devela cómo, en el interior del discurso de la ciudadanía, pervive un señalamiento excluyente en particular para las mujeres. Nos parece

que este texto es fundamental para poder resignificar valoralmente la situación de la educadora del GDF.

La postura de Serret hace recordar que la diferencia entre hombres y mujeres en pensamientos, valores y conductas son resultado de un largo proceso histórico de construcción social. Esta exclusión jerarquiza y marca desigualdades en las que la mujer queda como parte subordinada. Hay necesidad de plantear si el estudio de los valores profesionales de las educadoras cuestiona este estado de cosas o lo refuncionaliza.

Si bien el desarrollo del campo nos muestra que algunos investigadores abordan los valores profesionales desde perspectivas culturales contemporáneas (López Zavala y Solís, 2011), en otros casos, los estudios sobre valores profesionales de los docentes, contruidos desde el discurso de la modernidad, siguen asentados en teorías racionalistas y etnocéntricas que dan por sentado que en el desarrollo intelectual se encontrará la solución para tener personas más éticas. Además, pareciera ser que refuncionalizan el estado de cosas inequitativas de la sociedad y lo trasladan al campo de las profesiones. Al seguir manteniendo el sustento teórico en este tipo de teorías, se continúa abonando la legitimación de prácticas excluyentes y hegemónicas. Aunque se siga afirmando –seguramente, con toda buena intención– la búsqueda de una sociedad mejor y más justa para todos.

Este problema puede trasminar incluso el discurso político en apariencia crítico. De manera tal que, aun cuando se enuncie de manera explícita la búsqueda de igualdad y justicia en la convivencia desde la diferencia, en la realidad se siguen manteniendo esquemas de relaciones humanas reproductores de la desigualdad.

Es muy difícil dar cuenta de la pervivencia agazapada de la desigualdad en los discursos de igualdad si no se realiza un profundo ejercicio de reflexión sobre los actos propios. Este ejercicio es el que nos proponemos tener como punto de partida para tratar de comprender los avatares de las educadoras del Distrito Federal y su encuentro con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

DISCURSOS HEGEMÓNICOS SOBRE LA CONCIENCIA MORAL Y ESTUDIO DE LOS VALORES PROFESIONALES

Los valores son un término multívoco que es retomado por diversas disciplinas, entre las que se encuentran la filosofía, la economía, la religión, la psicología, la antropología, etc. Este carácter polisémico es remarcado por el hecho de que los valores se han vuelto, también, una palabra del lenguaje cotidiano.

Desde el punto de vista filosófico, los valores enfrentan dos posturas en su posibilidad de definición, que son la objetiva y la subjetiva. Frondizi (1995) supera esta antítesis proponiendo una lógica distinta de concebir la relación sujeto-objeto. Mientras que las dos primeras aproximaciones consideran la relación valoral de manera unidireccional, Frondizi propone la interacción o bidireccionalidad de la influencia. De esta manera, se asume una participación de las características sociohistóricas y psicológicas del individuo en la asignación del valor, pero a partir de cualidades objetivas de los objetos que entran en relación con la sensación personal. En esta obra, sustentados en Frondizi y siguiendo la línea socioantropológica de Heller, retomamos la definición de valor propuesta por Yurén (1996): “[...] el valor es la unidad dialéctica sujeto-objeto en una situación axiológica que conlleva situaciones praxeológicas”.

Desde esta perspectiva socioantropológica es esencial la relación entre el valor y el grupo social en que surge y es admitido. En esta unidad concreta sociocultural se realizan los valores económicos, políticos, sociales, profesionales y culturales. Los valores poseen una eficiencia en cuanto esas ideas sobre lo deseable, definen pautas generales de orientación para las decisiones sobre la acción.

De esta reflexión alrededor del valor, Yurén (1996) propone el concepto de ‘eticidad’ para referirse a la acción que se emprende por la realización de los valores:

Denominamos eticidad al esfuerzo de realización de valores, que implican la preferencia y la praxis gracias a la cual el sujeto se objetiva para transfor-

mar la realidad y transformarse a sí mismo. La eticidad es, pues, esfuerzo de dignificación.

La eticidad recoge el sentido profundo del ser en el devenir del tiempo y permite refundar una ética que no se rige sólo por la razón, sino que profundiza en el acto y destaca el lado sensible de la formación y el ejercicio docente.

El extravío ético es parte del fracaso de una sociedad en la búsqueda del bienestar común. Se fortalece, por tanto, la necesidad de reflexionar sobre el papel que está teniendo en la educación, en particular la preescolar, y de manera especial, los valores de la educadora del GDF en formación en la UPN.

Respecto al peso metodológico de estudiar la diversidad en los valores profesionales de la educadora, en otros trabajos (Farfán, 2010) se señala cómo al asumir teorías sobre la conciencia moral sustentadas en discursos hegemónicos, se toman decisiones metodológicas desde las cuales se realizan investigaciones insensibles a la diversidad, la historia y la particularidad. Es paradójico que algunas de estas investigaciones sostengan que se desarrollan con metodología cualitativa.

La investigación cualitativa, precisamente, se consolidó como una reacción crítica a la metodología tradicional, positivista, a la cual se culpa de haber caído en el exceso de la generalización del dato y la falta de reconocimiento a la diversidad. La crítica específica llevó a cuestionar la validez de datos obtenidos en condiciones de laboratorio y, sobre todo, su generalización al aplicarla como explicación a prácticamente todos los contextos y condiciones sin considerar la cultura, por ejemplo (Flick, 2012). Sin embargo, se hace hincapié, en el hecho de que pese a que en esas investigaciones sobre valores se usan métodos y técnicas que parecieran abrir la mirada al objeto desde la investigación cualitativa, lo que resulta es una mirada tradicional, positivista e insensible a la diversidad.

Lograr la justa relación entre lo diverso no sólo es un reto para la vida diaria, también lo es en su conceptualización, ya que los

prejuicios culturales permean las sociedades en tanto que se forman dentro de un cerco que promueve la inequidad.

Si la educación cumple la tarea de formar al ser humano, no hay duda de que los valores serán un aspecto en el que los beneficios de esa formación se reflejarán con claridad. Por tanto, dado el énfasis en la profesionalización de las educadoras de los jardines de niños comunitarios del GDF, es esperable una transformación en los valores profesionales de aquellas profesionistas implicadas en procesos de nivelación. De manera específica, se esperaría ver que se fortalecen valores como la justicia, la crítica y el diálogo como constitutivos de la vida democrática. Pero, sobre todo, se tendría que ver un desarrollo en la conciencia moral.

Siendo la conciencia moral uno de los conceptos que sirven como punto de partida para el análisis e interpretación de la formación ética profesional en general, y de los docentes en particular, resalta el hecho de que su conceptualización y abordaje en las investigaciones se haga desde interpretaciones que no rescatan la diversidad.

Las mujeres, los indígenas, los infantes quedan fuera de la mirada investigativa al partir de una definición que propone una conciencia moral donde lo racional fundamenta lo moral, pero en una racionalidad que excluye lo diverso y legitima lo masculino, blanco y occidental. Por tanto, las educadoras del GDF corren ese riesgo de vivir la exclusión, incluso por aquellos que tienen la tarea de dar cuenta con justicia de sus rasgos profesionales.

Otra forma en la que se manifiesta este problema de la exclusión de lo diverso dentro de un discurso sobre la conciencia y los valores morales, es en la definición de la población objeto de investigación.

Es frecuente que se tienda a definir muestras para el estudio de un solo grado escolar que cursan los sujetos investigados o, peor aún, sin mencionar el grado escolar. Simplemente se presentan los participantes. Esto nos deja ver una mirada estática del fenómeno en estudio.

El sesgo hegemónico y positivista también se traduce en no recuperar las condiciones culturales en las que se desarrolla el estudio. En las investigaciones se ubica la escuela, si se puede usar esta expresión, en un vacío cultural.

Este error metodológico de no considerar el contexto cultural se justifica a veces afirmando que esa tarea puede debilitar la delimitación del objeto de estudio. Es verdad que una investigación exige la delimitación del objeto. Pero valdría la pena preguntarse cuántas veces sin saberlo se confunde, por esta falta de incorporación del contexto cultural en la investigación sobre los valores, el estudio de los valores profesionales con el estudio de los valores culturales.

Se requiere estar seguro de que los valores de un alumno o docente responden a la influencia del ámbito educativo o si en realidad lo que sucede es que estamos ante valores del alumno anclados en las condiciones del contexto circundante. Es cierto que ahora está de moda tener el cuidado de hacer un recuento del contexto mundial, pero eso puede oscurecer el tener en cuenta la influencia del contexto inmediato.

En una investigación previa fue posible advertir que los valores del contexto cultural regional definían en forma poderosa el papel femenino de estudiantes normalistas, superando con creces la influencia de la escuela en ese sentido (Farfán, 2006). Y ese resultado no necesariamente será advertido si la atención se centra sólo en el contexto global y se pasan por alto los condicionantes locales que también incluyen valores, los cuales pueden ser más poderosos que los valores escolares.

La formación es otro de los aspectos clave para poder identificar cuál es la conciencia moral que se está permeando entre los docentes.

En el año de 1997, la SEP empezó a aplicar en todas las escuelas normales del país la reforma de los programas de formación docente. Inició ese año con el programa de la Licenciatura en Educación Primaria; le siguió la reforma de la Licenciatura de Preescolar en 1999, junto con la reforma en la Licenciatura en Educación Secundaria.

En esta reforma, iniciada a finales de la década de 1990, se cuestiona la figura del ‘docente investigador’ y en su lugar instaura la búsqueda del ‘docente reflexivo’.

En la Licenciatura para la Educación Secundaria desaparecen algunas opciones formativas y se regresa a un enfoque orientado a la técnica, con el argumento de “rescatar la docencia” como eje fundamental del trabajo del profesor. En la actualidad, la escuela normal ofrece la formación para el docente de secundaria por medio de las normales de educación superior.

También es necesario considerar la formación de los profesionistas universitarios que sin estar formados en la docencia, la ejercen como actividad profesional, ya que los docentes normalistas de carrera fueron cediendo poco a poco su lugar a un profesional distinto, egresado de otras instituciones de educación superior.

En la actualidad encontramos una recomposición de los perfiles profesionales de los docentes, que en su mayoría ya no son los egresados de la normal superior, sino profesionales sin formación pedagógica previa, y que, de acuerdo con datos oficiales, constituyen 70% de la planta docente en el Distrito Federal (SEP, 2001) por ejemplo.

Podemos hablar, entonces, de la presencia en las aulas de un nuevo sujeto educador, que si bien es una realidad reconocida en las estadísticas oficiales, al mismo tiempo es ignorada por la sociedad y por las escuelas formadoras, que siguen pensando en docentes con características profesionales de antaño. Ese es el caso de nuestra educadora del GDF.

Sin embargo, también son importantes las condiciones concretas del trabajo docente y las características de los alumnos de los diversos niveles educativos para conocer las situaciones que permean en el ambiente escolar y que impactan desde la conciencia moral de los docentes a la de los alumnos, ya que también hay que considerar que los límites institucionales son acotamientos simbólicos, impulsados por el poder de dominación, a través de múltiples medios y formas que se transmiten de generación en generación.

Éstos pasan a formar parte de la estructura mental, corporal y relacional de los sujetos, a quienes hemos asumido como desprovistos de arbitrariedad, como elementos que están ahí en el paisaje de la vida cotidiana, en el ser y quehacer diario.

Alternativas de estudio de los valores profesionales que recuperan la diferencia frente a la pervivencia, manifiesta o encubierta, de discursos hegemónicos sobre los valores, la ética profesional de los docentes y, en particular, sobre la conciencia moral, han aparecido desde hace tiempo.

Estas opciones buscan rescatar lo preciso, lo específico y particular de un evento que se aspira a entender e instalar en un horizonte comprensivo desde el cual surja un mejor entendimiento de nuestro acontecer y mayores posibilidades de mejorarlo en las perspectivas que deseamos.

Son miradas que surgen desde la búsqueda de llevar los discursos de lo local al debate que sólo pone la mirada en lo universal. Alternativas que recuperan las voces silenciadas y atienden al dato “marginal”, frente al dato “más frecuente”. Presentaremos tres posturas teóricas, las de Gilligan, Bauman y Mondolfo.

Gilligan: de la ética de la justicia a la ética del cuidado

De la reflexión filosófica sobre los valores se desprenden teorías científicas acerca de los valores. Diversas disciplinas aportan sus explicaciones y, aun al interior de cada disciplina, existen teorías en competencia. En esta diversidad se aprecia la existencia de microparadigmas o modelos explicativos que orientan a los investigadores en un campo específico, sin interferir o implicar una prevalencia en otros campos diferentes, tal es el caso de la explicación psicológica de Kohlberg (1997) acerca del desarrollo moral.

Durante muchos años, la explicación de Kohlberg, sustentada en el paradigma de Jean Piaget, rigió las investigaciones que desde el campo psicológico se hicieron respecto a los valores. Kohlberg

realizó una importante contribución a la psicología mediante su análisis del desarrollo moral, es decir, al conocimiento y comprensión de los niños respecto de la moralidad (Kohlberg, 1992). La teoría de Kohlberg se fundamenta en el trabajo de Piaget acerca del desarrollo cognitivo. Según Kohlberg *et al.* (1997), existen seis etapas del desarrollo moral contenidas en tres niveles de moralidad.

Conforme a su fundamento piagetiano, Kohlberg propone que estas etapas de desarrollo moral son invariantes, independientes de la cultura y de la educación recibida. Otra característica es que no varían dependiendo de la situación, es decir, son transituacionales y, por último, son jerárquicas, es decir, llevan un orden que debe ser seguido paso a paso de manera obligada. En particular, la teoría se define como una descripción del juicio moral, no necesariamente de la conducta moral o de la correspondencia entre la conducta y el juicio.

La regla general que sigue esta descripción del juicio moral es que se transita desde una lógica supeditada a la obediencia y al interés propio, a una lógica racional del acto moral y que considera tanto el interés propio como el bien común.

Esta fascinante teoría del desarrollo moral fue construida a partir de experimentos y con un reducido número de datos. Sin embargo, su impacto fue impresionante, convirtiéndose durante muchos años en la teoría más empleada en el campo del desarrollo moral, teniendo también primacía en los estudios sobre valores profesionales.

Es común que una gran teoría enfrente grandes críticas. Se ha señalado que la teoría de Kohlberg es una explicación con un poderoso sesgo cultural en favor de las ideas occidentales de individualismo, libertad y justicia, elementos característicos del pensamiento mercantilista desarrollado por el capitalismo. Kohlberg estuvo de acuerdo con esta crítica y reconoció la necesidad de emprender más investigaciones al respecto.

Entre las diversas revisiones críticas que se hicieron a este autor está la de Gilligan (1982; Hyde, 1995), quien a partir de una perspectiva feminista, critica la “objetividad” de los estudios de Kohlberg y argumenta que contienen un sesgo que hace parecer

con menos desarrollo moral a las mujeres que a los hombres. La argumentación de Gilligan es que la teoría de Kohlberg privilegia valores masculinos denostando a los femeninos.

Gilligan (1982) señaló que los participantes de las investigaciones de Kohlberg eran sólo hombres, por lo que en sí mismas sesgaban la posibilidad de aplicarse al entendimiento del desarrollo moral en tanto que olvidaban a la mitad de la humanidad: a las mujeres. Sobre todo, elaboró esta crítica cuestionando la afirmación de Kohlberg respecto a que la mayoría de los hombres tenían un mayor desarrollo moral que las mujeres.

La crítica de Gilligan fue poderosa y fructífera, su obra *In a Different Voice*, publicada en 1982, generó una gran cantidad de experimentos con el afán de evaluar si había estado en lo correcto o se podía sostener la universalidad de la teoría de Kohlberg. Los resultados advirtieron que no existían diferencias sexuales en el juicio moral, pero dejaron abierta una puerta que insiste en permanecer así: la puerta a la diferencia en el campo de los valores.

Gilligan no se conformó con hacer una crítica a la teoría de Kohlberg, sino que hizo una reformulación del desarrollo moral basándose en la idea de que las mujeres razonan de forma diferente sobre los dilemas morales.

Contrasta de varias formas tanto el enfoque de razonamiento moral que advierte en los hombres participantes en los dilemas morales de Kohlberg, como el razonamiento moral de las mujeres a las que ella entrevista.

Esta comparación la llevó a proponer que los hombres tienden a asumir la “perspectiva de la justicia”, desde la cual consideran a las personas como individuos aislados y diferenciados, lo que lleva a centrarse en los derechos de la persona, es decir, los varones hacen hincapié en la justicia.

Por otra parte, las mujeres tenderían a desarrollar una “perspectiva de la atención” en la que se resaltan los aspectos de relación entre las personas y la comunicación, por lo que las mujeres ponen el énfasis en el cuidado de la persona.

Esta diferente perspectiva no implica que las mujeres tengan menos desarrollo valoral, sino que tienen una perspectiva diferente. Siguiendo con su propuesta, Gilligan establece tres niveles de desarrollo moral alternativos a los de Kohlberg.

En el nivel 1 o de moralidad preconventional la persona se preocupa por sí misma y su supervivencia. En el nivel 2 o de moralidad convencional, la preocupación reside en ser responsable y mostrarse atento con los demás. En el nivel 3 o de moralidad pos-conventional, la preocupación radica en uno mismo y también en los demás de manera interdependiente.

Considerar la perspectiva feminista como una visión alternativa en el campo de los valores en la formación no significa adscribirse a una postura militante en la que se dejen viejos prejuicios y se asuman nuevos. Lo que se busca es ser sensible a la variedad, sobre todo en el campo de los estudios acerca de valores profesionales, una actividad históricamente atravesada por la cuestión de género. Asumimos la riqueza de la perspectiva femenina en la ética considerando la necesidad de tener una posición crítica.

Debe aclararse que este planteamiento crítico de Gilligan, aún recibe cuestionamientos en tanto que se ubicaría como parte de un “feminismo de la diferencia”, en el cual se legitiman distinciones intrínsecas propias de cada género, lo cual implicaría sostener el actual discurso inequitativo del sistema patriarcal (Young, 2000).

Diversas posturas alternativas señalan que las diferencias en las configuraciones valorales trascienden el sexo y pueden estar presentes tanto en los hombres como en las mujeres.

El sentido de esta recuperación es asumir el campo de la formación docente en un sector históricamente femenino, como es el de las educadoras. Asumimos la riqueza de la perspectiva femenina en la ética considerando lo señalado por Jaggar (1996), respecto a la necesidad de tener una posición crítica.

Sin embargo, no podemos dejar de destacar que esta posibilidad de entender en forma alternativa el desarrollo de los valores construye una nueva óptica para el estudio de los valores en la formación

docente, en particular, en el de la formación de educadoras. Encontramos esta posibilidad heurística por los resultados obtenidos en diversos estudios sobre los valores de los docentes, donde se ha identificado que la búsqueda de la afectividad y valores como la amistad y el respeto a las personas son apreciados incluso más que la efectividad en la docencia, el individualismo, la competitividad y la calidad educativa (Elizondo, 2007).

Debemos destacar que esta posibilidad de entender alternativamente el desarrollo del juicio moral construye una nueva visión para el estudio de los valores en la formación y en la profesión docente. Mucho menos para el caso de profesiones en condiciones tales de marginación que su práctica en sí misma difícilmente puede cumplir todos los elementos que la definen como tal. Ese es el caso de la educadora del GDF.

Pudiera pensarse que esta demanda se encontraría sólo en docentes dedicados a niños pequeños, pero también los docentes de alumnos de posgrado demandan esta sensibilidad y privilegian el afecto (Durán, 2001). De manera específica, en las investigaciones acerca de los valores de los docentes de nivel preescolar, Alba (2001) encontró que el valor de la “fraternidad” ocupa un lugar más alto que los de justicia, libertad y vida. Resultado que pareciera apoyar la tesis de Gilligan y que en parte puede explicar que en esa investigación las docentes de este nivel educativo presentan un mayor desarrollo valoral que los docentes de primer grado de educación primaria.

Quizás ha llegado el momento de abrir la panorámica de los valores instituidos como “correctos”, para apreciar otras jerarquías de valores que no tienen por qué significar la disolución social. Por el contrario, pueden permitir entender fenómenos como los de la formación docente de las mujeres, que no ha podido trascender los discursos glorificadores o totalmente fulminantes y descalificadores.

Hargreaves (1994) propone que en estos tiempos de intensos cambios en las ideas, existen metaparadigmas como la colaboración,

que trascienden y engloban a los múltiples y pequeños paradigmas. Puede suponerse que muchos de los valores como la eficiencia o el orden, que han servido para despreciar la formación, requieran ser modificados y dar entrada a otros, como la colaboración y la diversidad. Pensar en la existencia de escalas de valores diversas y no universales puede estar en sintonía con uno de los metaparadigmas actuales. Además, en el acercamiento a un objeto de estudio probando modelos y métodos alternativos se demanda una sensibilidad a las perspectivas diversas.

Mondolfo: el estudio histórico filosófico de la conciencia y los valores profesionales del docente

Otra alternativa a las explicaciones hegemónicas es la de Mondolfo sobre la génesis y desarrollo de la conciencia moral como un producto cultural. La dilucidación que da Mondolfo acerca de la conciencia moral es audaz e innovadora. En su libro *La conciencia moral de Homero a Demócrito y Epicuro* (1968), realiza una investigación que integra la tarea histórica con la filológica, la ética y la antropológica. Desarrolla su audaz trabajo con una perspectiva materialista histórica, que le lleva a proponer teorías y explicaciones objetivas de la moral.

Sin lugar a dudas, Mondolfo es el Vigotski de los valores. Así como el ruso aplicó el materialismo histórico a la comprensión de los fenómenos psíquicos, Mondolfo aplica el materialismo histórico a los valores, su surgimiento cultural y su desarrollo. En este planteamiento, tan revelador y alternativo en un medio que tiende a dar entrada a explicaciones trascendentalistas, sigue la línea de otros filósofos como Wittgenstein (1996, 1ª ed. en alemán, 1949-1951), quienes claman porque veamos el mundo para entenderlo y no nos contentemos sólo con nuestras especulaciones.

En este caso, Mondolfo nos provee de herramientas teórico-metodológicas que podrían renovar el análisis que hacemos de los

valores profesionales y ubicarlos en una perspectiva amplia, cultural, propiamente.

Su propuesta es muy concreta. Parte de la pregunta: ¿cómo es que surge la responsabilidad sobre los actos propios, y así explicar la conciencia moral en el mundo occidental? Esta pregunta lo lleva a buscar referentes históricos que sostengan sus argumentos y los encuentra en la literatura. Por eso, parte de Homero como el primer referente para hacer su análisis ético, reconociendo el carácter fundacional del pensamiento occidental en la cultura griega. En segundo lugar, añade la variable histórica, es decir, ¿cuál ha sido el devenir de esta conciencia moral? Ahí resuelve la pregunta atendiendo a filósofos griegos que generan en su ética una redefinición de la conciencia moral. Por último, analiza el referente empírico a partir del cual se dieron estas construcciones teóricas.

El resultado de esta compleja metodología es una descripción que parte del análisis interpretativo de pasajes de *La Ilíada*, en los cuales Mondolfo demuestra la prehistoria de la conciencia moral, en tiempos cuando los hombres atribuían la responsabilidad de sus actos a los dioses. Con posterioridad, analiza el desarrollo histórico cultural religioso de los pueblos occidentales e identifica cómo se pasa de una práctica social a una práctica psicológica, es decir, de lo interindividual se pasa a lo intraindividual.

Lo describe así Mondolfo; en primer lugar, los pueblos comienzan a vincular su condición existencial con los actos que llevaron a cabo previamente. Su primera explicación está atada a la bondad o castigos que pueden recibir de los dioses por los actos que cometen. En este fascinante ejercicio explica la manera en que conceptos como el ‘miasma’ o el ‘chivo expiatorio’ son rudimentos de un pensamiento moral en construcción. El pueblo supone que su desdicha puede deberse a sus faltas ante los dioses, quienes airados les envían su miasma o “mal” que los impregna y rodea. Así es que la forma de expiar ese mal que acaba con sus cosechas o ganado sólo puede lograrse con sacrificios rituales que lo expulsan: el chivo expiatorio.

Las escuelas filosófico-esotéricas de Demócrito y Epicuro recuperan esta explicación popular del acto y sus consecuencias, llevándola a un piso superior: la prevención del mal. La prevención de pecados se lleva a cabo en formas expiatorias como la “ablución matinal” o el baño vespertino para despejarse de lo ocurrido en el día. También surge la narración de los actos propios al maestro, quien los escucha y da consejo para prevenir el mal. Una advertencia sobre el poder moral de los formatos de interacción parecidos a la “confesión”.

