



Foto: Lily Lara Romero

Lily Lara Romero
(Coordinadora)

- María Tila Zapata Pereyra
- M. De Los Dolores O. y López
- Nelly Del Carmen Ruiz Pérez
- César Julián Chávez Chávez
- Olga Nieto Elías
- Laura Yanelly Espinoza Sánchez
- Lucy M. Sánchez González
- Rosario González Díaz
- Jesús Hernández Martínez
- Francisca Beatriz Cornelio T.
- Adriana Hernández Martínez
- María Antonia Pérez Cupil
- Tania del C. Mapen Franco
- Yolanda Natalia Álvarez
- Anais Astrid López Iglesia

Maestros de la Normal

Imagen de portada:
Lily Lara Romero

Lily Lara Romero
(Coordinadora)

Resignificación de la docencia en la Escuela Normal a 50 años de su Aniversario



Ediciones Normalismo Extraordinario

Resignificación de la docencia en la Escuela Normal a 50 años de su Aniversario

ENSAYO

Lily Lara Romero

Otros títulos de Ediciones Normalismo Extraordinario

167. Cirila Cervera Delgado
Yolanda Coral Martínez Dorado
Blanca Eugenia Silva Macías
Narrativas de cuerpos académicos en escuelas normales de Guanajuato.
(narrativa)

168. Florecio Antonio Girón
Poseer el viento. De Florencio Antonio Girón.
(poesía)

169. Varios autores
ENEP. Por el placer de compartir y crecer juntos. Experiencias del acompañamiento en el proceso de titulación.
(crónica)

170. María Tila Zapata Pereyra
(Coordinadora)
La movilidad estudiantil: desafíos y oportunidades en la formación de estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar.
(propuesta didáctica)

171. María Tila Zapata Pereyra
Tecnologías del aprendizaje en la enseñanza del idioma inglés: experiencias en una escuela formadora de docentes
(propuesta didáctica)



9 786075 795614

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

ESTRATEGIA NACIONAL DE LECTURA

Consejo Nacional de Educación Normal
CONAEN

EDUCACIÓN SECRETARÍA DE EDUCACIÓN TABASCO

ESCUELA ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSEN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Resignificación de la docencia
en la Escuela Normal a 50 años
de su Aniversario

Lily Lara Romero (Coordinadora)
María Tila Zapata Pereyra
María De Los Dolores Orellana y López
Nelly Del Carmen Ruiz Pérez
César Julián Chávez Chávez
Olga Nieto Elías
Laura Yanelly Espinoza Sánchez
Lucy Margarita Sánchez González
Rosario González Díaz
Jesús Hernández Martínez
Francisca Beatriz Cornelio Torres
Adriana Hernández Martínez
María Antonia Pérez Cupil
Tania del Carmen Mapen Franco
Yolanda Natalia Álvarez
Anais Astrid López Iglesia

Resignificación de la docencia
en la Escuela Normal a 50 años de su
Aniversario

Ensayo

Ediciones Normalismo Extraordinario

Resignificación de la docencia en la Escuela Normal a 50 años de su Aniversario

Primera edición, julio de 2024

D. R. © 2024 Lily Lara Romero

D. R. © 2024 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN: 978-607-579-561-4

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad del autor o autores.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

 Consejo
Nacional
de Educación de
Educación Normal
CONAEN



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



ESCUELA ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESCHOLDEN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

DIRECTORIO FEDERAL

Lic. Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Mtra. Leticia Ramírez Amaya
Secretaria de Educación Pública

Dr. Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mtro. Mario Alfonso Chávez Campos
Director General de Educación Superior para el Magisterio

Dr. Jorge Cázares Torres
Director de Profesionalización Docente

Mtra. Aleyda Guadalupe García Gatell
Coordinadora Ediciones Normalismo Extraordinario

DIRECTORIO ESTATAL

Dra. Eglá Cornelio Landero
Secretaria de Educación del Estado de Tabasco

Mtro. Luis Rodrigo Marín Figueroa
Subsecretario de Educación Media y Superior

Mtra. Elizabeth Mendoza González
Directora de Educación Superior

Mtra. Noemí Narváez Ávila
Coordinadora de Escuelas Normales, IESMA y UPN

Dra. María Tila Zapata Pereyra
Directora de la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”
Licenciatura en Educación Preescolar

ÍNDICE

Prólogo	13
Introducción	17
Vivencias y experiencias de los talleres artísticos	20
María Tila Zapata Pereyra	
María De Los Dolores Orellana y López	
Nelly Del Carmen Ruiz Pérez	
César Julián Chávez Chávez	
Una mirada hacia los directivos de la Escuela Normal	45
Olga Nieto Elías	
Laura Yanely Espinoza Sánchez	
Lucy Margarita Sánchez González	
Los retos de la formación docente en la Escuela Normal de Educación Preescolar	68
Rosario González Díaz	
Jesús Hernández Martínez	
Francisca Beatriz Cornelio Torres	
Adriana Hernández Martínez	
Perspectiva académica y laboral del egresado varón de la escuela	91
María Antonia Pérez Cupil	
Tania del Carmen Mapen Franco	
Anais Astrid López Iglesia	
Yolanda Natalia Álvarez	
Necesidades de formación de docentes en preescolar: una mirada hacia el futuro	104
Lily Lara Romero	
Memoria fotográfica	139
David Elías Hernández Jiménez	
Lily Lara Romero	

PRÓLOGO

Este libro llegó a mis manos en un momento cuando nos encontramos en México en la entrega de la nueva familia de los Libros de Texto gratuitos, entre la polémica, la crítica, la expectativa de nuevos materiales educativos para la educación básica; los maestros y las maestras como los buenos soldados de la educación se preparan y alistan todas sus habilidades, técnicas de enseñanza, su buena voluntad y responsabilidad para el noble trabajo de la enseñanza.

El 15 de mayo del año 2019, se publicó en el Diario Oficial de la Federación una reforma al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, ésta no fue una reforma más, sino se puso atención tanto al Derecho Humano a la Educación como a todo lo que comprende educación, entre ello, se dispuso que el “Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente, de manera especial a las escuelas normales,” por tanto, esta obra nace de la reflexión a lo logrado en 50 años y a la prospectiva de lo que se debe hacer como un reto de la implementación de la “Nueva Escuela Mexicana”.

La resignificación de la docencia plantea la oportunidad de darle un sentido nuevo al pasado, introduciendo cambios a la formación docente, que permite como dice la Ley General de Educación Superior “contar con maestras y maestros que resignifiquen la educación de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes con un enfoque integral, a partir de una vocación de docencia, promueva modelos de educación pertinentes y aprendizajes relevantes, fortalezca la identidad nacional, democrática, equitativa, inclusiva e intercultural, además de

considerar el carácter local, contextual y situacional de los procesos de construcción de saberes” (2021:Art. 32).

Los ensayos que conforman esta obra científica muestran la experiencia de agentes involucrados en la Educación de las Escuelas Normales, como “vivencias y experiencias de los talleres artísticos”, donde las narrativas de quienes participaron en las encuestas externan las grandes experiencias que les ha dejado la práctica docente, para el trabajo con los niños, al mismo tiempo, que hacen notar las carencias y obstáculos que han tenido que sortear tanto materiales como económicas. Pero es de resaltar como estos talleres siguen siendo base sustantiva para la formación de educadoras en la Nueva Escuela Mexicana.

Surge también en este trabajo “una mirada hacia los directivos de la Escuela Normal”, lo que significa que el gran éxito de la institución se centra en sus directivos que marcan la planeación, el orden, la disciplina, la empatía y la asertividad. Como bien se relata en el ensayo, la función directiva requiere de capacidad y habilidades de liderazgo, darle continuidad al buen éxito y prestigio de las instituciones como ha ocurrido con la Escuela “Rosario Ma. Gutiérrez Eskildsen” de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Las instituciones fuertes y vanguardistas son las que se renuevan, innovan, enfrentan los nuevos paradigmas, así que cuando los autores de estos ensayos reflexionan acerca de “los retos de la formación docente en la Escuela Normal de Educación Preescolar”, tienen claro que los nuevos tiempos marcan la educación básica, con las reformas al nuevo plan y programas de estudio, el diseño curricular y su puesta en marcha, con una visión social, humanista, inclusiva, de equi-

dad y excelencia académica. La NEM requiere de profesores comprometidos, responsables, que comprendan lo que significa ser agentes fundamentales de la transformación social.

La educación es la segunda fase de la educación básica, de manera que la formación del docente de educación preescolar debe estar despojada de estereotipos y creencias que obstruyen el libre desarrollo de la persona en su enfoque profesional, así como su desarrollo individual y colectivo. La investigación que forma parte de esta obra “perspectiva académica y laboral del egresado varón de la escuela”, pone de manifiesto cómo el sexo masculino es poco participativo en la educación preescolar.

Es un dato curioso el que refleja las reflexiones del ensayo, porque las razones ideológicas del machismo ha mantenido la creencia social que quienes deben estar al cuidado de los niños mayormente deben ser del género femenino, así que merece elogios que se hagan investigaciones de este tipo que reflejan los sesgos que representa mantener estos tipos de creencias, cuando a los colegios asisten niñas y niños, lo que nada impide que un docente varón en el aula logre que los infantes cuenten con profesores preparados con habilidades y capacidades para la enseñanza, ya sea hombre o mujer.

A lo largo de esta obra he tenido la oportunidad de pensar en relación con diversos temas relacionados con la Educación Básica Preescolar como con los principios de la NEM, en donde se requiere desde lo administrativo hasta lo pedagógico, que los formadores de formadores impriman todo el profesionalismo para que los nuevos egresados de la Escuela Normal de Educación Preescolar, adquiera las competencias y habilidades para llevar al aula con sus alumnos la educación

horizontal, articulada, no fragmentada.

Agradezco a la Dra. Lily Lara Romero, que me ha hecho partícipe con estas líneas, porque me ha dado la gran oportunidad de conocer un trabajo producto de los talleres de reflexión que han tenido las maestras y los maestros de la Escuela Normal de Prescolar que con entusiasmo han plasmado de manera científica lo que les ha permitido la experiencia, así como la búsqueda de nuevos paradigmas de la educación.

Finalmente, reconozco la autoría del profesorado que ha escrito este trabajo colectivo, sin duda quienes lo lean tendrán la posibilidad de reflexionar sobre los temas que se han abordado y sin duda abren espacio al debate y al análisis sobre las instituciones formadoras de formadores y de su objetivo fundamental: la educación como un derecho social y un bien público.

Dra. Eglá Cornelio Landero
Investigadora Nacional Nivel I del SNI, del Consejo
Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías

INTRODUCCIÓN

El presente libro es el resultado del taller de investigación y producción de textos científicos que se llevó a cabo en la Escuela Normal Preescolar “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” cuyo objetivo fue reflexionar sobre los avances de la profesionalización del docente formador de la escuela desde una perspectiva analítica sin perder de vista el 50 aniversario de la institución.

Durante la realización de la obra se conformó un equipo de trabajo cuya responsabilidad se centró en el desarrollo de la investigación de cada una de las temáticas, de ahí la importancia de la diversidad de técnicas de investigación y metodologías que sustentan el texto científico. Se procedió a la edición y a un proceso de revisión de pares ciegos, invitados externos, además de autores de obras centradas en el objeto de estudio de la formación docente en educación.

El primer capítulo “Vivencias y experiencias de los talleres artísticos”, describe los resultados de una investigación empírica en la cuál los participantes narran experiencias de la impartición de talleres artísticos (1985-2010), se plantea desde la reflexión el impacto en la formación de las educadoras en su vida laboral y la necesidad de seguir impartiendo esos talleres desde la visión de resignificación de la educadora.

El siguiente capítulo “Una mirada hacia los directivos de la Escuela Normal”, se lleva a cabo bajo el paradigma interpretativo, se realizan entrevistas a cinco de los trece directivos que han ejercido el liderazgo en la Escuela Normal, la reflexión conlleva a identificar un estilo de liderazgo tomando en cuenta las narrativas y experiencias de los sujetos informantes en sus circunstancias históricas y proponer ac-

ciones de liderazgo transformativo de la institución.

Una reflexión analítica realizada con la finalidad de reconocer “Los retos de la formación docente en la escuela normal de Educación Preescolar”, invita al lector a posicionarse desde una postura crítica la formación docente comparando las reformas educativas de los planes y programas de la licenciatura en educación preescolar, así como la prospectiva de la Nueva Escuela Mexicana y los desafíos relacionados con el papel del formador de docentes en un contexto emergente y de cambio sociocultural.

Desde una visión de género se presenta el capítulo “Perspectiva académica y laboral del egresado varón de la escuela”, desde la investigación cualitativa se diseña el estudio de casos de profesores varones en el ámbito de la educación preescolar, las categorías de análisis: elección de carrera, vida académica y campo laboral; nos invitan a reflexionar sobre la importancia que tiene el varón en los primeros años de educación preescolar en los infantes, ya que entre los hallazgos se encuentra la fortaleza del rol masculino como impacto positivo en el área socioemocional del educando.

En el capítulo “Necesidades de formación de docentes en preescolar: una mirada hacia el futuro” se emplea la investigación cuantitativa para desarrollar la propuesta de la maestría en educación inicial y preescolar en la institución, con miras a proponer un posgrado que aborde desde la formación continua los retos del paradigma emergente de la Nueva Escuela Mexicana.

Se comparten algunas imágenes de una institución que cumple su 50 aniversario se ilustran en el último capítulo en una “Memoria fotográfica”, la finalidad es facilitar una com-

prensión más profunda del fenómeno educativo desde el acto público; se emplea la investigación cualitativa y el método visual como técnica de recogida de datos.

Dra. María Tila Zapata Pereyra
Directora de la Escuela Normal Preescolar
“Rosario María Gutiérrez Eskildsen

VIVENCIAS Y EXPERIENCIAS DE LOS TALLERES ARTÍSTICOS

María De Los Dolores Orellana y López

María Tila Zapata Pereyra

Nelly Del Carmen Ruiz Pérez

César Julián Chávez Chávez

INTRODUCCIÓN

“Donde hay emoción hay arte, donde hay arte hay vida, donde hay vida hay esperanza, donde hay esperanza, hay redención”.

Luis A. Ferre

“El arte es yo; la ciencia es nosotros”.

Claude Bernard

A punto de celebrar el 50 Aniversario de la Escuela Normal Preescolar “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”, desde la academia se reflexiona sobre la formación de las educadoras mediante un análisis histórico reconociendo las múltiples actividades que potencializaron el desarrollo de habilidades artísticas y deportivas realizadas a lo largo del camino recorrido.

Una de las actividades más destacadas fueron los talleres de arte, por las ambiciosas producciones que realizaban, así como las proyecciones de la Escuela Normal presentadas en la Feria de Tabasco, en los municipios del estado u otros estados de la República Mexicana. La metodología empleada fue cualitativa, se realizaron entrevistas a profundidad para obtener los datos y las informantes fueron egresadas de la institución de diferentes generaciones. Cabe agregar que la información se organizó en orden con las categorías encontradas en el desarrollo del tema, las cuales fueron: generalidades de los talleres, experiencias de egresadas y visiones sobre el impacto de los talleres y la trayectoria de los docentes.

Entre los hallazgos, las informantes coincidieron en que fue una muy buena experiencia participar en esta actividad, la disfrutaron mucho y fue de gran utilidad en su formación académica porque en su desempeño laboral siguen utilizando

lo aprendido con los niños de los jardines infantiles en los que trabajan. Sugieren que los talleres se deberían seguir impartiendo, incluirlos en el currículum e incluso dedicar un ingreso económico a su apoyo porque las nuevas generaciones de docentes necesitan esta formación ya que es de suma importancia para fomentar la creatividad como educadoras en el nivel preescolar.

Generalidades sobre los talleres

Los talleres artísticos se conforman en el año de 1983 mediante una convocatoria a la que los estudiantes normalistas de educación primaria y educación preescolar (que formaban parte de una sola institución) se inscribieran de manera voluntaria y permanecían hasta concluir los cuatro años de la carrera. Los talleres dejaron de impartirse en el 2010 y es hasta febrero de 2022 que se están retomando.

Como institución formadora de docentes se debe considerar el arte como parte importante de las actividades que la educadora utiliza para estimular a los niños preescolares, particularmente la música, los cantos, juegos musicales, teatro infantil, la expresión corporal y las diferentes técnicas gráfico-plásticas.

Es importante que el maestro juegue primero con su creatividad y las diversas posibilidades que le ofrece el mundo del arte, a partir de sus diversas expresiones como la palabra, el canto y los colores, pues de esta manera será mucho más agradable y divertido transferir esa alegría creadora a cada uno de los niños, que en algún momento la perciben y disfrutan primero desde el modelo y ejemplo de su maestra (Sánchez Ruiz, 2017).

De ahí la importancia de los talleres artísticos para las

estudiantes en su etapa inicial de formación docente, se posibilita el desarrollo de la sensibilidad para apreciar el arte, la naturaleza y la cultura desde su contexto y más allá. Aunado a lo anterior los talleres promueven habilidades cognitivas, motrices, afectivas y sociales ya que mediante su participación en actividades artísticas y específicamente mediante su estudio en conjunto. Estudios recientes evidencian que “la creación de nuevas identidades respecto a la enseñanza de las artes implica la creación de nuevas estrategias pedagógicas, métodos de enseñanza y maneras de fusionar saberes” (Rojas, 2021).

Con respecto al horario en el que cursaron los talleres, algunas estudiantes los llevaban tres días a la semana: lunes, miércoles y viernes; otras martes y jueves, por lo general de 13:00 a 14:00 horas porque a las dos de la tarde comenzaban las demás clases pero, señalan que independientemente de este horario, cuando era necesario invirtieron muchas horas más ya que a veces iban desde la mañana y en ocasiones también los sábados toda la mañana porque preparaban eventos y debido a la complejidad de los mismos, era necesario redoblar esfuerzos y ensayar las presentaciones que ya estaban comprometidas.