Demócrito pide a sus discípulos comportarse de manera que no generen nuevos miasmas. Les advierte estar vigilándolos. La advertencia se traduce en mandato educativo: “compórtate como si el maestro (Demócrito) te estuviera viendo”.

Este camino de construcción social deja como resultado el nacimiento de la estructura psíquica denominada conciencia moral.

Mondolfo nos lleva a comprender que la conciencia moral tiene una naturaleza cultural y, por tanto, histórica, situada en un lugar y en un momento. Nos enseña a estudiar en su devenir temporal una construcción que muchas veces se cosifica. Cuánto ganaríamos en claridad y potencia explicativa si desarrolláramos estudios como los que Mondolfo nos enseña, pero en el campo de los valores profesionales. Estudiaríamos la historia de la institución educativa en cuestión, su devenir en el tiempo, las prácticas que le dieron origen, sus discursos y justificaciones.

Bauman: el vago y el turista que se ausentan de sí mismos

En algunas investigaciones sobre valores profesionales del docente se trabaja desde una deontología más que desde una ética profesional, y casi nunca desde una moral profesional. Habrá que decir que en otros casos ni siquiera se advierte en qué dimensión valoral se ubica el estudio. No se sabe si desde el deber ser, desde la ética o desde la moral.

Sin embargo, la primacía del “deber ser”, de los deberes del profesionista, por lo general, es decretada en esas investigaciones a partir de lo que define la propuesta curricular formativa. Las consideraciones sobre el contexto cultural y su influencia en esta deontología son soslayadas. Algunos autores desarrollaron una sólida línea de trabajo en la cual incorporaron la dimensión cultural como un referente obligado para comprender lo que está pasando en las instituciones formadoras. Así, autores como López Zavala instalan el estudio de los valores profesionales en el contexto actual que presiona a las universidades para rendirse y asumir propuestas valorales de competencia en un mercado global. Es en esta veta que la propuesta de Bauman puede ser recuperada.

Bauman explora desde la metáfora del tránsito, de la sociedad líquida y transitoria, la identidad ética del ser humano contemporáneo y advierte que los tiempos posmodernos han creado dos posibilidades del ser: el turista y el vagabundo. ‘Nómadas posmodernos’, es el término que usa para describir a ambos.

En la transitoriedad de la existencia que advierte Bauman para el ser humano actual, observa el debilitamiento de aspectos como la solidaridad y el compromiso social. Pero también señala la retirada de la responsabilidad sobre los propios actos. El humano posmoderno es un humano desapegado, individualista, que no reconoce responsabilidades ni obligaciones: “los placeres del *spa* no incluyen pensamientos tristes, como niños que son vendidos para prostitución” (2005, p. 275).

Es decir, Bauman le hace un guiño a Mondolfo y nos deja apreciar que así como hubo condiciones culturales que permitieron el surgimiento de la conciencia moral, también hay otras condiciones, como las actuales, que pueden llevar al debilitamiento o desaparición de la conciencia moral.

Instalar las reflexiones teóricas que propone Bauman en el estudio que hacemos sobre los valores profesionales, nos da un panorama inquietante pero fructífero para poder comprender nuestro objeto de estudio.

Bauman destaca la urgente necesidad de reinstalar en el ser humano la responsabilidad moral como vía fundamental para la interacción con los otros y, por consiguiente, para lograrlo se hace obligado construir de nuevo esos límites culturales a la acción sin consecuencias. Tal como en los orígenes de la civilización griega surgió la figura del formador, del filósofo que acompañó a los discípulos con su llamada de atención para prevenir el miasma. Al igual que en esos tiempos pasados, ahora la crítica de Bauman parece justificar poderosamente la necesidad de incluir en los estudios de valores profesionales el acto formador.

LOS VALORES PROFESIONALES DE LA EDUCADORA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DIVERSIDAD

Las tres propuestas teóricas que hacemos no sólo nos ayudarán a recuperar la diversidad, las voces silenciadas, la heterogeneidad. También significará seguir el camino que distinguidos investigadores del campo de los valores profesionales del docente han marcado: un reposicionamiento ético del estudio de los valores profesionales.

En tiempos de incertidumbre este replanteamiento nos permite hacer de nuestra tarea una ruta de indagación sobre los otros, pero también un trabajo de compromiso social para el bienestar de la comunidad y, sobre todo, de nuestros jóvenes profesionistas dedicados a la docencia.

Las historias específicas que se cuenten sobre la formación profesional docente, y en particular de los valores, sin duda, serán la posibilidad más acabada para atender desde ese espejo el reflejo del devenir actual con sus múltiples imágenes en constante redefinición.

En el trabajo cotidiano los profesionistas que ejercen la docencia buscan asideros para rescatarse como sujetos, en medio de la difícil situación profesional que atraviesan.

Todos los maestros, normalistas o no, pasan por un periodo de aprendices cuando se inician en la docencia concreta; en él se

amalgaman su formación escolar, sus experiencias personales sobre lo que es ser docente, las prioridades específicas de la escuela y de los alumnos, así como la influencia de los docentes de más edad.

Al mismo tiempo, las exigencias del trabajo –producto de una tradición escolar muy arraigada– los ha llevado a considerar aspectos importantes en su labor como el control, la disciplina y el respeto.

Estos conceptos son predominantes en la escuela, pero los docentes los adaptan agregándoles el contenido de dominar el conocimiento y saberlo transmitir. Así, van creando estrategias que les permiten desarrollar bien su trabajo con el menor desgaste posible.

Por ello, en estos tiempos en que la profesión docente es acechada en México por doquier, resulta conveniente mostrar alternativas de interpretación teórica en las cuales sea posible sustentar opciones para un renacimiento de la formación.

Hay que rescatar a la escuela como espacio propio de producción cultural y no sólo como vehículo de transmisión de valores sociales hegemónicos, en tanto instancia de socialización que promueve desde su interior un orden social codificado en un discurso y prácticas pedagógicas determinadas.

La escuela se constituye para los docentes en un espacio de confrontación de saberes y poderes, donde la creación y recreación de distintos referentes es posible.

Es deseable pensar que la docencia no está por terminar. Sin embargo, no lo aseguremos, pues, como ya señaló en forma preocupante Bauman respecto a la disminución de la conciencia moral, la docencia como profesión de profunda raíz ética, puede debilitarse.

Queremos soñar con los profesores que siguen viviendo una profunda ética humanista, a veces heroica, en sus aulas. En donde su sentido de pertenencia y orgullo profesional se siga manifestando en su trabajo, al poner en primer plano la formación de los alumnos.

Ojalá podamos hacer de nuestros estudios sobre los valores profesionales del docente una cámara de resonancia de esos dignos profesionistas. Este es, en parte, uno de los propósitos de este libro acerca de las educadoras del GDF.

CAPÍTULO 2

LA TIERRA BALDÍA: SER EDUCADORA PARA EL GOBIERNO DEL DF

Desde el año 1946, el entonces Departamento del Distrito Federal (DDF), ofreció el servicio de “Atención a Niñas y Niños de la Primera Infancia” como una prestación a los trabajadores durante sus jornadas laborales. Con el paso del tiempo, dejaron de ser consideradas “guarderías” y cambiaron a Centros de Desarrollo Infantil (Cendi), Estancias Infantiles, Centros de Atención al Desarrollo Infantil (CADI), Centros de Atención Infantil (CAI), y Centros Comunitarios de Atención Infantil (CCAI).¹

Dichos centros fueron ampliando sus servicios de la educación inicial a la preescolar, tanto en respuesta a la demanda como a la falta de infraestructura escolar de la propia Secretaría de Educación Pública en los jardines de niños oficiales en las diferentes delegaciones políticas de la capital del país, cuyo horario de atención no

¹ La diferencia entre ellos es básicamente que los Cendi reciben apoyos de otras dependencias (por ejemplo: recursos federales del DIF). Los CCAI surgen como proyectos propios de grupos comunitarios que por sí mismos establecen cuotas de recuperación para “apoyar” a los maestros (recursos “auto-generados”). Ello explica la precariedad de sus instalaciones y atención de pequeños grupos de niños en espacios reducidos, como mencionamos en el capítulo anterior.

respondía a las necesidades de las madres trabajadoras. Para el año 2006 había 276 centros infantiles en distintas modalidades (Cendi y CAI) que atendían 17,729 niños en edad preescolar (SDS-DF, 2006, p. 79). Lo cual ya dimensionaba un problema por las condiciones de operación y la necesidad de invertir más recursos.

Para adentrarnos en el nivel preescolar dependiente del GDF, en este capítulo iniciamos con una breve revisión histórica sobre el origen de los centros de atención infantil e incluimos una contextualización de la situación educativa para la Ciudad de México; posteriormente, se posiciona el servicio prestado por los CAI como “problema público” al incumplir las prescripciones constitucionales que implicaron el establecimiento de la obligatoriedad de preescolar dentro del esquema de educación básica, lo que finalmente llevó a la decisión de atenderlo a través de la implementación de una política específica de profesionalización de las docentes de preescolar.

ANTECEDENTES DE LOS CENTROS DE ATENCIÓN INFANTIL EN MÉXICO

El antecedente de las estancias infantiles en la Ciudad de México se ubica en el siglo XIX, con la adaptación de un local anexo al Mercado del Volador, con el fin de atender a los hijos menores de cuatro años de las mujeres trabajadoras (1837).

Ya durante el porfiriato surgen las escuelas de párvulos (origen del preescolar), así como las casas “Amigas de la Obrera”, orientadas a la atención de los hijos de cero a siete años de madres trabajadoras, y posteriormente se establecen los “Hogares Infantiles”.² Todos tenían un carácter asistencial al enfocarse en las necesidades de cui-

² De acuerdo con Bolea (2003), los Hogares Infantiles constituyen el antecedente de la educación inicial, las cuales cambian su denominación por la de Guarderías Infantiles en 1937.

dado y alimentación de niños menores de siete años y dependían del Ministerio de Gobernación.

Al finalizar el periodo revolucionario, la Constitución de 1917 establece la prestación del servicio de guardería como un derecho de las mujeres trabajadoras (Art. 123). Pero es en 1922 cuando se reglamenta por primera vez el servicio de los jardines de niños (Esparza, 2010, p. 64).

En 1928 se organiza la Asociación Nacional de Protección a la Infancia, que sostiene diez hogares infantiles y en 1937 cambian su denominación por la de “Guarderías Infantiles”, dependientes de la Secretaría de Salubridad y Asistencia (hoy Secretaría de Salud), así como de organizaciones privadas. Entre las primeras guarderías encontramos la del Mercado de la Merced y la que atendía a los hijos de vendedores ambulantes y empleados del Hospital General.

A pesar de contar con un programa con bases pedagógicas, la atención escolar de los niños menores de seis años continuó siendo sólo asistencial; esta perspectiva se reforzó con la decisión de la incorporación de preescolares a la Secretaría de Asistencia Social Infantil y no fue sino hasta 1942 cuando los jardines de niños pasaron a formar parte de la SEP, dando un giro del enfoque asistencial al educativo, al recuperar el programa inspirado en las ideas de Fröebel.³

Si bien la creación del Instituto Mexicano de Seguro Social (IMSS) en 1943 dio origen al establecimiento de centros infantiles para la atención de los hijos de las madres derechohabientes, no fue hasta la promulgación de la Ley de Seguridad Social de los Trabajadores del Instituto de Seguridad y Servicio Social de los Trabajadores del

³ A finales del siglo XIX se instaura la escuela de párvulos para la atención de niños –de tres a seis años– de la clase obrera, inspirada en las ideas de Fröebel, y en 1902 una delegación de profesoras encabezada por Rosaura Zapata es enviada a Europa con el propósito de formarse en la pedagogía de Fröebel y Pestalozzi, y para contar con bases que permitieran estructurar los programas de preescolar fundamentados en la experiencia de la vida diaria del niño para propiciar su desarrollo físico, moral e intelectual.

Estado (ISSSTE) en 1959, cuando se observó el inicio de un auge en la creación de Estancias Infantiles para atender las diferentes dependencias de gobierno, dentro de las que se encontraba el Departamento del Distrito Federal (DDF).

Dentro del Instituto Nacional de Protección a la Infancia (INPI), en 1974 surge el programa de Centros de Atención Preescolar al aire libre, antecedente de lo que hoy se conoce como Centros de Asistencia Infantil Comunitarios (CAIC), como una modalidad semiescolarizada de educación inicial; con el objetivo de brindar protección y formación integral a niñas y niños desde los dos años hasta cinco años once meses que se encuentran en situación de riesgo y en zonas de alta vulnerabilidad, donde se carece de servicios educativos y asistenciales (Conde, 2005, p. 23).

Al crearse la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, en 1976, se cambia la denominación de “guardería” por la de Centros de Desarrollo Infantil (Cendi) y aparece la intención de regular el funcionamiento de las guarderías, pero la dependencia sólo se ocupa de aquellos Cendi incorporados a la SEP. También se trató de darles un nuevo enfoque que se ocupara de la educación integral de los niños desde 45 días de nacidos hasta los seis años de edad, cuidando aspectos nutricionales, asistenciales y estimulación para su desarrollo físico, cognitivo y afectivo-social.

La intención de mantener estos centros dentro de la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) y del INPI (que en 1977 se fusionó con el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, DIF), permite explicar por qué en los hechos los centros infantiles durante décadas se caracterizaron por mantener su orientación asistencial y una escasa regulación que sólo atendía las necesidades básicas de los menores, por lo que la ampliación de la prestación no implicó una mejora en sus servicios.

En 1980, la Dirección General de Educación Materno Infantil (que cambiaría a Dirección General de Educación Inicial) instruye un programa para tratar de capacitar a las madres de familia y miembros de la comunidad para que sean ellos mismos quienes

pongan en práctica actividades de acuerdo con las etapas de desarrollo de sus hijos. Se basa en la premisa de que las mujeres que han tenido la experiencia de ser madres (o de cuidar a hermanos menores) están capacitadas para desarrollar trabajo educativo con los niños.

Después de una vida en paralelo, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que encabezara el presidente Salinas de Gortari, Educación Inicial y Preescolar pasaron a formar parte de la misma dependencia: Dirección General de Educación Inicial y Preescolar, y fueron reconocidas dentro del esquema de educación básica. Sin embargo, la Ley de Educación (1993) continuó calificando la educación inicial como un servicio de solidaridad social.

A mediados de los años noventa la SEP unificó el Programa de Educación Inicial (llevado a cabo en los CDI) con el de Educación Básica, pero el DIF prestaba atención a la población urbano-marginal con sus propios CDI, en tanto que el IMSS y el ISSSTE proporcionan su propio servicio de cuidado infantil a sus trabajadores (López, 2007, p. 131).

El proyecto Casas de Atención Infantil (CAI), que constituía una alternativa de cuidado infantil para mujeres pobres de contextos urbanos, era parte y está basado en el programa de la UNICEF “Jefas de Familia” (1989), que se apoya en la atención de promotores sociales, pero en México asumió distintas modalidades, como CAI, CAIC y se mantuvieron a través de madres-cuidadoras que finalmente no contaban con una adecuada capacitación pero se mantenían bajo cierta supervisión del DIF:

Participaron organizaciones de la sociedad civil como ejecutoras de proyectos. De acuerdo con las ROH-03, cada organización podía tener entre diez y 25 casas, y 30 mil pesos por CAI para llevar a cabo acciones de selección, capacitación y asesoría, además de comprometerse a dar seguimiento y supervisión a las CAI por un periodo de dos años. Por su parte, cada CAI recibía 50 mil pesos para realizar adecuaciones a la vivienda

(reparaciones o construcción) y la compra del equipo para su operación (López, 2007, p. 133).

En el caso de quienes trabajaban dentro de los mercados, el servicio de atención a los hijos de los locatarios incluía sábados y domingos, el servicio era asistencial y podía extenderse hasta diez horas. Por ello, no es de extrañar que una profesora de estos Centros Infantiles reciba los siguientes comentarios:

Antes sí se trabajaba, no como ahora, porque además de cuidar a los niños los bañábamos, les lavábamos la ropa y los pañales, también nos tocaba tender la ropa. Los locatarios cooperaban con los alimentos para preparar la comida y prácticamente nosotras teníamos a los niños todo el día (Directora de CAI).

Finalmente, en 2006 conforme a un esquema de concesión, el DIF prioriza el enfoque empresarial sobre el bienestar y el desarrollo de los niños:

Estas modalidades tienen un carácter discriminatorio, son programas focalizados [que] están dirigidos a la población rural y urbana popular, de bajo costo, que no cuentan con la misma calidad que otras modalidades [...] Las aulas se sustituyen por casas habitación que en muchos de los casos no reúnen las condiciones mínimas de seguridad; y las niñas y niños son atendidos por personas no especializadas y prevalece un enfoque de microempresa sobre un enfoque de derechos (Ramírez, 2010, p. 34).

En los Cendi dependientes del entonces DDF se mantiene la orientación asistencial, pero se pretendía promover principalmente que el niño alcanzara autosuficiencia en su cuidado personal. Se apoyaba en un esquema solidario donde los niños más grandes se ocupaban de “cuidar” a los más pequeños. La escasa capacitación de las madres consistía en las etapas de desarrollo del niño, el desarrollo de valores, manualidades y actividades matemáticas.

De acuerdo con estos lineamientos han funcionado por mucho tiempo los Cendi de los mercados, los CAI y los CAIC de casas de cuidado que se establecen en comunidades urbano-marginadas, cuyos servicios se caracterizan por una baja infraestructura que busca alcanzar el desarrollo integral de los niños con el apoyo de la participación activa del adulto.

De madres cuidadoras a educadoras populares

UNICEF presenta en 1989 –en el marco de la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia–, el Programa Casas de Cuidado Diario, a cargo del Patronato Nacional de Promotores Voluntarios, basado en la propuesta de educación popular de Freire, que derivó en el modelo cubano de Educadoras populares. Dicha corriente pedagógica se sustenta en el trabajo comunitario, cuya propuesta vivió su auge a partir de la década de los años noventa:

[es] “popular”, porque la mayoría de sus prácticas se realizan justamente con sectores populares, casi todos coinciden en que se trata de prácticas de capacitación, a pequeña escala, como parte de proyectos y programas de ONG’s y que se desarrolla con personas que no tienen otras alternativas para su capacitación (Delgado, 2011, p. 24).

El modelo de educación popular de las Casas de Cuidado se ajusta al ideario freireano de ofrecer una alternativa digna y solidaria a los niños de contextos desfavorecidos, donde el proceso educativo es un acto creativo eminentemente activo y el aprendizaje se genera a partir de los elementos del contexto del educando.

Una casa de cuidado diario es la reunión de unos diez o doce pequeños y una mujer (madre cuidadora) que los atiende, cuida y los acompaña durante las horas del día en que las mamás se van a trabajar (UNICEF, 1990, p. 9).

Justifica su existencia al margen del compromiso del Estado por ofrecer este servicio educativo: “porque hay muchos niños que no tienen suficiente atención, que no tienen suficiente comida, ni estímulos que les hagan sentir ganas de crecer, de vivir” (UNICEF, 1990, p. 12).

Prácticamente, el requisito único para quedar al frente de una Casa de Cuidado Diario era ser madre, la cual recibía una pequeña capacitación sobre el desarrollo del niño y el tipo de actividades que permiten estimularlo con los objetos cotidianos de la casa y algunos materiales educativos. También se veía apoyada por una asistente, que por lo general era su familiar (hija o nieta de la madre cuidadora).

El modelo de educación popular retoma el contexto donde viven e interactúan los sujetos como fuente de conocimiento; por ello, el equipamiento que se entregaba era mínimo, oficialmente el manual de las Casas de Cuidado establecía que para la atención de doce niños eran suficientes cuatro mesas pequeñas, doce sillas, tres o cuatro colchonetas, huacales (para ubicar los materiales al alcance de los niños), un pizarrón y un pasamanos. Pero no siempre se cubría esta infraestructura mínima. A continuación presentamos el testimonio de una educadora:

Todavía recuerdo el material que nos entregó la Delegación [A. Obregón] cuando juntamos dieciséis niños para abrir una Casa de Cuidado: quince tabiques, seis tablas, dos mesas, ocho sillas, dos colchonetas, una jarra con cuatro vasos, como quince crayolas, no crea que cajas, quince crayolas sueltas, hojas y tres botes de pinzas para tender ropa. Un anafre, dos trapos, escoba, plumero y recogedor. No sabíamos para qué nos podían servir tan pocos tabiques, pero nos dijeron que para armar repisas con las tablas (Laura, educadora de un CAI).

En 1985, el Patronato Nacional del Voluntariado Nacional promueve la incorporación de madres cuidadoras a través del DIF y de otras dependencias de gobierno, pero principalmente en las guarderías que operaban al interior de los mercados del Departamento del Distrito Federal.

El Voluntariado asumía que una vez iniciada la capacitación de las madres cuidadoras, éstas se incorporaban a un proceso de educación continua porque seguían asistiendo a algunos cursos y eran apoyadas por instructores.⁴

Así, las madres cuidadoras pasaron a cumplir la función de educadoras, pues debían hacer una planeación diaria de las actividades a desarrollar con los niños a su cuidado, anticipando el tiempo de realización. Dichas actividades tenían que atender cada una de las áreas de desarrollo: su cuerpo; su mente (aprendizajes de matemáticas y lenguaje) y su mundo afectivo y social (UNICEF, 1990b, 1990c). La guía orientaba la realización de actividades de aprendizaje por la mañana “pues [los niños] pueden seguir las reglas más estrictas y realizar actividades más delicadas” (1990c, p. 24), así como la distribución de una rutina de juegos, comida y siesta para una jornada diaria de diez horas y media.

UN CONTEXTO ADVERSO

México se incorporó a la ola de políticas educativas para mejorar la calidad educativa que en la década de los años noventa se impulsó en toda América Latina, a través del llamado Acuerdo para la Modernización Educativa (1992). Tal política constituyó una reforma de largo aliento, pues contó con estrategias que lograron un anclaje legislativo y la convergencia de diferentes actores, que está vigente hasta nuestros días.

⁴ La colección de cuadernillos que se entregaba a las madres cuidadoras incluía: 1. ¿Qué es una Casa de Cuidado Diario? 2. ¿Quiénes son los niños? 3. Las niñas y los niños de 18 meses a seis años. 4. El movimiento grueso. 5. El movimiento fino. 6. La comunicación. 7. Pequeños matemáticos. 8. Cuentos, cantos y juegos. 9. La planeación del trabajo diario. 10. Equipamiento de las Casas de Cuidado. A partir de 1992 se incorporan dos más: 11. Los niños pequeños y la educación ecológica, y 12. La alimentación nutritiva; en 1993, el 13. La seguridad en las Casas de Cuidado Diario (UNICEF, 1990, 1992 y 1993).

Uno de sus ejes principales fue la transferencia de la administración de los servicios en educación básica y normal a los estados (LGE, 1993). Sin embargo, el Distrito Federal se ha mantenido en una situación de excepción respecto de las demás entidades, tanto durante el último gobierno priista (1994-2000), como en la gestión presidencial panista (2000-2012) y en el regreso del Partido Revolucionario Institucional (PRI) a la Presidencia de la República en 2012, que no han permitido a la capital del país asumir por completo el sistema educativo de la entidad.

Las causas fueron varias, pero obedecen básicamente a que el nuevo gobierno local quedó en manos de un partido de oposición al de la Presidencia (tanto del PRI como de la breve alternancia panista). En primer término, podemos mencionar el peculiar estatus jurídico de la capital del país, que no era una entidad más de la Federación, sino la sede de los poderes federales. Al inicio de la descentralización en 1993, el DF no tenía gobierno propio, sino una Regencia dependiente del Poder Ejecutivo. En segundo lugar, que al transformarse el orden jurídico, el Gobierno del DF fue ganado por el Partido de la Revolución Democrática (PRD) en 1997, construyendo su hegemonía en la capital del país pero manteniendo su condición de partido de oposición en el plano federal (Alaníz, 2012).

Otra determinante tiene que ver con el pacto entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para no ceder este espacio de negociación a la disidencia, quien tiene una amplia base de apoyo en la capital del país.

Así, la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), en mayo de 1993, amplió algunas atribuciones de las entidades federativas: pudieron establecer marcos legislativos propios, así como integrar sus sistemas educativos, pero recentralizó la toma de decisiones en el nivel federal.⁵ La inexistencia formal de un

⁵ El gobierno federal desatendió el financiamiento de la educación básica al transferir dichos servicios. Algunas entidades (Tlaxcala y Oaxaca) llegaron a plantear la

gobierno local a quien transferir el subsistema de educación básica y normal también propició la pérdida de algunas facultades con la nueva ley.⁶ Con el establecimiento del artículo 4o. transitorio, la transferencia quedó sujeta a un acuerdo posterior entre la SEP, el GDF y el SNTE:

El proceso para que el GDF se encargue de los servicios de educación inicial, básica –incluyendo la indígena– y especial en el propio Distrito, se llevará a cabo en los términos y fecha que se acuerde con la organización sindical. A partir de la entrada en vigor de la presente Ley y hasta la conclusión del proceso antes citado, las atribuciones relativas a la educación inicial, básica –incluyendo la Indígena– y especial que los artículos 11, 13, 14 y demás señalan para las autoridades educativas locales en sus respectivas competencias corresponderán, en el Distrito Federal, a la SEP.

No hubo condiciones para entablar negociaciones, pues el SNTE no estaba dispuesto a perder el control de los maestros del DF (tomando en cuenta que la Sección IX del sindicato desde 1989 es dominada por la disidencia, agrupada en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE).⁷ Por otro lado, tampoco las autoridades educativas eran proclives a negociar con la disidencia, así que los servicios educativos del DF siguieron a cargo de la SEP (Calvo, 2008, p. 230).

Para no entregar la administración de la educación básica al GDF, la SEP optó por crear instancias administrativas dependientes directamente de ella: en 1993 la Subsecretaría de Servicios Educativos para

devolución de los servicios de educación a la Federación ante la imposibilidad de sostenerlos, y la mayoría ha tenido problemas por el doble esquema de negociación (local y federal) que implicó reconocer al SNTE como interlocutor nacional.

⁶ La Ley Federal de Educación de 1973 señalaba que el Gobierno del DF debía destinar 15% del presupuesto a la educación. Siendo secretario de Educación, Ernesto Zedillo excluyó a la ciudad de esta responsabilidad, al enviar la iniciativa de la Ley General de Educación de 1993.

⁷ Según Alberto Arnaut (2008, p. 167), este sería un factor difícil de conciliar, pues se debe acordar con las tres secciones de mayor pluralidad dentro del SNTE.

el Distrito Federal, y posteriormente, la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal (AFSEDF).⁸

Todo ello provocó que la transferencia de los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria se pospusiera por más de dos décadas y que los proyectos educativos del gobierno perredista en la capital del país desde 1997, se concentraran en los niveles de educación media y superior, con la creación de un sistema de bachillerato general, un programa de beca universal en educación media (Prepa-sí), así como la fundación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (Alaníz, 2012).

SITUACIÓN DOCENTE EN LOS CAI DEL GDF

La atención infantil dentro de la política pública supone un factor de equidad que trata de compensar las deficiencias de estimulación durante la primera infancia, particularmente en sectores poblacionales de bajos recursos. Los CAI-DF son pequeñas instalaciones ubicadas por lo general, dentro de mercados o anexos de algunas dependencias y se encuentran directamente administrados y coordinados por organismos que integran el GDF o las propias delegaciones.

También existen Centros Comunitarios que funcionan mediante cuotas de recuperación (autogenerados), cuya administración es autónoma, por esto no se cuenta con información de los sueldos (considerados apoyos económicos) del personal adscrito a ellos. Si bien en los centros de desarrollo infantil comunitario se ha avanzado en la profesionalización de las madres educadoras y en la mejora de la infraestructura física, éstos no son reconocidos (por considerarlos particulares). Ante esta situación, la Coordinadora Popular de Madres Educadoras (Copome) fue realizando una serie

⁸ De esta manera, los servicios de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y normal pasaron a una sola dependencia.

de negociaciones con el jefe de Gobierno del Distrito Federal para su atención.

Entre abril de 2010 y agosto de 2011 fueron transferidos 242 centros de ambas modalidades (CAI y CAIC) a la SE-DF, con el propósito de iniciar la regulación de la prestación del servicio de educación preescolar, situación que ha favorecido continuar con las negociaciones; sin embargo, no hay mandato o marco jurídico que obligue a la Secretaría de Educación del GDF a aceptarlos, ya que no tiene la facultad de sostener este tipo de centros:

Existe un acuerdo con toda la ambigüedad, es acéfalo [...] No hay un punto de acuerdo de sostener a los centros... a nosotros [madres educadoras de la Copome] no nos cuenta ser particulares... pero luchamos por la gratuidad de la educación (Directora de la Copome, en Ramírez, 2010, p. 82).

Dichos centros se encuentran atendidos por profesoras con un bajo perfil profesional más formadas en la misma práctica docente, cuyo personal presenta características particulares. Si bien la docencia en México tradicionalmente fue considerada un empleo que proporcionaba gran estabilidad laboral por ofrecer oportunidades de desarrollo profesional con la posibilidad de aspirar a programas de estímulos económicos y contratos en definitividad, nada es más ajeno a la situación actual de las educadoras dependientes del GDF.

Para tener un referente de comparación retomamos algunos datos estadísticos sobre las educadoras: respecto a la condición laboral, la media nacional de profesoras de preescolar en escuelas de sostenimiento público presenta 83.6% del personal con una plaza con base o definitiva. El promedio salarial mensual (sin considerar el tipo de contratación) es de \$6,827.10 (equivalente a cuatro salarios mínimos).

En el caso de quienes trabajan en comunidades indígenas, el salario es de \$7,643.80 (debido a los programas de compensación, al encontrarse en condiciones de alta marginalidad en zonas rurales). Una

profesora de jardín de niños público en el DF recibe \$7,000.00 mensualmente como sueldo base (sin estímulos de Carrera Magisterial).

Nada más lejano a la condición cotidiana de las educadoras del GDF: la mayoría vive una doble contabilidad, donde quienes cuentan con nombramiento de base es una minoría (estimada en 10%) y constituyen ejemplos privilegiados.⁹

La gran mayoría se ubica en esquemas de contratación temporal trimestral, según dos modalidades: contratos ordinarios (que corresponden a la función desempeñada) y extraordinarios, donde indistintamente les otorgan una plaza de peón, jefe de brigada, auxiliar administrativo o cocinera para desempeñar la función de educadora con un sueldo mínimo.

Tabla I. Salario mensual de las docentes de preescolar según contratación (2013)

Función de profesora frente a grupo	Contrato		
	Base	Ordinario	Extraordinario
Educador "A"	14,645.50		
Educadora	10,422.84	4,600.00	2,500.00
Auxiliar de educadora "A"	8,716.50		2,500.00
Auxiliar de educadora "Puericultista"	6,309.85		2,500.00

Fuente: elaboración propia.¹⁰

⁹ Se realizaron diversas solicitudes de información a través de los portales de transparencia tanto de la Secretaría de Educación-DF, como de las delegaciones políticas: éstas canalizaban la solicitud hacia la SE-DF, instancia que argumentó no-competencia de acuerdo con el artículo 4º transitorio de la Ley de Educación (comentado anteriormente).

¹⁰ Se tomó como base la información de educadoras y el tabulador del personal de base en los CAI (Gobierno del DF, 2013). "Educador A" es personal docente que cuenta con una licenciatura; "Educadora" corresponde a normalistas; "Auxiliar de educadora A" se requieren estudios de preparatoria o carrera técnica, y el "Auxiliar puericultista" corresponde a personal con estudios de secundaria.

También existen diferencias entre las propias delegaciones políticas. Por ejemplo, en Coyoacán existen dos nóminas diferentes, donde el personal de cocina cuenta con un sueldo mensual de \$3,500.00 al igual que las asistentes de educadora. En caso de ser licenciadas en Educación Preescolar (Educadora “A”), el ingreso mensual es de \$4,600.00; en la Delegación Miguel Hidalgo el sueldo es de \$2,500.00, al igual que para las cocineras. En cualquier caso, el promedio del salario que perciben las educadoras del GDF no llega a dos salarios mínimos mensuales, lo que las ubica muy lejos del promedio nacional de cuatro salarios mínimos, trayendo con ello la pauperización laboral para estas docentes.

En los CAI del GDF es común encontrar personal que cubre la función docente sin ningún tipo de reglamentación.

En [la Delegación] Iztapalapa, adicional a personal de base, se encuentra un grupo más de personas que se les contempla como voluntarios a las cuales le paga directamente la administradora del Centro Comunitario y no están reguladas porque operan bajo el concepto de recursos autogenerados... la gran mayoría, diría yo el 90 % de las supuestas maestras en los Cendi, son personas que no tienen estudios (Empleada delegacional).

Con base en los datos anteriores, podemos establecer que las profesoras dependientes del GDF viven una condición de pauperización de su actividad, donde no sólo sufren una doble discriminación: la de género, al desempeñar una actividad totalmente feminizada (los CAI no cuentan con educadores hombres, como ya ocurre en jardines de niños). La segunda es la discriminación laboral, al mantenerlas fuera de esquemas regulatorios que garanticen estabilidad y derechos laborales mínimos. Esto las coloca muy por debajo de la media nacional con una agravante: las condiciones de trabajo que viven cotidianamente no pueden entenderse sino a partir de un esquema de prácticas clientelares.

Sawicki acepta la normalización del clientelismo como característico de cualquier democracia contemporánea, al señalar que

contribuye a aclarar las prácticas políticas y administrativas de la república (Estado moderno), a través de la existencia de intercambios, ya sea directos (ayudas sociales o favores personales), o indirectos (recomendaciones o privilegios). Con ello, las prácticas clientelares actualmente no se asocian sólo con manifestaciones arcaicas o folclóricas (1998, pp. 216-217). Incluso en democracias consolidadas persisten de manera informal (y no siempre tan oculta o marginal como pudiera suponerse).

En el mismo tenor, Auyero (2002) califica los intercambios como *clientelismo sociocultural*. Sostiene que dicho fenómeno se produce y reproduce a lo largo del tiempo sin limitarse a una simple permuta de bienes por votos: sus relaciones sociales constituyen cadenas de prestaciones y contraprestaciones que implican obligaciones morales.

El fenómeno clientelar es complejo y no se explica exclusivamente a partir de la condición económica (pero sí está presente en el grupo estudiado), conlleva prácticas donde las retribuciones pueden ser materiales o simbólicas. Identificamos a las educadoras del GDF como un universo potencial que se administra como clientela política de diversos mediadores de partidos o corrientes políticas a través de intercambios individuales y no como grupo organizado (no cuentan con una organización gremial que las acoja y son pocas las que pertenecen a distintas representaciones sindicales de trabajadores del GDF). Por ello nos adentramos a la perspectiva del clientelismo o mediadores, para tratar de entender qué las lleva a participar en ellas.

La diferencia fundamental radica en que los beneficios otorgados o a otorgar por la distribución programática están dirigidos a categorías abstractas y colectivas. La distribución programática interpela a “los jubilados”, a “los desempleados”, etc. La distribución clientelar, en cambio, no interpela a categorías abstractas y generales, sino que sólo busca la cooptación de aquellos votantes que probablemente responderán con apoyo político al otorgamiento personalizado de favores o bienes (Alonso, 2007, p. 2).

Aclaremos que los intercambios que suponen tales prácticas no son recíprocos (entre profesoras-autoridad), y suele funcionar como una red que permite a poblaciones marginales acceder o resolver algunos de sus problemas inmediatos (en este caso laborales), en tanto que ofrece una alternativa para acceder a recursos o programas que les permitan cubrir los requisitos de formación profesional mínimos para continuar desempeñando su trabajo. En este caso particular, la implementación de una política no-universal destinada a una población vulnerable con un fuerte componente de situación de pobreza debido a su inestabilidad laboral, presentó condiciones “propicias” para las prácticas discrecionales clientelares.

[...] en el CAI donde estoy no nos reconoce el sindicato, así que para lograr apoyos para que me contrataran teníamos que asistir a todos los eventos que organizaba la Delegación: como si te ven, te van tomando en cuenta y te van recontratando... no importa si te dan una plaza de peón o ayudante porque no te afecta para seguir realizando la función de educadora. Tardé cinco años pero ya con mi base, pues ya es diferente (Docente).

No hay manera de comprobar en términos de votos la lealtad partidista posterior como retribución a los favores recibidos o por la oferta programática, por lo que no coincidiríamos con la hipótesis de un electorado cautivo.¹¹ En este trabajo queremos enfatizar la opción racional de quienes deciden participar dentro de estas redes de estructuras formales e informales (no necesariamente expresada como votantes o militancia partidista).

Para Auyero (1997): “El clientelismo tiene dos aspectos en sí mismo: lo que se intercambia específicamente y lo subjetivo (tan o más importante que el intercambio), considerado como un conjunto de creencias, presunciones y hábitos que acompañan los intercambios

¹¹ Para un análisis más detallado, consultar Auyero (2002), quien establece diferencias de la idea estereotipada del “electorado clientelar cautivo” que reproducen los medios de comunicación, particularmente en el análisis de países latinoamericanos.

(el habitus clientelar)”. El testimonio de una mediadora (no militante formal del PRD) nos ayuda a ejemplificar lo subjetivo de dichos intercambios:

No tengo plaza de base por ser personal de confianza en el Centro Comunitario y la verdad gano poquito. Después de participar en las segundas elecciones delegacionales sí me ofrecieron la dirección de un Centro Infantil que, la verdad, sí me convenía porque es plaza de base y ganan más pero me puse a pensar: ¿qué voy a hacer yo cuidando niños?... eso no es lo mío”.

Prefiero seguir así, me gusta el contacto con la gente, no sólo ayudar a mi gente sino a todos los que se pueda... Yo siempre les digo: “reciban los apoyos y a la hora de las elecciones voten por quien quieran”.

De acuerdo con esta tendencia, se constituyen verdaderos lazos sociales, los intercambios representan estrategias para la atención de necesidades básicas. Su función sirve para configurar una red ante proveedores de programas y recursos del GDF. No necesariamente implica una remuneración económica, sino la posibilidad de que los programas lleguen a sus destinatarios (primero del círculo más cercano del mediador), pero también se extiende a quienes en muchas ocasiones no se enteran o desconocen los trámites para acceder a beneficios a los que tienen derecho.

Consideramos que la carga peyorativa que siempre se asigna al clientelismo, debe ser vista de manera correlacional con las relaciones sociales intrínsecas de los participantes: la ineficiencia burocrática, la falta de reglas de operación y de una adecuada difusión quizá sea lo que facilita estas estrategias informales y refuerza el tratamiento discrecional o particularista de muchos programas.

Durante décadas, el trabajo magisterial en México se ha caracterizado por los arreglos, prebendas y negociaciones vinculados con la militancia sindical corporativa al régimen priista y que durante la breve alternancia panista –contrario a lo que pudiera haberse esperado– en lugar de ser acotada se vio fortalecida.

La conformación del gobierno de la Ciudad de México, el arribo del Partido de la Revolución Democrática (PRD) a la jefatura de gobierno del DF, no implicó la extinción de las viejas y cuestionadas prácticas clientelares del régimen autoritario priista. Por el contrario, constituyen un mecanismo de vinculación política.

La situación de las docentes parece ajustarse a la visión de Médard, quien señala que el intercambio puede ser de bienes diversos (1976, p. 117). En el caso particular de las docentes de CAI del GDF, la lealtad política se ve correspondida con el incentivo de la recontractación y llega a ser “premiada” con el tránsito de contratos extraordinarios a ordinarios, para llegar finalmente a los de base:

La clientela es una relación de dependencia personal que no está vinculada al parentesco, que se asienta en intercambios recíprocos de favores entre dos personas, el patrón y el cliente, los cuales controlan recursos desiguales [...] Se trata de una relación bilateral, particularista y borrosa [...] de una relación de reciprocidad [...] que supone un intercambio de beneficio mutuo entre socios desiguales (Médard, 1976 en Combes, 2010).

Baste el testimonio de otra educadora y un administrativo delegacional que asumen los intercambios como la posibilidad de lograr estabilidad laboral a través de un proceso *afortunado* de basificación donde las docentes no asumen como natural la pauperización y utilización de que son objeto a cambio de obtener posteriores beneficios laborales:

Yo le puedo contar mi experiencia en dicha Delegación [M. Hidalgo] brevemente. Inicié laborando en el año 2000 [...] tuve la fortuna de pertenecer a este tipo de contrato [ordinario] [...] porque de alguna forma garantizó a que yo obtuviera mi base [...] pero en un principio, mi tipo de nómina era extraordinaria y mi descripción de función era peón [...] después de seis años me dieron mi base y me ascendieron como ayudante general [...] más adelante me dieron el puesto de auxiliar operativo de servicios urbanos gracias al sindicato... en fin, como usted

podrá ver, nada estaba relacionado con el trabajo que yo desempeñaba dentro de los CAI (Docente).

Las basificadas [lo logran] por el hecho de apoyar a un candidato dentro de su sección sindical o tienen amigos en el sindicato [...] las colocan como directoras o educadoras... es su premio por apoyar al candidato... y quien más apoya al candidato es puesta como jefe de Unidad Departamental de los Centros de Atención Infantil (Personal delegacional).

Con base en lo anterior, podemos afirmar que las docentes en los CAI viven una precarización de su trabajo que se caracteriza por un elevado nivel de incertidumbre: no existe (o no se aplica) un marco jurídico que regule la prestación de sus servicios; entre delegaciones y centros de trabajo son abismales las disparidades salariales por desempeñar la misma función (docente frente a grupo); no tienen protección ni prestaciones sociales y como gremio o colectivo carecen de poder de negociación frente a la autoridad.

Si bien la precarización es característica de la mercantilización laboral como producto de la globalización (Castel, 1996, p. 166), es necesario decir que los gobiernos perredistas (que se asumen de izquierda) no se han preocupado por mejorar la situación de estas docentes.

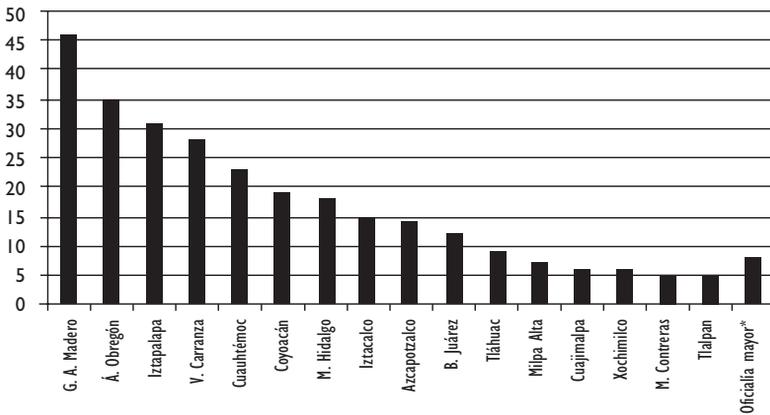
En la primera administración, bajo la jefatura de Cuauhtémoc Cárdenas, no se observaron acciones para este sector educativo, pero el programa de gobierno de López Obrador reconocía las condiciones adversas que enfrentaban los educadores, como: minusvaloración social del trabajo docente o falta de profesionalización. Sin embargo, su programa responsabilizaba de los problemas en la calidad de la educación básica a la falta de descentralización.

López Obrador veía en su transferencia una ventana de oportunidad para mejorarla, donde incluso comprometía la mejora salarial y la construcción de estancias infantiles en cada una de las 1,352 unidades territoriales para los niños de madres trabajadoras como una condición básica para propiciar mayor equidad (Sideso-DF, 2001, p. 118).

Estas propuestas no llegaron a concretarse. No omitimos reconocer que la prioridad educativa de Cárdenas se orientó a legislar para garantizar el otorgamiento de útiles y uniformes y libros de texto para los tres niveles de educación básica, asuntos que fueron posicionados en el debate nacional e incluso obligaron al gobierno federal a impulsarlos (a pesar de criticarlos). La de López Obrador priorizó el establecimiento de un sistema de bachillerato y de educación superior.

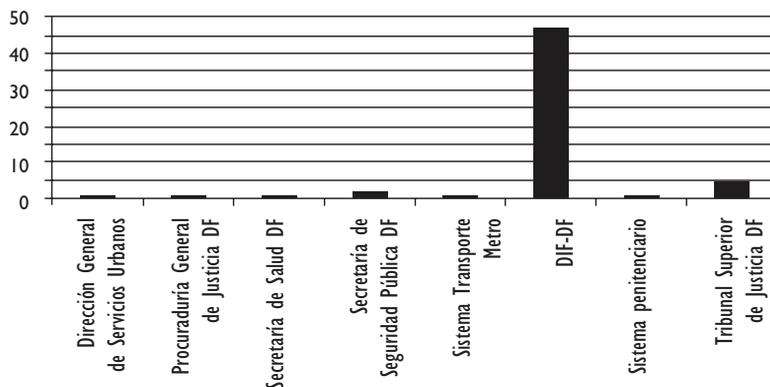
La jefatura de gobierno de Ebrard inició en 2006 con 285 Centros de Atención a la Infancia (CAI); en la Ciudad de México laboran 1,312 empleados del GDF distribuidos entre las 16 delegaciones políticas y la Oficialía Mayor (v. gráfica 1). Además hay otros 59 CAI que atienden a los hijos de trabajadores de otras dependencias del GDF (v. gráfica 2).

Gráfica 1. Centros de Atención Infantil en el DF



Fuente: SE-DF. (2007)

Gráfica 2. CAI de otras dependencias del Gobierno del DF



Fuente: SE-DF. (2007)

OBLIGATORIEDAD DEL PREESCOLAR

Aguilar menciona que las políticas públicas son acciones orientadas a objetivos de interés y beneficio social general en el marco de prescripciones constitucionales o legales (2010, p. 17). En relación específica con la educación preescolar, surgió un problema en la prestación de sus servicios durante el gobierno de Vicente Fox: la reforma constitucional del Artículo 3o. del año 2002, donde se estableció la obligatoriedad de alcanzar la atención universal de la población infantil entre tres y seis años de edad, con tres grados de preescolar al año 2008 (postergándose al 2012), ante la imposibilidad de darle cumplimiento.¹²

¹² La reforma constitucional de 1993 reconocía un esquema de educación básica de 10 años (preescolar, primaria y secundaria). Respecto al preescolar se determinó que no era requisito para condicionar la inscripción a primaria, dejando al albedrío de los padres la decisión de que sus hijos cursaran dicho nivel. Sólo comprometía ofrecer al menos un año de preescolar.

A pesar de considerar la oportunidad que ofrecía el decrecimiento poblacional, no existían líneas para la atención de este nivel educativo, y la falta de infraestructura hacía prácticamente imposible alcanzar la cobertura universal de población de tres años de edad al año 2008, incluso será difícil lograrlo en 2015 (Alaníz, 2009).

La prestación del servicio de educación preescolar surge como problema de atención pública porque la reforma constitucional fue acompañada de un artículo transitorio donde se determinó la necesidad de contar con un título de licenciatura para ejercer su impartición (DOF, 2001). La falta de obligatoriedad por muchos años permitió a este nivel funcionar sin personal capacitado ni instalaciones adecuadas, tanto en escuelas particulares como en las de sostenimiento público.

El nuevo requisito impuesto por los legisladores colocaba a la propia secretaría en una situación difícil, porque tampoco estaba en condiciones de regularizar la profesionalización de docentes o suplirlos con personal capacitado. En diversos foros se argumentó que, si bien se reconocía la importancia del nivel educativo, la SEP no se encontraba en condiciones de infraestructura escolar ni de planta docente para atender la demanda potencial de más de dos millones de niños en edad de ingreso a educación preescolar (sin considerar las disparidades del rezago entre las entidades, donde seis estados tienen más de 30% de sus niños de cinco años fuera de la escuela).

El entonces secretario de Educación, Tamez Guerra, al igual que otros funcionarios, expresó la falta de capacidad de la SEP para dar cumplimiento cabal a este compromiso impulsado por el poder legislativo. En el caso del DF se mencionaba la carencia de aulas, maestros y planteles para garantizar esta oferta educativa (*La Jornada*, 2003, p. 37).