Cabe destacar que las educadoras manifiestan haber participado en los talleres con mucho agrado y aunque era cansado, lo hacían con mucho gusto ya que era parte de su formación y lo disfrutaban enormemente.

Metodología

La metodología se llevó a cabo desde la investigación cualitativa, el procedimiento de obtención de datos fue la entrevista y se seleccionaron diez sujetos informantes pertenecientes a las siguientes generaciones: 1985-1989; 1988-1992; 1989-1993; 1993-1997; 1995-1999; 1996-2000; 1998-2002; 2000-2004; 2006-2010; 2010-2014.

De las maestras entrevistadas cuatro se inscribieron al taller de danza, una al taller de orquesta, cuatro al taller de coro y una al de teatro. Siete entrevistas se realizaron a través de la plataforma Google Meet y se grabaron para después poder transcribirlas, dos entrevistas se hicieron de manera presencial cara a cara, grabándose la voz con el celular y una entrevista como la educadora dijo no tener el tiempo, solicitó que se la mandase por correo y de manera puntual la regresó contestada. Desde el inicio de la investigación hubo una gran disponibilidad por parte de las maestras para participar en las entrevistas, ellas con todo gusto hicieron un espacio en sus apretadas agendas y colaboraron en la elaboración de la investigación.

Una vez que contamos con la información se analizaron los datos a partir de las categorías para posteriormente presentar los hallazgos. Las conclusiones reflejan la triangulación de datos y sugerencias de las autoras.

Experiencias de los talleres artísticos

Las educadoras entrevistadas recuerdan con nostalgia aquellos tiempos en los que se divertieron tanto. Mencionan cada una de ellas al maestro Ignacio López Fonseca y al maestro Guillermo Alberto Sevilla Correa como los precursores de los talleres y los que las guiaron con sus enseñanzas.

Durante estos años se llevaron a cabo eventos, a veces en la escuela y otras veces en las comunidades, en los municipios. Cada taller artístico tenía un horario y un lugar específico, pero en el momento de presentar los eventos los cuatro talleres se unían. En ocasiones se presentaban homenajes a destacados artistas como la conmemoración de los 100 años del grillo cantor Cri-cri, un artista local Manuel Pérez Merino y otro a Tabasco; también participaban en la Feria, en el stand de educación había un lugar específico para la Normal Preescolar. También dramatizaron un circo con la maestra Kikuko Furukawa Camet; eran invitadas por el gobierno del estado y por otras escuelas (jardines de niños). Mencionan que había una gran difusión de las actividades de coro, orquesta, danza y teatro e inclusive viajaron a otros estados de la República. Presentaron espectáculos en el parque La Choca (en el teatro al aire libre), en el teatro Esperanza Iris y en los municipios, entre otros espacios culturales.

El taller de coro fue conducido por el maestro Guillermo Sevilla y a veces lo acompañaba el maestro Carlos Manuel Ascencio Frías; en este taller se trabajaban y ensamblaban las voces, se iban practicando los tonos de acuerdo con los tres tipos de voces, realizaban calentamiento, repaso de canciones, ensayos y cuando había algún evento de feria o de teatro los ensayos eran exhaustivos. Las exalumnas ma-

nifiestan que era un taller en el que la creatividad siempre estaba presente, además de participar en la puesta en escena de las revistas infantiles ya mencionadas, a la generación 1998-2002 les tocó inaugurar el Teatro del Pueblo, el teatro al aire libre cuando se inauguró la feria de Tabasco en el parque que actualmente se llama Dora María y relatan que fue un orgullo que se llenase cuando se presentaron. Asistieron a un encuentro de coros normalistas a Saltillo. También fueron a Toluca y tuvieron un intercambio pedagógico con el coro de Toluca. Participaron en el proceso creativo del programa “Jardín de niños musical”. Les tocó grabar el primer volumen del proyecto con unas canciones maravillosas y elaboraron el diseño de las animaciones, así como la portada del manual. Se les permitió no nada más participar y dar ideas sino ser parte de un equipo de trabajo.

Durante los encuentros nacionales de coro, narran las informantes que viajaron a distintos estados como Jalisco y el Estado de México. Fueron experiencias muy gratas, en cierta ocasión a una de las informantes le correspondió ser la primera voz de soprano y se puso muy nerviosa en el evento. Viajaban con el maestro Ignacio López Fonseca y el maestro Guillermo Alberto Sevilla Correa. El chofer nos cuenta que en una ocasión cuando fueron a México, la Normal las estaba esperando desde las siete de la noche, pero el conductor se perdió y no encontraba la escuela, por lo que dio vueltas y vueltas y ya estaban muy cansadas y no veían la hora de llegar. Aun así, en el camino se la pasaron muy bien, cantando, platicando [...] relata otra participante que los viajes fueron maravillosos, siempre estuvieron muy bien cuidadas por los maestros mencionados. Una de las entrevistadas nos comen-

tó: “En una ocasión mi voz era una de las principales y le dije al maestro que no podía cantar, que tenía muchos nervios, me dio un reglazo y me dijo: ¿y ahora qué sientes? Y le contesté: “ya se me quitó el nervio”. El maestro estaba muerto de la risa y yo también, entonces me dijo: “tranquila, vas a poder”.

Otra exalumna nos refirió que cuando fueron a Toluca, al no estar acostumbradas a la altura y al frío, el día de la presentación algunas se sentían mal, se les alteraba la presión porque era mucho el estrés debido a que todas participaban en uno o dos bailables, aunque el taller que llevaba era el de coro, también tenían que participar en la puesta en escena de los bailables porque la cantidad de alumnas no era suficiente. En el viaje a Saltillo se les ponchó una llanta del autobús y tuvieron que hacer un alto en el viaje, pero los maestros siempre les transmitían esa seguridad ante cualquier imprevisto. Recuerda también las desveladas con sus compañeras pues eran todas mujeres y les gustaba quedarse platicando en las noches.

La egresada perteneciente a la generación 1988-1992 nos narró que Tabasco fue sede de un encuentro nacional de coros, recuerda que fue algo muy bonito porque les tocó devolver las atenciones que otros estados habían tenido con ellas. A ella le tocó coordinar las labores de hospedaje para que todos los chicos que venían de los diferentes estados tuvieran un lugar a donde llegar y ser atendidos. El encuentro fue un éxito y el nombre de Tabasco quedó en alto.

En el taller de orquesta aprendieron a tocar un instrumento, por lo general cuando se inscribieron desconocían totalmente esta habilidad y partiendo de cero pudieron tocar diversas melodías; el maestro Guillermo les enseñó a conocer

el instrumento y participaron en los diversos eventos en los que se unían los talleres como en la mencionada obra de Cri-cri. Tocaban el instrumento sin leer las notas, aprendían la ejecución, el profesor les enseñaba los lugares donde estaban los sonidos y así tocaban, no usaban las notas, el pentagrama o las partituras. Reconocen que les hubiera gustado profundizar un poco más, pero era difícil por la cuestión de los tiempos y se iban más a la cuestión práctica. La escuela participó en un encuentro de coros y orquestas en Puebla lo cual permitía que las participantes conocieran otros lugares del territorio nacional y convivieran con otras personas.

Las informantes que cursaron el taller de orquesta manifiestan que cuando presentaron la obra de Cri-cri en el teatro Esperanza Iris se estresaron mucho haciendo el vestuario y preparando los instrumentos. Los materiales los hicieron en el taller de danza y en el salón de clases; había días que se quedaban hasta las 9 o 10 de la noche y las mamás de las compañeras que vivían cerca de la Normal les llevaban refrigerios para poder aguantar, porque las que no vivían cerca estaban todo el día en la escuela. Es importante destacar que se ayudaban entre ellas para poder realizar todo en tiempo y forma. Algunas tenían más habilidad en el dibujo o la pintura y ayudaban a las que no tenían esa habilidad. Había tanta cooperación que hasta las mamás de las chicas participaban en la confección de los materiales. La elaboración de las mamparas era complicada, se iban las horas, pero lo disfrutaban. Tenían que dar el extra, esforzarse más, ensayar más, de esta manera desarrollaron un trabajo en equipo. Cada compañera tenía un avance diferente por lo que no todas iban al mismo ritmo y tenían que esperar y tener paciencia a las compañeras que

iban más atrasaditas. Comentan que fue una gran experiencia el integrar todos los talleres, pero los resultados siempre fueron muy gratificantes y se sentían orgullosas de lo logrado.

El taller de teatro fue el último en implementarse porque las primeras generaciones entrevistadas señalan que llevaban teatro, pero como materia dentro del plan de estudios, posteriormente ya no se incluía en la malla curricular y se implementó como taller. La educadora entrevistada que cursó este taller pertenece a la generación 2010-2014 menciona que además de dramatizar obras teatrales elaboraron títeres y a ella lo que más le impactó fueron los títeres ya que confeccionaban sus vestidos, el cabello, en fin, todos los detalles que un títere debe de llevar.

Con respecto al taller de teatro menciona la informante que frecuentemente se estresaban mucho porque el maestro Ignacio era muy exigente, lo quería todo perfecto. En ese taller hicieron muchas manualidades, algunas estudiantes eran buenas para las manualidades, otras no, pero ahí unas con otras se ayudaban.

Es importante destacar al proyecto “Raíces tabasqueñas; un viaje por el mundo” donde presentaron bailables de distintos países. Con respecto al taller de danza, comenzaban con calentamiento, ejercicios y se involucraban en otras actividades como elaborar escenografía, vestuario, gestiones, recolectar material, generar fondos, buscaban quien podía hacer las escenografías y los vestuarios de manera más económica. Practicaban principalmente los bailes regionales, así como diversos tipos de danzas, elaboraban los penachos que se utilizaban en los bailables y otros accesorios que ayudaban a la caracterización. Cabe destacar su

participación año con año en la feria de Tabasco, en donde se presentaban los bailables.

Las participantes del taller de danza recuerdan los nervios por participar en los eventos, por estar frente a tantas personas, el tener que elaborar los trajes tratando que fueran lo más similares a los originales, por ejemplo, cuando bailaron “Jalisco” tenían que conseguir todo el vestuario a veces el Maestro Ignacio López Fonseca se movilizaba y conseguía algunos trajes.

Otra educadora nos relata que guarda muy buenos recuerdos, cuando iban a los municipios era muy cansado e inclusive se iban vistiendo en el camión, una compañera tapaba a la otra y ahí se vestían.

Otra participante apodada como “la negrita” (siempre la llaman así y hasta el día en que la entrevistamos supimos la razón) participó en el cuento musical y representaba a la negrita Cucurumbé, personaje por el que, hasta el día de hoy, es recordada con mucho cariño. Relata dicha informante que convivió con gran satisfacción tanto con las chicas de coro como con las chicas de orquesta, logrando un excelente equipo de trabajo, pudiendo trabajar en coordinación, con un extraordinario ambiente de trabajo, apoyándose mutuamente, siempre con el respaldo del maestro Ignacio y del maestro Guillermo. Relata disfrutar al máximo cada uno de los ensayos y cada una de las clases y a la vez se dieron bonitas amistades que a través de los años aún perduran.

Con respecto al apoyo económico destinado a los talleres, las egresadas comentan que por lo general ellas tenían que costearse los vestuarios y los materiales con los que elaboraban las escenografías, a veces diseñaban los trajes ne-

cesarios para el evento y escogían las telas con las que iban a ser confeccionados. En el evento de Cri-cri realizaron un sondeo entre todas las participantes y se formaron equipos para la elaboración del vestuario y la escenografía (chicas que sabían coser, chicas que sabían dibujar y combinar colores para que pintasen los dibujos de las mamparas y de esta manera aminorar los costos) en cuanto al maquillaje y peinados necesarios para salir al escenario, ellas mismas lo hacían y se apoyaban. Cuando viajaban, la escuela proporcionaba el transporte y la gasolina, el hospedaje lo proporcionaban los alumnos de la Normal que las recibía. En el taller de orquesta, cuando había, se prestaban los instrumentos musicales. De acuerdo con lo narrado por la egresada de la generación 1993-1997 uno de los beneficios que les traía los talleres es que estos contaban como servicio social, por lo que no tenían que trasladarse a otras dependencias.

Visión sobre el impacto en la formación de una educadora

Fueron muchos los beneficios tanto en el plano personal como profesional que experimentaron en el transcurso de los cuatro años que duraban los talleres. En lo personal relatan que les ayudó a desarrollar la habilidad social de poder convivir con diferentes personas, siendo esta la base para que en la actualidad se integren a diferentes grupos sociales, les ayudó a convivir en armonía y apoyar a las demás compañeras; también a ser responsables y disciplinadas porque el participar en los talleres era una disciplina.

En el caso de las alumnas tímidas las ayudó a desinhibirse ya que al salir a escena tenían que dejar a un lado la pena. También experimentaron un crecimiento en cuanto a

su creatividad, el amor por la música, las melodías y el escuchar con detenimiento una canción ya que esta habilidad se desarrollaba constantemente al estar en contacto con el arte.

En el plano profesional fueron muchísimos los beneficios ya que todo lo aprendido lo ponen en práctica en los jardines de niños donde trabajan, esto les ha permitido aplicar esos conocimientos en las actividades tanto cívicas como culturales, o en festividades en las que se implementan bailables y tablas rítmicas. También aprendieron mucho en cuanto al manejo de coreografías, a manejar los cambios, las formas en los diversos eventos. Al cursar los talleres a las estudiantes las hacían partícipes de los proyectos, las dejaban dirigir, armar, gestionar, visualizar, buscar alternativas, proponer [...] lo que fomentó el liderazgo que hoy aplican en su trabajo. Además, afirman que las artes les permitieron estimular muchísimo la parte intelectual.

Los talleres marcaron la práctica docente de todas las entrevistadas, relatan que a los niños preescolares no se les puede llegar con discursos ni largas pláticas, sino con cantos, música y bailes porque esto los estimula y los hace sentir cómodos, siendo unos canales para acercarse a ellos y a la vez permitir que expresen sus emociones. También aplican en los jardines el promover la identidad regional, que los niños se sientan orgullosos de ser tabasqueños, esto lo aprendieron del maestro Guillermo, que siempre incluía temas de nuestro estado de Tabasco. Algunas educadoras fueron a laborar a escuelas unitarias y por lo tanto, no tenían maestro de música; o a veces trabajaban en la ciudad pero tampoco tenían maestro de música y la educadora no lo podía dar si no lo sabe hacer, de ahí su importancia.

Las egresadas externan que en los talleres desarrollaron la sensibilidad por la música y en la actualidad les transmiten a los niños ese gusto por las cuestiones artísticas. En la generación 1996-2000 cursaban dentro de la malla curricular la materia de música, pero al complementarla con los talleres le hallaban más sentido, ya que aquí vivían el arte y esto es necesario para poder compartirlo. Todo esto les permitió trabajar con los niños ubicación espacial, ritmo, llevar a cabo actividades de juego, organizar todos los eventos que se realizan en el ciclo escolar, en alguna festividad y eventos de fin de cursos.

Con respecto a los obstáculos enfrentados al cursar los talleres, algunas educadoras destacan retos propios como el tener que ser más disciplinadas, respetar los horarios, pero principalmente el aprender a hacer las cosas con excelencia porque eran eventos que se presentaban ante una multitud de personas y no podían quedar mal.

Otro obstáculo encontrado fue el que no hubiera un equilibrio entre las metas de los proyectos artísticos y la escuela, en el sentido de que los maestros de talleres querían hacer grandes cosas y abarcaban el tiempo académico y algunas veces los maestros las sancionaban y si decían que no podían ir al taller porque tenían clases, quedaban mal con el maestro de artística, por lo que se vivió una falta de equilibrio entre la organización de la planta docente y los talleres. Un caso en concreto fueron las jornadas de prácticas durante las cuales salían tarde del jardín y se les complicaba llegar a la una del día al taller.

Un aspecto en contra fue la cuestión económica porque se requería de dinero para los vestidos, los zapatos, decorados,

máscaras, algunas egresadas señalan que ya eran mamás en estos años y que se veían un poco limitadas en cuanto a los recursos. También nos comparten que en la actualidad se pueden comprar los vestuarios y antes se tenían que hacer o se mandan a hacer, comprar la tela, los accesorios, por lo que se empleaba más tiempo. Igual con los materiales, ahora se pueden comprar muchas cosas que anteriormente no existían.

Otro punto en contra eran las compañeras que no les gustaba el taller o lo llevaban únicamente por compromiso y faltaban mucho, porque ya había un trabajo armado y cuando llegaban atrasaban a todo el grupo. También consideran el factor tiempo un impedimento porque eran proyectos muy ambiciosos que requerían de mucha dedicación, eran largos ensayos y múltiples actividades necesarias para llevar a cabo esos eventos porque también tenían que hacer tareas y trabajos de la escuela, exámenes. Otro aspecto negativo al que tuvieron que enfrentarse fue el estrés porque eran compromisos muy serios los que adquirían cuando se inscribían a un taller, porque la falta de compromiso de una persona podía arruinar el esfuerzo del equipo y los maestros se lo hacían ver en cada momento.

Todas las egresadas entrevistadas coinciden en que los talleres deben incluirse en la malla curricular, asignárseles un espacio y calificación para que las alumnas se vean motivadas, además señalan que ayudan a la formación profesional, toda educadora debe llevar estos talleres porque necesitan estos conocimientos cuando están en los jardines de niños. Reconocen que invertían mucho esfuerzo, tiempo y recursos y aunque tenían una gran convicción al cursarlos, el no tener una calificación a veces las desmotivaba. Cuando los cursaron no tenían

muy claro si eran obligatorios, si tenían créditos. Por si las dudas ellas asistían, aunque se les dificultasen los horarios.