No es de extrañar el anuncio oficial de un periodo de gracia hasta el año 2012 para que los Centros de Atención Infantil (CAI) regularizaran su oferta educativa con personal capacitado. Simplemente en el DF, que podría considerarse en una situación

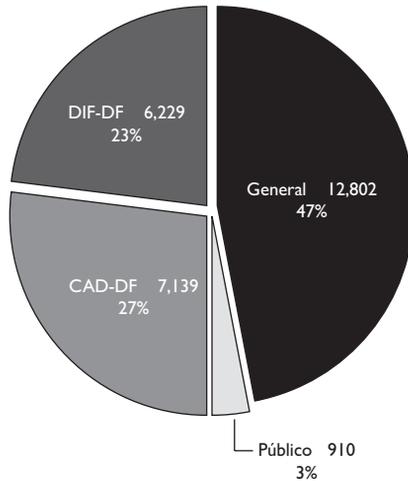
privilegiada respecto a otras zonas del país, su cobertura en niños de tres años sólo alcanzaba 40.5%, y únicamente 10% del personal que los atendía eran educadoras o licenciadas en Educación Preescolar, cumpliendo con ello el perfil requerido, según declaración de Sylvia Ortega, entonces directora de Servicios Educativos en el DF (*La Jornada*, 2005, p. 49).

Una de las opciones establecidas por la SEP fue presentar un examen de conocimientos (adquiridos de manera autodidacta o por la experiencia profesional) para obtener el título de Licenciatura en Educación Preescolar. Para el 2005, de los 1,105 docentes que presentaron el examen, sólo 4.7% alcanzó el puntaje necesario para titularse (*La Jornada*, 2005, p. 47).

El GDF no estableció estrategias inmediatas de capacitación docente dentro de sus Centros Infantiles para cumplir los requerimientos constitucionales al contar con un periodo de una década para cumplirlo y empezó a construir acuerdos para capacitar a sus educadoras hasta el año 2008.

Cabe mencionar que no existe un padrón confiable sobre los docentes que imparten preescolar en los centros dependientes del DF, debido principalmente a la falta de estabilidad laboral del personal. Los datos que pudimos obtener para dimensionar la población de educadoras que trabajan en preescolar en la capital del país corresponden a las estadísticas de la SEP. De las 7,139 docentes de preescolar reportadas por la SEP, el GDF sólo reconoce 1,312 prestando servicios de atención a dicho nivel. En cualquier caso, presenta deficiencias para cubrir el perfil profesional requerido para ejercer dicha actividad.

Gráfica 3. Número de educadoras en el DF (sostenimiento público)



Fuente: elaboración propia con datos estadísticos de la SEP (AFSEDF, 2012).

PERFIL DE LA EDUCADORA DEL GDF

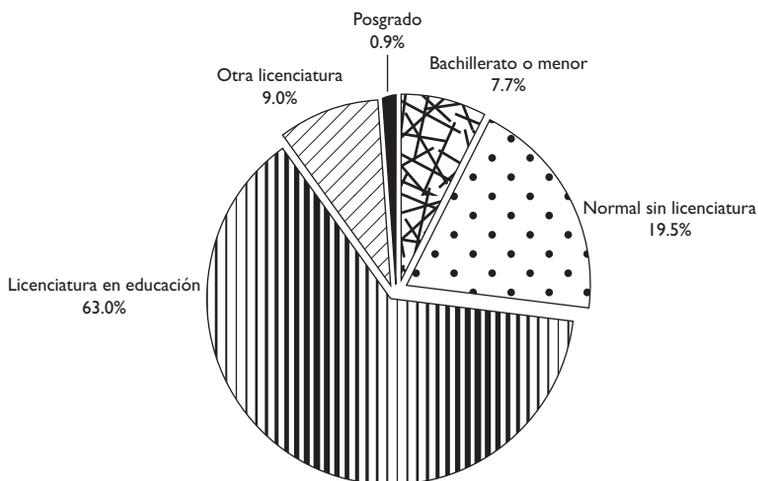
Iniciamos este apartado reconociendo que el personal que cubre la función de profesor de preescolar de suyo observa rezagos importantes en todo el país. Dentro de las escuelas públicas a escala nacional existen carencias en los perfiles de formación profesional por la presión que genera tratar de ampliar una mayor cobertura de población en edad preescolar.

Si bien las mayores insuficiencias se presentan en las escuelas indígenas, donde es común realizar los estudios profesionales estipulados a la par que la incorporación al trabajo en los planteles. El panorama de dicho nivel educativo arrojó que:

El 53.9% de las maestras de escuelas de educación preescolar indígena comenzaron a ejercer la docencia con un nivel máximo de estudios de bachillerato o equivalente, y 29.9% tenía una escolaridad máxima de secundaria, corroborando así las características de incorporación al ejercicio profesional de las docentes de esta modalidad (INEE, 2010).

Para ilustrar lo anterior, incluimos un gráfico sobre el panorama de preparación profesional de las educadoras en nuestro país (v. gráfica 4).

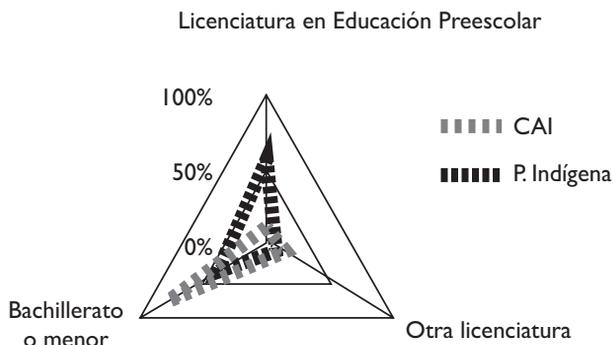
Gráfica 4. Promedio nacional de perfil de formación de las profesoras de preescolar



Fuente: elaboración propia. Datos del INEE (2010).

Contrario a lo que podíamos suponer, la condición de formación profesional de las educadoras en centros dependientes del GDF tiene mayores deficiencias que las de profesoras de escuelas preescolares de educación indígena, cuyos instructores comunitarios son jóvenes entre 14 y 24 años, y deben contar con estudios de secundaria o bachillerato concluidos, para obtener una beca y continuar sus estudios de licenciatura (v. gráfica 5).

Gráfica 5. Perfil de formación de educadoras de CAI y las de educación indígena

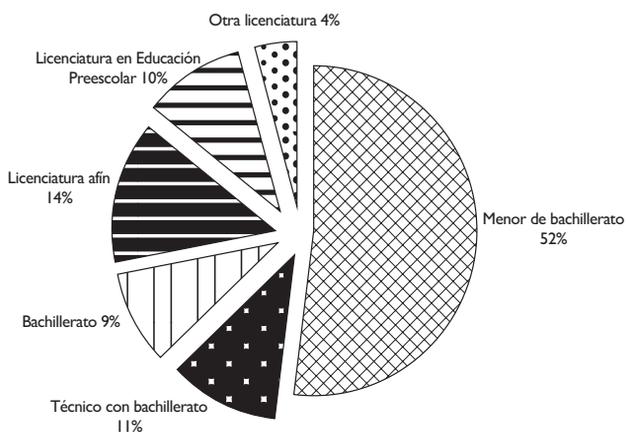


Fuente: elaboración propia. Datos del INEE (2010) y de la SE-DF (2010).

Ello es comprensible por las características de contratación y prácticas clientelares de promoción revisadas en apartados anteriores. Así, el personal de los CAI por lo general se fue “formando” sobre la misma práctica, a partir de muchos años de experiencia frente a grupo. En dichos centros es común encontrar a “profesoras” que empezaron como cocineras o personal de intendencia, y que poco a poco fueron ganando la confianza de sus autoridades para poder estar frente a grupo. Asimismo, explica los bajos niveles de formación de quienes cubren la función de docente.

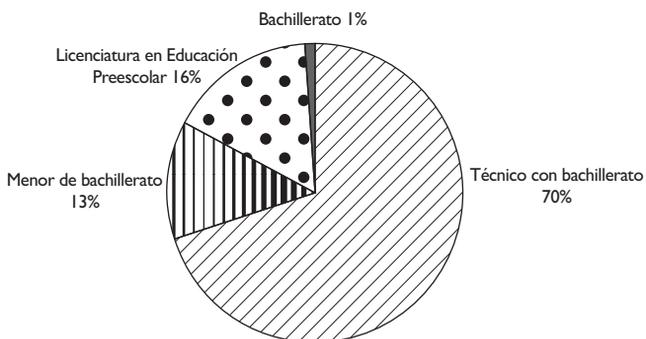
De las 1,312 personas frente a grupo de preescolares en los CAI y en los Centros Comunitarios de Atención a la Infancia (CCAI), sólo 10% cubre el perfil requerido (gráficas 6 y 7). Dichos centros dependen directamente de las delegaciones políticas y de otras dependencias del GDF.

Gráfica 6. Perfil académico del personal de los CAI de las delegaciones políticas



Fuente: elaboración propia con datos de la Dirección de Educación Inicial y Básica SE-DF (2008).

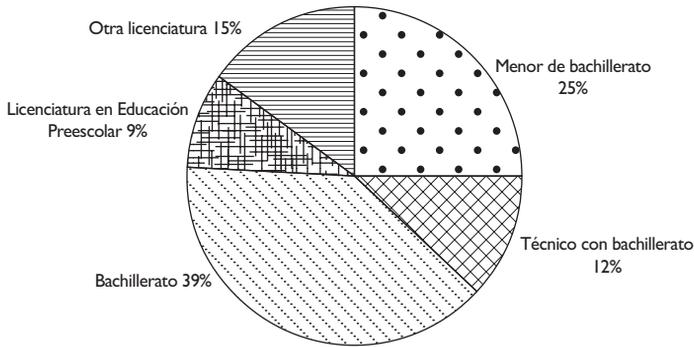
Gráfica 7. Perfil académico del personal de preescolar en otros organismos del GDF



Fuente: elaboración propia con datos de la Dirección de Educación Inicial y Básica SE-DF (2008).

La otra modalidad de escuelas que atienden preescolar son los 242 Centros Comunitarios de Atención a la Infancia (CCAI), cuya situación no es mejor que en los CAI, con el siguiente perfil de formación docente (gráfica 8).

Gráfica 8. Perfil académico del personal de los CCAI



Fuente: elaboración propia con datos de la Dirección de Educación Inicial y Básica SE-DF (2008).

Si bien la experiencia es importante, la preparación docente no es una cuestión menor. Sirve tanto para valorar el cumplimiento de la normatividad vigente para ejercer la docencia en preescolar, como de insumo del logro educativo: “De la formación dependerá en gran parte del tipo de enseñanza que provean los docentes, y de las actitudes que tengan frente al grupo en general y frente a cada niño en particular” (INEE, 2010, p. 3).

Las educadoras deben organizar ambientes educativos tomando en cuenta las características individuales de los niños, los recursos materiales, financieros y de infraestructura disponible, la participación de los padres de familia y otros procesos que se realizan en las escuelas.

Con el establecimiento de la obligatoriedad del preescolar, al finalizar la jefatura de gobierno de López Obrador, el GDF dejó solamente

un diagnóstico para buscar bases de colaboración con la SEP a fin de lograr el reconocimiento oficial del servicio de educación preescolar que brinda en sus centros y para la regularización de la operación de sus centros infantiles, estableciendo los requerimientos para acreditar la prestación de educación preescolar.

BALANCE PRELIMINAR

A pesar de contar con un plazo de diez años para atender la prescripción constitucional, durante el gobierno de López Obrador y los primeros años del encabezado por Marcelo Ebrard, la primera estrategia de los gobiernos perredistas respecto al inicio de la obligatoriedad de preescolar del año 2002 fue *no hacer nada* (que por sí misma constituye una decisión de política pública).

Ebrard tomó en cuenta las estancias infantiles en su programa de gobierno: “Se renovararán y mejorarán las estancias infantiles, los centros de atención al desarrollo infantil y los centros de asistencia infantil comunitarios (GDF, 2007, p. 35)”;

pero el establecimiento de una política de profesionalización para las docentes de preescolar inició hasta 2008.

Si vemos la profesionalización dentro de un análisis de política pública retomando los elementos básicos de Christopher Hood (1998), podemos afirmar que presenta un enfoque burocrático jerárquico, donde se reafirma de manera positiva la importancia de la participación del Estado para resolver una condición que las directamente afectadas por el establecimiento de la obligatoriedad del preescolar no han podido cubrir. Existe claridad en su objetivo y estrategia, se han destinado recursos presupuestales para alcanzarlos y a partir de 2010 cuenta con reglas de operación. Sin embargo, el elemento esencial de nodalidad no se cubre, pues no existe suficiente transparencia ni información sobre el proceso de ejecución (o al menos es retenida y no fluye a través de los canales correspondientes).

Más que un análisis de la racionalidad del programa de profesionalización dentro de la política educativa del GDF, buscamos elementos derivados de los instrumentos de acción pública que emplean (Salamon, 2000, p. 1624). Salamon afirma que el resultado de los procesos está condicionado por la elección de los actores en función de sus perspectivas, habilidades e incentivos, es decir, la elección de los instrumentos estructura el proceso de la política y, en consecuencia, afecta sus resultados (Salamon, 2000, p. 1627), por tanto, nos ayuda a tratar de entender las limitaciones que enfrenta.

Lang (2006) expone las paradojas que debería resolver la profesionalización docente al responder a las necesidades de una actividad cada vez más compleja, cuyo prestigio social tiende a disminuir y que, a su vez, observa un desfase creciente entre su definición ideal y la realidad del oficio docente.

Por ello, las políticas de profesionalización deberían insertarse dentro de esquemas más amplios que vean el sistema educativo como totalidad y no limitarse sólo a la acreditación del perfil de formación, como ocurre con el caso de la profesionalización de docentes del GDF.

Para empezar a regularizar la prestación del servicio de preescolar en sus centros infantiles la SE-DF buscó a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para que sus especialistas diseñaran una oferta adecuada a partir de la experiencia de dicha universidad en programas de licenciatura en modalidad semiescolarizada para profesores en servicio. Esta decisión inicial favorece que el programa tome en cuenta un perfil de ingreso diverso con respaldo en un mínimo de años de experiencia docente (en comparación de lo que ocurre en otras licenciaturas, que toman como punto de partida el bachillerato).

El primero de cinco convenios entre la SE-DF y la UPN se firmó en octubre de 2008 con un presupuesto financiero de \$265,000, correspondiendo \$140,000 al pago del diseño curricular en el primer año; \$140,000 anuales para la operación de la plataforma

web, y el resto (\$25,000) fue destinado a cubrir el pago de inscripción de las estudiantes, que inicialmente fueron seleccionadas por sorteo.

Los convenios observan un fuerte interés de la SE-DF por mantener cierto control sobre la administración y supervisión del programa. Pero en los años de aplicación se han preocupado más por la cuestión administrativa (pretendiendo, por ejemplo, manejar los controles de asistencia y de calificaciones, así como tener acceso a los expedientes), y sólo han solicitado una evaluación interna sobre la propuesta curricular en la línea de gestión de la MEB.¹³

Prácticamente, los convenios firmados entre la SE-DF y la UPN mantienen un gasto constante destinado a cubrir los gastos de inscripción de las alumnas y de operación de la plataforma web. Pero como en muchas áreas de la administración capitalina, a pesar de contar con presupuesto autorizado y etiquetado para el rubro, fue común observar retrasos en los pagos de operación de la plataforma, lo que afectó el funcionamiento del programa y por ende, a sus destinatarias.

Sin embargo, el elemento que detonó en 2010 una aceleración en el proceso de profesionalización de las docentes de preescolar en los CAI fue la decisión de la AFSEDF de dejar de reconocer la validez oficial de sus cursos de preescolar a la matrícula inscrita en el ciclo escolar 2010-2011, por no ser impartidos por personal con el perfil profesional requerido (aun cuando el periodo inicialmente acordado para regularizar tal situación vencía en 2012). No era una cuestión menor el número de niños y niñas que resultarían afectados (v. tabla 2).

¹³ Llegando al exceso de presentarse a las aulas de clase a tratar de supervisar la asistencia de las alumnas, situación que no fue permitida por atentar contra la autonomía universitaria.

Tabla 2. Evolución de la matrícula atendida en preescolar

Modalidad	Ciclo 2010-11	Ciclo 2011-12	Ciclo 2012-13
CCAI	11,332	11,294	11,360
CAI	-	836	906
Total	11,332	12,130	12,266

Fuente: SE-DF. Solicitud de información pública.

Finalmente, la SE-DF y AFSEDF llegaron a un acuerdo el 19 de agosto de 2011, y lograron un financiamiento extraordinario para el establecimiento de un programa de profesionalización de las docentes de preescolar, que ascendió a 2'163,014 pesos, donde se incluyó la oferta de doscientos lugares para cursar estudios de posgrado dentro del programa de Maestría en Educación Básica en línea, que sólo cubrió a la mitad de estudiantes, por no contar con suficientes docentes con título de licenciatura.

Tabla 3. Financiamiento del programa de profesionalización

Año	Presupuesto
2008	265,000.00
2009	515,000.00
2010	765,000.00
2011	1,383,014.00
2011*	780,000.00

Fuente: elaboración propia con datos de la SE-DF.

* Destinado a atender dos generaciones de estudiantes de Maestría en Línea.

En su quinta etapa, en el convenio de 2012 el GDF ya no incluyó el compromiso explícito de garantizar el apoyo de beca para sus

estudiantes hasta que concluyan la licenciatura, lo que implicaría que las alumnas lo cubran. En el siguiente apartado analizaremos el programa implementado por las Unidades UPN del DF.

Tabla 4. Docentes beneficiados con beca de licenciatura

Año	Total
2008	200
2009	100
2010	100
2011	240
2012	No disponible

Fuente: SE-DF., 2013.

Con este esquema, en ocho generaciones se han incorporado 920 docentes al programa de licenciatura. Cabe destacar que aun cuando se pensó en brindarles el apoyo de beca de inscripción para que cursaran una maestría, las docentes no cubrían el perfil, por lo que se amplió la oferta a la formación de cuadros de la propia SE-DF pero el GDF lo cuantifica dentro del esquema de profesionalización docente.

Paralelamente, además de la estrategia de formación semiescolarizada, se buscó el proceso de certificación de los conocimientos adquiridos para el ejercicio profesional apoyando la vía de acreditación a través de exámenes ante el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). Uno de los mecanismos es el Proceso de Acreditación de Conocimientos a Nivel Licenciatura (por Acuerdos 286 y 328), ante la Dirección General de Profesiones.

La otra modalidad de certificación (que no exige cubrir créditos de licenciatura, sólo la acreditación del bachillerato) es el Acuerdo 357 (EGAL-EPRE) y supone un proceso de evaluación que acredita

los conocimientos y habilidades correspondientes a la Licenciatura en Educación Preescolar que hayan sido adquiridos de forma autodidacta, con base en la experiencia laboral.¹⁴ Consta de un examen de 205 reactivos relacionados con las siguientes sub-áreas: propósitos y contenidos de la educación preescolar; la educación preescolar y la conformación del ser docente; habilidades intelectuales del docente; intervención didáctica y atención al entorno escolar.

Tabla 5. Profesoras de los CAI atendidas

Generación	Número de alumnas
1ª LEPTIC	61
2ª LEPTIC	97
3ª LEPTIC	156
4ª LEPTIC	80
5ª LEPTIC	102
6ª LEPTIC	185
7ª LEPTIC	150
8ª LEPTIC	150
Total Licenciatura	920
1ª MEB	64
2ª MEB	200
Total Maestría	264

Fuente: elaboración propia.

¹⁴ Los requisitos en esta modalidad son: tener como mínimo 21 años de edad; certificado de estudios de bachillerato; experiencia de por lo menos tres años como docente de nivel preescolar en instituciones oficiales o particulares incorporadas, al momento de su registro (fuente: Ceneval).

En una segunda etapa deberán acreditar su competencia profesional con la presentación de un portafolio de evidencias (plan de sesión, sesión videograbada y trabajo escrito). La primera fase tiene un costo de \$2,455.00, y en caso de obtener un resultado aprobatorio de “suficiente”, la segunda incrementa su costo a \$5,535.00. El GDF presupuestó doscientos apoyos de reembolso a quienes obtuvieron un resultado “suficiente” en el examen de primera fase, y 240 apoyos de \$5,535.00 para que el personal pudiera sustentar la segunda etapa de su proceso de evaluación para acreditar la Licenciatura en Educación Preescolar, durante 2010 y 2011.

A partir de 2010 surgieron las reglas de operación del programa dirigido a personal de los CAI y los CCAI que se encuentran al frente de los grupos de niños y niñas en edad preescolar (dejando fuera a las de Educación Inicial). Tiende a cubrir los gastos correspondientes para acreditar la Licenciatura en Educación Preescolar tanto al cursarla en la UPN como al certificarla ante el Ceneval.

Tabla 6. Balance del programa de profesionalización de docentes de preescolar

Escolaridad	En proceso	Concluido
Lic. E. Preescolar	367	112
Lic. afín	45	64
Otra lic.	21	31
Bachillerato	113	252
Asistente s/bachillerato	50	323
Secundaria	7	90
Primaria	3	13
Total	606	885
Personal certificado		300
Personal con perfil		507

Fuente: Consulta de información SE-DF (2013).

El problema vuelve a recaer en los bajos perfiles de formación de las educadoras como vimos anteriormente: la sustentante debía cubrir 50% de créditos de Licenciatura en Educación y presentar un examen (sin cubrir evaluación de la práctica profesional),¹⁵ o bien, acreditar un examen y documentar su experiencia cuando no se han ejercitado en la elaboración de escritos ni en el análisis de su práctica. A pesar de haber destinado recursos para certificar a quinientas docentes, sólo lo lograron trescientas (tabla 6).

Así, después de una inversión de más de tres millones y medio de pesos en cuatro años del programa de profesionalización, sólo se logró la certificación de trescientas docentes, y la titulación de 129 docentes más.

La matrícula de profesoras inscritas en la UPN va disminuyendo, el último convenio ya no se compromete a cubrir el pago de los estudios de las profesoras hasta su conclusión y se duda que llegue a concretarse otro convenio.

La investigación revela como la posición jerárquica de subordinación que asumen las educadoras de manera casi natural por su condición de género, se reafirma por una precarización salarial y la minusvaloración del trabajo profesional desempeñado dentro de una red de intercambios clientelares. Asimismo, en este capítulo quisimos destacar como la institucionalización de las prácticas clientelares de las educadoras insertas en la estructura del GDF nos permite acercarnos a un tipo de eticidad de la labor profesional, cuya contextualización solamente en el nivel preescolar o en la escuela por sí mismos no podríamos comprender y en la cual profundizaremos más adelante.

¹⁵ Los requisitos que debía reunir son: tener más de 30 años al momento de formular la solicitud; poseer certificado de bachillerato o certificado de secundaria; contar con cinco años de experiencia laboral en el rubro que pretenda sustentar. Comprobar honorabilidad y correcto desempeño laboral mediante una carta. Cubrir el porcentaje de créditos requerido para la licenciatura objeto o perfil profesional, en alguna institución de educación superior pública o particular incorporada (fuente: Ceneval).

CAPÍTULO 3

PROPUESTA DE PROFESIONALIZACIÓN: A VECES ESPERANZA

*Reza también por aquellos que iban en barco
y terminaron su viaje en la arena.*

T.S. Elliot (1917)

Después de ubicar las dificultades que enfrentan las educadoras del GDF enmarcadas en el contexto particular donde desempeñan su labor, en el presente capítulo ofrecemos un panorama general de las características que presenta su perfil de ingreso en el programa de licenciatura que se diseñó para cubrir la profesionalización de las docentes de preescolar que prestan sus servicios para el GDF.

Sin que el propósito de este trabajo sea una revisión exhaustiva de la propuesta formal de los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar con Tecnologías de Información y Comunicación (LEPTIC 2008) y la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP '99), este último sirvió como referente de comparación para analizar los principales fundamentos y características que ofrece la LEPTIC como opción formativa para las educadoras del GDF.

Cuando nos referimos a la profesionalización docente, ubicamos dos perspectivas complementarias: la formativa y la instrumental, que pueden resumirse en la siguiente caracterización:

Educación, que nos ayuda a decidir qué hacer (y) **Entrenamiento**, que nos ayuda a hacer lo que sea preciso de la forma más consistente, eficaz y eficiente. Su identificación implica la existencia de diferentes finalidades y orientaciones que se traducen en diferentes tipos de desarrollo profesional (Steadman, 1995 en Day, 2005, p. 166).¹

Según vimos en el capítulo anterior, la vía de la certificación que eligió el GDF no necesariamente cubre ambos aspectos. La acreditación ante el Ceneval permite legitimar la posesión de conocimientos y habilidades para desempeñarse como docentes, pero al tener un mayor peso la aplicación de su examen, tiene un enfoque eminentemente eficientista que busca avalar el dominio del Programa de Educación Preescolar.

Su visión técnica garantiza la competencia en el diseño de situaciones didácticas en el proceso educativo y cubre los aspectos que se presentan en la tabla 7.

Al estar centrada en el dominio curricular del Programa de Educación Preescolar, se vincula con la perspectiva funcionalista (Ferry, 1990), donde se observa una mayor preocupación por la eficiencia. En ello no prevalece una visión crítica de la práctica docente, y por tanto, en esa lógica se pretende que los docentes promuevan el cumplimiento de reproducción tradicional asignado a la escuela, cuyo desarrollo profesional (denominados ‘educación’ y ‘entrenamiento’, según Day, 2005) está dirigido a cubrir los déficits del repertorio del maestro.

¹ Negritas del autor.

Tabla 7. Estructura del examen de habilidades cognitivas

Área	Subárea	Porcentaje de reactivos por área
Conocimiento	Propósitos y contenidos de la educación preescolar	60
	La educación preescolar y la conformación del ser docente	
	Habilidades intelectuales del docente	
Experiencia docente	Intervención didáctica	40
	Atención al entorno escolar	
Total de reactivos	205	100

Fuente: Ceneval (2013).

Para llevar a cabo la segunda opción de profesionalización, el GDF estableció contacto con la Universidad Pedagógica Nacional, cuyas Unidades en el Distrito Federal han mantenido una vocación de acompañamiento en la formación inicial y continua de docentes de educación básica impartiendo cursos, talleres y diplomados de actualización desde 1979, en programas de posgrado (especialización y maestría a partir de 1992), además de distintos programas de licenciatura.

El GDF prefirió la creación de un programa de licenciatura a cursar en tres años, en una modalidad mixta (semi-escolarizado, que fuera sustituyendo gradualmente los cursos presenciales por asignaturas en línea). Así surge la Licenciatura en Educación Preescolar con Tecnologías de la Información y Comunicación (LEPTIC) en el año 2008, para atender a quienes se desempeñaban como profesoras de educación preescolar en los CAI y CCAI.

Los requisitos para que quienes cubren la función de docentes frente a grupo de preescolar participaran como becarias de dicha licenciatura fueron: contar con al menos dos años de experiencia de trabajo en los CAI (independientemente del área) y tener certificado de educación media superior en cualquier modalidad o subsistema.

Si bien la LEPTIC se implementó en todas las Unidades UPN del DF, los hallazgos que reporta la presente investigación corresponden a la experiencia de aplicación en la Unidad UPN DF-Norte, cuyo campo de influencia se ha ampliado con el paso del tiempo debido a una opinión favorable de su comunidad estudiantil. Atiende a profesores de educación básica provenientes de la zona nororiente y centro del DF, así como de municipios conurbados del Estado de México y algunos otros de Hidalgo.

Dicho reconocimiento incluye a su planta docente, tanto por los años de experiencia en el acompañamiento de profesores, como por el grado de habilitación de sus académicos. La Unidad Norte se distingue de otras unidades del DF por contar con profesores que además de la docencia, realizan investigación, participan en grupos colegiados (Cuerpos Académicos) y son reconocidos por instancias nacionales como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), así como por el Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (SNI-Conacyt).

Al inicio de aplicación de la LEPTIC, la Unidad UPN DF-Norte contaba con 43 profesores en total y la mitad de dicha planta académica tenía un posgrado (UPN, 2008b).

DEL OFICIO A LA PROFESIÓN

La perspectiva que las educadoras tienen de su labor dista del reconocimiento de actividad profesional, coincidiendo con lo que Tenti (2006, 2011) denomina “cuasi profesión”. Es decir, observa una fuerte desvalorización al asumir la docencia como oficio, no sólo por su carácter de trabajo totalmente femenino (lo cual de suyo contribuye a la proletarización de la profesión), sino por los escasos requisitos de ingreso, la falta de reglamentación para la prestación del servicio y las condiciones de subempleo e informalidad en que desempeñan su actividad para los centros infantiles del GDF.

Ello contribuye a que la mayoría accede a la función a una edad relativamente temprana en comparación con quienes egresan de las escuelas normales (con o sin licenciatura). A diferencia de quienes ingresan a la función de educadora en escuela indígena –que deben cubrir estudios mínimos de secundaria (y con ello obtener una beca que les permite continuar sus estudios)–, en el GDF encontramos a personas que se incorporaron como docentes con estudios de primaria incompleta.

Quienes participan en el proceso de profesionalización presentan una gran heterogeneidad en su trayectoria formativa y edad. La falta de estabilidad laboral hace que se observe una gran movilidad tanto de centro educativo como al interior de estos mismos, por lo que resulta difícil caracterizar a este grupo particular de educadoras como población joven en proceso de renovación de la planta (como ocurre por ejemplo, entre los docentes de preescolar y primaria, a consecuencia de las disposiciones de la nueva ley del ISSSTE que obligaron a la jubilación de docentes para no ser afectados por éstas).

Para profundizar en el conocimiento de las educadoras del GDF tomamos como muestra al grupo de profesoras atendidas por la Unidad DF-Norte de la UPN, que ha atendido la matrícula que se muestra en la tabla 8, dentro del programa LEPTIC.

Tabla 8. Matrícula atendida Unidad UPN DF-Norte

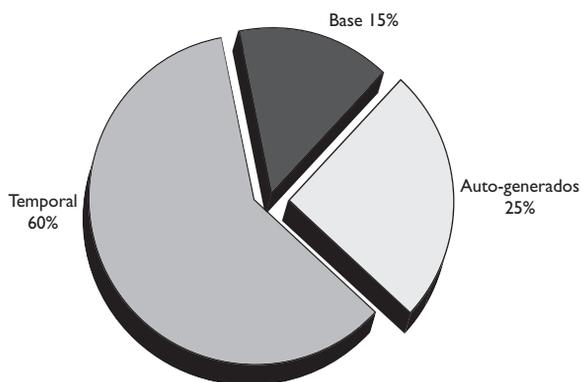
Generación	Ingreso	Egreso
2009/2012	40	20
2010/2013	29	
2011/2014	29	
2012/2015	15	-8*
2013/2016	10	-5*

Fuente: elaboración propia con datos de Servicios Escolares UPN-DF-Norte.

*Corresponde a bajas.

Constituyen una muestra representativa de las educadoras del GDF, pues laboran en doce de las dieciséis delegaciones políticas existentes en la Ciudad de México. El tipo de contratación al que está sujeta su prestación de servicios se observa en la gráfica 10.

Gráfica 9. Estudiantes Unidad UPN-DF-Norte (tipo de contratación)

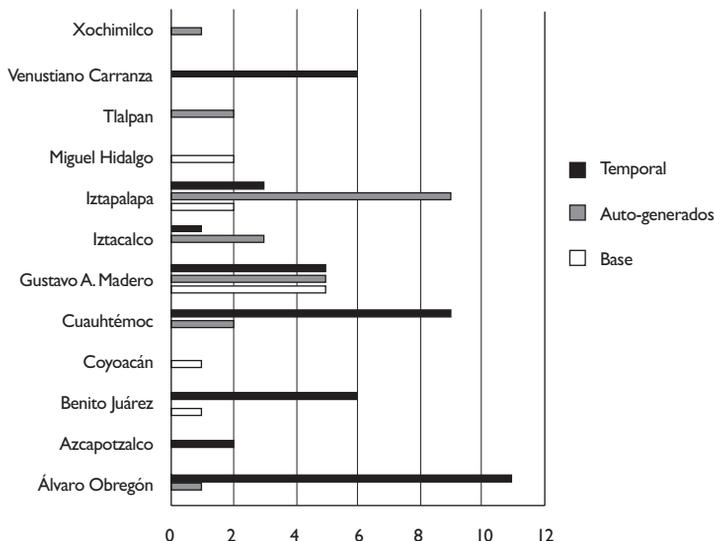


Fuente: elaboración propia con datos de Servicios Escolares UPN-DF-Norte.

El subgrupo de docentes de cada delegación política también es representativo de las condiciones laborales que enfrentan, según se puede apreciar en la gráfica 11, donde la mayoría se encuentra bajo esquemas de contratación temporal.

Si analizamos el esquema de contratación al que están sujetas las educadoras, no se aleja de la precarización que comentamos en el capítulo anterior, la mayoría (85%) no cuenta con un contrato definitivo, lo que permite la subcontratación y esquemas salariales diferenciados para quienes se desempeñan como docentes frente a grupo de preescolar.

Gráfica 10. Educadoras por delegación y tipo de contratación



Fuente: elaboración propia con datos de Servicios Escolares UPN-DF Norte.

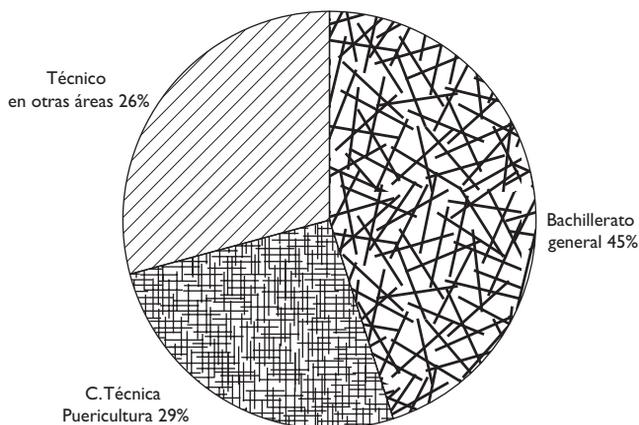
Con la salvedad de las profesoras que prestan sus servicios en centros infantiles dependientes de la Delegación Coyoacán (que en nuestro caso son tres estudiantes con plaza de base), parecen guardar mejor proporción que el resto de la ciudad, pero no llega a 30% el personal con contrato definitivo:

Sobre el particular le comento que el total del personal docente de los Centros de Atención Infantil son 31 personas de base, 57 de honorarios, 20 autogenerados y un eventual, [en] total son 109 (Portal de transparencia, Coyoacán, julio de 2013).

Por otro lado, cabe destacar que si bien las educadoras debían acreditar el bachillerato o su equivalente como requisito de ingreso a la LEPTIC, es relevante revisar los estudios previos que presentan, considerando que dichas docentes ya se encontraban como profesoras frente a grupo.

Nos encontramos un amplio abanico de formación donde menos de la tercera parte de las profesoras cursó una carrera técnica vinculada con la función de educadora, que le permitiría tener elementos mínimos en relación con el desarrollo del niño.

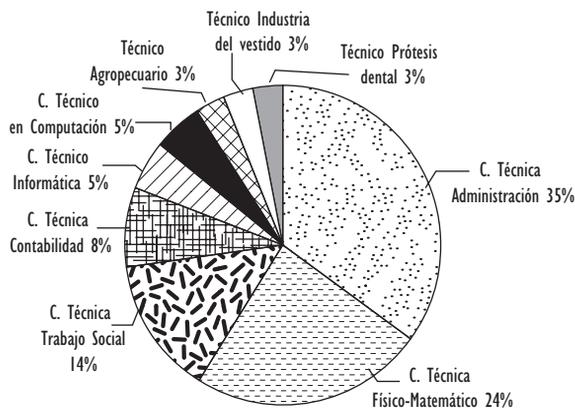
Gráfica 11. Perfil de ingreso a LEPTIC Unidad DF-Norte



Fuente: elaboración propia con datos de Servicios Escolares UPN-DF-Norte.

Al profundizar sobre los perfiles de ingreso de 26% que cursó estudios distintos al bachillerato general o la carrera técnica de puericultista, resulta preocupante encontrar que tres cuartas partes acreditaron opciones técnicas vinculadas con áreas matemáticas o administrativas y otras que difícilmente brindaban elementos mínimos para ingresar al trabajo docente.

Gráfica 12. Perfiles de ingreso ajenos a Educación (desagregado)



Fuente: elaboración propia con datos de Servicios Escolares UPN-DF-Norte.

Lo anterior quizás ayude a explicar por qué las educadoras enfrentaron dificultades para integrarse no sólo al trabajo docente, sino a cursar la Licenciatura en Educación.

LA OFERTA DE LA LEPTIC

La perspectiva formal de la LEPTIC se relaciona con un enfoque situacional (Ferry, 1990) donde se espera que la formación profesional responda a los requerimientos de la práctica que se desempeña. Dicho enfoque se caracteriza por promover una visión centrada en el enseñante y las experiencias educativas que tiene. Con dicho elemento como punto de partida, la experiencia docente se problematiza para intentar comprender y explicarla, con el propósito de contar con el andamiaje necesario que permita a las educadoras actuar en consecuencia.

La experiencia de las unidades de la UPN en programas de profesionalización apoyados en el acompañamiento de profesores de

educación básica para promover una práctica reflexiva, permitió mantener dicho enfoque, al considerar la práctica docente como un acto individual, único e irrepetible, contextualizado y evidentemente particular.

En general, los profesores de la UPN tienen una clara conciencia no sólo de las carencias formativas en los perfiles de ingreso de sus alumnas, sino de las condiciones desfavorables que afrontan para dedicarse de lleno a sus estudios, ya que distan mucho de ser estudiantes de tiempo completo (como ocurre en otras universidades), o de poseer hábitos de estudio, pero también reconocen los esfuerzos e interés por la superación en tal adversidad. Por ello, los académicos muestran disposición para las consultas o asesorías individuales (o grupales) que llegan a solicitar las alumnas fuera del horario propio de la clase. Tal cualidad es reconocida en la ponderación del trabajo docente que hacen las alumnas, como veremos en el capítulo cuatro.

A partir de estas consideraciones y atendiendo a la clasificación de Chehaybar y colaboradores (1996), quienes establecen tres tendencias de formación docente (la tradicional, la tecnológica y la crítica), podemos señalar que existe una pretensión formal de ubicar la LEPTIC en la tercera tendencia, al buscar promover una actitud crítica y reflexiva, pero quizá faltó un mayor análisis sobre los factores de la misma práctica docente que caracteriza a las educadoras del GDF y obstaculizan su formación en ese sentido.

La perspectiva crítica correspondería más con la postura de Freire (en Torres, 2004, p. 103) de reconocer la educación como práctica de la libertad. En consecuencia, los educadores deben asumirla como compromiso político, donde el docente actúa como intelectual (nunca asumirse como un técnico aplicador de programas), cuya capacitación debe basarse en el diálogo como epistemología.

Los aspectos teóricos y prácticos incluidos en la malla curricular no necesariamente implican una revisión epistemológica que permita a las estudiantes profundizar sobre sus estrategias para generar condiciones de construcción del aprendizaje (v. tabla 9).

Tabla 9. Mapa curricular LEPTIC

Ámbitos	Primer año		Segundo año		Tercer año				
	Ser docente en preescolar	Antecedentes e historia de la educación preescolar en México	Política educativa y educación preescolar	Gestión escolar y necesidades educativas especiales	De la comunidad al sistema educativo	Intervención comunitaria	Intervención docente en el aula I	Intervención docente en el aula II	Participación de los padres en la escuela
Profesional									
Gestión escolar y comunitaria									
Gestión curricular	Diseño y análisis curricular en preescolar	Análisis de los programas de preescolar	Metodología didáctica y práctica docente	Procesos de integración educativa	El juego como recurso de aprendizaje		Creación de ambientes de aprendizaje		Evaluación en preescolar
Metodológico	Sistematización de la experiencia en el aula			Planeación estratégica en preescolar	Detección de alteraciones en el desarrollo infantil	Detección de problemas socioeducativos	Diseño de proyectos de intervención socioeducativa	Implementación, seguimiento y evaluación de proyectos socioeducativos	Metodología de creación de comunidades de aprendizaje e investigación

Tabla 9. Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar (continuación)

Ámbitos	Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año	
	Práctica en condiciones reales de trabajo	Trabajo docente I	Trabajo docente II					Seminario de análisis del trabajo docente I
Actividades escolarizadas	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	Conocimiento del medio natural y social I	Conocimiento del medio natural y social II	Necesidades Educativas Especiales	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II		
	Problemas y políticas de la educación básica	Desarrollo físico y psicomotor I	Desarrollo físico y psicomotor II	Conocimiento del medio natural y social I	Conocimiento del medio natural y social II	Gestión escolar		
	Propósitos y contenidos de la educación preescolar	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje II	Pensamiento temático infantil	Taller de diseño de actividades didácticas I	Taller de diseño de actividades didácticas II		
	Desarrollo infantil I	Desarrollo infantil II	Expresión y apreciación artísticas I	Expresión y apreciación artísticas II	Cuidado de la salud infantil	Niños en situaciones de riesgo		
	Estrategias para el estudio y la comunicación I	Estrategias para el estudio y la comunicación II	Socialización y afectividad en el niño I	Socialización y afectividad en el niño II	Asignatura regional I	Asignatura regional II		
					Entorno familiar y social I	Entorno familiar y social II		
Acercamiento a la práctica escolar	Escuela y contexto social	Iniciación al trabajo escolar	Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II	Observación y práctica docente III	Observación y práctica docente IV		

Más allá del discurso, la cuestión epistemológica es fundamental en la construcción de una perspectiva crítica del trabajo del profesorado:

Para mí, el proceso de formación de educadoras necesariamente involucra el acto de enseñar, que debería ser llevado a cabo por el maestro y el acto de aprender, que debería ser llevado a cabo por el aprendiz... Para mí la enseñanza es una forma o el acto de conocer, de manera que el alumno no actúe solo como aprendiz... es la forma de la que dispone el maestro para dar al estudiante testimonio de lo que es el conocimiento para que éste también conozca, en vez de que simplemente aprenda (Freire, en Torres, 2004, p. 104).

Uno de los elementos ausentes en el diseño de la oferta de formación profesional de las educadoras del GDF fue no considerar que se ubican dentro de una concepción tradicional del oficio docente constituida a partir de la práctica, que por lo tanto encuentra dificultades para empatar con un programa que pretende una docencia reflexiva apoyada en la indagación de la propia labor docente.

Dentro de las carencias en la propuesta curricular formal está el no centrarse en el proceso de construcción del aprendizaje de las estudiantes. Por ejemplo, sería deseable que se privilegie la experiencia para el logro de las necesidades formativas de quienes se desempeñan como profesoras de preescolar en el GDF.

La presente investigación nos permite ubicar que la visión del plan de estudios podría traer como consecuencia que la profesionalización a través de la LEPTIC quede limitada a mejorar la racionalidad técnica del diseño de situaciones didácticas y por tanto, adquirir un carácter instrumentalista. Ello se confirma con la percepción de las estudiantes sobre su formación, como veremos en el capítulo cuatro.

Por lo menos en el plano formal, lo anterior marca una diferencia con el enfoque del plan de estudios de Licenciatura en Educación Preescolar de las escuelas normales (v. cuadro 22), donde se plantea que: “En primer lugar, debe resolver necesidades formativas

que corresponden de manera común a todo profesional de nivel superior que realiza su trabajo en la educación básica” (SEP, 1999, p. 34).

La LEPTIC se organiza en torno a tres ejes: conocimiento del preescolar, aspectos relativos a la formación docente y de las condiciones que implican ser educadora en los Centros Infantiles del GDF.

Proyecta que los docentes desarrollen las herramientas necesarias para transformar su práctica, tomando como punto medular la adquisición de consciencia sobre la importancia de su papel como actor principal para transformar la realidad. En este mismo sentido, Maya cuestiona:

Un modelo de formación inicial centrada en la enseñanza, desde una postura del docente reflexivo e indagador de sus propias prácticas en escenarios reales, como parte de un desarrollo profesional más amplio. Este discurso desplaza el sentido científico y de la investigación educativa (2010, p. 57).

La revisión de ambos planes de estudio (LEP y LEPTIC) sirvió para identificar similitudes en cuanto a los contenidos propios de la carrera; sin embargo, un acercamiento a sus planteamientos básicos nos permite considerar algunos elementos para ponderar sus cualidades.

Dichos planes toman el enfoque de competencias promovido por la SEP en todo el sistema educativo (desde preescolar hasta educación superior), por lo que no es de extrañar que sea el modelo que se pretenda estandarizar curricularmente en las escuelas normales. Discursivamente, corresponden a mejorar la eficiencia y competitividad laboral; también se relaciona con el desarrollo de habilidades en y para la sociedad del conocimiento. Por ello, la LEPTIC es congruente con los planes de estudio de formación inicial de docentes.

Aunado a ello, los detractores del enfoque de competencias cuestionan su vinculación con la lógica de mercado eficientista y por ende, a una ideología conservadora (Carnoy, 2010). Este modelo puede funcionar en sociedades desarrolladas, pero mínimamente debería tener matices en su aplicación en países latinoamericanos.

Resulta igualmente cuestionable su instrumentación en el contexto mexicano para la formación docente, pues el diseño de competencias docentes del maestro de educación básica (SEP, 2010) no considera la diversidad de la formación docente en la educación básica:

[...] es una respuesta técnica con una visión unilateral y homogénea acerca de una problemática compleja, diversa y dinámica como lo es la formación docente, que se teje desde múltiples aristas en los aspectos sociopolítico, pedagógico y cultural, que requieren ser considerados en la preparación de los nuevos maestros (Maya, 2010, p. 59).

El problema de las desigualdades es estructural, y si bien la escuela por sí misma no puede resolver esas desigualdades, sí puede procurar que los estudiantes accedan a una mejor educación. La formación de docentes con una perspectiva crítica es fundamental para ello, por lo que a continuación ofrecemos tres elementos de análisis:

a) Si revisamos la *concepción epistemológica* (implícita o explícita) sobre la manera en que se construye el conocimiento en el docente a formar, nos encontramos con que toma como base la capacidad de autogestión del conocimiento. Esto se refiere a la capacidad de las estudiantes para resignificar su labor a la luz de los conocimientos académicos que la LEPTIC le ofrece.

b) La *noción sociológica*, relacionada con identificar cuáles son los requerimientos de la sociedad que considera debe atender la formación docente; podemos establecer que la LEPTIC se enfoca fuertemente al dominio de tecnologías de vanguardia como eje no sólo de la formación docente, sino como medio que permita acceder a nueva información y a posteriores programas de actualización. Otorga un peso importante a la necesidad de llegar a conformar redes para atender problemas globales.

Aun cuando de manera formal en el currículum se expresa a favor de un enfoque comunitario y pretende posicionar a la escuela

como agente de conformación de la identidad social, la propuesta curricular otorga prioridad al aspecto mencionado anteriormente.

Otra discrepancia en el enfoque sociológico entre la LEP y la LEPTIC consiste en que la primera parte del respeto a la diversidad cultural, y la segunda atribuye a la escuela la posibilidad de conformación de una identidad.

c) La forma en que se piensa el *acto educativo* y sus pretensiones conlleva una percepción de hombre, de alumno, de aprendizaje y de enseñanza. La LEPTIC toma como base el enfoque de competencias, apoyado en la capacidad de construcción de aprendizajes a partir de esquemas previos (constructivismo), y en la posibilidad de transferir los conocimientos y habilidades a las situaciones educativas que desempeñan:

[...] se ha concebido, pues, un docente de preescolar competente no por vocación, sino porque reflexiona e integra su experiencia y ha desarrollado capacidades para hacer frente a la complejidad cotidiana del aula (UPN, 2008, p. 29).

Cabe mencionar que encontramos un matiz en el plan de estudios de la LEP normalista, donde además de las competencias para desarrollar situaciones didácticas, se espera que las egresadas posean habilidades para la investigación científica, así como una actitud democrática apoyada en el diálogo, la cooperación, la justicia y la equidad.

Los planes de estudio de LEP y LEPTIC, a pesar de fundamentarse discursivamente en el constructivismo, privilegian el *saber hacer*. De alguna manera, los planteamientos integrales de las conferencias mundiales de *Educación para todos* se fueron perdiendo al resaltar el enfoque de competencias necesarias en la sociedad del conocimiento.

Una discrepancia más constituye que la LEP sí dedica parte de los cursos iniciales a fortalecer las estrategias de estudio y habilidades de comunicación como base para el desarrollo del aprendizaje

autónomo. Representa una omisión grave de la LEPTIC, si tenemos en consideración las carencias y disparidades formativas de las educadoras del GDF, que fueron reconocidas en el propio diseño del plan de estudios de la LEPTIC, al caracterizar a las estudiantes de la siguiente manera:

La carencia de una formación profesional se evidencia en el ejercicio de la práctica docente pues sus referentes teóricos, metodológicos, técnicos y didácticos básicos... [son] desarrollados por la propia experiencia pero no siempre corresponden con los retos actuales y las características de los niños (UPN, 2008, p. 26).