La informante de la generación 1998-2002 manifiesta que ella actualmente es asesora técnico pedagógico y entre sus funciones está la de visitar jardines de niños, desde su función se ha percatado que en las últimas generaciones ha habido cambios en las practicantes y educadoras, percibe un bloqueo en la creatividad, si las actividades no están en youtube o en Facebook, no existen para ellas, no tienen una visión más allá. A veces tienen la respuesta enfrente, están en un salón rodeadas de material y no saben qué hacer y esa es la limitante de no considerar dentro de su formación la educación artística. Nos sigue relatando que ella ha tenido la oportunidad de dar capacitaciones, conferencias y las asistentes no saben jugar, les falta la chispa que toda educadora debe tener y en ese momento se pregunta ¿Tendrá que ver con su formación?, o ¿Tendrá que ver con la cuestión curricular? Considera que toda persona que desempeñe un papel que implique interactuar con un niño, es indispensable que desarrolle la creatividad y esta se modela cursando los talleres.

Otra informante comenta que en la actualidad la visión del licenciado en educación preescolar es más de investigación, más académica, los primeros planes de estudio de las escuelas normales fueron muy prácticos y a los últimos se le quitó todo lo práctico. Ahora las alumnas no saben hacer material didáctico, por lo que sugiero incluirlos en la malla curricular enfocándolos hacia el rescate de las tradiciones y la cultura.

A la pregunta si consideran que los talleres que se impartían deben seguir ofertándose, de manera unánime todas las

entrevistadas coincidieron en que sí, porque despiertan la creatividad en las alumnas y ellas la transmiten a sus niños en los jardines porque mediante el canto, la música, los bailables [...] se estimulan estas habilidades. Afirman que los aprendizajes obtenidos en estos talleres las apoyaron mucho en la práctica.

Una informante clave de la generación 1995-1999 señala que sí deben seguir impartándose ya que son muy importantes porque el arte es una manera en que las personas pueden expresarse, crear, descubrir muchas cosas. Señala que actualmente las chicas de la Normal que van a practicar a las escuelas no tienen esa parte artística, se les pide una canción y no conocen ninguna, cuando se sabe que al niño preescolar se le puede estimular mediante las artes.

Discusión

El análisis de las categorías en cada entrevista recupera la voz de las informantes, así desde diferentes voces surgen las sugerencias desde su experiencia para mejorar los talleres, entre ellas está en que la Secretaría de Educación hubiese apoyado económicamente a los talleres para que sobrevivan por mucho tiempo, porque el gasto corría en su mayoría por cuenta de las estudiantes. La lista de materiales debe ser definida por el artista educador de acuerdo con los requerimientos del taller artístico a su cargo. En esto coincide un investigador:

El coordinador de gestión del taller artístico es el responsable de proporcionar los materiales necesarios para la ejecución de la totalidad de las actividades previstas para los talleres artísticos, por lo tanto, deberá realizar la compra de los materiales en forma oportuna para el adecuado desarrollo de los talleres artísticos. (Moscatelli Arena, 2016)

Manifiestan que cuando se cursa un taller se asiste porque les gusta, independientemente de que estén en la malla o no, pero de todas formas sería recomendable estar incluidos de manera formal e inclusive darle una beca a aquellas chicas que son constantes. Es importante que se oferten de manera forzosa para que se desarrollen las habilidades con una sistematicidad, a veces por no ser algo obligatorio no se le daba esa seriedad. Sería conveniente darles una calificación. Un nuevo estudio confirma que “incluir educación artística en el currículo tiene beneficios medibles que incluyen mayor compasión, mejores tasas de disciplina y mejor desempeño en los exámenes de escritura”. (Delgado, 2019)

Otra sugerencia es que se inscribiesen las chicas que realmente estén interesadas y reconocerles su trabajo con puntos que formen parte de una evaluación. Algunas alumnas no son conscientes de los beneficios que ofrecen estos talleres, siendo sumamente importantes en la formación de toda educadora. Investigaciones nacionales e internacionales evidencian el impacto de la participación de estudiantes en actividades artísticas, constituyéndose como una vía que puede influir directamente en distintos aspectos formativos del sujeto, entre ellos, el autoconcepto, la creatividad y el rendimiento académico. El acercamiento del lenguaje de las disciplinas artísticas del estudiante potencia, además, el desarrollo de competencias psicosociales; en tanto el fomento de la sensibilización, de la experimentación, y de la creatividad favorecen la comunicación y la expresividad, lo que repercute en las relaciones interpersonales. Esto es compartido por diversos investigadores especializados, los que plantean que el “objetivo de los programas artísticos con motivos educa-

cionales es brindar herramientas, impulsar la creatividad y desarrollar habilidades que permitan a los sujetos entender su entorno y tener mejores relaciones con sus compañeros”. (Seitel, et.al., 2011).

Seguir rescatando nuestra música, cultura y tradiciones del estado de Tabasco, esto lo confirma Moscatelli (2016), se debe “conocer y valorar los actores y el patrimonio cultural inmaterial, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado”. De este modo se promueve el respeto y promoción de identidades y pertenencia a la cultura propia.

Darles más tiempo para que, por ejemplo, en el caso de orquesta que pueda incluirse el trabajar con partitura, que se les enseñe la parte técnica, la lectura de notas, el saber trabajar de manera más profesional el instrumento y de esta manera salir más preparadas.

Las sesiones deben ser lo suficientemente extensas en el tiempo como para que exista un espacio para la producción y otro para la puesta en común, por tanto, no debería dedicarse menos de dos horas a cada sesión. Es necesario que el educador sea exigente con las producciones, no desde el punto de vista del resultado estético, sino en el sentido de que “no haya una mera expresión espontánea a manera de descarga motriz, sino que haya un trabajo, un recorrido entre la idea inicial y el resultado” (Moreno González, 2010).

Es importante que estén al frente personas comprometidas como lo fueron el maestro Guillermo y el maestro Ignacio porque tenían una finalidad, un objetivo, metas claras. Ellos planeaban: este año vamos a hacer esto, para el otro semestre tal cosa. Aunque no existían programas como en las demás materias, ellos supieron organizar y coordinar las ac-

tividades. No había cartas descriptivas que nos dijeran: ahora toca esto y luego esto, pero llevaban un orden y secuencia.

Se sugiere aplicar una metodología activa y participativa donde se incorporen artistas educadores al establecimiento educacional quienes, en conjunto con los y las docentes y/o educadoras, “favorezcan un aprendizaje creativo en los estudiantes, mediante experiencias artísticas que fomentan su creatividad, la reflexión y fortalezcan el trabajo colaborativo” (Moscatelli Arena, 2016).

También que los maestros de la Normal se den el tiempo para diseñar los talleres que impacten en la práctica docente. Asimismo, los talleres desarrollen esas habilidades que la teoría no favorece. También sugieren la implementación de talleres de gráfico-plástico y de oratoria para entrenar a las alumnas para que hablen a grandes grupos, además de los talleres ya existentes.

Los talleres artísticos pedagógicos, posibilitan generar experiencias que contribuyen a mejorar las habilidades de comunicación, escucha, empatía, llevando al estudiante a crear espacios de socialización caracterizados por el respeto entre pares, la aceptación del otro, la ayuda mutua, el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva; aspectos que posibilitan a los estudiantes a generar estrategias frente a la solución positiva de problemáticas que se les presentan dentro del contexto escolar (Nieto Hernández & Velandia Mikan, 2016).

Proponen darles un tratamiento más técnico a los talleres, con mayor fundamento, por ejemplo, en danza, conocer de la danza, qué es la danza, formarnos en función a la danza

y así con cada taller.

Todos los talleres que se desarrollen deben basarse necesariamente en un programa elaborado de antemano que permita una organización de los conocimientos a transmitir y compartir con los participantes, aunque los contenidos y las frecuencias deben adecuarse a las particularidades de cada taller. Las temáticas, los objetivos, el desarrollo y la consolidación de los conocimientos son elementos estructurales –esenciales– del programa que se elabora que garantizan la organización y calidad del taller, cercano a aquellos elementos que visualiza el escolar desde sus escenarios más familiares y próximos (Romero Bello, 2017).

Reconocer la importancia de seguir promoviendo los intercambios porque muchas veces las alumnas no han salido de su comunidad y al participar en estos intercambios desarrollan habilidades sociales.

El equipo gestor de los talleres artísticos debe proponer y gestionar actividades de intercambio cultural para los estudiantes de los talleres artísticos, fuera o al interior del establecimiento educacional, con la finalidad de realizar procesos de aprendizaje creativo a través del acceso a manifestaciones artísticas, centros culturales, museos y/u otras instituciones de arte y cultura. El objetivo de estas actividades sería favorecer “la formación de audiencias reflexivas y críticas” (Moscattelli Arena, 2016).

También sugieren a las alumnas de 7° y 8° semestres promover las actividades de los talleres y al estar haciendo sus prácticas den una muestra o monten un evento en los jar-

dines de niños. Por ejemplo, las que van en 8° que hagan un evento de despedida para dejar su huella, que hagan un festival, en pocas palabras, que lleven esos talleres a los jardines. Moscatelli (2016) señala:

La actividad de cierre de proceso deberá incluir muestras significativas de los talleres artísticos realizados. Deberá ser una expresión del proceso y sintetizar las competencias adquiridas por los y las estudiantes en cuanto a nuevas concepciones, técnicas y metodologías desarrolladas en cada taller. Estas se podrán realizar a nivel de establecimiento, comunal o provincial.

Por lo cual se reconocer a los talleres de actividades artísticas no solo para el desarrollo de las habilidades antes mencionadas sino a su vez el sentido de pertenencia comunal.

Conclusiones

Las escuelas normales en el país se encuentran en un proceso de cambio profundo relacionado con las transformaciones socioculturales y las reivindicaciones de las poblaciones originarias desde una visión de inclusión pluricultural.

El impacto que tuvieron los talleres artísticos en las generaciones de estudiantes favoreció el desarrollo de la creatividad, esta sigue siendo una de las bases sustantivas de la Nueva Escuela Mexicana, fomentar habilidades en los infantes requiere que la educadora modele acciones donde hace uso de las herramientas cognitivas, de pensamiento crítico, creatividad e inteligencia social, y éstas solo se logran en estos espacios.

Las propuestas desde las narrativas de las entrevistadas nos invitan a reflexionar sobre la resignificación del docente

sobre su propia formación, sería interesante seguir una línea de investigación relacionada con la continuidad de los talleres artísticos y la producción de codiseños analíticos en el contexto de las futuras educadoras.

Agradecimientos

A los profesores Ignacio López Fonseca docente de danza y teatro y al profesor Guillermo Alberto Sevilla Correa docente de coro y danza por su contribución a la historia de la escuela.

REFERENCIAS

- Delgado, P. (2019). *Los beneficios de incluir educación artística en el currículo*. Institute for the future of education. Tecnológico de Monterrey. Monterrey: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/iniciativa-de-acceso-a-las-artes-de-houston-muestra-los-beneficios-de-la-educacion-artistica/>.
- Moreno González, A. (2010). *La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte*. Facultad de Bellas Artes de Barcelona, España. Barcelona: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/56863/1/584805.pdf>.
- Moscattelli Arena, S. (2016). *Orientaciones para el desarrollo de talleres artísticos en establecimientos educacionales*. Unidad de educación artística de la división de educación general del ministerio de educación. Gobierno de Chile: <https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2017/01/Orientaciones-de-Talleres-Art%C3%ADsticos-baja.pdf>.
- Nieto Hernández, S. Y., & Velandia Mikan, L. A. (2016). *Talleres artístico-pedagógicos para promover habilidades mediadoras, que favorezcan la resolución pacífica de conflictos escolares, en los estudiantes del grado cuarto del Colegio Ciudadela Educativa de Bose IED*. Universidad Libre de Colombia: <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9570>.
- Rojas, J. P. (2021). *La formación pedagógica en la práctica docente de maestras y maestros en artes visuales con diferentes trasfondos educativos*. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17172>. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17172>.
- Romero Bello, E. (2017). *Los talleres de artes plásticas en la educación patrimonial local*. II Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI Cuba: <https://www.eumed.net/libros-gratis/ac->

tas/2017/educacion/29-los-talleres-de-artes-plasticas.pdf.

Sánchez Ruiz, M. T. (2017). *Fortalecimiento de la Creatividad en la Educación Preescolar orientado por Estrategias Pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil*. Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas de Universidad del Norte, 61-81.

Seidel, P., & al., e. (2011). *Estudios Piloto de Medición de Impacto al Cuarto Período de Implementación del Programa de Fomento de la Creatividad en la Jornada Escolar Completa*. Chile: <https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2017/01/Orientaciones-de-Talleres-Art%C3%ADsticos-baja.pdf>.

UNA MIRADA HACIA LOS DIRECTIVOS DE LA ESCUELA NORMAL

Olga Nieto Elías
Laura Yanelly Espinoza Sánchez
Lucy Margarita Sánchez González

INTRODUCCIÓN

Un líder es aquel que conoce el camino, hace el camino
y muestra el camino.”

John C. Maxwell

La Escuela “Rosario Ma. Gutiérrez Eskildsen” licenciatura en Educación Preescolar, desde su creación, y a lo largo de su trayectoria como institución normalista se instituye y conceptualiza a partir de políticas educativas y objetivos de calidad definidos para la educación normal y el cumplimiento de los mismos.

La figura del director es fundamental como agente educativo asignado para asegurar el cumplimiento de las mismas a través de un proceso de planificación, organización, mando, coordinación y control de las diversas funciones y actividades administrativas y técnicas de la institución con la finalidad de alcanzar los objetivos predeterminados con los recursos humanos y materiales que cuenta la institución.

La investigación es de tipo descriptiva, planteó desde un inicio la necesidad de emplear técnicas de obtención de datos centradas en la entrevista y un cuestionario dirigido a participantes que fueron directores de la institución. Se registraron los datos para sistematizar la información, misma que fue analizada desde una postura crítica generando una propuesta prospectiva de la resignificación del director ante una formación emergente basada en el humanismo. El propósito de este capítulo es dar a conocer las experiencias propias de la función directiva a través de la narrativa de cinco directores y la relación de la función directiva con el liderazgo ejercido durante su administración.

La figura directiva es de suma importancia para la institución y las directrices de ésta, tal como lo plantea Galdames, S. (2022), “los contextos de rendición de cuentas y estandarización en la que muchos sistemas educativos se encuentran, incluidos Chile, han puesto una presión extra en los directores, quienes han sido posicionados como responsables últimos del éxito o fracaso escolar” (pág. 86).

Reconociendo con ello el impacto que a nivel institucional presenta la figura directiva, y el papel que asume ante los resultados educativos que se obtengan a lo largo del ejercicio de su función. Este planteamiento, ha incrementado la necesidad de brindar herramientas que permitan que los directivos adquieran competencias que beneficien la calidad del trabajo, derivando a que se tengan cada vez más estudios que permitan documentar aquellas habilidades propias de esta práctica:

Durante las dos últimas décadas se han realizado una serie de estudios encaminados a comprender y caracterizar la carrera directiva en fases o etapas. El argumento que ha guiado estos estudios es el reconocimiento de que los cargos que asume una persona en su trayectoria a la dirección pueden ser organizados en diferentes momentos cada uno con sus propias responsabilidades, demandas y desafíos. (Galdames, Opazo, & Morales, 2022).

Es por esto por lo que el director responde a las necesidades del contexto, pero además de los tiempos en los que se está desarrollando de acuerdo con una comunidad educativa cambiante.

Algunos hallazgos señalan que los directores que confiaban en los demás, presentaban conductas éticas, tenían

compasión ante las emergencias, como la de la Pandemia de Covid-19 y participaban en acciones junto con el colectivo docente, tuvieron mayor liderazgo y quedaron en la memoria colectiva como buenos directores.

Metodología

La metodología empleada para este estudio se realiza bajo un paradigma interpretativo, explorando cómo los cinco directores encuestados explican su trayectoria profesional e identificando los elementos destacados de su directiva. La estrategia utilizada es la investigación narrativa, ya que es una herramienta pertinente para el estudio del liderazgo directivo y que por tanto permite a los investigadores “indagar ampliamente sobre los procesos y experiencias que se requieren conocer para el análisis de la trayectoria de cada informante seleccionado” (Blanco, 2011).

Los participantes en el estudio son cinco directores que pertenecen a generaciones distintas; cabe destacar que entender la trayectoria directiva desde esta perspectiva, es conocer que cada generación experimenta el camino hacia la dirección de una manera única, además de que en las decisiones que se toman durante esta influyen diversos factores como la trayectoria, la preparación profesional, además de las experiencias con las que profesionalmente cuenta e incluso a los años de servicio.

Para el registro de la información se realizaron gráficas y grabación de narrativas, mismas que dieron voz a las personas de manera consciente aportaron su punto de vista para resignificar el papel del directivo en el apartado de perspectiva y prospectiva.

Trayectoria Profesional

Durante los 50 años de trayectoria de la escuela normal de educación preescolar, se ha contado con la administración y participación de trece directores, que han enfrentado los retos generacionales, así como la visión normalista del momento, aportando su experiencia y trayectoria profesional hacia el logro de la misión y visión de la escuela.

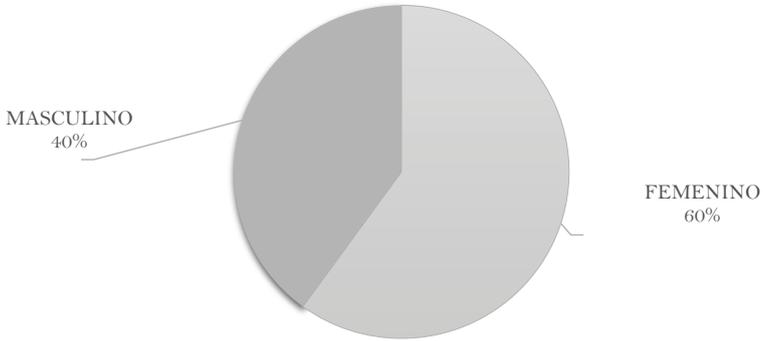
Furlán (2017) menciona que:

La labor del director se ha vinculado principalmente con su capacidad para coordinar, organizar y resolver problemas. Actualmente, se le considera un agente de cambio hacia la mejora educativa; su rol se orienta a la construcción de una visión compartida que consolide la gestión escolar junto con el colectivo docente, que adapte el funcionamiento de la escuela al cumplimiento de objetivos en situaciones que generalmente son complejas y a la comprensión de la cultura escolar que está permeada por la dinámica social (pág. 15).

La trayectoria de los entrevistados describe los elementos de género, edad, años que ejerció la dirección, plan de estudios vigente, su formación académica y su trayectoria en lo profesional y sindical, estableciendo los rasgos característicos de la función directiva en la escuela normal de preescolar.

La gráfica 1 señala las diferencias de género entre los directores entrevistados.

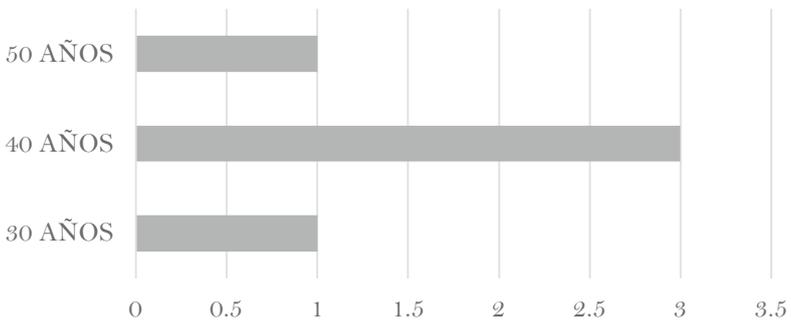
Gráfica 1. Diferencias de género de los informantes seleccionados.



Fuente: Elaboración propia.

El rango de edades de los encuestados al momento de ser directivos, de acuerdo con los resultados, fueron uno en el rango de 30 años; tres en el de 40 y uno en los 50 años, tal como se aprecia en la gráfica 2.

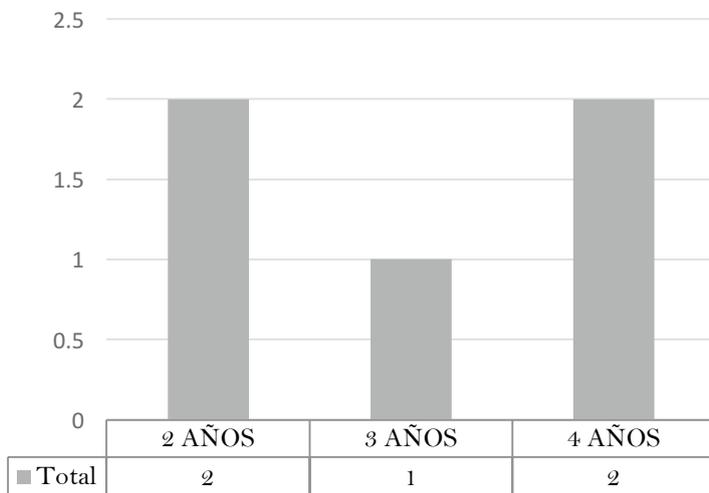
Gráfica 2. Edad que tenía en el momento de ser director.



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 3, los informantes mencionaron el tiempo que duraron en la función directiva. Se tiene que dos directores ejercieron dos años, uno tres años y cuatro dos años.

Gráfica 3. Años que ejerció en la función directiva.



Fuente: Elaboración propia.

En el reconocimiento de sus trayectorias era necesario conocer el plan de estudios vigente mientras los directores ejercían su función. De los exdirectores cuatro trabajaron con el programa 2012 y sólo una durante el plan 1999.

Conocer la preparación profesional de los docentes ayuda a reconocer las competencias que permiten ejercer cargos directivos en escuelas normales, de acuerdo con Muñoz (2018) “se debe reconocer que la diversidad de tareas y responsabilidades que se adjudican al director incrementan sus necesidades de formación” (pág. 8), por lo que se les preguntó su último grado de estudios, teniendo como respuestas que tres informantes tienen maestría y dos sólo cuentan con el grado de licenciatura.

Fontanilla (2020) define la trayectoria profesional como: Aquella acción de suministrar a una persona o grupo, información y entrenamiento preciso para conocer, apren-

der a realizar y desempeñar una determinada actividad laboral. También es posible comprenderla como aquellas acciones formativas que van dirigidas a la mejora de la cualificación, entendida como aquella preparación que debe recibir la persona para ejercer una determinada actividad o profesión, o la recualificación de los trabajadores ocupados, entendida como aquella preparación seguridad de la inicial que permite a las personas adquirir un nuevo oficio o adaptarse a los cambios a través de una reconversión profesional, permitiendo a los desocupados adquirir un empleo para ingresar al campo de trabajo (pág. 659).

Ante este planteamiento, la trayectoria profesional del docente normalista es imprescindible, ya que ser directivo demanda habilidades intelectuales y sociales que se fortalecen a través de la preparación, el estudio y la experiencia docente, este argumento lo fortalecen las autoras Ávila y Rocha (2019) al plantear que:

Participar activamente en la vida académica, es una actividad pendiente que debe ser considerada por las autoridades y comunidad educativa como prioridad, las cuales deben promover climas favorables, que eviten la segregación de los que piensan diferente, reconocer la diversidad de talentos y aprovechar las competencias de cada uno en beneficio no de los grupos políticos que confluyen en las instituciones, sino del servicio que prestan a la sociedad (pág. 9)

Por eso se les preguntó si habían ejercido docencia en la escuela normal a lo que, los cinco exdirectores contestaron afirmativamente.

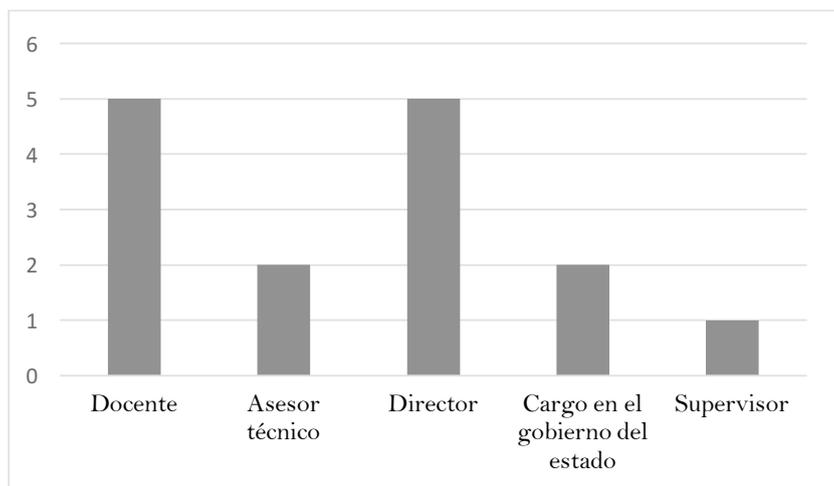
Bajo el mismo criterio, la experiencia profesional reper-

cute significativamente en la práctica; realizar diferentes funciones o ejercer diversos cargos propios de la docencia, permite ser empático con los compañeros de trabajo y mejorar prácticas, la preparación es importante, como lo recomiendan en Mejoredu (2022):

“pensar la formación en un continuo, lo cual implica concebirla como un proceso de larga duración en el que se supera la visión instrumental y se destaca la evolución de la práctica y la importancia de articular el proceso formativo a partir de las situaciones que enfrentan los directores en las escuelas” (pág. 13).

Por tanto, se les preguntó qué otros cargos profesionales han desarrollado, teniendo como resultado lo que se presenta en la gráfica 4. Se tiene que los cinco han sido docentes y directores, dos han ejercido cargo en el gobierno del estado de Tabasco, dos han sido asesores técnicos y uno ha sido supervisor.

Gráfica 4. Otros cargos profesionales en su trayectoria personal.



Fuente: Elaboración propia.

El ascenso a funciones directivas es el resultado del proceso de diversos factores que influyen para el nombramiento como director; uno de ellos es el sindicato, por ello se solicitó a los informantes indicar ¿Qué sindicato los apoyó para que su dictamen fuera efectivo? Como tal se tuvo el resultado de que el Sindicato Independiente De Trabajadores De La Educación De Tabasco (SITET) fue el único sindicato que influyó en la asignación de la función directiva de cuatro participantes, aunque en el caso de dos directores, los sindicatos no tuvieron ninguna injerencia para la asignación del puesto directivo.

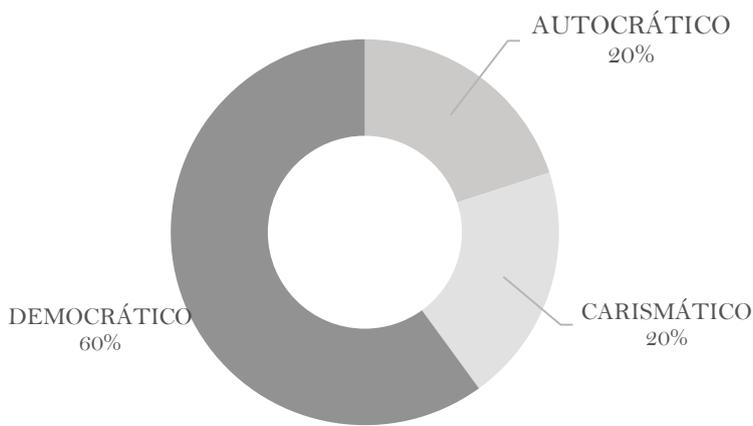
El papel de director en la escuela normal de preescolar ha sido ocupado por directivos que previo a su cargo se han desempeñado como docentes y han ejercido otras funciones propias de la docencia, lo que les permitió tener una visión de las necesidades de la institución y proyectar acciones a partir de comprender la realidad educativa; ya que todos cuentan con formación docente a nivel licenciatura o maestría, por lo general los directivos ocupan el cargo en una edad promedio de los 40 años de edad, a lo largo de este estudio se observa que existe equidad de género en la asignación del directivo y que la temporalidad de su cargo es variante en cada administración y este no establece relación directa con la vigencia del plan de estudios vigente.

Liderazgo directivo en la normal de preescolar

La función directiva requiere de varias capacidades y habilidades para su ejercicio, sin duda el liderazgo es fundamental, ya que, en los últimos informes elaborados por la OCDE, la UNESCO y la Unión Europea se expone la “función del liderazgo como la clave para asegurar la calidad educativa” según Ruiz (2016).

Por lo que a partir de este estudio se presentan los liderazgos reflejados en las administraciones como se presenta en la gráfica 5. Tres directores se consideran así mismos que fueron democráticos, uno se considera carismático y otro autocrático.

Gráfica 5. Tipos de liderazgo reconocidos por los exdirectores.



Fuente: Elaboración propia.

Para responder a las exigencias que el puesto directivo implicaba, era necesario tomar una postura de liderazgo que permitiera encaminar al equipo del que se hicieron cargo. El liderazgo autocrático, definido por Velazco (2020) es:

Una forma extrema de liderazgo transaccional, en las que los líderes tienen un poder absoluto sobre los trabajadores. Las personas que forman parte del staff; tienen la oportunidad de ofrecer sus sugerencias, incluyendo si estas son para el bien del equipo o de la empresa. Muchas personas se sienten mal al ser tratadas de esta forma. El liderazgo autocrático presenta diferentes niveles de ausentismo y rotación de los trabajadores, para muchos, trabajo sin calificación, el estilo autocrático puede

ser efectivo, porque las ventajas del control superan las desventajas (pág. 10).

Este tipo de liderazgo fue necesario para el establecimiento del funcionamiento institucional, en un ambiente donde el sindicato tenía mucha fuerza en las instituciones educativas, incluida la escuela normal.

Se define el tipo de liderazgo carismático de acuerdo a Castillo Morales (2009), como “el liderazgo que descansa sobre una dedicación especial a la santidad, el heroísmo o sobre el carácter ejemplar de una persona individual y sobre patrones normativos o sobre ordenes reveladas u ordenadas por él” (pág. 5).

Este tipo de liderazgo fue necesario para crear nuevas formas de funcionamiento institucional que motivaran a la normal a generar varios cambios en la dinámica académica de la institución, e impulsar al personal a ser generadores de dinámicas innovadoras en la institución.

De los encuestados tres directores ejercieron el liderazgo democrático el cual es definido por Collante (2018) “como un estilo de liderazgo que tiende a ser más participativo y tiene muy en cuenta los puntos de vista de cada uno de sus subordinados en el momento de proyectar alguna acción cada subordinado debe estar presente para que finalmente se apruebe el proyecto”.

La trayectoria institucional y el ejercicio del liderazgo por parte de la figura del directivo es fundamental para el funcionamiento y vida académica de las escuelas, claro está que como lo plantea Ruiz (2013): “la educación, como arquitectura social que es, reclama la intervención de múltiples líderes en un marco de responsabilidad colaborativa, en la que

la interdependencia exige la actuación de liderazgo de cada uno en su ámbito específico de actuación” (pág.85).

Ante estos hallazgos, se concluye e implica que no existe un liderazgo único ni efectivo para dirigir una escuela formadora de docentes, sino aquel que responde a las características y necesidades de espacio generacional e institucional que se está viviendo.

Perspectiva y prospectiva de liderazgo directivo en la normal

Al transcurso del tiempo, la Escuela Normal de Preescolar ha vivido varios momentos generacionales que le dan un carácter único a la realidad educativa que enfrenta la institución y con ello presenta necesidades y características propias que demanda un directivo acorde al momento y que responda a las exigencias sociales, culturales, administrativas, políticas, económicas, sociales y académicas que en su momento son prioridad, lo que orienta al director a formarse una perspectiva institucional y asumir un tipo de liderazgo funcional al momento que se encuentra la institución.

La dinámica institucional estuvo centrada en la docencia, cada docente tenía a su cargo grupos muy numerosos de alumnas, lo que implicaba que la mayor carga horaria estaba orientada a dar clase, en el ámbito institucional el sindicato tenía un alto peso en las escuelas por lo que dirigir una institución con alta matrícula y con la presencia constante del sindicato, presentaba un panorama complejo en la dirección de la misma, por lo que en la administración de la directora Lic. Jovita León Segura se destacó por mantener una comunicación asertiva, impulsar el trabajo colaborativo bajo un marco de respeto personal e interpersonal, lo que le permitió resolver

situaciones complejas o negativas al establecer una buena comunicación con el personal docente, alumnado y autoridades educativas, generando una administración de cumplimiento de la normatividad acorde a los estándares de la institución, ante estas prácticas. Ángeles, C. (2014) refiere:

“la comunicación es el fluido que conecta todos los elementos en el interior de la organización, y ésta con su entorno” (Costa, 2010, p.66). Dicho de otro modo, la comunicación funciona como una red que conecta armónicamente todas las áreas dentro de la organización y, al mismo tiempo, hace posible la interacción con su entorno empresarial. Así, “la comunicación es el lenguaje común que hace posible que los integrantes de una organización perciban las cosas de una manera homogénea” (Antúnez, 2005).

A su vez, también dio identidad a la institución crear el escudo y eslogan institucional que a la fecha representa a la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura de educación Preescolar, de acuerdo con sus palabras:

Mi mejor legado es la enseñanza que le dejé a quienes he formado, es lo que menciona la Lic. Jovita León Segura.

Para el año 1996 la Secretaria de Educación Pública, con las autoridades estatales puso en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, cuyas acciones de mejoramiento de la gestión institucional tenían como principal objetivo renovar los procesos de organización y funcionamiento de las escuelas.

Años más tarde, en el marco de los nuevos retos que implica el sistema de educación normal, asume el cargo de director el Lic. Guillermo Sevilla Correa, como resultado de que, por primera ocasión, se realice un concurso para la

asignación del puesto, derivándose de una convocatoria en la cual los participantes tuvieron que presentar un examen. Lo anterior, implicó un logro para la elección del directivo de la institución, pues dicho examen consistió en la realización y presentación de un proyecto basado en la Planeación Estratégica en beneficio de la mejora de la institución.

Contrastando así lo planteado por Ávila y Rocha (2019): A falta de mecanismos efectivos para la selección de los líderes académicos que dirigen a las instituciones formadoras de docentes, es una de las causas que propicia que no exista una coordinación pertinente, lo que hace imposible la consecución de metas, objetivos estratégicos, proyectos, etc. Por ello el planteamiento de políticas educativas que regulen la selección y permanencia de los directivos de las escuelas normales es urgente, éstas no deben estar sometidas a prebendas políticas sino a la elección de dirigentes con las competencias necesarias para administrar con efectividad las escuelas normales. (pág. 13)

Al igual de que reafirman la importancia de que la asignación de puestos tan importantes sea derivada de las competencias que el postulante demuestre.

A partir de su administración se presentaron grandes cambios, mismos que también repercutieron para el personal docente y administrativo, se enfrentó a nuevas funciones y requerimientos del nivel superior, para lo cual el director siempre motivó al personal a asumir los nuevos retos, teniendo una espíritu persistente e insistente para innovar y buscar la mejora permanente como una cultura institucional.

En el tiempo que asumió la dirección logró: El inicio

del Programa De Tutoría, antes de estar formalmente contemplada en la formación; la organización del Programa De Inglés Institucional, antes de estar presente en la malla curricular; Los inicios de la Planeación Estratégica a través del ProFEN; Capacitaciones al personal docente y administrativo; Mejoramiento de los espacios físicos y habilitación tecnológica de las aulas con mayor conectividad.