Sin embargo, la propuesta curricular de la LEPTIC no pretende compensar tales debilidades formativas. A diferencia de la licenciatura de nivelación que impartía la UPN para quienes ingresaron a las escuelas normales antes de 1984, las estudiantes de la LEPTIC pueden poseer mucha (o poca) experiencia en el cuidado de niños, para quienes aplican planes de actividades, pero no poseen las bases pedagógicas que proporcionaba la normal.

La divergencia entre los perfiles de ambos grupos de docentes en servicios que ingresaban a estudiar una licenciatura constituye el conocimiento de la propuesta formal de planes y programas. A diferencia de las educadoras de escuelas oficiales, las que atienden los centros infantiles del GDF, al tener su origen en propuestas comunitarias, operaban con programas diversos.

Como consecuencia, sus referentes se encuentran anclados en dos ejes: el primero básicamente corresponde a la propuesta Montessori, con una organización áulica a partir de escenarios para promover el aprendizaje, y la segunda, en suplir el cuidado materno-infantil. Es a estas propuestas que han tratado de adaptar el programa oficial en los últimos años.

ALCANCES Y LIMITACIONES

La investigación realizada nos permite establecer los siguientes comentarios sobre algunas de las limitaciones en aspectos formales de la propuesta de profesionalización del GDF para la prestación del servicio de educación preescolar en los CAI-DF con personal capacitado.

La falta de reglas claras de operación para los trabajadores al interior de los CAI se refuerza por las pugnas y falta de acuerdo con el gobierno federal para la regularización de atención de la educación básica. Ello ha servido al GDF para justificar el abandono de sus centros infantiles. Lo anterior se comprueba si revisamos la iniciativa del jefe de gobierno Miguel Ángel Mancera para desindexar el salario mínimo (aprobada a finales de 2014), donde se propone un incremento para pasar de \$67.29 a \$82.86 el salario mínimo en 2015. Mancera argumentó en distintos foros que el minisalario mexicano es el más bajo de América Latina, y se podía plantear una línea de crecimiento que permitiera llegar a \$171 diarios, sin recordar que las educadoras del GDF tienen percepciones por debajo del salario mínimo vigente.

Resulta muy complicado determinar la eficiencia de la profesionalización como parte de la política de profesionalización docente cuando el GDF no cuenta con un padrón confiable de sus educadoras. Prueba de ello es que a raíz de la solicitud de información sobre el perfil de formación de las profesoras de preescolar dentro de las CAI y CCAI dependientes del GDF, obtuvimos la siguiente tabla:

Tabla 10. Perfil de formación de las educadoras de preescolar

Perfil	En proceso	Concluido	Total
Licenciatura en Educación Preescolar	367	112	479
Licenciatura afín al ámbito educativo	45	64	109
Licenciatura ajena al ámbito educativo	21	31	52
Bachillerato	113	252	365
Asistente educ./puericultista Sin bachillerato	50	323	373
Secundaria	7	90	97
Primaria	3	13	16
Total de docentes	606	885	1491

Fuente: SE-DF. Censo perfil docente del personal en los CAI, julio de 2013.

El problema de fondo es la precariedad de las condiciones laborales de las docentes de preescolar. Esto ha imposibilitado llevar un control del trayecto formativo del personal, pues observan una elevada movilidad no sólo del tipo de plaza que ocupan, sino de su centro de trabajo (incluso de una delegación a otra). A pesar de la inversión, como no se basifica al personal capacitado, el acceso a los estudios de licenciatura resulta un trampolín para las destinatarias que les permite movilizarse (ya con un mejor perfil de formación) hacia otros empleos mejor remunerados, y los CAI vuelven a quedar atendidos con personal eventual que no cubre el perfil requerido.

Por otro lado, respecto a la propuesta curricular quizás una de las limitaciones de la LEPTIC sea que justamente el tipo de programa profesionalizante que buscó la SE-DF (semi-presencial con asignaturas en línea), sea el principal problema: no se consideró dotar de computadoras a las participantes: la mayoría no contaba con equipo con acceso a internet, y resultó muy complicado que se familiarizaran con la plataforma web del programa. Ésta es una de las dificultades que perciben con toda claridad las educadoras:

Debido al tipo de trabajo que desempeñamos no tenemos tanta experiencia con las tecnologías modernas, por lo cual se nos dificultó al inicio (Sandra).

Considero que tal vez nos debieran de dar un curso de introducción a la computación antes de iniciar la licenciatura, porque el desconocimiento del manejo de la computadora ha sido causa de que las compañeras se queden en el camino (Liz).

Sin embargo, varias de estas cuestiones podrían salvarse con la implementación de un curso propedéutico que familiarizara a las estudiantes con el equipo de cómputo y el manejo de medios, así como un taller sobre hábitos de estudio que les permitiera identificar algunas de las habilidades que deben fortalecer para facilitar su reinserción al estudio.

Por otro lado, si retomamos la visión de *los clientes*, para “situarnos en la posición y en el conjunto de relaciones desde las cuales las prácticas, las evaluaciones y las creencias clientelares son construidas” (Auyero, en Combes 2011, p. 23), encontraremos algunos hallazgos interesantes, como los siguientes.

Las educadoras se sienten “agradecidas” por haber recibido una beca al considerar que su situación económica no les hubiese permitido cursar una licenciatura. Ello constata la falta de reconocimiento de que es justamente el propio sistema de contratación del GDF el que las mantiene subempleadas con salarios inferiores a los que corresponden a la función que desempeñan: este es el problema de fondo que las imposibilita para acceder a otros estudios.

En cuanto a su formación, las profesoras observan un enriquecimiento de sus habilidades básicas como la redacción de textos, ortografía y expresión oral. Para algunas implicó empezar a leer textos relacionados con su profesión y la licenciatura amplió su universo al develarles un mundo “nuevo” al involucrarlas en las redes sociales.

El currículum formal tiene un mayor énfasis en la parte instrumental; sin embargo, se observa una revalorización de la labor docente como rasgo identitario en las estudiantes de la LEPTIC.

La investigación realizada nos permite comprobar que las educadoras toman consciencia de que la tarea que desempeñan atiende requerimientos cada vez más complejos y paradójicamente, ante la minusvaloración social del trabajo docente, desarrollan una revaloración del conocimiento y en consecuencia, de su labor, como veremos a continuación.

Para adentrarnos en la comprensión del impacto del proceso de profesionalización que hemos venido presentando, en el siguiente capítulo nos damos a la tarea de revisar la percepción de las propias educadoras como actores centrales de esta política pública, por lo que profundizamos en el estudio de los valores profesionales de las estudiantes de esta licenciatura.

CAPÍTULO 4

EN LAS AULAS DE LA LEPTIC: TENSIONES VALORALES

¿Cómo se ha desarrollado el estudio de valores profesionales de las educadoras del GDF?

El estudio de los valores profesionales es un campo de conocimiento que se interesa en conocer ese rasgo identitario profesional, su génesis y desarrollo (Farfán, 2010b). Este campo, por lo tanto, propone un acercamiento al objeto de estudio que permita la comprensión de su surgimiento y entrelazamiento conforme a diversos referentes culturales e institucionales. La formación de los valores profesionales tiene lugar de manera preponderante en el periodo de la formación inicial. Tradicionalmente la formación inicial para la docencia tenía lugar en las escuelas normales. A partir de la década de 1990 la formación docente normalista empezó a ser fuertemente cuestionada. Ante las fallas del normalismo se planteó la opción de formar a los docentes en espacios universitarios.

Sin embargo, la investigación empírica identificó que la formación de los valores profesionales enfrenta desafíos para su logro en la institución universitaria (Hirsch, 2001; Farfán, 2008a; Farfán y Saucedo, 2010). Algunos de esos hallazgos han sido el resultado de investigaciones que hemos realizado en el campo de

los valores profesionales desde una perspectiva cultural (Farfán, 2006 y 2008a).

La perspectiva cultural en el estudio de los valores profesionales sigue el camino señalado por autores como López Zavala (2001). En esta línea de investigación, la población en que hemos centrado nuestros estudios es la de los profesionales de la educación, preferentemente, las educadoras de preescolares. Se han desarrollado investigaciones previas con educadoras del Distrito Federal y de Sinaloa.

Entre los hallazgos obtenidos en esta línea de investigación se ha identificado la existencia de diversas tradiciones formativas que, a su vez, se corresponden con lo que denominamos “configuraciones valorales” (Farfán, 2006). Es decir, la formación de educadoras promueve la apropiación de diversos conjuntos de valores que actúan de manera autodeterminada conforme a elementos históricos, sociales, culturales y pedagógicos específicos. Por lo tanto, la riqueza profesional de la formación de la educadora es vasta. También hemos encontrado que estas configuraciones valorales interactúan de distinta manera con las políticas educativas, los enfoques didácticos, los conceptos educativos y otros elementos epistémicos, teóricos y prácticos (Farfán y López, 2009).

Otro hallazgo nos dice que los valores profesionales son dinámicos. Cambian a lo largo de la formación inicial (Farfán y Saucedo, 2008). Es decir, los valores de los alumnos de los primeros semestres de la licenciatura son diferentes de los valores de las educadoras de los últimos semestres. Este hallazgo genera una situación formativa de los valores más intensa, diversa y variada, pues no sólo hay diferentes orientaciones valorales, además, éstas experimentan cambios en el tiempo.

En esta línea de investigación hemos estudiado los valores profesionales de educadoras en formación, alumnas de escuelas normales y de educadoras en servicio que atienden jardines de niños, así como educadoras que cursan estudios de posgrado en línea (Farfán, 2010a). Sin embargo, ni en nuestra línea de investigación

ni en las publicaciones sobre el tema encontramos trabajos centrados en educadoras en formación dentro del programa LEPTIC de la UPN, ni tampoco localizamos hallazgos sobre educadoras en servicio que trabajen en los CAI. Junto con el interés científico por ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio existen otros argumentos que justifican extender la investigación. El primero que enunciamos es el creciente desplazamiento de la formación docente de las instituciones normalistas hacia las universitarias. El segundo es la definición de las tareas educativas como formativas para la vida ciudadana; por lo tanto, el docente tiene que lograr objetivos educativos complejos, entre los que se encuentra la formación en valores como la justicia, la igualdad y la participación social.

La aspiración ética más elevada del mundo occidental contemporáneo se concreta en los valores ciudadanos. Dado el encargo social que se hace a la escuela para que prepare a los alumnos para la vida, la formación en valores ciudadanos es uno de los rasgos ineludibles de esta nueva educación. El éxito de la formación educativa puede ser constatado en el desarrollo de dichos valores ciudadanos.

La tercera razón es legal. La obligatoriedad de la educación preescolar estableció la condición de estar titulado profesionalmente para ejercer la docencia. Por ende, las tareas de nivelación del personal en funciones se vuelve inaplazable; de la misma manera se hace necesario establecer un seguimiento de la calidad con la que se está llevando a cabo esta nivelación profesional en las instituciones universitarias. En ese sentido surge el interés por atender particularmente la existencia de un contrato, del cual ya hemos hablado, firmado entre la UPN y el GDF para la nivelación profesional de las docentes preescolares de los CAI.

Considerando lo anterior se realizó la presente investigación orientada al estudio de los valores profesionales que se forman en la LEPTIC de la UPN para las educadoras del servicio de educación preescolar comunitaria (CCAI) que se ofrece en el Distrito Federal.

Teniendo en cuenta la importancia de la formación ciudadana en el marco de la preparación universitaria se planteó la siguiente

pregunta de investigación: ¿El plan de estudios de la LEPTIC promueve la formación de valores ciudadanos?

A partir de la noción de que el plan de estudios acentúa su influencia conforme el alumno ha tenido un mayor tiempo cursándolo: ¿Las alumnas de la LEPTIC experimentan cambios en su percepción de la promoción que se hace en la carrera de los valores ciudadanos de acuerdo con el semestre que cursan?

Sostuvimos la hipótesis de que los valores ciudadanos y profesionales variarían conforme al avance de la alumna en el plan de estudios, acercándose, cada vez más, a los valores propuestos en el plan de estudios y en consonancia con las políticas educativas del GDF. La definición de estos valores se esperaba diversa y compleja, no sustentada en una expectativa fincada en relaciones causalistas, y por tanto en un resultado único, sino que se esperaba una variedad de respuestas cercanas a las diferentes tradiciones valorativas formativas que hemos encontrado en otros estudios (Farfán, 2008).

ESTUDIO EN LAS AULAS

Objetivo general

El objetivo de esta investigación fue conocer la percepción de las alumnas de distintos semestres de la LEPTIC en relación con los valores ciudadanos, así como de los valores profesionales plasmados en su plan de estudios.

Objetivos específicos

- Analizar la propuesta valoral del plan de estudios de la LEPTIC.
- Identificar la percepción que tienen las alumnas de LEPTIC en el Distrito Federal acerca de los valores ciudadanos incluidos en el plan de estudios.

- Analizar el impacto del semestre cursado, en la percepción de las alumnas de la LEPTIC en el DF acerca de los valores ciudadanos incluidos en el plan de estudios.

ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN

Primera fase: revisión documental

El estudio realizado siguió la metodología mixta, que incluye análisis de textos y estudio empírico de corte cuantitativo (Flick, 2002). El trabajo implicó, en primer lugar, el análisis del plan de estudios con la finalidad de establecer los valores que éste busca generar en sus estudiantes.

Se usó el método de Cámara (2009) para identificar los valores en textos escritos. Dicho método consiste en un sistema de categorías elaborado para profundizar en los valores que contienen textos escritos obtenidos con un instrumento creado ex profeso, a partir del análisis de contenidos semánticos y relaciones de proximidad.

Como resultado de la aplicación de este método se identificaron los siguientes valores contenidos en el plan de estudios de la LEPTIC:

- Trabajo armónico
- Solidaridad con compañeros
- Búsqueda de la verdad
- Autonomía intelectual
- Crítica constructiva
- Confianza en la profesión

Definición de los valores

El trabajo armónico se refiere a una forma de realizar el trabajo en condiciones de bienestar y alegría.

“La solidaridad es la ternura entre los pueblos”, reza el dicho asturiano. Este valor se destaca entre los valores favorables a una vida ciudadana, en tanto que el sujeto pone en su horizonte existencial al otro en sus necesidades y carencias. En los tiempos actuales la solidaridad sufre el poderoso embate del individualismo. Las definiciones de solidaridad que nos ofrecen Razeto (1999) y De Felipe y Rodríguez (1995) fortalecen esta perspectiva.

Razeto (1999) considera que la solidaridad supone la disposición a prestar ayuda al necesitado: “hace referencia a la ayuda mutua para enfrentar problemas compartidos, a la benevolencia o generosidad para con los pobres y necesitados de ayudantes, a la participación en comunidades integradas por vínculos de amistad y reciprocidad”.

Por su parte, De Felipe y Rodríguez (1995) destacan el sentido fraterno, empático y de disposición a la colaboración que entraña el valor de la solidaridad.

La búsqueda de la verdad es un valor que define a la universidad como proyecto de la modernidad. La consolidación de las primeras universidades se dio alrededor de esta búsqueda de la verdad por oposición al principio de fe que caracterizaba al pensamiento medieval.

La autonomía intelectual es otro valor intelectual universitario, y como tal, pretende establecer la libertad e independencia de pensamiento ante otros. La autonomía intelectual forma parte, además, de los valores que identifican a una profesión (Hortal, 2002). Debe tender a lograr una relación profesional entre el cliente o solicitante del servicio y el profesionista, en la que al final el cliente no requiera más de los servicios del profesionista. Es decir, el profesionista debe llegar a ser prescindible y de ninguna manera establecer con el cliente una relación permanente de dependencia, a menos que la necesidad del servicio se siga presentando.

La crítica constructiva es un valor intelectual que distingue y promueve el señalamiento positivo, enriquecedor y honesto, sobre los planteamientos personales y los de otros estudiantes y docentes. La crítica constructiva es obligada si se quiere construir una sociedad democrática. Sólo el examen justo y acucioso de las ideas propias y

extrañas nos conduce a la verdad. Una formación profesional sin crítica constructiva deviene en un ambiente autoritario o autocomplaciente.

La confianza en la profesión nos remite a la definición de Hortal sobre la existencia de componentes éticos profundos, cimientos verdaderos de la profesión: la autonomía, la beneficencia y la justicia. Estos tres rasgos éticos de la profesión traslucen a su vez que el profesionista, como tal, ejerce su tarea desde una posición rotunda de confianza en la profesión. Esta confianza se cimienta en los tres rasgos éticos ya señalados. Es decir, la profesión da alguna clase de bien a la sociedad, promueve una vida justa para todos y genera relaciones autónomas con sus clientes.

Con base en estos valores identificados en el plan de estudios de la LEPTIC, se desarrolló la segunda fase de la investigación.

Segunda fase: investigación de campo

En un segundo momento se realizó una investigación de campo siguiendo un método mixto: cuantitativo y cualitativo (Flick, 2012). De acuerdo con Miles y Huberman (1994, citado en Flick, 2012), el diseño empleado en nuestra investigación siguió una lógica cualitativa-cuantitativa-cualitativa (v. tabla 11).

Tabla 11



Fuente: Diseño de investigación integrador de investigación cualitativa y cuantitativa. Adaptado de Miles y Huberman (1994, en Flick, 2012).

La aproximación de corte cuantitativo a los valores de los estudiantes de la LEPTIC se dio por medio de la aplicación de una encuesta

para medir la percepción de las alumnas acerca de los valores ya señalados. La indagación empírica se dirigió tanto al currículo formal de la LEPTIC como a lo que sucedía en las aulas favorecido por los catedráticos de la UPN. Esta doble dirección permitió generar un ambiente de contraste entre la propuesta curricular formal y la vivida.

Los datos obtenidos en la encuesta fueron interpretados por las propias alumnas. Para tal efecto se recurrió a la técnica de grupos focales, en tanto que han demostrado ser útiles para obtener las interpretaciones de los participantes de resultados de estudios (Morgan, 1988 en Flick, 2012).

Por último, y mediante la técnica de triangulación (Flick, 2012), se analizaron los datos obtenidos tanto de la encuesta como de la entrevista en el contexto de las condiciones laborales y formativas de la educadora alumna de la LEPTIC que estudiamos en este libro.

Instrumento

El cuestionario que se usó para el estudio se adaptó del utilizado por Farfán (2005). El instrumento estuvo compuesto por 61 reactivos que los alumnos tenían que responder señalando qué tanto consideraban que el valor en cuestión se promovía en la carrera. El instrumento se adaptó en su lenguaje a las condiciones socioculturales del Distrito Federal y a las particularidades de la institución educativa objeto de investigación. En el anexo se presenta el cuestionario en extenso.

Técnica

Para la entrevista se empleó la variante de grupo focal, entrevista focal o grupos de discusión. El sello distintivo de esta técnica es que se trata de una entrevista grupal en la cual se promueve

la interacción del grupo alrededor del análisis de un tema (Flick, 2012). Se definieron, como se dijo, dos grupos de discusión. Los dos grupos fueron homogéneos por estar ubicados en una segunda fase de indagación empírica. En este caso, las participantes pertenecían al mismo semestre.

Las sesiones de entrevista se realizaron en las aulas donde estudiaban las alumnas. De inicio se explicó a las entrevistadas la actividad, así como el objetivo de la investigación. Después, se les mostró los datos obtenidos en la encuesta y se les pidió sus comentarios sobre ellos. Dos ayudantes de investigación registraron por escrito las respuestas de las alumnas. Estos registros posteriormente fueron ordenados conforme a los valores involucrados en cada respuesta. De las transcripciones se eligieron los datos para trabajar cada valor.

Participantes

En la primera parte de la indagación empírica se decidió usar la estrategia del “muestreo completo” (Flick, 2012). Dicha técnica permite mantener e integrar todos los datos disponibles. Consideramos conveniente hacerlo de esta manera teniendo en cuenta los pocos estudios realizados sobre las educadoras comunitarias del GDF, en tanto se recomienda abordar los objetos de estudio desconocidos o poco estudiados con estrategias abarcativas y panorámicas (Gerhardt, 1986 en Flick, 2012). Por lo tanto, se encuestó al total de las 60 alumnas de la LEPTIC inscritas en la Unidad 096 DF Norte. Es decir, se estudió al universo completo de alumnas que había disponibles al momento de la aplicación del cuestionario. Las características institucionales de la UPN Unidad 096 DF Norte fueron descritas en el capítulo tres.

En la segunda parte de la indagación empírica, para efectos de las entrevistas focales, se definió una muestra intencionada formada por alumnas de los semestres primero y séptimo. Se buscó,

siguiendo a Flick (2012), configurar una muestra “de casos extremos”, de manera tal que el posible efecto de cursar la carrera fuera más evidente en los valores profesionales. Es conveniente usar este tipo de muestreo, señala Flick, para evaluar el impacto de programas orientados a generar un cambio.

En este caso, la LEPTIC fue el programa considerado para evaluar su efecto y por lo tanto, se esperaba que sus resultados serían más evidentes conforme las alumnas avanzaran en el programa. Fue así que se consideraron dos grupos focales: uno formado por alumnas de reciente ingreso a la LEPTIC y otro integrado por alumnas a punto de egresar de la licenciatura. En todo este procedimiento se atendieron los aspectos éticos de información y confidencialidad.

RESULTADOS

Se presentan los datos cuantitativos obtenidos en cada valor al aplicar el cuestionario. Primero, los referentes a los valores percibidos en los planes y programas de estudio. Posteriormente, los valores percibidos en las clases, promovidos por los profesores. Por último, se hizo una comparación estadística entre ambos grupos de datos. Para hacer una presentación más legible se agruparon valores, repetitivos, sólo para efectos de la presentación de resultados.

Trabajo armónico, solidaridad con compañeros y búsqueda de la verdad

El valor del trabajo armónico se promueve “totalmente” en los planes y programas de estudio, según lo considera 64% de las alumnas; 21% respondió que este valor se promueve “en su mayor parte”; 14% señala que se promueve “parcialmente” y 11% no respondió.

La solidaridad con compañeros se promueve “totalmente” en los planes y programas de estudio de la LEPTIC de la UPN, así lo percibe

50% del alumnado; 28% de las alumnas advierten que este valor se promueve “en su mayor parte”; en tanto 14% lo percibe “parcialmente” y 8% de las alumnas no respondió la pregunta. Respecto al valor de la “búsqueda de la verdad”, 71% de las alumnas advierten que se promueve “totalmente” en el plan de estudios de la LEPTIC; 14.5% de las alumnas considera que se promueve “en su mayor parte” y un porcentaje similar, 14.5%, señala que se promueve “parcialmente”.

Autonomía intelectual, crítica constructiva y confianza en la profesión

En cuanto al valor de la “autonomía intelectual” 71% de las estudiantes de LEPTIC percibe que se promueve “totalmente” por los planes y programas de la LEPTIC; 29% juzga que se promueve “en su mayor parte”. Este valor sería el más apreciado por las alumnas al referirse a la propuesta curricular de la LEPTIC.

El valor de “crítica constructiva” se promueve “totalmente” según 71% de las alumnas de la LEPTIC; 14.5% percibe una promoción “en su mayor parte” y un porcentaje igual (14.5%) percibe que se promueve “parcialmente”.

El 64.5% de las estudiantes de LEPTIC perciben que el valor “confianza en la profesión” se promueve “totalmente”; 35.5% consideran que se promueve “en su mayor parte”. Dentro de un proceso de profesionalización docente este valor ocupa un valor muy importante y recibe, junto con el valor de “autonomía intelectual”, los mejores puntajes. Esto es una muy buena noticia para la política de atención a la educadora comunitaria del GDF.

Los datos correspondientes a los valores de “trabajo armónico”, “solidaridad con compañeros”, “búsqueda de la verdad”, “autonomía intelectual”, “crítica constructiva” y “confianza en la profesión” se presentan en la tabla 12.

Es fácil advertir la buena percepción que tienen las educadoras del plan de estudios de la LEPTIC. Las alumnas lo consideran

como una buena opción formativa en asuntos valorales. Debe destacarse que los valores intelectuales sean tan convenientemente percibidos.

En el capítulo anterior, al caracterizar a las educadoras alumnas de la LEPTIC se señaló su procedencia de formaciones distantes de la pedagógica y su distancia respecto a trabajar en un ambiente intelectual. Por lo tanto, es un primer gran logro que perciban esta intención formativa intelectual y que la tengan en buena estima.