En 2012, la DGESE da origen a un nuevo Plan de estudios, que desde su estructura planteaba nuevas líneas de la educación preescolar haciendo explícitas algunas acciones que se deben trabajar a nivel superior, como la Tutoría y Asesoría.

A partir del cambio del programa educativo, asume la dirección la Mtra. María de los Ángeles Pardo Castro, de los mayores retos presentados fue la implementación del plan de estudios 2012, ya que su planteamiento era muy distinto al programa 1999 y requería establecer capacitación y orientación a los docentes para su aplicación, así como incluir un servicio social que a partir de este programa sería los espacios de práctica y la implementación de tres modalidades de titulación. Antúnez (1994) hace referencia al papel del directivo ante cambios de planes y programas recalcando que:

El proceso de cambio social y técnico de la sociedad en general y la incertidumbre que ello genera. Si los directivos han de promover y dirigir los cambios, están obligados a hacerlo a partir de unos conocimientos que no adquieran solamente a partir de la experiencia (pág. 249)

Esto quiere decir, que igualmente la Mtra. María de los Ángeles Pardo Castro, tuvo que pasar por el estudio, análisis y reflexión que permitiera el conocimiento del nuevo programa. Ella siempre tomó en cuenta a los docentes y a través

de reuniones se daba el consenso entre las personas involucradas para llegar a una solución, siempre se contó con la apertura a la comunidad estudiantil y se valoró siempre al personal que tenía más años de experiencia en la comunidad normalista, apreciando y reconociendo su desempeño.

El Plan de estudios 2012, daba las posibilidades de desarrollar acciones que permitieran reforzar el apoyo a la formación docente a través de acciones de fortalecimiento al alumnado, es un programa que establece líneas de acción académica que eran nuevas en la institución.

En 2013 asume la dirección la Mtra. Laura Yanelly Espinoza Sánchez e implementa con la Planeación Estratégica tareas de fortalecimiento académico que, a través del ProFEN, obtuvieron los recursos para impulsar acciones por primera vez a nivel normal y estatal por lo que logró implementar la Movilidad Académica de las estudiantes a nivel nacional e internacional y operar el programa siendo a nivel nacional de las primeras escuelas en llevarla a cabo, antes de ser desarrollado a nivel Nacional por la DGESPE. En los cuatro años de administración se obtuvo el primer lugar en el ProFEN y el mayor recurso recibido en esos momentos, mismos que se ocuparon para impulsar:

La Organización Académica de los docentes por colegiados de Investigación, Evaluación, Tutoría, Diseño Curricular y Titulación, ya que se priorizaba las actividades de la docencia y con esta organización se fortaleció la producción académica.

El diseño de ProFEN que aportaron una Planeación Estratégica que brindó los mayores recursos a la institución en función de su organización y desarrollo académico.

Los Convenios Institucionales: con las normales y universidades estatales y nacionales, logrando lo siguiente:

- La organización de Congresos: se diseñaron y se llevaron a cabo dos congresos en los cuales se trabajaron varios foros con participantes de universidades oficiales y particulares, egresadas, empleadores y escuelas normales estatales y de otros estados.
- La Evaluación CIEES: se organizó la información en carpetas y se llevó a cabo la primera evaluación, de igual forma se dejó pagado la segunda evaluación.
- Habilitar a la planta docente: se establecieron convenios con instituciones de nivel superior para que los docentes estudiaran doctorados y maestrías.
- Pago de titulación de docente: se trabajó con recursos ProFEN, dando apoyo económico a los docentes que concluyeran su formación.
- Especialización de docentes: se les trabajó cursos y diplomados respecto a los colegiados a fin de fortalecer sus competencias profesionales.
- Capacitación y apoyo a docentes para la asistencia a congresos nacionales e internacionales.
- El reconocimiento al desempeño de docentes y alumnos: se les entregaba reconocimientos a las alumnas de alto desempeño, así como oportunidades académicas y a los maestros reconocimiento por su trayectoria.
- La implantación de los coloquios: fortalecimientos académicos del proceso de titulación.
- La creación del Departamento de Titulación; como coordinación académica del proceso.

- Foros: se crearon varios foros de movilidad, tutoría, egresadas etc.

A finales del año 2019, se escuchaba que comenzó una enfermedad generada por un virus al que los científicos llamaron posteriormente, SARS-CoV-2 y que generó cambios en la normalidad que se conoce implicando nuevas prácticas en todos los aspectos de la vida; las personas debían mantener un distanciamiento social que no permitía la convivencia con los demás, las teorías constructivista y sociocultural se vieron comprometidas con la búsqueda de nuevas interacciones con el medio para el aprendizaje de los sujetos.

Las escuelas tuvieron que cerrarse, pero este cierre se limitó a los espacios físicos, teniendo bajo mandato la encomienda de continuar las funciones docentes a través de diversos medios de comunicación: en el caso del nivel superior, la creatividad docente tuvo que resurgir para continuar con la formación de estudiantes: se utilizó la tecnología como principal herramienta pedagógica, el correo electrónico, además de plataformas de Google como *classroom* y *meet*, así como el *Zoom*.

El Mtro. Carlos Ramírez Silván inició su administración al principio de la mencionada pandemia generada por el COVID-19, todas las actividades académicas: clases, reuniones académicas, reuniones de trabajo administrativas fueron a distancia en línea, lo que le permitió establecer una relación profesional con los docentes, personal de apoyo y asistencia a la educación y estudiantes, el personal en una su mayoría demostró gran profesionalismo para desempeñar las tareas que le correspondían a cada uno, el directivo actuó motivando y apoyándolos en todo lo que estaba a su alcance para que

llevaran a cabo las acciones académicas.

La institución de manera virtual siguió desempeñando su labor de formar nuevas generaciones de docentes con calidad. Enfrentando grandes retos como habilitar a la planta docente y administrativos en el conocimiento, implementación del trabajo en línea logrando la certificación de algunos maestros en el manejo de las TICs.

Dentro de sus mayores logros se destacan, establecer el trabajo académico y administrativo en líneas tales como: los procesos de inscripción y reinscripción en el área de control escolar, las clases frente a grupo, reuniones académicas, reuniones de trabajo, talleres, conferencias, ceremonias de graduación, homenajes.

Se implementó la certificación de la norma ISO 9001-2005 por tres años, para todos los procesos de la institución y acreditó la evaluación CIEES, para la licenciatura en educación preescolar por cinco años, consolidando la certificación durante su gestión, misma que duró del primero de noviembre de 2019 a enero del 2022 y que cabe destacar, ante la situación de emergencia sanitaria, se privilegió el sentido humano de la profesión.

Conclusiones

La función directiva es un reto que han asumido diversos docentes de la institución y como lo señala Edge (2014):

“Esto demanda entender que las lógicas que funcionaron anteriormente para preparar, reclutar, seleccionar y acompañar líderes, pueden no ser pertinentes para las nuevas cohortes. Esto no es una crítica al pasado, por el contrario, es un reconocimiento sobre la importancia de las contribucio-

nes anteriores que sostienen los cambios futuros”.

Por lo que afirmamos la Escuela “Rosario Ma. Gutiérrez Eskildsen” de la Licenciatura en educación Preescolar, es una institución reconocida por su prestigio y calidad en la formación de nuevas docentes de educación preescolar y el presente documento es un reconocimiento a cada uno de los directivos que han estado a cargo de la dirección de esta, ya que son parte fundamental del éxito y trayectoria de nuestra institución, así como de los alumnos y docentes que se desenvuelven en ella.

Agradecimientos

Un agradecimiento especial a los ex directivos de la escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Preescolar que participaron en este capítulo del libro como: Lic. Jovita León Segura, Mtro. Guillermo Sevilla Correa, Mtra. María de los Ángeles Pardo Castro, Dra. Laura Yanelly Espinoza Sánchez, Dr. Carlos Ramírez Silván.

REFERENCIAS

- Ángeles Espinosa, C. (2014). *La comunicación como estrategia a nivel directivo: un modelo antropológico de competencias comunicacionales para la gestión de la cultura y el clima organizacional*. Perú: <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/1978>.
- Antúnez, S. (1994). *Claves para la Organización de Centros Escolares*. México: <https://licmayramadrigal.files.wordpress.com/2012/02/6-gestion-escolar.pdf>.
- Ávila & Rocha (2019). *El perfil del docente normalista y su profesionalización*. CONISEN: <http://antiguo.conisen.mx/memorias2019/memorias.html>.
- Blanco, M. (2011). *Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos*. Argumentos, 135-156.
- Castillo Morales, E. (2009). *¿Es el liderazgo carismático una característica de la democracia latinoamericana, o el resultado de una falla estructural de los sistemas y procesos políticos de la región?*. Argentina: https://www.iri.edu.ar/publicaciones_iri/IRI%20COMPLETO%20-%20Publicaciones-V05/cerpi%20censud%2009/fichas/CastilloTR.pdf.
- Fontanilla (2020). *Reflexiones De La Experiencia Docente Como Aprendizaje*. Universidad de los Andes. <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225026/html/>
- Furlan (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2017*. Costa Rica: <https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2017-desarrollo-profesional-y-liderazgo-de-directores-escolares-en-iberoamericaa>.
- Galdames, S., Opazo, M., & Morales, P. (2022). *Una Decisión (inter)Personal: Estudio comparativo generacional de la trayectoria laboral de directores en Chile*. <https://revistas.udec.cl/index.php/rle/article/view/6710>.

- Jímenez Collante, A. &. (2018). *Los estilos de liderazgo y su influencia en la organización: Estudio de casos en el Campo de Gibraltar. Cadiz*: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6448202>.
- Mejoredu. (2022). *Habilidades directivas para la colaboración y la vinculación con la comunidad escolar. Intervención formativa. Ciudad de México*: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-do-cente/directoreseb/intervencion-habilidades-directivos-eb.pdf>.
- Muñoz, G. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada. Argentina*: <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1566/estudio-exploratorio-modelos-internacionales-formacion-directores-supervisores>.
- Ruiz Corbella, M. (2016). *Liderazgo y responsabilidad educativa: el necesario liderazgo de directores y profesores en la educación*. *Revista Fuentes*, (14), 85–104: <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2354>.
- Velasco, J. G. (2020). *Liderazgo en las Fuerzas Militares y su incidencia para enfocar aprovechar de mejor manera el talento humano, pilar fundamental en toda organización. Colombia*: <http://hdl.handle.net/10654/38329>.

LOS RETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Rosario González Díaz
Jesús Hernández Martínez
Francisca Beatriz Cornelio Torres
Adriana Hernández Martínez

INTRODUCCIÓN

A partir de 2018 con la llegada a la presidencia de la república de un partido centro izquierda, se empieza a perfilar un nuevo proyecto educativo que tiene como propósito darle un nuevo enfoque a la educación en nuestro país. Este nuevo proyecto o Reforma Educativa busca fundamentalmente una orientación de tipo social, humanista y pedagógica, cuyo centro principal es la comunidad, por supuesto sin descartar la presencia de los sujetos de la educación (alumnos).

La nueva escuela mexicana tiene que entenderse desde el discurso oficial como un proyecto de carácter integral a partir de entender y atender las condiciones de equidad, inclusividad, excelencia académica y mejora continua partiendo de la relación del alumno con la comunidad a la que pertenece. Por lo que el rol del profesor adquiere una nueva orientación, sentido social, responsabilidades y nuevos retos.

Para la escuela normal de educación preescolar el nuevo plan de estudio plantea y enfatiza: “que el trabajo docente deberá ser colaborativo en el desarrollo de los contenidos curriculares de manera interdisciplinar, articulada y congruente con los contextos socioculturales donde se desarrolla su formación y práctica profesional” (SEP, 2023).

Para el desarrollo de la investigación se emplearon como técnica de obtención de datos la investigación documental, el propósito es establecer los retos de formación de formadores en la educación preescolar desde el paradigma de transformación de los programas de la Nueva Escuela Mexicana.

Se concluye que una de las principales problemáticas que debería ser el centro de atención y análisis de los profesores que laboramos en la escuela” Rosario María Gutiérrez

Eskildsen” licenciatura en educación preescolar, es la relacionada con la formación docente, pues la docencia es una de las actividades que dan sustento y sentido al sistema educativo, ya que impacta de manera directa en el proceso formativo de los futuros educadores para la educación preescolar.

Metodología

Se emplea la investigación documental como una de las técnicas de la investigación cualitativa; durante la sistematización de la información se recopiló y seleccionó información de las lecturas de documentos, revistas, libros, artículos resultados de investigaciones, memorias de eventos, entre otros; “en ella la observación está presente en el análisis de datos, su identificación, selección y articulación con el objeto de estudio” (Guerrero Dávila, 2015).

El objetivo principal es dirigir la investigación desde dos aspectos, primeramente, relacionando datos ya existentes que proceden de distintas fuentes y posteriormente proporcionando una visión panorámica y sistemática de una determinada cuestión elaborada en múltiples fuentes dispersas (Barraza, 2018).

Procedimiento

De acuerdo con el método de investigación documental se procedió primeramente al arqueo de fuentes, se seleccionó material desde fuentes confiables, así como libros, artículos resultados de investigaciones y legislación educativa sobre el objeto de estudio.

Se analizó y sintetizó la información para comparar e interpretar la información desde una lectura crítica, opinión, interpretación para soportar la teoría y darle solución a la

pregunta de investigación.

Finalmente, se cotejaron las referencias y se citaron las fuentes empleadas.

Antecedentes

Durante mucho tiempo la formación del profesorado ha transitado por diferentes concepciones, interpretaciones y enfoques, los cuales se han relacionado de manera directa (al menos en el discurso) con el plan de estudio que en su momento tiene vigencia, y está ligado a las necesidades que el contexto social demanda. Es decir, cada reestructuración, modificación o plan nuevo de estudio plantea una idea o concepción concreta del tipo de profesor que se requiere para llevar a la práctica el nuevo modelo educativo. En el caso de la licenciatura de educación preescolar para poner en marcha cada propuesta educativa, se requiere un docente con los conocimientos, formación académica y pedagógica, acorde con las nuevas tendencias educativas.

Hay que destacar que la escuela actual y la educación en general, están sujetas a constantes cambios, adaptaciones y reestructuraciones que buscan responder a las demandas del mundo actual, particularmente a las necesidades que el contexto institucional demanda, por lo cual la escuela normal de educación preescolar no es ajena a estos cambios. En este sentido, los profesores tienen la necesidad y la responsabilidad de modificar y reestructurar sus ideas y saberes ligadas al nuevo enfoque docente, que le permita realizar un trabajo innovador, es decir, modificar sus prácticas pedagógicas atendiendo a las necesidades que los nuevos planes de estudios exigen.

Por otro lado, es importante tener presente que los pro-

fesionales de la educación se enfrentan continuamente a situaciones conflictivas y de valores, donde cada uno de ellos termina por ser un caso único, enfrentan las situaciones de manera personal y aislada.

Ser profesor ya no es lo que era y está lejos de ser lo que debiera. Los profesores sufren de insuficiencia de identidad profesional. De degradación de su estatus y de la constante erosión del prestigio social de la profesión. Para revalorizar su función, es necesario recrear su identidad profesional (Inclán Espinosa & Díaz Barriga, 2000).

Por lo tanto, se requiere que el trabajo docente se reestructure pensando siempre en responder a las necesidades educativas que el momento histórico que vivimos demanda, pero esto solamente es posible lograrlo a partir de la reflexión y el análisis de la situación que se vive. Esta preocupación nos lleva a indagar y a conocer de qué manera, con que modelos, enfoques y en que espacios institucionales ha sido posible la formación de los profesores.

Durante el transcurso de la última década del siglo pasado (90`s) la formación de los profesores fue de los campos sobre el que más se ha insistido en los diferentes discursos del proyecto modernizador de la educación que se inicia con la llegada de la presidencia de la república con Carlos Salinas de Gortari, quien inauguró en nuestro país el modelo neoliberal, que no solamente dio un nuevo enfoque a la economía y la política, sino que también a la educación mediante el programa: Programa Nacional para la Modernización Educativa (1993).

En la lógica de este programa modernizador de la edu-

cación se firmó: “El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, que planteó entre otras cosas:

- 1.- Una reforma curricular de los planes y programas de primaria y secundaria (1993).
- 2.- La obligatoriedad de la educación secundaria.
- 3.- Creación del programa de carrera magisterial.
- 4.- Surge el programa para el mejoramiento del profesorado.

Este programa modernizador de la educación plantea como uno de sus ejes el mejoramiento de las condiciones profesionales del profesorado en la búsqueda para resolver los viejos problemas educativos, como los de calidad, cobertura y equidad entre otros. Por otro lado también, resolver los problemas estructurales del sistema educativo, en especial la imbricación del sindicato y las autoridades en la toma de decisiones.

Durante ese sexenio (salinista) la educación se orientó fundamentalmente con base en el acuerdo para la modernización de la educación básica, que pretendía que la formación y actualización de los profesores se hiciera con base en el enfoque de calidad de la educación, fomentando también, el interés por la educación científica y tecnológica, así como la capacitación en diversas áreas, también se planteaba reconsiderar los contenidos teóricos y prácticos dejando a un lado los contenidos informativos y memorísticos.

Cabe señalar que en el diseño de este proyecto modernizador de la educación, la participación de los profesores de educación básica y normal, solo se concretó en la asistencia a foros estatales organizados por las autoridades educativas,

con el propósito de legitimar lo que previamente ya estaba elaborado en instancias centrales.

Análisis comparativo de los planes de estudios

Los diferentes planes de estudios que se han diseñado e implementado desde 1999 hasta el 2018, han significado para los profesores verdaderos retos y dificultades debido a que los cambios y transformaciones; política, económicas, sociales y culturales, han exigido que el trabajo de los profesores responda a las demandas de la dinámica internacional y nacional, pero que resulta toda una paradoja puesto que los ausentes en estos proyectos son los mismos profesores, ya que no han sido considerados en la construcción, diseño y elaboración de estos. Es decir, los profesores siempre han sido ajenos y no se les ha considerado como parte fundamental del proceso educativo, pues solo se les mira como simples aplicadores de los programas elaborados por “especialistas” de la educación.

Estos planes se han caracterizado por estar dentro del marco de la tendencia dominada por el neoliberalismo que se caracteriza preponderantemente por el dominio de la economía, la cual determina las características de los nuevos profesionales que se han de formar en los diferentes centros educativos del nivel superior, es decir, la tendencia es ligar el proyecto educativo a las demandas del mercado laboral de corte gerencial y administrativo, en el sentido de que los profesores tienen que cumplir con toda una serie de disposiciones y controles de su trabajo docente, es decir, estar al día en tiempo y forma con todos los ordenamientos y disposiciones institucionales.

Al docente en las diferentes reformas educativa se le ha asignado un rol protagónico, pero en la práctica se ha convertido en un mero reproductor o ejecutor de los programas de estudios, de las disposiciones que a nivel central desde la Secretaría de Educación Pública, se establecen los procesos administrativos y estadísticos, relegando a un segundo plano el trabajo académico, en esta lógica, (Inclán Espinosa & Díaz Barriga, 2000) señala que:

Para entender el comportamiento de los docentes ante las reformas es necesario comprender como “se gestan las reformas en la región” y la situación “gerencial” en que son concebidas lo que significa que las reformas son pensadas desde arriba y descienden a los docentes, es decir, al profesor solo se le considera un mero aplicador de las reformas que han sido diseñadas por “especialistas” en educación”. (p. 6)

En el plan de estudio de 1999, ya se deja ver que el trabajo del profesor se le entiende como una actividad burocratizada, pues su actuación está orientada en función del proyecto que ha sido diseñado desde las más altas esferas de la Secretaría de Educación, aunado a lo anterior los ingresos de los docentes se han visto afectados, pues los incrementos a su salario base es cada vez más reducido, pese a que se han creado programas de orden compensatorio, con la intención de paliar la reducción del ingreso de los docentes, tales como: la carrera magisterial en la educación básica y en la educación normal los programas de pago al mérito, becas al desempeño académico entre otros. En el caso de la licenciatura en educación preescolar estos no fueron activados. Pero en cambio las responsabilidades administrativas,

burocráticas y académicas han ido creciendo, así como también las exigencias por la obtención de los grados académicos, lo cual ha provocado una gran oferta de parte de las instituciones educativas de nivel superior (instituciones particulares), que ofrecen especialidades, maestrías y doctorados en espacios de tiempos muy cortos, que además carecen de un reconocimiento académico y no aparecen en el padrón de instituciones certificadas. Un ejemplo claro de lo que hemos señalado lo encontramos en el plan de estudio de 1999 de la licenciatura en educación preescolar en el cual se señala que su elaboración es el resultado de las experiencias, opiniones y diagnósticos obtenidos en un proceso de consultas y propuestas elaboradas por las comunidades normalistas y los equipos técnicos estatales que atienden el nivel de educación preescolar.

En este plan se habla de que lo que se busca es la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales, como respuesta a los compromisos contraídos y contemplados en el programa de desarrollo educativo 1995-2000. El perfil del nuevo maestro estuvo diseñado y orientado hacia la eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje, el desempeño de los estudiantes y las prácticas en condiciones reales.

Este plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar propuso que los rasgos deseables de la formación del nuevo maestro se fundamentarán en el desarrollo de las competencias. El perfil de egreso se agrupa en cinco grandes campos: habilidades intelectuales y específicas, dominio de los propósitos y los contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Estos campos formativos eran el eje rector de la formación del licenciado en educación preescolar y que permitirían lograr el perfil de egreso deseable del nuevo maestro. La organización y desarrollo del trabajo académico estaba fundamentado con base en las cinco líneas de acción antes mencionadas.

Todo este planteamiento resultó un reto de grandes dimensiones para los profesores ya que carecían de; formación académica, actualización y capacitación vinculada a estas nuevas demandas educativas que exigía el nuevo plan de estudios. Por otra parte, el plan de estudio 2012 proponía como elemento referencial el trabajo por competencias, donde el docente sería capaz de desarrollar habilidades, conocimientos, actitudes y valores en los desempeños propios de su profesión.

El plan de estudio de la licenciatura en educación preescolar 2012, se estructuró de una manera diferente al plan 1999, ya que su organización se diseñó en función de lo que a partir de ahora se denomina malla curricular, donde cada curso forma parte de una compleja red de: saberes, propósitos, metodologías lo que permite integrar a partir de ellos los llamados trayectos formativos. La duración de la licenciatura no se modificó con el proyecto anterior pero si cambió su estructura, surgieron cinco trayectos formativos; el trayecto psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación (cinco cursos de inglés), cursos optativos y práctica profesional, este trayecto estuvo integrado por ocho cursos con la pretensión de que el futuro profesor en formación viviera verdaderas experiencias en condiciones reales del trabajo docente.

Se buscaba entonces, que el profesor adquiriera un conjunto de competencias que le permitieran integrarse de manera exitosa, eficiente y capaz al mercado laboral, en este caso en los jardines de niños. De esta manera al egresar el nuevo docente el perfil de egreso deseable que debería alcanzar sería en función de las siguientes características: el dominio de competencias genéricas y profesionales.

En cuanto a las competencias genéricas el nuevo profesor formado en el plan 2012, debería desarrollar un pensamiento crítico y creativo, de tal manera que debería resolver problemas en función de su capacidad de análisis y síntesis, así como también aprender de manera constante y permanente para generar proyectos innovadores y de impacto social, guiado siempre por un comportamiento ético que le permitiría respetar la diversidad cultural, política, religiosa, étnica y lingüística. Por lo anterior requiere también desarrollar sus capacidades lingüísticas como instrumentos fundamentales de comunicación y de comprensión del mundo que lo rodea. Otro instrumento que habría de servirle era de las tecnologías de la información y la comunicación, para profundizar en el desarrollo y crecimiento del conocimiento pedagógico y científico.

Por otra parte, nos encontramos el plan de estudios 2018 que marca una profunda continuidad y vinculación con el plan 2012.

En el plan de estudio 2018 la Secretaría de Educación Pública toma en cuenta el modelo educativo para educación básica y considera importante definir las estrategias de fortalecimiento de las escuelas normales, que garanticen y consoliden la formación de maestros del país y se responda a los retos del siglo XXI, de los cuales destacaran 6 ejes: transformación

pedagógica de acuerdo al nuevo Modelo Educativo, educación indígena e intercultural, aprendizaje del inglés, profesionalización de la planta docente en las escuelas normales, sinergias con un diversidades, centros de investigación, apoyo a las escuelas normales y estímulos para la excelencia.

La actualización de este plan de estudio se sustenta en las tendencias más recientes de la formación docente relacionadas con el modelo neoliberal, en las diversas perspectivas teórico-metodológica que son parte de la enseñanza en la educación Básica y que permiten explicar los procesos educativos. Este proceso de actualización curricular estuvo organizado en cuatro fases: “valoración de los planes de estudio 2012, revisión del contexto y de la práctica profesional del docente, revisión del perfil de egreso y replanteamiento de las competencias genéricas y profesionales, así como el ajuste y desarrollo de la estructura curricular” (SEPB, 2018).

El perfil de egreso 2012 tiene una profunda relación y continuación en el perfil deseable del modelo 2018, en este se plantea que al término de la licenciatura de educación preescolar los futuros docentes serán capaces de poner en práctica, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan involucrarlos y desempeñarse en la profesión docente, haciendo uso de competencias genéricas y profesionales. Este nuevo plan de estudio dimensiona al docente bajo ciertas características:

Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender, un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente; un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los

alumnos en su aprendizaje; un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos y un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad (Evaluación del Desempeño Docente y Técnico docente, 2018).

Entre las características del plan de estudio 2012 y el 2018 existe una estrecha relación en cuanto al diseño, pues ambos se organizan a partir de la malla curricular y los diferentes trayectos formativos. Estos hacen un profundo énfasis en la formación de los licenciados en educación preescolar dentro de una perspectiva de la calidad educativa y de profesionales de la educación vinculados a las necesidades educativas del contexto social, pero en cuanto a la actualización, formación y capacitación de los profesores formadores son pocas las oportunidades que se presentaron dentro de la institución para lograr tana mencionada calidad educativa.

Hay que señalar que los apoyos institucionales que se otorgaron a la escuela normal de educación preescolar se relacionaron con: escuela de calidad, escuelas al cien, el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN). Si bien fueron aportes importantes para el mejoramiento de las instalaciones, la infraestructura, acondicionamiento y equipamiento de las aulas y adquisición y actualización de herramientas tecnológicas, sin embargo, los profesores carecieron de los espacios académicos que les permitieran mejorar y realizar una práctica docente de excelencia.

No hay que olvidar señalar que el ProFEN tiene su

origen en el Programa de Mejoramiento Institucional (PRO-MIN 2002) de las escuelas normales, cuyo propósito era “establecer una relación vinculatoria entre la educación básica y las instituciones de formadores de docentes” (DGESUM, 2022), los logros obtenidos hasta la fecha con estos programas han sido muy limitados, pese a que se ha contado con recursos financieros que incluyen considerar la formación de los profesores, pero que básicamente se han empleado en el mejoramiento de la infraestructura institucional.

Para el año 2022 se pone en marcha el llamado proyecto educativo la Nueva Escuela Mexicana (NEM), los maestros a partir de este año se enfrentan a los nuevos retos, complicaciones y dificultades eminentemente académicas que este nuevo proyecto plantea, es decir, se transita de un modelo administrativo-neoliberal a uno que tiene como propósito la transformación social.

La NEM como proyecto educativo exige que los profesores de las escuelas normales de educación preescolar cuenten con una formación académica para ofrecer un servicio educativo de excelencia, combatiendo la deserción y el regazo. Además, el plan de estudio de la licenciatura en educación preescolar enfatiza en la necesidad de un trabajo docente colaborativo articulado con los diferentes contextos socioculturales tanto en el plano comunitario, estatal y nacional, ligados a los saberes de las diferentes comunidades y la diversidad cultural, étnica, política y religiosa. Pero que además se debe considerar que el fundamento de lo antes señalado tiene que ser el pensamiento crítico, científico y creativo que permita innovar en trabajo docente fundamentado en una nueva perspectiva pedagógica.

Este proyecto educativo de la NEM exige que el profesor pase de ser un mero reproductor y aplicador de programas, a ser un productor o constructor de propuestas educativas relacionadas con los cursos y asignaturas que debe impartir, además de transmitir conocimientos a sus estudiantes debe proporcionarle acompañamiento, motivarlos en impulsarlos a la apropiación de conocimientos y hacer usos de ellos. Así también debe adaptarse a nuevos enfoques de trabajos, cambiando principalmente el trabajo académico individual al trabajo interdisciplinario, que incluya distintas áreas académicas.

El reto del profesor dentro de la NEM requiere compromiso, responsabilidad y un comportamiento ético fundamentalmente. La época actual exige del profesor un trabajo que considere los diferentes cambios a los que estamos sujetos a partir de los avances de la ciencia, la pedagogía, la didáctica y los cambios tecnológicos que pueden ser una herramienta de gran ayuda para la docencia, es decir, debemos adaptarnos a las nuevas demandas de la sociedad mexicana y de las comunidades en particular.

Retos actuales del formador de docentes en educación preescolar

La NEM como ya hemos señalado, representa todo un reto para los profesores formadores de las nuevas generaciones de licenciados en educación preescolar. Es un reto porque el fundamento de una nueva propuesta educativa comprometida con la transformación social demanda promover un pensamiento crítico, creativo, imaginativo y un razonamiento reflexivo. De aquí que surja la siguiente pregunta: ¿Los profesores de la licenciatura en educación preescolar de la escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, cuentan con la

formación académico- curricular para llevar a la práctica el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana y formar las nuevas generaciones de profesores del contexto social?

Responder a la pregunta anterior no resulta una cuestión fácil, por el contrario, genera toda una complejidad que posiblemente dificultaría encontrar el camino indicado para dar una respuesta que satisfaga el cuestionamiento planteado. Ante esta situación, lo que hay que plantear cuales son los principales retos que habrán de enfrentar los profesores formadores de los nuevos docentes:

Primero se tiene que reconocer que los profesores de la normal enfrentan una confusión en relación a la semántica relacionada con la Nueva Escuela Mexicana, en parte porque se ha vivido varios cambios (tres) de secretarios de educación durante el régimen actual y que han tenido diversas visiones entorno al proyecto educativo, la primera estuvo relacionada con la educación inclusiva, la segunda postura centrada en una visión humanista y la tercera cierra con programas que han sido objeto de debate por las contracciones de sus planes sintético y analítico.

Frente a esta cuestión se tienen que aprovechar los espacios académicos que al interior de la institución están establecidos: las academias como espacio de discusión, los colegiados y cuerpos académicos, entre otros. Lugares donde es posibles analizar, reflexionar, cuestionar, los fundamentos epistemológicos, filosóficos, psicológicos, pedagógicos y sociales en que se sustentan la Nueva Escuela Mexicana y en particular el nuevo plan de estudios.

Segundo, desde la filosofía humanista en la cual se sustenta la Nueva Escuela Mexicana los profesores confunden

formas y métodos de enseñanza, al no comprender la inclusión como una cultura, y una nueva forma de enseñanza y convivencia dentro y fuera de las aulas, donde los profesores sean generadores de espacios físicos, enseñar empleando materiales dirigidos a personas que presentan barreras de aprendizaje y participación, y el principio fundamental erradicar la discriminación hacia el diferente. Otro elemento importante es cuidar el lenguaje, procurando evitar palabras que hieran, laceren la autoestima, lo que se busca es fomentar que los estudiantes se preocupen por el otro, no sólo bienestar físico, emocional, sino también social.

La cultura de inclusión requiere el respeto de las distintas manifestaciones; culturales, políticas, sociales, ideológicas, religiosas y multiculturales, por ello y ante la complejidad es necesario construir un espacio académico generando conocimiento que impacte en los contextos espaciotemporales donde se lleva a cabo la práctica educativa cotidiana. Para el docente representa un reto aceptar una nueva filosofía de vida, desde la metodología de enseñanza el docente sigue imponiendo su ideología debido a que las prácticas educativas basadas en el debate, la reflexión y el pensamiento crítico no fueron parte de su formación como docente.

Tercero, desde la complejidad del discurso académico la narrativa aprender a desaprender ha impactado de manera superficial al colectivo docente, debido a que no existen prácticas educativas donde el mismo docente cuestione un modelo educativo, e incluso forma parte de esta direccionalidad autoritaria de contenidos en los que sabiendo que le serán de poca importancia a los estudiantes para su formación y pese a ello se siguen impartiendo y se continúan trabajando al in-

terior del aula.

Los contenidos de los materiales de lectura que son revisados en la escuela normal tienen una orientación instrumentalista de la educación, los profesores solo siguen métodos y no reflexionan acerca de la función como docente. ¿Qué es ser docente en la nueva escuela mexicana? Debería ser pregunta obligada en las aulas de formación, cuestionar el papel del profesor como transformador de consciencias, potencializador de inteligencias, pero ante todo aquel que contribuya a transformar la comunidad.

Cuarto, la valorización del docente no se logra solo desde la política educativa, requiere que la sociedad comprenda el impacto que tiene un docente al modelar acciones, conductas, formas de ser, comportamientos, el trato al otro, la empatía, la gestión de emociones, las maneras en como trata a los padres de familia, involucra en acciones educativas a las personas entre otras. Una vez que el profesor logra reconocer su valor en la sociedad, transforma su trabajo para mejorar.

Una característica del profesor desde la filosofía humanista es el que realmente logra transformar su entorno cotidiano, busca ser bondadoso, pero además procura el bienestar del otro. Es decir, entiende que su trabajo está orientado hacia la formación de sujetos y seres humanos que deben convivir dentro de una comunidad. Generando ambientes que permitan en sus alumnos sentirse parte del grupo y en algún momento dejando de priorizar contenidos, permitiendo que los estudiantes sean más humanistas.

Cuando el profesor realmente observa la realidad es cuando se da cuenta de la desigualdad. El profesor empieza a planear con los materiales que tiene a la mano y que los in-

sumos le permites contextualizar más, por otro lado, la desigualdad sirve para concientizar, además de mejorar nuestro estilo de vida y comprender que el profesor reflexione sobre su propia práctica y después generar acciones para cambiar. La Nueva Escuela Mexicana abre un espacio para que los profesores sean constructores y diseñadores de sus propios cursos, métodos, estrategias de aprendizaje y aprendizaje, vinculados a las necesidades de la comunidad.

Quinto, formar un docente implica una participación activa del estudiante donde se fomente la lectura, investigación, intercambio de ideas y experiencias, así como también, es fundamental que se involucre en las diferentes problemáticas que se viven durante las prácticas profesionales, como parte del proceso de su formación, es decir, que conozca y que investigue su propia práctica docente para tener un panorama más próximo a lo que implica el oficio docente y un mayor acercamiento hacia las diferentes propuestas pedagógicas.

Sexto, en un mundo en que el acceso y consumo a sustancias nocivas es parte de la realidad cotidiana a las que se enfrenta el docente de educación preescolar, es imprescindible que se forme dentro de una perspectiva social, política, entre otras, para emprender acciones que tiendan a fomentar estrategias que tengan que ver con el desarrollo del ser humano. Se necesita en los tiempos actuales tan difíciles que vivimos, formar sujetos comprometidos y conscientes de que es necesario cambiar de actitudes hacia nuevas formas de convivencia social y comunitaria, donde se ponga en el centro de la práctica docente la importancia de tener una vida saludable alejada de sustancias nocivas, que en la actualidad pueden ser de fácil distribución y adquisición.