Aunque esta buena percepción de los valores contenidos en el plan de estudios de la LEPTIC es general, cabe destacar la primacía de los valores intelectuales sobre los valores de convivencia y ciudadanía. Este dato apunta a un ligero desequilibrio conveniente de remediar por los diseñadores de currículos en la UPN. En la perspectiva de una formación profesional integral, el plan de estudios LEPTIC debe procurar que la formación moral y ciudadana esté a la par de la formación intelectual.

Tabla 12. Valores promovidos por el plan de estudios de la LEPTIC

Valores	Totalmente	En su mayor parte	Parcialmente	En pequeña parte	En nada	No respondió
Trabajo armónico	64%	21%	14%	11%	_____	11%
Solidaridad	50%	28%	14%	_____	_____	8%
Búsqueda de la verdad	71%	14.5%	14.5%	_____	_____	_____
Autonomía intelectual	71%	29%	_____	_____	_____	_____
Crítica constructiva	71%	14.5%	14.5%	_____	_____	_____
Confianza en la profesión	64.5%	35.5%	_____	_____	_____	_____

Fuente: elaboración propia.

Valores promovidos por los profesores de la UPN

Ahora iniciaremos la descripción y análisis de las respuestas de las alumnas acerca de los valores promovidos por los profesores de la UPN. Distinguimos la complejidad de la formación, la cual deviene entre situaciones curriculares formales y vividas. Al preguntarles, además, sobre los valores promovidos por los profesores estamos ante la posibilidad de crear las mencionados tensiones valorales para analizar dinámicamente nuestro objeto:

- Honestidad
- Respeto a la profesión
- Crítica
- Justicia
- Tolerancia y
- Responsabilidad.

El 79% del alumnado juzga que el valor de la “honestidad” se promueve “totalmente” por los profesores de la UPN; 14% lo advierte promovido “en su mayor parte” y 7% lo advierte promovido “parcialmente”.

Para 79% de las alumnas educadoras de la LEPTIC, el valor del “respeto a la profesión” lo promueven “totalmente” los profesores de la UPN; 21% del alumnado advierte que los profesores promueven el “respeto a la profesión” “en su mayor parte”. Este dato es sumamente relevante, en tanto promueve la creación de una profesionalización que rompa con la imagen más extendida del trabajo de la educadora como asunto técnico o desprofesionalizado.

El valor de la “crítica” lo promueven los profesores de la UPN “totalmente”, según 57% del alumnado; 21% señala que se promueve “en su mayor parte”; 22% no contestó esta pregunta. Como lo analizaremos más adelante, aquí se encuentra un resultado diferente del mencionado respecto a este valor en el plan de estudios.

En cuanto al valor de la “justicia”, 64% de las alumnas considera que se promueve “totalmente” por los profesores; 36% advierte que este valor se promueve “en su mayor parte”.

El valor de la “tolerancia” se promueve “totalmente” por los docentes de la UPN según opinión de 64% de las estudiantes; 21% considera que se promueve “en su mayor parte”; 7% percibe que se promueve “parcialmente” y otro 7% juzga que los profesores lo promueven “en pequeña parte”.

Respecto al valor de la “responsabilidad”, 71.5% de las alumnas perciben que se promueve “totalmente” por parte de los profesores de la UPN; 21% percibe que se promueve “en su mayor parte” y 7.5% advierte que se promueve “parcialmente”. El valor de la responsabilidad es crucial, se reconoce su carácter fundamental en la posibilidad de construir una conciencia moral y una ética ciudadana (Mondolfo, 1968). Vale la pena atender más este valor en tanto que las respuestas de las educadoras son más bajas que las dadas a otros valores y más dispersas.

Los valores con mejores puntajes fueron la “honestidad” y el “respeto a la profesión”. Los valores con puntajes más bajos fueron la “tolerancia”, la “responsabilidad” y la “honestidad”. El valor de la “tolerancia” presenta, de todos los valores estudiados, la percepción más negativa; casi 40% percibe que no es promovido totalmente por los docentes de la institución. Los datos acerca de los valores promovidos por los profesores de la UPN se presentan en la tabla 13.

Tabla 13. Valores promovidos por los profesores de la LEPTIC-UPN

Valores	Totalmente	En su mayor parte	Parcialmente	En pequeña parte	En nada	No contestó
Honestidad	79%	14%	7%	_____	_____	_____
Respeto a la profesión	79%	21%	_____	_____	_____	_____
Crítica	57%	21%	_____	_____	_____	22%
Justicia	64%	36%	_____	_____	_____	_____
Tolerancia	64%	21%	7%	7%	_____	_____
Responsabilidad	71.5%	21%	7.5%	_____	_____	_____

Fuente: elaboración propia.

Una vez que hemos presentado los resultados cuantitativos que obtuvimos en la aplicación del cuestionario, pasamos a la presentación de los resultados cualitativos obtenidos en las entrevistas.

LA VOZ DE LAS EDUCADORAS

Al realizar las entrevistas focales el guión de la entrevista fue dado por los resultados cuantitativos antes reseñados. El procedimiento que se empleó para realizar las entrevistas consistió en mostrarles las tablas a las educadoras y solicitarles que nos comentaran estos resultados. Para la presentación de los resultados de estas entrevistas focales recuperamos el procedimiento de “tensión valoral”, como venimos diciendo. Elegimos las tensiones valorales a efecto de ilustrar los dilemas morales en los cuales se desenvuelve la formación de la educadora en la LEPTIC. Pensamos, además, que las tensiones valorales son sensibles a la naturaleza reflexiva del acto ético, en tanto se desenvuelve en la consideración de posiciones morales encontradas.

El campo formativo es un poderoso espacio de tensiones valorales en tanto que supone la búsqueda de un mundo mejor del que se vive. Estas tensiones valorales entre la formación universitaria y la vida también se expresan al interior de la institución universitaria. Uno de esos espacios de tensión valoral se da entre el llamado currículo vivido y el currículo formal. En este caso, la “tensión valoral” se formó entre la percepción de los valores en los planes de estudio y la experiencia de las educadoras en las aulas de la UPN al cursar la LEPTIC. Siguiendo con la descripción de la manera en la que se presentaron los datos de la entrevista focal, decimos que a esta visión problematizadora se añadió la comparación entre los grupos focales, uno formado por alumnas de primer semestre y otro integrado por alumnas de séptimo semestre.

Las tensiones valorales constituidas por este interjuego entre percepción y experiencia fueron las siguientes:

- a) Trabajo armónico vs. disputas.
- b) Solidaridad vs. individualismo.
- c) Búsqueda de la verdad-autonomía intelectual-crítica constructiva vs mentira-simulación académica.
- d) Confianza en la profesión vs. dudas profesionales.

Cada tensión valoral se analizó conforme al siguiente esquema: en primer lugar, se presentó el valor en cuestión. En seguida, se estudió el dato cuantitativo obtenido al medir este valor con la encuesta. A continuación, se analizó este mismo. Posteriormente, se refiere el dato de la entrevista y, por último, se presenta un breve cierre indicando el sentido en que se resuelve la tensión o si ésta permanece.

a. Trabajo armónico vs. disputas

El trabajo armónico es una condición laboral y de estudio necesaria para el desenvolvimiento de las educadoras. Su ausencia en el campo laboral puede devenir en situaciones de disputas “hostigamiento o acoso laboral”. En el campo educativo la ausencia del trabajo armónico tiene su peor expresión en el “hostigamiento o acoso educativo”.

Las alumnas perciben que el plan de estudios de la LEPTIC propone el trabajo armónico, pues 64% considera que se promueve “totalmente”. El testimonio de la educadora Martha así lo hace ver:

“Sí se promueven, los contenidos sí promueven los trabajos armónicos.”

Al comparar los dos grupos advertimos que, en lo general, este valor se mantiene a lo largo de los semestres en el transcurso de la vida cotidiana en el aula de la LEPTIC. En ambos grupos focales, primero y séptimo semestre de la licenciatura, el valor del “trabajo armónico” está presente.

Para las educadoras de primer semestre el “trabajo armónico” es parte de su reacción espontánea a la pregunta, se miran, comparten

sus opiniones en cuanto se les hace la pregunta acerca de si en las aulas y en el plan de estudios se vive este valor:

“Nos hemos acoplado bien, buena comunicación.”

Para las educadoras del séptimo semestre el trabajo armónico entre las alumnas está presente. Hay manifestaciones afirmativas, asienten con la cabeza y también, verbalmente:

“Se promueve, depende también de nosotras.”

Si bien hay coincidencia entre los dos grupos focales respecto a este valor, también hay importantes diferencias. Las educadoras del séptimo semestre no sólo advierten positivamente este valor en el plan de estudios de la LEPTIC sino que, además, se dan un papel protagónico en la realización de este valor: “depende también de nosotras”.

Este rasgo autonómico destaca la conformación de una identidad en medio del proyecto educativo. Mientras que las alumnas de primer semestre delegan en los contenidos la posibilidad de la armonía, en el séptimo semestre surge el “depende de nosotras” con el cual el tránsito a la autonomía parece estar reflejado en este valor fundamental. Con estas diferencias la tensión valoral se resuelve en favor del valor del “trabajo armónico”. A pesar de las circunstancias extraescolares adversas que se viven en el Distrito Federal, las educadoras alumnas de la LEPTIC están construyendo en las aulas un valor fundamental para la vida ciudadana. Perciben el “trabajo armónico” como propuesta educativa y lo comparten en la cotidianidad de la formación universitaria.

b. Solidaridad vs. individualismo

La vida contemporánea enfrenta el reto de sumergirse en el individualismo y perder la esencia de lo humano: la vida social. Una de las manifestaciones más preocupantes de este individualismo es la ausencia de solidaridad.

En los resultados de la encuesta el valor de la “solidaridad” no se destaca por los puntajes obtenidos en comparación de los obtenidos por los otros valores medidos. Apenas 50% percibe que el plan de estudios de la LEPTIC lo promueve “totalmente”. Este dato nos advierte de una fuerte tensión entre la solidaridad y el individualismo en el centro mismo de la propuesta curricular; así respondió la educadora Josefa a la pregunta acerca de la presencia del valor de la solidaridad en la vida cotidiana de la licenciatura:

“No, al menos en este grupo, no.”

La idea de una débil presencia de la solidaridad en la LEPTIC se acentúa al advertir un declive del valor a lo largo de la carrera cuando se comparan las respuestas de los dos grupos de educadoras. Mientras en el primer semestre la percepción de las educadoras sobre la solidaridad entre compañeros es positiva, en el octavo semestre esta percepción muestra un debilitamiento del valor, tal y como lo percibe la alumna Altea, quien está a punto de concluir sus estudios, cuando se le pregunta si hay solidaridad en las aulas de la LEPTIC:

“Sí, pero solamente con los equipos que se forman.”

Del “nosotras” que abarcaba a todo el grupo en el primer semestre, se pasa al “nosotras” referido sólo al equipo. La posibilidad de ser solidario se restringe al núcleo de amistades cercanas. Es paradójico, en un mundo global la solidaridad queda restringida al que se sienta en la banca de al lado. Los datos encontrados con este valor apuntan a una resolución de la tensión en favor del individualismo.

El extravío del ‘nosotros’ y la prevalencia del ‘yo’ coincide con los señalamientos de autores como Bauman (2005), quienes señalan el peligro de este tiempo de convertirnos en sociedades carentes de lazos fraternos y solidarios. La Ciudad de México se ganó fama de ciudad solidaria y sensible, sobre todo con la llegada de la

izquierda al Gobierno del Distrito Federal. ¿Qué está sucediendo, entonces, cuando profesionistas educativas que trabajan para ese gobierno perciben y viven una formación sustentada más en el individualismo que en la solidaridad? Quizá la respuesta puede estar en su vivencia como profesionistas precarias. Su vivencia cotidiana desde la carencia, probablemente, es tan grave que ver por el bien del prójimo se vuelve una tarea cuesta arriba.

c. Búsqueda de la verdad-autonomía intelectual-crítica constructiva vs. mentira/simulación académica

Agrupamos estos tres valores intelectuales: búsqueda de la verdad, autonomía intelectual y crítica constructiva, en tanto son los rasgos definitorios de la actividad académica universitaria. Otros valores se comparten con diferentes marcos institucionales, como la familia, la sociedad, pero estos tres valores son referidos particularmente a la vida universitaria. Estudios anteriores (López, 2005) plantean la existencia de un conflicto entre los valores del conocimiento y los valores de la empresa, es decir, los valores que la sociedad de consumo ha establecido, identificando entre los valores del conocimiento precisamente a los tres que señalamos.

Las alumnas perciben estos tres valores “totalmente” en el plan de estudios de la LEPTIC en 71%. Es decir, la propuesta curricular de la LEPTIC no sólo incluye estos valores sino que, además, las educadoras los perciben. Es algo notable, pues el currículo formal tiene un nivel de “traducción”, diría Larraguivel, que lo hace comprensible y vivible para el alumnado en formación. Pero, ¿efectivamente se viven estos valores en las aulas universitarias, los promueven los catedráticos de la LEPTIC? Hasta 57% de las alumnas perciben que los profesores promueven “totalmente” la crítica en las clases. Es un porcentaje alto. La diferencia entre lo percibido formalmente en el plan de estudios y lo percibido en las clases es sólo de 10% (de 70% baja a 60%), así que se puede ver que la gran mayoría sí advierte estar viviendo una formación crítica, como nos lo refiere el testimonio de la educadora Patricia, de primer cuatrimestre:

“Sí se promueve la crítica por parte de los profesores.”

Pero no es la única voz que se escucha, hay otras que matizan la situación. La crítica parece estar acotada a la discusión entre las alumnas. Así lo dice Blanca, alumna de séptimo cuatrimestre, quien hace ver una diferencia, se critica sí, pero a otra compañera:

“Sí se promueve, ya que se da con las compañeras.”

Y este matiz se vuelve contradictorio a la percepción general de un ambiente favorable a la crítica. Aurora, también alumna de séptimo cuatrimestre, encuentra un ambiente desfavorable en las clases de la LEPTIC para ejercer este valor primordial de la academia:

“El cuestionar a los maestros les molesta y no se promueve la crítica.”

O el lapidario comentario de María, alumna de séptimo, quien tajantemente percibe un ambiente distinto al que la mayoría ve:

“No hay ejercicio de crítica.”

d. Confianza en la profesión vs. dudas profesionales

Una licenciatura profesionalizante –como pretende ser la LEPTIC– debe construir en quien la cursa, una confianza en la profesión cimentada en el conocimiento académico. Cuando esto no ocurre, se da paso a injertar profundas dudas profesionales en el alumnado, quienes ven su práctica profesional ausente de referentes teórico metodológicos, éticos y humanistas en general que la fortalezcan. ¿Cómo se resuelve esa tensión en la LEPTIC?

En el caso del valor “confianza en la profesión” 64.5% de las estudiantes LEPTIC perciben que se promueve “totalmente” y 35.5% percibe que se promueve “en su mayor parte”. Esto refiriéndose a la percepción del plan de estudios. Son datos buenos. Hay un sentimiento de satisfacción con la formación propuesta en el plan de

estudios. Transcribimos algunos de los comentarios de varias educadoras del primer cuatrimestre:

“Nos da herramientas para las problemáticas que existen en la sociedad, ya que nos da bases teóricas que se encuentran en los contenidos.”

“Hay más confianza en la realización de las actividades.”

“Te da bases teóricas para el trabajo.”

Es admirable ver cómo, a unos cuantos meses de clase, las educadoras manifiesten este grado de conciencia sobre el efecto positivo de la LEPTIC en su práctica profesional. La confianza que experimentan en su labor diaria a partir de cursar la licenciatura en la UPN no sólo era apreciable en sus comentarios, sino también en sus rostros iluminados y de ojos brillantes, mientras compartían sus percepciones al respecto.

Las educadoras de séptimo semestre comparten esta percepción: la LEPTIC, en su propuesta formativa fortalece su confianza en la profesión. Esta confianza la viven como un proceso de paulatino crecimiento a lo largo de la carrera, como lo dice Leticia:

“Vas teniendo más seguridad en tu profesión y en ti misma.”

Una aspiración universitaria es cimentar en el alumno la confianza profesional basada en la apropiación del conocimiento académico, la percepción de la educadora alumna de la LEPTIC es esa. Lo enuncian de una manera precisa y contundente, sin espacio para las dudas. He aquí las respuestas de Irene y Martha, del mismo grupo de séptimo cuatrimestre:

“Sí, porque tengo mayor conocimiento, argumentos para el trabajo.”

“La confianza proviene del conocimiento.”

Las buenas noticias para la formación de las educadoras comunitarias en la LEPTIC mejoran, pues esta buena percepción se acentúa

cuando se comparan las respuestas dadas a la percepción de las clases; 79% de las alumnas educadoras de la LEPTIC, considera que el valor del “respeto a la profesión” lo promueven “totalmente” los profesores de la UPN; 21% del alumnado advierte que los profesores promueven el “respeto a la profesión” “en su mayor parte”. Es decir, el núcleo de la intención pedagógica de la LEPTIC se cumple, pues las educadoras crecen en su confianza en su tarea profesional y lo hacen precisamente argumentando la fortaleza que les da el conocimiento.

Subsiste una franja de percepción negativa de este respeto a la profesión. Fundamentalmente se ancla en vivencias en el aula, en las cuales algunas alumnas percibieron que no se les trató con respeto. En una claridad analítica hacen ver cómo la carencia de respeto demuestra una falta de convicción pedagógica en cimentar la confianza en la profesión.

“Sí se habla de respeto, pero a la hora de la hora, no lo hay por parte de los profesores.”

Aparece una constante: el catedrático de la LEPTIC que se siente interpelado y opta por cancelar el diálogo. Impone su autoridad y cierra simbólicamente la posibilidad de que la alumna participe. Algunas de las expresiones al respecto que compartieron las alumnas fueron las siguientes:

“Soy el maestro y lo acatas.”

“Yo soy el maestro, yo soy el que sabe.”

“¿Va a dar la clase usted o yo?”

Impartir clases a un grupo de alumnas que ya ejercen su profesión no es lo mismo que impartir licenciatura a alumnos en formación inicial. Podemos estar ante demandas profesionales para el catedrático de la UPN para las cuales quizá no está preparado o no las ha comprendido.

Hay que añadir la complejidad implícita en el hecho de que la licenciatura se trata de la educación preescolar, la cual es un tema marginal en la investigación educativa y, por tanto, en el conocimiento que los profesionistas formadores de docentes tienen de él.

La cúspide de este maltrato docente la reseña una alumna:

“Un profesor abarca el tiempo del descanso. Entonces le pedí permiso para salir, a lo cual el profesor dijo que podía salir, y añadió: ‘de mi cuenta corre que no termines la carrera’”.

La tensión valoral al máximo entre valores profesionales de autonomía, crítica y confianza enfrentados con los valores tradicionales culturales de dominio, exclusión y autoritarismo.

No es fácil presagiar cómo se resolverá esta tensión valoral. Preferimos pensar en un futuro deseable, fincado en experiencias formativas basadas en el respeto y dignidad profesional de la educadora en su relación con el catedrático de la UPN. Cerramos con el testimonio de Angélica, alumna del séptimo cuatrimestre.

“La mayoría sí son coherentes; hay muchos que [merecen] mis respetos.”

De acuerdo con lo aquí presentado, el semestre cursado por la alumna aparece como una circunstancia que genera diferencias en la percepción de los valores que promueve la LEPTIC.

La diferencia, más que darse en términos de presencia vs. ausencia del valor en uno u otro semestre, se da en términos, sobre todo, de acentos, de matices, de diferencias cualitativas. Es decir, se percibe el valor al inicio y al final del trayecto formativo, pero se percibe de manera diferente. En algunos casos la diferencia marca una suerte de retroceso moral, de pérdida de ilusión o de acotamiento de las posibilidades de vivir plenamente ese valor. Este acotamiento o visión realista se da aún en valores que aparecen sólidos a lo largo de la carrera, como el valor de la “crítica constructiva”. En este importante valor intelectual se da un giro de

percibirlo como parte de la forma de enseñanza que promueven los docentes a percibirlo sólo en el trato académico con otro compañero de estudios, sin incluir al docente. Este matiz, que advierte sobre cierto autoritarismo magisterial del catedrático, aparece en la interpretación que hace la alumna del último cuatrimestre de la licenciatura. Este giro podría aparecer como una “desilusión moral”, si se considera que en el punto de arranque en la vida universitaria de la alumna, a la “crítica constructiva” se le significó como un valor deseable y pleno de vida.

Otro valor en el que advertimos un paulatino debilitamiento es la “solidaridad”. Este valor arranca con un reconocimiento en los primeros cuatrimestre que no pasa de 50% en su percepción. Ese arranque inicial no aumenta, sino que va decreciendo poco a poco. Al final de la carrera se percibe sólo en el círculo cercano de amistades, compañeras con las que formó su equipo de trabajo. ¿El valor de la “solidaridad” se desdibuja o desaparece conforme la alumna de la LEPTIC avanza en la carrera?, ¿se puede seguir usando el término cuando su aplicación queda acotada al beneficio instrumental de identificarlo en el trabajo por equipo? ¿podríamos hablar, en este caso, que los valores de la sociedad individualista y competitiva se imponen a los valores escolares de la solidaridad?

En otros casos, el trayecto que va de iniciar a terminar la licenciatura se desarrolla en paralelo con un fortalecimiento del valor. Es el caso del valor “confianza en la profesión”. El que las alumnas LEPTIC perciban un afianzamiento profesional al cursar la licenciatura es notable. Evidentemente, la LEPTIC tiene la virtud de fortalecer al gremio. No es poca cosa el que este valor aparezca desde el inicio y se mantenga hasta el final de la licenciatura. En otros estudios (Hirsch, 2001) se encontró que hay estudiantes de licenciatura que mientras más estudian menos confianza tienen en su profesión. Además, la aparición temprana de esta confianza muestra que el ingreso a la LEPTIC genera una percepción positiva hacia el trabajo universitario. Si bien los valores tienen un componente racional y otro emotivo, es claro que en este caso, el valor de la solidaridad se

fortalece desde el ejercicio de la razón. Se confía más en la profesión a partir del acceso a mayores conocimientos y al ejercicio del intelecto. Persiste el reto para el docente y para la UPN en sí, de asegurarse que esta confianza en la profesión, sustentada en la razón, se dé en un clima de libertad y crítica académica, indispensable para que esta confianza tenga lugar y la razón se siga ejerciendo.

CONCLUSIONES

La profesionalización de los docentes en México no sólo es tema de un amplio debate, sin duda, es una de las deudas de la agenda política; el acercamiento a las condiciones de las educadoras en los centros infantiles en la capital del país es una muestra de ello.

La investigación realizada, además de lograr su objetivo de brindar una panorámica sobre las educadoras de los CAI del Gobierno del Distrito Federal, nos permitió conocer una dimensión subjetiva del proceso de profesionalización, al dar voz a las protagonistas y vislumbrar las múltiples variables que entran en juego para construir su identidad profesional.

Se alcanzó a hacer una revisión de las políticas orientadas a la educación preescolar en el DF, así como a la formación de las educadoras en servicio; de las condiciones laborales en las cuales transcurre su práctica cotidiana; de la propuesta formativa en la que están involucradas como alumnas de la LEPTIC de la UPN y de los valores profesionales en desarrollo al estudiar su licenciatura.

Las políticas mostraron la pervivencia de una agenda educativa pendiente en cuanto a la atención diferenciada a los grupos vulnerables, particularmente de la primera infancia y las mujeres. El acercamiento realizado nos permite percibir profundas diferencias al interior de los centros infantiles y entre las mismas delegaciones

políticas. A pesar de la inversión en un programa de profesionalización es notorio que no existe un compromiso profundo del GDF con sus centros infantiles ni con el establecimiento de condiciones laborales adecuadas para sus educadoras.

Por lo tanto, la posibilidad de contar en los CAI y en los CCAI del GDF con una educación preescolar de calidad, pasa por la acción afirmativa de establecer contratos laborales dignos para las educadoras. La falta de reglas claras de operación para los trabajadores al interior de los CAI se refuerza por las pugnas y falta de acuerdo con el gobierno federal para la regularización de atención de la educación básica. Ello ha servido al GDF para justificar el abandono de sus centros infantiles.

La falta de contratos laborales definitivos –en plazas de profesora y con un sueldo mínimo equivalente al de una educadora de jardín de niños público– influye en la inestabilidad y alta movilidad del personal, lo que imposibilita contar con un control del trayecto formativo del personal y la mejora de la prestación del servicio. Seguramente en ello influye la perspectiva individualista y poco solidaria que pudimos percibir en la población que participó en la investigación; si bien es una muestra, nos permite identificar el panorama que viven las educadoras del GDF.