Se pudiera enumerar muchos más retos a los que el profesor formador se puede enfrentar en su trabajo cotidiano, son innumerables las problemáticas que actualmente enfrentan por diferentes situaciones, pero fundamentalmente las más rescatadas se pueden considerar las que se han mencionado anteriormente y que son el reflejo y resultado del proyecto educativo modernizador y neoliberal que ha prevalecido en la escuela normal en los últimos 30 años.

Conclusiones

La formación de los profesores, su actualización y capacitación han transitado dentro de esta lógica dominada por la economía de un mundo globalizado, despersonalizado e inhumano.

Los retos para los profesores de la escuela normal de educación preescolar Rosario María Gutiérrez Eskildsen, no son nada fáciles, pues cambiar la mentalidad y las perspectivas teóricas en que se ha fundamentado el trabajo docente es toda una problemática, difícil de superar debido a que a los profesores no se les ha dado una preparación para poner en práctica los contenidos, objetivos, propósitos y fines de la Nueva Escuela Mexicana.

Para finalizar, la NEM como proyecto educativo que busca la formación de nuevos sujetos y nuevos seres humanos, si bien es un paso determinante para la transformación social en la búsqueda de una sociedad; democrática, equitativa, justa, multicultural, humanista y con fundamentos en los derechos humanos, al parecer se vuelve a cometer los mismos errores que se ha señalado, se cometen toda una serie de acciones como lo son: la improvisación, la repetición de viejas prácticas educativas, el olvido y respeto al trabajo de los profesores principalmente.

REFERENCIAS

- Alliaud, Andrea & Estanislao, Antelo. (2009). *Iniciarse a la docencia. los gajes del oficio de enseñar. profesorado*. Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado, vol. 13, no 1.
- Barraza, C. (2018). *Manual para la Presentación de Referencias Bibliográficas de Documentos Impresos y Electrónicos*.http://www.utemvirtual.cl/manual_referencias.pdf
- De Tezanos, A. (2007). *Formación de profesores: una reflexión y una propuesta*. *Pensamiento Educativo*, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL), 41(1), 57-75.
- DGESUM. (2022). *Programa de fortalecimiento de escuelas normales. Ciudad de México*: https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ddi/S300/2022/Guia_Metodologica_EDINEN_2022_2023.pdf.
- Dussel, I. (2006). *Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente* (pp. 35-40). Buenos Aires. Siglo XXI.
- Evaluación del Desempeño Docente y Técnico docente. (2018). *Perfil, parámetros e indicadores para personal y técnico docentes*. Ciudad de México: <https://es.slideshare.net/jimgomezgonzalez/perfil-parámetros-e-indicadores-para-docentes-y-tnicos-docentes-ciclo-escolar-20182019>.
- Fontanilla Lucena, N. (2021). *Reflexiones De La Experiencia Docente Como Aprendizaje*. *Venezuela: Educere*, vol. 25, núm. 81, pp. 657-667, <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225026/html/>.
- Furlan. (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2017*. Costa Rica: <https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2017-desarrollo-profesional-y-liderazgo-de-directores-escolares-en-iberoamericaa>.
- Galdames, S., Opazo, M., & Morales, P. (2022). *Una Decisión (inter)Personal: Estudio comparativo generacional de la trayectoria laboral de di-*

- rectores en Chile*. <https://revistas.udec.cl/index.php/rle/article/view/6710>.
- Guerrero Dávila, G. (2015). *Metodología de la investigación*. México D.F, México: Grupo Editorial Patria.
- Imbernon Muñoz, F., & Canto Herrera, P. J. (2013). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica*. *Sinéctica*, (41), 2-12.
- Inclán Espinosa, C., & Díaz Barriga, A. (2000). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Buenos Aires: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf>.
- Inclán Espinosa, C., & Díaz Barriga, A. (2000). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Buenos Aires: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf>.
- Jímenez Collante, A. &. (2018). *Los estilos de liderazgo y su influencia en la organización: Estudio de casos en el Campo de Gibraltar*. Cadiz: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6448202>.
- Licenciatura en Educación Preescolar. (1999). *Plan de estudio: documentos básicos. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales*. Secretaría de Educación Pública.
- Licenciatura en Educación Preescolar. (2012). *Programa de estudio de la licenciatura en educación preescolar para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. Secretaría de educación Pública.
- Licenciatura en Educación Preescolar. (2018, 2022). *Programa de estudio de la licenciatura en educación preescolar*. Secretaría de Educación Pública.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Neisa ediciones.
- Mejoredu. (2022). *Habilidades directivas para la colaboración y la vinculación con la comunidad escolar. Intervención formativa*. Ciudad de México: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-do>

cente/directoreseb/intervencion-habilidades-directivos-eb.pdf.

- Mercado Cruz, E. (2007). *El oficio de ser maestro. Relatos y reflexiones breves. Ecatepec, México*: Colectivo cultural de Nadie.
- Moreno González, A. (2010). *La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte*. Facultad de Bellas Artes de Barcelona, España. Barcelona: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/56863/1/584805.pdf>.
- González Monteagudo, J. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. *Anuario Pedagógico*, 11, 53-64.
- Navarro, C. (2005). *La mala educación en tiempos de la derecha, política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*. México: Universidad Pedagógica Nacional-Miguel Ángel Porrúa.
- Rivas, P. (2004). *La formación docente, realidad y retos en la sociedad del conocimiento*. *Educere*, 8(24), 57-62. SEP. (2023). *Plan de estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. Ciudad de México: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primeria_y_Secundaria.pdf.
- SEPa. (2022). *La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública.
- SEPB. (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Ciudad de México: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf.

**PERSPECTIVA ACADÉMICA Y LABORAL DEL
EGRESADO VARÓN DE LA ESCUELA**

María Antonia Pérez Cupil
Tania del Carmen Mapen Franco
Anais Astrid López Iglesia
Yolanda Natalia Álvarez

INTRODUCCIÓN

En nuestro país, la educación preescolar es primordial del sistema educativo mexicano el cual desde el año 2002, se estableció la obligatoriedad de la Educación Preescolar como parte de la Educación Básica para niños y niñas de 3 a 6 años de edad en las instituciones, llamados Jardines de niños. Estas se dan en dos modalidades privada y pública.

La formación que deberá tener el docente de educación preescolar hace referencia a 4 años (plan de estudios 2018 y 2022) a nivel licenciatura, en instituciones denominadas como Escuelas Normales (Diario Oficial de la Federación, 1984), como requisito se solicita haber concluido el bachillerato.

Desde hace más de una década, en la licenciatura en educación preescolar no había solicitado un varón ingresar a dicha institución, mayormente las que han solicitado es propiamente del género femenino, por tal motivo surgió la necesidad de conocer la trayectoria académica y laboral del egresado varón de la escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en educación preescolar, así como identificar las experiencias que predominan desde una perspectiva de género al ejercer una profesión caracterizada por ser mujeres quienes la estudian y la desempeñan.

La educación preescolar, a nivel mundial, se ha visto históricamente privada de la presencia de varones docentes en sus aulas. Esto, a pesar de que se han comprobado los distintos beneficios que contar con hombres profesionales de la educación infantil supone para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vendrell, Dalmau, Gallego y Baqués, 2015). Esta realidad es consecuencia de numerosos

prejuicios y estigmatización del género masculino en la enseñanza preescolar.

Lo anterior, aunado al hecho de que la docencia en preescolar es uno de los casos en el que predomina la feminización de la profesión. Las creencias socioculturales y la idiosincrasia en relación a los roles de género se encuentran arraigados en los distintos actores del quehacer educativo, a nivel Estado, escuela y familia, que refuerzan estereotipos al grado de atribuir al docente de preescolar las etiquetas de gay o abusadores sexuales en potencia (García, Ávila, Vargas y Hernández, 2015).

A pesar de los lentos pero inexorables cambios en las dinámicas sociales y familiares, en las que el hombre tiene una presencia y acción en el cuidado de los hijos y las labores del hogar, en el jardín de niños el alumno no encuentra una correlación entre los valores y actitudes igualitarios que se inician en casa, además de, según lo plantean Vendrell et al. (2015), se le priva a los niños “la oportunidad de educarse conviviendo con contextos que ofrecen vivencias que desarrollen el valor de la equidad de género” (p. 196).

En ello estriba la importancia de aportar un espacio no sólo de análisis, sino también de exposición de las experiencias de docentes varones egresados de la Escuela normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en educación preescolar, que a sus 50 años de creación, ha visto desfilar por sus aulas a un grupo bastante reducido de estudiantes varones. Sin embargo, estos sujetos brindan testimonio de las distintas dificultades y complicaciones en el estudio y ejercicio de su profesión debido a la estigmatización de género.

De este modo, el objetivo del presente trabajo es identi-

ficar las problemáticas a las que se enfrenta el docente masculino de preescolar en Tabasco, desde su formación hasta su ejercicio docente, ante el imperante contexto de estereotipos y misandria en contra de su práctica educativa en los jardines de niños.

Metodología

El enfoque metodológico empleado en el presente trabajo es la investigación cualitativa, el cual es un medio para estudiar la realidad dentro de su entorno natural, de la forma en la que sucede, por medio de la interpretación de los fenómenos con los significados que tienen (Rodríguez, Gil y García, 1996).

De esta forma, se puede entender que la ruta cualitativa tiene como objetivo comprender los fenómenos desde las perspectivas de los participantes del mismo (Hernández y Mendoza, 2018), por lo que se entiende, según Flick (2004) que el fin principal de este tipo de investigación es el estudio de las relaciones sociales.

En cuanto al diseño de la investigación, es de orden fenomenológico, el cual tiene como objetivo conocer de manera primordial el significado que asignan los individuos a una experiencia específica. Por su parte, Martínez (2006) señala que la fenomenología es el método a través del cual pueden ser estudiados los fenómenos tal y como son experimentados, vividos y percibidos.

Puesto que el objetivo de la presente investigación es conocer y analizar la manera en que los maestros experimentaron su trayectoria en la formación como docentes de preescolar, así como su inmersión en el campo laboral, poniendo énfasis en los motivos de elección de carrera, así como in-

dagar sobre posibles escenarios de discriminación, el diseño metodológico permitirá abordar dichos cuestionamientos desde una perspectiva que posibilite indagar en las vivencias y experiencias de los sujetos de investigación.

Los sujetos de investigación fueron seis egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar de distintas generaciones, cuyas edades oscilan entre los 55 y 66 años de edad. Mientras que el instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada. Para efectos del presente trabajo, se emplearon entrevistas a profundidad, también denominadas no estructuradas. Estas son usadas especialmente cuando en la investigación se desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él se establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc., pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano (Rodríguez et al., 1996. p. 168).

Demanda y necesidades de profesores varones en preescolar. un panorama

Como es mencionado en epígrafes anteriores, la cantidad de docentes varones en los jardines de niños es escasa en demasía. Según datos del 2020 de la Dirección de Información, Planeación, Programación y Evaluación de la Secretaría de Educación, los hombres representan menos del cuatro por ciento de la planta docente del nivel preescolar (Gutiérrez, 2020).

En los 50 años de historia de la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en educación preescolar, y de los numerosos egresados a lo largo de la historia, se

cuentan veintitrés hombres emergidos de los programas de estudio dirigidos a la educación preescolar. Asimismo, es importante mencionar que, en la actualidad, según datos recogidos de la Secretaría de Educación de Tabasco, se encuentran laborando 92 varones en las instituciones públicas de jardín de niños de la entidad: siete directores, 82 maestros y tres supervisores. De este modo, se puede determinar que al igual que en el resto del país, la cantidad de docentes varones en preescolar es mínima.

Sin embargo, existe testimonio de lugares donde ha sucedido lo contrario. Específicamente en Finlandia, país que, por decreto, hasta antes de 1989, buscó garantizar que una cuota de al menos 40% de las plazas docentes sean ocupadas por varones, incluso si las postulantes docentes mujeres fuesen más aptas para el puesto. Así lo recoge la investigación de Schaede y Mankki (Miguel, 2021) y que, hoy en día, pueden analizarse los beneficios de esta política a largo plazo:

Los alumnos expuestos a una mayor proporción de profesores varones gracias a las cuotas reportaron mayores índices de logros educativos [medidos estos como el mayor grado educativo conseguido por el niño, desde la educación obligatoria al título universitario] y mayores grados de incorporación al mundo laboral a sus 25 años. (Miguel, 2021).

La explicación que brindan los investigadores se resume en que el beneficio obtenido por los estudiantes se basó en el hecho de que los docentes masculinos provenían en su mayoría de entornos rurales y pobres. Más allá de ser varones, el provecho obtenido deriva de la diversidad a la que fue expuesto el alumnado. (Miguel, 2021).

Es así que, independientemente del análisis valorativo

en relación a los beneficios de la presencia masculina de docentes en el jardín de niños, el presente trabajo brinda un espacio de reflexión sobre la experiencia de los docentes varones al formarse y ejercer su profesión, puesto que, según lo expresado anteriormente, son normalmente sujetos a prejuicios en su contra.

Obstáculos y retos

Una vez realizadas las entrevistas, se pudieron identificar las siguientes categorías de análisis:

Elección de carrera

Al respecto de la elección de estudiar la licenciatura en educación preescolar, todos los maestros señalaron que no fue propiamente una decisión personal, sino que, en el caso de dos maestros, M2 y M5, señalaron que fue por no haber encontrado cupo en la licenciatura de educación primaria que tuvieron que inscribirse en la licenciatura en educación preescolar, siendo está una segunda opción.

Por otro lado, los maestros M1, M3, M4 y M6 señalan que después de haber cursado las materias de tronco común que conformaban la licenciatura en educación preescolar y la licenciatura en educación primaria, la dirección de la institución indicaba a los estudiantes en qué programa educativo continuarían sus estudios.

De esta forma, puede determinarse que el haber estudiado la licenciatura en educación preescolar obedeció a factores ajenos a su voluntad. Sin embargo, cada uno de ellos expresó que, a pesar de no haber sido una carrera por elección, terminó siendo de los mayores aciertos en su vida.

Vida académica

Con relación a lo expuesto por los sujetos de investigación sobre sus experiencias como estudiantes en la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”, M1 comentó que “[...] fue una época muy bonita las chamacas me trataban bien y me defendían porque luego los maestros me decían de cosas, que yo era amanerado, pero esos eran los maestros varones [sic.]”.

De igual manera M3 señaló haber tenido una cordial relación con sus compañeras de clases, brindando siempre apoyo en cuestiones de la elaboración de materiales didácticos.

Por su parte M4 menciona que en su estancia en la escuela identificó que la mayoría de los docentes consideraban que los varones que ingresaban a estudiar a la Licenciatura en educación preescolar eran homosexuales. Sin embargo, estas expresiones no trascendían de comentarios durante las sesiones de clases.

Durante su vida estudiantil el sujeto M6 tenía pensamientos recurrentes acerca de que la sociedad lo juzgaría como homosexual, y que además en diversas ocasiones en el contexto académico llegaron a cuestionarle ese aspecto, aunque al sujeto tal situación nunca lo hizo dudar acerca de la elección de su carrera profesional.

Campo laboral

Los sujetos de investigación brindaron vasta información relacionada a sus experiencias en su entrada al campo laboral, las cuales son muy diversas. Sin embargo, en algo en que los seis sujetos de investigación concuerdan es que, desgraciadamente, se enfrentaron con distintas expresiones de discriminación.

Al respecto, el profesor M5 señaló que al llegar a su primer centro de trabajo y presentarse con la supervisora,

ella le externó que nunca había trabajado con hombres docentes, y prefirió no ponerlo frente a grupo. En vez de ello, lo designó su secretario particular. Una vez que fue asignado como docente frente a grupo, esta misma supervisora le sugirió que se dirigiera a los padres de familia, ya que ellos habían externado cierto grado de preocupación por el hecho de que un hombre fuera maestro de sus alumnos.

Comentó el sujeto que realizó visitas domiciliarias, lo cual permitió ganarse la confianza de los padres de familia y, durante dichas visitas los padres externaron que pensaban que era homosexual, al paso de los años pidió su cambio a un nuevo centro de trabajo, la jefa de sector solicitó una nota informativa acerca de su orientación en el trabajo anterior. También mencionó que cuando ingresó a la licenciatura en preescolar, inicialmente tuvo el interés por cambiarse a la licenciatura en primaria, por la presión de género que ejercían en la propia institución por parte de los docentes de la misma.

En ese mismo orden de ideas, el M2 indicó que el trato recibido por parte de sus jefas directas siempre fue cordial, y siempre recalaban que se les hacía totalmente novedoso el recibir a un educador. A este docente de igual manera, en un primer momento, le asignaron el rol de secretario. De igual forma, se ordenó investigar sus antecedentes en sus centros de trabajo anteriores, buscando información sobre su orientación sexual.

Sin embargo, el sujeto M1 señaló que además de que sus jefas directas le recibieron con cierta reticencia por ser varón, sus compañeras docentes lo acosaban y hablaban mal de él, porque, según el sujeto, a ellas no les agradaba que un hombre estuviese realizando actividades que son para mujeres.

Incluso, este sujeto señaló que debido a estas creencias,

pensaba que los padres de familia nunca lo aceptarían como docente de sus hijos, lo cual le causaba baja autoestima: “[...] me sentía con la obligación de demostrar con hechos que soy buena persona [sic].”

Conclusiones

Acostumbrados a escuchar casos de discriminación machista, es raro el pensar en que también los hombres la sufren, ya que la Licenciatura en Preescolar ha sido considerada socialmente para mujeres.

A partir de la ideología machista acompañada de los prejuicios con relación a temas de género, la licenciatura en Educación Preescolar socialmente se ha encasillado que quienes tienen que estar al cuidado de infantes deben ser del género femenino.