El estudio sobre las condiciones laborales fortaleció el descubrimiento del estado de precariedad laboral de las educadoras trabajadoras de los CADI y CAI.

Mientras no se dé esta acción afirmativa, la actual situación laboral en la cual están inmersas las educadoras del GDF se explica convincentemente mediante el concepto de clientelismo. En los hechos, el clientelismo funciona en el GDF como la política de gobierno para los profesionales de la educación de la primera infancia. Ello confirma la omisión del jefe de gobierno Mancera hacia este sector de sus trabajadores dentro del debate por el establecimiento de salarios dignos en el DF, que promueve desindexar el salario mínimo.

Por lo tanto, mientras perviva el clientelismo las educadoras continuarán en situaciones laborales precarias, con bajos salarios,

sin prestaciones sociales, sin fuerza gremial y desempeñando su tarea sin un marco legal que las regule.

La precarización de la educadora del GDF se ve aparejada por la debilidad profesional, la cual se expresa en un bajo nivel de preparación académica. Esta situación, mala por sí misma para desempeñarse en una labor intelectual, es también un problema legal dada la condición de obligatoriedad de la educación preescolar y su consiguiente norma de que la educadora cuente con un título profesional para poder ejercer su tarea. Recordemos que sólo 10% del personal cubre este criterio.

El convenio entre el GDF y la UPN para lograr la titulación de licenciatura de las educadoras ha dado buenos resultados, pues en cuatro años se logró la certificación de 300 docentes, y la titulación de 129 docentes más. El costo de cada titulación individual no llega a \$10,000. Es una muy baja inversión con excelentes resultados. Sin embargo, no son suficientes los recursos invertidos ni tampoco se puede estar seguro de que se estén aplicando las estrategias más adecuadas.

De mantener esta tendencia faltarían otros ocho años para lograr titular al total de educadoras (1,312) reconocidas por el GDF. Pero estas cifras deben ser revisadas, pues la SEP reporta 7,139 educadoras por lo que, a este paso, la tarea de titularlas se cumpliría en por lo menos cuatro décadas. Se requiere revisar la modalidad y oferta formativa que ofrece la UPN, ya que a pesar de esta demanda potencial de alumnos, la matrícula de educadoras del GDF en LEP-TIC y en la Maestría en Educación Básica disminuye.

Sobre todo, consideramos que es necesario ver de manera comprometida la formación de la educadora al servicio del GDF, no sólo para la necesaria tarea de cumplir el imperativo legal, sino para darle un rumbo justo a la educación preescolar en la Ciudad de México. Así como el GDF marcó líneas de política educativa –que ahora son nacionales– con los programas de becas, útiles escolares gratuitos, educación tutorial y acceso libre a la enseñanza, puede hacer lo mismo en el campo de la educación preescolar.

La construcción de la ciudadanía a través de la formación profesional es el gran pendiente de esta política educativa. Al inicio de este trabajo nos preguntamos si el plan de estudios de la LEPTIC promovía la formación de valores ciudadanos. La respuesta a esta pregunta es que promueve el surgimiento de nuevos valores profesionales. Es decir, la profesionalización en el nivel licenciatura de las educadoras sí genera una nueva visión de éstas respecto a su tarea profesional. Esta visión se concreta en la adopción de nuevos valores profesionales, particularmente los del conocimiento y del intelecto. La razón, por sí misma, surge como el gran nuevo valor profesional.

Por lo tanto, podemos decir que para el gremio de educadoras del Distrito Federal hay un antes y un después de estudiar la LEPTIC.

En relación con los valores ciudadanos, sin embargo, la respuesta no es tan clara. Es cierto que la razón y la ciudadanía son valores que van de la mano, pero no necesariamente tienen una relación directa. Se sabe del desarrollo de la ciencia, de altos valores científicos en sociedades totalitarias, como la comunista o la nazi. Pero, sin duda, valorar la razón es necesario para establecer valores ciudadanos.

El imperio del derecho del ciudadano requiere un sujeto racional. Eso supone que las tareas por desarrollar los valores de la razón y el conocimiento abonan al tránsito hacia la ciudadanía. Por lo tanto, si bien directamente se podría decir que la influencia de la LEPTIC no impacta poderosamente en la formación de ciudadanía, si abona en condiciones que pueden ayudar a establecer estos valores ciudadanos.

Romper con el clientelismo y la precariedad demandan aspirar a contar con profesionistas de la educación preescolar no porque tengan título de licenciatura, sino por fomentar en ellos el logro de valores ciudadanos, de una dignidad económica y de la condición necesaria del ejercicio ético: la conciencia moral. La conciencia moral, como ejercicio de la responsabilidad sobre los actos propios de la educadora, sólo puede surgir laboralmente si se tiene la posibilidad de elegir y para eso se requieren condiciones de trabajo

en las cuales sus opiniones y argumentos puedan ser expresados libremente sin peligro de despido.

El estudio empírico de la formación valoral de las educadoras como alumnas de la LEPTIC en la Unidad 096 DF Norte demostró la existencia de una cultura escolar en la cual las alumnas avanzan hacia la identidad profesional. El cambio en la situación de la profesión lleva consigo cambios en los valores profesionales. Al pasar de una semi-profesionalización a una profesionalización, los valores del gremio cambian. Esta transformación gremial se da alrededor de establecer un periodo largo de estudios para poder ejercer ese trabajo. Este nuevo requisito para tener la licencia profesional al concretarse en la demanda de estudiar la licenciatura –particularmente a la que nos referimos, que es la LEPTIC–, gira alrededor de la actividad intelectual y pasa por la incorporación institucional a una universidad, en nuestro caso, la incorporación a la Universidad Pedagógica Nacional.

Dicho giro en la profesión que pasa por el incremento de los requisitos intelectuales institucionales explica por qué surgen con fuerza los valores profesionales del conocimiento. La significación del propio trabajo cambia junto con el surgimiento de dichos valores.

La pregunta acerca de qué tanto la LEPTIC es el motor de esta transformación valoral no es de fácil respuesta. De acuerdo con nuestro razonamiento, el cambio valoral se da atendiendo a la incorporación a la universidad. Más que un resultado específico adjudicable a algún contenido o materia específica, hablaríamos de que la universidad, como forma de vida, es la responsable de este cambio en los valores profesionales. La circunstancia completa de la vida universitaria, con sus tareas, sus prácticas, costumbres, lecturas, ritos, etcétera, va creando una nueva forma de explicarse la propia tarea profesional de la educadora.

Para establecer si nuestra interpretación es correcta se requiere comparar los resultados que encontramos con los que se obtendrían de estudios empíricos sobre la formación de los valores profesionales de las educadoras en función egresadas de las normales.

La literatura disponible al respecto señala que entre los valores profesionales de las educadoras normalistas no se destacan los intelectuales o del conocimiento (Elizondo, 2001). Esas investigaciones fueron hechas cuando las educadoras egresaban de la normal con estudios de nivel bachillerato. ¿El nivel educativo diferencial, bachillerato en lugar de licenciatura, genera, por lo tanto, un ambiente formativo más o menos intelectual? Consideramos que estudios comparativos entre el que hicimos y otros realizados en las escuelas normales ayudarían a responder esas interrogantes.

Ponderamos las aportaciones de la UPN para la revaloración que hace la educadora de su profesión, pero habrá que cuidar que los logros alcanzados en el aula universitaria no sean revertidos en los centros de trabajo de las educadoras. Es cierto, se logró alcanzar un avance en el conocimiento de las educadoras, pero al mismo tiempo surgen nuevas preguntas de investigación.

En futuras investigaciones es necesario realizar estudios de campo en los CADI y CAI.

Es importante ir a las escuelas, conocer la vida cotidiana de la educadora, apreciar *in situ* de qué manera estudiar en la UPN afectó su enseñanza, entre otras interrogantes de investigación. Por lo tanto, a partir de este trabajo podemos decir que tenemos ahora una fase al descubierto, y requerimos mirar las otras fases del objeto para construir una mirada integral sobre la educadora y su práctica docente.

ANEXO

ENCUESTA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 DF NORTE**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
Valores ciudadanos en la formación de las alumnas
de la LEPTIC UPN en el Distrito Federal
Coordinación: Dra. Claudia Alaníz Hernández
y Dr. Enrique Farfán Mejía**

La presente es una auscultación acerca de las percepciones y formas de pensar o de sentir sobre diversos aspectos de la vida cotidiana y escolar. Agradecemos su colaboración. Conteste marcando la opción elegida.

1. ¿Cuál es su edad?:

A. Menor de 18

B. Entre 18 y 23

C. Entre 24 y 30

D. Entre 31 y 39

E. 40 o más

¿Qué cualidades definen mejor a los estudiantes de LEPTIC en la Unidad 096 DF-Norte? (Marca todas las respuestas que te parezcan pertinentes en la hoja de respuestas)

2. A. Disciplinados B. Respetuosos C. Estudiosos D. Abiertos E. Honestos
3. A. Rebeldes B. Ambiciosos C. Egoístas D. Falsos E. Faltos de ética
4. A. Inteligentes B. Críticos C. Solidarios D. Justos E. Responsables

5. ¿En qué medida te sientes satisfecho/a de estudiar en la Unidad?

- A. Totalmente B. En su mayor parte C. Parcialmente
D. En una pequeña parte E. En nada

6. ¿En qué grado los programas de estudio han cumplido con tus expectativas?

- A. Totalmente B. En su mayor parte C. Parcialmente
D. En una pequeña parte E. En nada

7. ¿En qué grado los profesores con su trabajo contribuyen a tu desarrollo como estudiante?

- A. Totalmente B. En su mayor parte C. Parcialmente
D. En una pequeña parte E. En nada

8. ¿En qué grado la vida académica y escolar de la Unidad ha resultado como tú esperabas?

- A. Totalmente B. En su mayor parte C. Parcialmente
D. En una pequeña parte E. En nada

9. ¿Consideras que la participación de las mujeres de la Unidad (profesoras, alumnas, trabajadoras) se toma en cuenta e influye en la vida académica e institucional?

- A. Totalmente B. En su mayor parte C. Parcialmente
D. En una pequeña parte E. En nada

¿En qué grado los programas de estudio de la Unidad 096 promueven los siguientes valores? (elige la A y márcala en la hoja de respuesta si esto se da en un alto grado, la B si es menor y así hasta la E, si es en muy bajo grado):

10. El trabajo armónico (A) (B) (C) (D) (E)
11. La solidaridad con los compañeros (A) (B) (C) (D) (E)
12. La búsqueda de la verdad (A) (B) (C) (D) (E)
13. La autonomía intelectual (A) (B) (C) (D) (E)
14. La crítica constructiva (A) (B) (C) (D) (E)
15. La confianza en la profesión (A) (B) (C) (D) (E)

¿En qué grado los profesores con su trabajo y sus actitudes promueven los siguientes valores? (elige la A y márcala en la hoja de respuestas si esto se da en un alto grado, la B si es menos, y así hasta la E, si es en muy bajo grado):

16. La honestidad (A) (B) (C) (D) (E)
17. El respeto a la profesión (A) (B) (C) (D) (E)
18. La crítica (A) (B) (C) (D) (E)
19. La justicia (A) (B) (C) (D) (E)
20. La tolerancia (A) (B) (C) (D) (E)
21. La responsabilidad (A) (B) (C) (D) (E)

¿En qué medida la Unidad 096, a través de los programas de estudio, del trabajo de los profesores, de las actividades académicas curriculares o extracurriculares, etcétera, ha contribuido en tu persona al desarrollo o reconocimiento de las siguientes actitudes o situaciones?:

	A Muy importante	B Bastante importante	C Más o menos im- portante	D Poco importante	E Nada importante
22. Reconocer que existen desigualdades sociales					
23. Apreciar nuestra cultura					
24. Aceptar a los demás como son					
25. Reflexionar sobre los problemas sociales					
26. Ser crítico en el análisis de la realidad					
27. Definir tu posición como ciudadano					
28. Comprender el entorno social					

REFERENCIAS

- Aguilar, L. F. (comp.) (2010). *Política pública*, México: BBAP-DF y Siglo XXI.
- Alaníz, C. (2009). *Educación básica en México. De la alternancia al conservadurismo*, México: Gernika.
- Alaníz, C. (2011). Educadoras y política educativa: reconfiguración de identidades. En L. Reyes *et al.* (coords.), *Docencia, identidades, organización y cultura escolar*. México: UPN.
- Alaníz, C. (2012). La educación en el Distrito Federal: ¿una política de izquierda? *Revista Andamios*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (18), enero-abril.
- Alonso, G. (2007). Acerca del clientelismo y la política social: reflexiones en torno al caso argentino. *Revista Reforma y Democracia* (37), Caracas: CLAD.
- Arnaut, A. (2008). La administración de los servicios educativos y el entorno político en el Distrito Federal después de la federalización de 1992. En A. Didriksson y M. Ulloa (Coords.), *Descentralización y reforma educativa en el Distrito Federal*. México: Secretaría de Educación del DF.
- Auyero, J. (1997). *¿Favores por votos?* Buenos Aires: Losada.
- Auyero, J. (2002). Clientelismo político en Argentina: doble vida y negación colectiva. *Perfiles Latinoamericanos* (20), junio, México: Flacso, pp. 33-53.
- Bauman, Z. (2005). *Ética posmoderna*. México: Siglo XXI.
- Bolea Murga, M. (2008). Reseña histórica de la educación a la primera infancia en México. *Ethos Educativo*, 12 (42), 2a. época, enero-abril. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”, México. Disponible en: <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/42/42-25.pdf> (Consultado el 10 de diciembre de 2014).

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Calvo Pontón, B. (2008). Sugerencias para una propuesta de modelo de descentralización. En A. Didriksson y M. Ulloa (coords.), *Descentralización y reforma educativa en el Distrito Federal*. México: Secretaría de Educación del DF.
- Cámara, A. (2009). Construcción de un instrumento de categorías para analizar valores en documentos escritos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (2), pp. 59-72. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015206006> (Consultado en julio de 2013).
- Carnoy, M. (2010). *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Castel, R. (1996). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Ceneval (s/d). Documentos de certificación. Disponible en: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1937> (Consultado en agosto de 2013).
- Chehaybar y Kurí, E. et al. (1996). La formación docente, perspectivas teóricas y metodológicas. *Investigación educativa* (6). México: CISE-UNAM.
- Combes, H. (2011). ¿Dónde estamos en el estudio del clientelismo? *Desacatos* (36), mayo-agosto, pp. 13-32.
- Combes, H. y G. Vommaro (2010). ¿Barrio político, barrio clientelista? Memoria del VI Congreso del Consejo Europeo de Investigaciones Sociales de América Latina (CEISAL), Toulouse, junio de 2010.
- Conde Bonfil, C. (2005). Informe final de la evaluación de resultados 2004 de los programas de Atención a población con vulnerabilidad social y de Atención a personas con discapacidad. México: El Colegio Mexiquense.
- Cortina, A. (2003; 1a. ed. 1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza,.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De Felipe, A. y Rodríguez, L. (1995). *Guía de la solidaridad*. Madrid: Temas de Hoy.
- Delgado Tornés, A.N. (2011). Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire. *Universidades*, LXI (50), Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Organismo Internacional, julio-septiembre, pp. 19-32. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319837003> (Consultado el 10 de diciembre de 2014).
- Diario *La Jornada* (15 de julio de 2003). Alerta la SEP sobre carencias para otorgar educación básica obligatoria. Entrevista con Sylvia Ortega, p. 37.
- Diario *La Jornada* (28 de septiembre de 2005). “Indigno, llaman diputados a Tamez en su comparecencia”, p. 49.

- Diario *La Jornada* (4 de octubre de 2005). "Solo 7.4% de los docentes de preescolar evaluados por la SEP lograron titularse", p. 47.
- Diario Oficial de la Federación* (12 de noviembre de 2002). Decreto de adición al Artículo 3o. estableciendo la obligatoriedad de la educación preescolar. México: Segob.
- Durán, E. (2001). Creencias de los egresados de posgrado sobre su práctica docente. En A. Hirsch (comp.), *Educación y valores. Tomo I*. México: Gernika.
- Elizondo, A. (1995). Educación preescolar: la desprofesionalización de la función docente. *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro*, año II (6), pp. 6-11.
- Elizondo, A. (2001). Valores y formación docente: Un estudio de caso. En A. Hirsch (comp.), *Educación y valores. Tomo I*. México: Gernika.
- Esparza González, C. G. (2010). La construcción de hegemonía por mujeres urbanas a través de la educación popular preescolar. *Tiempo de Educar*, 6 (11), enero-junio, Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible en: <http://Redalyc.Uaemex.Mx/Redalyc/Src/Inicio/Artpdfred.Jsp?Icve=31161104>. (Consultado el 10 de diciembre de 2014).
- Farfán, E. (2005). *Los valores en la formación de educadoras en las normales públicas de Sinaloa y el Distrito Federal*. Tesis de Doctorado en Educación. Culiacán, Sin.: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Farfán, E. (2006). Los valores de los formadores de educadoras. En R. Zavala (coord.), *La cultura escolar en la educación pública: Valores, prácticas y discursos*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Pomares.
- Farfán, E. (2008). Valores en la formación de alumnos de Pedagogía de la FES-Aragón. En R. López (coord.), *Huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria*. México: Plaza y Valdés.
- Farfán, E. (2008a). Valores profesionales de los formadores de educadoras: un estudio comparativo. Memoria electrónica del V Congreso Internacional de Psicología y Educación "Los retos del futuro". Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Farfán, E. (2010a). Valores profesionales en alumnos de cursos virtuales. *Revista NOTAS: Boletín Electrónico de Investigación, Asociación Oaxaqueña de Psicología* (2), pp. 283-287.
- Farfán, E. (2010b). La investigación de los valores profesionales en México. Memoria electrónica del II Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (*Elmecs*), 16 y 17 de diciembre, Hermosillo, Son.: Unison.
- Farfán, E. y López, Y. (2009). Valores, identidad femenina y formación de educadoras. *Revista electrónica de Investigación Educativa Sonorense* (RED-IES), año 1(4), diciembre.
- Farfán, E. y Saucedo, I. (2008). Formación en valores de los alumnos de pedagogía. *Memoria electrónica del V Encuentro Multidisciplinario de Investigación*. UNAM-FES Aragón, 23 a 25 de octubre (CD) México: UNAM.

- Farfán, E. y Saucedo, I. (2010). Valores ciudadanos en la formación de pedagogos en la UNAM. En E. Farfán (coord.), *Políticas y prácticas en el campo educativo: perspectivas actuales*. Hermosillo, Son.: ISAP-Itesca.
- Ferry, G. (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Fronidizi, R. (1995; 1a. ed. 1958). *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2003). *La moral y la teoría*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gobierno del DF (2007). *Programa General de Desarrollo del Distrito Federal 2007-2012*, México: GDF.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hirsch, A. (comp.) (2001). *Educación y valores. Tomo I*. México: Gernika.
- Hood, C. (1998). *The Art of the State*, USA: Oxford University Press.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. España: Desclée de Brouwer.
- Hyde, J. (1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.
- INEE (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INEE.
- Jaggar, A. (1996). Ética feminista: algunos temas para los años noventa. En C. Castells (coord.), *Perspectivas feministas en teoría política*. España: Paidós.
- Kohlberg, L. (1992; 1a. ed. 1984). *La psicología del desarrollo moral*. Vol. 2. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., Power, F., e Higgins, A. (1997). *La educación moral. Según Lawrence Kohlberg*. España: Gedisa.
- Lang, V. (2006). La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. En E. Tenti (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI-UNESCO-IIEP.
- López Estrada, S. (2007). Políticas de cuidado infantil, género y ciudadanía. El proyecto CAI en Tijuana. *La ventana*. Revista de Estudios de Género (26), Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, pp. 125-166. Disponible en: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana26/125-166.pdf>. (Consultado el 10 de diciembre de 2014).
- López Zavala, R. (2001). *Educación superior y valores. Valores del profesorado en las Universidades Públicas de Sinaloa*. México: Universidad de Occidente.

- López Zavala, R. y Solís, M. (2011). *Ética profesional del profesorado*. México: UAS.
- López, R. (2005). Universidad y valores del cambio educativo. Entre la resistencia y la innovación. *Acción educativa*, 3(4), pp. 5-18.
- Maya Alfaro, C. O. (2010). La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas. *Educación y Pedagogía*, 22 (58), septiembre-diciembre. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, pp. 51-64.
- Médard, J.F. (1976). Le rapport de clientèle: du phénomène social à l'analyse politique. *Revue française de science politique*, 26 (1), pp. 103-131.
- Mondolfo, R. (1968). *La conciencia moral de Homero a Demócrito y Epicuro*. Eudeba, Buenos Aires.
- Ramírez, N. (coord.) (2010). *Atención a la Primera Infancia. Dos experiencias desde las organizaciones sociales*, México: Ririki Intervención Social, S.C.- Indesol.
- Razeto, L. (1999). La economía de la solidaridad: concepto, realidad y proyecto. *Revista Persona y Sociedad*, XIII (2), agosto, Santiago de Chile.
- Salamon, L. M. (2000). The New Governance and the Tools of Public Action: An Introduction. *Fordham Urban Law Journal*, 28 (5), pp. 1611-1674.
- Sawicki, F. (1998). La faiblesse du clientélisme partisan en France. En J. L. Briquet y F. Sawicki (Dir.), *Le clientélisme politique dans les sociétés modernes* (pp. 215-250). París: PUF.
- Sedeso-DF (2006). *La política social del Gobierno del Distrito Federal 2000-2006. Una valoración general*. México: Sedeso-DF.
- SEP (1999). *Licenciatura en Educación Preescolar. Programa para la transformación y fortalecimiento académico de las Escuelas Normales. Plan de estudios*, México: SEP.
- Serret, E. (2002). *Identidad femenina y proyecto ético*. México: UNAM/PUEG/UAM/Porrúa.
- Sideso-DF (2001). *Programa General de Desarrollo del Distrito Federal 2001-2006*. México: Sideso-DF.
- Subsecretaría de Educación Superior y Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2010). *Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de la educación básica*. México: DGESPE-SEP.
- Tenti, E. (comp.) (2006). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Siglo XXI.
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Siglo XXI.
- UNICEF (1990a). *Casas de cuidado diario, 1: ¿Qué es una casa de cuidado diario?* México: Patronato Nacional de Promotores Voluntarios/UNICEF-SEP-Voluntariado Nacional.

- UNICEF (1990b). *Casas de cuidado diario, 3: Las niñas y los niños de 18 meses a seis años*. México: Patronato Nacional de Promotores Voluntarios/UNICEF-SEP-Voluntariado Nacional.
- UNICEF (1990c). *Casas de cuidado diario, 9: La planeación del trabajo diario*. México: Patronato Nacional de Promotores Voluntarios/UNICEF-SEP-Voluntariado Nacional.
- UPN (2008a). *Licenciatura en Educación Preescolar con Tecnologías de la Información y la Comunicación. Anexo técnico*. México: UPN.
- UPN (2008b). Unidades UPN-DF. *Maestría en Educación Básica, documento base*. México: UPN.
- Wittgenstein, L. (1992, 1a. ed. en alemán 1949-1951). *Últimos escritos de Filosofía de la Psicología. Vol. II: Lo interno y lo externo*. Madrid: Tecnos.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Yurén, T. (1996). Educación centrada en valores y dignidad humana. *Pedagogía*, 11 (9), 3a. época, pp. 16-23.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Académico*
Romel Cervantes Angeles *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
Alejandro Gallardo Cano *Director de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Elsa Lucía Mendiola Sanz (interina) *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Verónica Hoyos Aguilar (interina) *Tecnologías de Información y Modelos Alternativos*
Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Ejecutivo*
América María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos internos

Carlos Lagunas Villagómez
María Guadalupe Díaz Tepepa
Ana Lidia Magdalena Domínguez Ruiz
Verónica Hoyos Aguilar
María del Rosario Soto Lescale
Martín Antonio Medina Arteaga

Vocales académicos externos

Judith Orozco Abad
Raúl Ávila
Rodrigo Muñoz Talavera

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación: *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada: *Jesica Gabriela Coronado Zarco*
Edición y corrección de estilo: *Alma Velázquez L. T.*

Esta primera edición de *Mujeres en el ombligo del mundo. Las educadoras en el Gobierno del DF* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 23 de marzo de 2016 en los talleres de Tinta Negra Editores, 2da. de Modesto de Lechuga, núm. 13, CP 09200, col. Vicente Guerrero México, DF. El tiraje fue de 300 ejemplares.