Se considera necesario fijar los objetivos en la formación de un docente en donde de importancia al proceso educativo, es decir aplicación de metodologías, estrategias, actividades en pro de una educación de calidad de tal manera que se permita a los infantes contar con todas las habilidades para un buen desarrollo. Desde la perspectiva de los docentes el varón por su propia característica (enérgico, objetivos) permite tener estrategias metodológicas más enfocadas al aprendizaje del infante evitando manifestaciones o conductas maternalistas que provoquen el no tener éxito.

Por lo anterior es necesario realizar cambios a nivel macrosistema, pues desde la misma Secretaría de Educación (planes y programas, libro para la educadora), así como herramientas de trabajo (diario de la educadora), sesgan indirectamente el ingreso de varones a la Licenciatura en Educa-

ción Preescolar “Rosario Ma. Gutiérrez Eskildsen”. También desde la institución este aspecto contribuye, desde la creación del himno a la educadora, en la cual pone de manifiesto que es una actividad dirigida para mujeres.

Se sugiere dejar de pensar en que las mujeres son las únicas responsables en la educación de los niños, porque al discriminar a los hombres en este tipo de trabajo afecta directamente a la educación de los infantes, y dejamos a un lado el hecho de que cuentan con las capacidades y habilidades para ser un profesional en el campo de la educación.

La figura del maestro varón frente a los infantes, podría tener un alcance significativo en el área socioemocional; ya que algunos pueden llegar a perder a sus padres y de cierta manera el docente pasar a ser una figura compensatoria y posiblemente de contención.

REFERENCIAS

- Diario Oficial de la Federación. (1984). *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura*. Ciudad de México. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#gsc.tab=0
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, A. (2020). *La precarización de la presencia de docentes masculinos en la educación preescolar como consecuencia de la estigmatización de género*. Acta Educativa. 6:1. 1-21. <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2020/06/30/la-precarizacion-de-la-presencia-de-docentes-masculinos-en-la-educacion-preescolar-como-consecuencia-de-la-estigmatizacion-de-genero/>
- Hernández, R. y Mendoza, P. (2018). *Metodología de la Investigación: Ruta de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Martínez C., P. (2006) *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica*. Pensamiento & Gestión, 20. 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Miguel, E. (2021, noviembre). *Finlandia probó con una cuota de 40% de profesores hombres. Y el rendimiento de niños y niñas mejoró*. Magnet. <https://magnet.xataka.com/preguntas-no-tan-frecuentes/finlandia-probo-cuota-40-profesores-hombres-rendimiento-ninos-ninas-mejoro>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Vendrell, R., Dalmau, M., Gallego, S. y Baqués, M. (2015). *Los varones, profesionales en la educación infantil. Implicaciones en el equipo pedagógico y en las familias*. Revista de Investigación Educativa. 33:1.

195-210. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283332966006.pdf>
Villanueva, J., Ávila, D., Vargas, M., Hernández, C. (2015). *Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México*. Revista Estudios de Género. La ventana. 42. 129-151. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v5n42/1405-9436-laven-5-42-00129.pdf>

NECESIDADES DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN PREESCOLAR: UNA MIRADA HACIA EL FUTURO

Lily Lara Romero

INTRODUCCIÓN

El ejercicio de la docencia en educación preescolar ha ido cambiando a lo largo de la historia, desde su creación la Escuela Normal Preescolar “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” ha demostrado su capacidad de formar educadoras quienes se han desempeñado ejerciendo la función en todo el estado de Tabasco, el sureste del país e incluso hay experiencias en el extranjero.

La función de la docente de preescolar también ha ido adaptándose acorde a los tiempos y políticas educativas. La adquisición de una plaza es diferente, en la actualidad las plazas docentes se someten a concurso e incluso para ejercer funciones directivas se tienen que someter a un procedimiento establecido en la legislación.

El panorama de formación implica el desarrollo continuo de conocimientos, habilidades y destrezas acordes a los cambios socioculturales, en nuestro país, en medio de una reforma educativa además de una pandemia de emergencia sanitaria se requiere un mayor compromiso como docente.

El propósito de la investigación es identificar las necesidades de formación de las futuras docentes de educación preescolar como un ejercicio de prospectiva de la normal preescolar “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”, para el logro se llevó a cabo la técnica de investigación documental desde un estudio exploratorio, se empleó un cuestionario aplicado a 187 participantes de la muestra quienes manifestaron que conocimientos y habilidades se requieren actualmente para ejercer la función de docente de preescolar. También se llevó a cabo la triangulación de la información para reconocer las áreas en las que son evaluadas las egresadas que desean participar en el concurso anual que oferta el sistema educativo

nacional para obtener una plaza docente en preescolar.

Los hallazgos están relacionados con el ejercicio de una formación docente donde se emplean metodologías críticas, además de la propia reflexión de la práctica educativa y el desarrollo de habilidades tecnológicas.

Fundamentos legislativos de la formación inicial en escuelas normales

La formación inicial del docente de educación preescolar proviene generalmente de las escuelas formadores de docentes en México, que son las escuelas normales. Como un dato relevante se tiene Argentina, México y Nicaragua siguen manteniendo la formación inicial de los docentes en escuelas normales; de igual manera que en “Brasil, Bolivia, Cuba, México, Perú, República Dominicana y Venezuela existen aún las escuelas pedagógicas que comparten la misión de formar a los futuros docentes” (Concha-Díaz, Jornet Meliá, & Bakieva, 2021).

En el ámbito legislativo las instituciones de educación superior formadoras de docentes de educación preescolar se encuentran normadas desde el artículo 3º Constitucional párrafo 9, el estado se compromete a “fortalecer a las instituciones públicas de formación docente, de manera especial a las escuelas normales, en los términos que disponga la ley” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2023).

Acorde al artículo 16 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, corresponde a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, el ejercicio de las siguientes atribuciones:

- I. Proponer a la persona Titular de la Subsecretaría de Educación Superior las políticas para el desarrollo

- de las instituciones y programas de educación superior destinados a la formación de los profesionales de la educación, así como impulsar su implementación;
- II. Proponer a la persona Titular de la Subsecretaría de Educación Superior, en coordinación con la Subsecretaría de Educación Básica y la Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa, las normas pedagógicas, los planes y programas de estudio para la educación normal, y demás normativa para la formación de maestros de educación básica, los cuales deberán mantenerse acordes al marco de educación de excelencia contemplado en el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, así como a las necesidades detectadas en las evaluaciones realizadas a los componentes del Sistema Educativo Nacional. Para tales efectos, considerará la opinión de los gobiernos de los Estados, de la Ciudad de México y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos regionales y locales. De igual forma tomará en cuenta aquello que, en su caso, formule la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, brindando la asesoría y asistencia que, en su caso, requieran las autoridades educativas para formular la referida opinión;
- III. Establecer mecanismos de coordinación con las instituciones que impartan la educación superior a que se refiere este artículo, a efecto de acordar con la persona titular de la Subsecretaría de Educación

- Superior políticas y acciones para su desarrollo;
- IV. Mantener la articulación y congruencia entre los contenidos, planes y programas de la educación básica nacional con los programas de educación normal y los de actualización y capacitación en la misma, conjuntamente con la Subsecretaría de Educación Básica, la Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa y las demás unidades administrativas y órganos administrativos desconcentrados competentes de la Secretaría;
- V. Promover acciones que tengan como propósito que las instituciones de educación superior destinadas a la formación de los profesionales de la educación alcancen niveles superiores de desarrollo, mediante procesos de planeación estratégica participativa y programas integrales de fortalecimiento institucional;
- VI. Auspiciar el mejoramiento de la excelencia de la educación superior a que se refiere este artículo y la solución de los problemas específicos de la misma;
- VII. Promover procesos de autoevaluación y evaluación externa de los programas educativos y de la gestión institucional en los planteles a que se refiere este artículo;
- VIII. Participar en el estudio de los proyectos para la creación de instituciones de la educación superior a que se refiere este artículo;
- IX. Gestionar, con la intervención de las unidades administrativas competentes de la Secretaría, las aportaciones federales para las instituciones de educa-

- ción superior a las que se refiere este artículo que funcionen como organismos descentralizados y las demás que sean de su competencia;
- X. Establecer mecanismos para evaluar el desempeño de las instituciones educativas del tipo superior a que se refiere este artículo;
 - XI. Promover ante las instituciones de educación superior a que se refiere este artículo, la realización de estudios y diagnósticos que permitan identificar sus características y conocer los resultados obtenidos, con el propósito de sistematizar, integrar y difundir la información necesaria en la evaluación global de este tipo educativo;
 - XII. Evaluar el funcionamiento de las instituciones de educación superior a que se refiere este artículo;
 - XIII. Coordinar la integración de un subsistema nacional de formación de profesionales de la educación;
 - XIV. Desarrollar mecanismos para la coordinación e integración sistémica de las instituciones y programas de educación superior destinados a la formación de profesionales de la educación, y
 - XV. Establecer la coordinación necesaria con la Dirección General de Análisis y Diagnóstico del Aprovechamiento Educativo, para el diseño y aplicación de sistemas de evaluación con objeto de conocer los niveles de excelencia alcanzados y determinar la medida en que esta corresponde a las demandas de desarrollo del sistema educativo (DOF Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública, 2023).

La Ley General de Educación contempla un capítulo destinado al fortalecimiento de la formación docente, el artículo 95 donde se reconoce el papel del Estado en el fortalecimiento de las instituciones públicas de formación docente.

Las autoridades educativas en el ámbito de sus competencias tendrán a su cargo:

- I. Propiciar la participación de la comunidad de las instituciones formadoras de docentes, para la construcción colectiva de sus planes y programas de estudio, con especial atención en los contenidos regionales y locales, además de los contextos escolares, la práctica en el aula y los colectivos docentes, y la construcción de saberes para contribuir a los fines de la nueva escuela mexicana;
- II. Promover la movilidad de los docentes en los diferentes sistemas y subsistemas educativos, particularmente en aquellas instituciones que tengan amplia tradición y experiencia en la formación pedagógica y docente;
- III. Fomentar la creación de redes académicas para el intercambio de saberes y experiencias entre las maestras y los maestros de los diferentes sistemas y subsistemas educativos;
- IV. Proporcionar las herramientas para realizar una gestión pedagógica y curricular que priorice el máximo logro del aprendizaje y desarrollo integral de los educandos;
- V. Promover la integración de un acervo físico y digital en las instituciones formadoras de docentes, de bibliografía actualizada que permita a las maestras y los maestros acceder a las propuestas pedagógicas y didácticas innovadoras;
- VI. Promover la acreditación de grados académicos superiores de los docentes;
- VII. Promover la investigación educativa y su financiamiento, a través de programas permanentes y de la vinculación con instituciones de educación superior y cen-

tros de investigación, y VIII. Garantizar la actualización permanente, a través de la capacitación, la formación, así como programas e incentivos para su desarrollo profesional (Ley General de Educación, 2023).

De esta manera el estado comparte la obligación de construir de manera colectiva los planes y programas de estudio, lo cual implica que cada escuela normal preescolar independiente del contexto tiene que adaptar los contenidos y generar propuestas de codiseños analíticos. “El proceso de codiseño de los Planes de Estudio para Educación Normal, representan la amplia pluralidad de experiencia docente de las escuelas formadoras y contribuyen al reconocimiento del Normalismo Nacional como instituciones fundamentales en el quehacer educativo” (Chávez Campos, 2022)

Una de las ventajas que ofrece estudiar en una escuela formadora de docentes es, la *praxis*. “Durante la formación inicial de docentes de preescolar es donde se reconoce que la humanización del magisterio a través del contacto con realidades socioeconómicas diversas resulta una práctica valiosa en el proceso formativo; este contacto resulta tanto un potenciador de un ejercicio docente consciente y crítico como del desarrollo de creatividad e innovación” (Muralles Marín, 2023).

Otro tema que subyace en la formación inicial de docentes de preescolar es el uso de las tecnologías, “la competencia tecnológica es fundamental para quien se desempeña como docente y debe ser desarrollada en las futuras docentes desde etapas tempranas de la carrera. Esta competencia tecnológica debe considerar metodologías para la enseñanza a través de TIC, gestión del aula virtual, estrategias de seguimiento del alumnado a dis-

tancia y otras habilidades” (Muralles Marín, 2023). Por lo anterior, la incorporación de los cursos sobre TIC en la formación psicopedagógica de docentes se hace necesaria y urgente.

Función docente de preescolar en el Sistema Educativo Nacional

La educación preescolar se convierte en obligatoria para toda la niñez en “el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009. En los plazos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo” (DECRETO por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III, 2002).

Es a partir del año 2002 debido a la obligatoriedad de la educación preescolar en México que se considera que para ejercer la docencia en educación preescolar se modificó la Ley Reglamentaria del artículo 5º Constitucional en materia de profesiones, en el sentido de “la impartición de la educación preescolar es una profesión que necesita título para su ejercicio, sin perjuicio de los derechos adquiridos de quienes a la fecha imparten este nivel educativo”. (DECRETO por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III, 2002).

Para ingresar a la función de docente de preescolar al SEN, una egresada de educación preescolar o carrera afín tiene que cumplir con los requisitos de la convocatoria ofertada por la Ley General del Sistema para la carrera de las maestras y los maestros que en el artículo 12, capítulo XV, “establece las

disposiciones para la asignación de las plazas vacantes objeto de los procesos de selección, los cuales operarán bajo los principios de transparencia, legalidad y equidad, y cuyo uso será obligatorio por las autoridades de educación media superior, las autoridades educativas de las entidades federativas y los organismos descentralizados” (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019).

La Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), es el órgano administrativo desconcentrado con autonomía técnica, operativa y de gestión, adscrito a la Secretaría, que tiene a su cargo como una de sus atribuciones de acuerdo con el artículo 31° el proceso de admisión donde “se dará acceso formal al servicio público educativo en educación básica y media superior a través del Sistema” (DOF Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019). Y también se encarga de emitir convocatorias anuales para procesos de promoción a funciones directivas, promoción horizontal relacionada con incentivos y revalorización del magisterio en tres modalidades, reconocimiento a la práctica docente, asesoría técnica pedagógica y tutoría.

En el caso de que una egresada de una escuela formadora de docentes de educación preescolar desee ingresar al servicio de educación básica que imparta el Estado se ajustará a la convocatoria mediante procesos anuales de selección, y como señala en artículo 39 ° “a los que concurran los aspirantes en igualdad de condiciones, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales” (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019).

Estos procesos apreciarán los conocimientos, aptitudes

y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos y asegurar la contratación del personal que cumpla con el perfil profesional necesario, de conformidad con los siguientes términos y criterios:

I. Las plazas vacantes a ocupar, objeto de la convocatoria respectiva, sólo serán las registradas en el Sistema Abierto y Transparente de Asignación de Plazas para la ocupación y que sean validadas por la Secretaría, en términos de esta Ley; II. Las autoridades educativas de las entidades federativas, previa autorización de la Secretaría, emitirán las convocatorias correspondientes, las cuales responderán a los contextos regionales de la prestación del servicio educativo, en las que se señalarán el número y características de las plazas disponibles; el perfil profesional que deberán cumplir los aspirantes; los requisitos, términos y fechas de registro; las etapas que comprenderá el proceso; la fecha de publicación de los resultados; las reglas para la asignación de las plazas y los demás elementos que la Secretaría estime pertinentes; III. Las convocatorias se publicarán con un plazo mínimo de treinta días naturales a la realización de los procesos de selección para la admisión, en apego al calendario anual; IV. La Secretaría celebrará un proceso público en el que pondrá a disposición de las autoridades educativas de las entidades federativas y las representaciones sindicales, en una mesa tripartita en cada uno de los Estados y la Ciudad de México, para su participación y garantía en el respeto de los derechos de los trabajadores, los resultados de la valoración de los elementos multifactoriales derivada de la convocatoria

respectiva; (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019)

Los elementos multifactoriales a los que se refiere la Ley, señalan como parte del proceso: “Un sistema que permita apreciar los conocimientos y aptitudes necesarios del aspirante para lograr el aprendizaje y desarrollo de los educandos, considerando el contexto local y regional de la prestación de los servicios educativos; la formación docente pedagógica; la acreditación de estudios mínimos de licenciatura; el promedio general de carrera; los cursos extracurriculares con reconocimiento de validez oficial; los programas de movilidad académica; dominio de una lengua distinta a la propia, y la experiencia docente.

Para la asignación de las plazas, se requiere haber alcanzado una puntuación emitida por ponderación de los elementos multifactoriales, así: “La asignación de las plazas sólo se realizará a las personas que se encuentren en el listado nominal que remita la Secretaría a la autoridad educativa de la entidad federativa, el cual será ordenado de acuerdo con los resultados de la valoración de los elementos multifactoriales” (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019).

Las asignaciones de la plaza se realizan de manera transparente y en eventos públicos de cada secretaría de educación de cada estado de la República, las personas que aparecen en la lista nominal tienen la obligación de asistir el día y hora de asignación de plazas, en caso de que alguna persona no acuda al evento de asignación o no acepte la plaza asignada, “se recorrerá el listado de manera progresiva en el orden establecido” (Ley General del Sistema para la Carrera de las

Maestras y los Maestros, 2019).

Del mismo modo las plazas docentes que queden vacantes durante el ciclo escolar deberán asignarse de conformidad con el orden de las personas participantes que hayan obtenido los puntajes más altos en el proceso de selección para la admisión que se haya realizado en una entidad federativa y no hayan obtenido una plaza. “Agotado dicho orden, la autoridad educativa podrá proponer a las personas participantes que hayan obtenido los puntajes más altos en el proceso de selección para la admisión realizado en otras entidades federativas circunvecinas y no hayan obtenido una plaza” (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019).

También se contempla el caso de personas participantes que no hayan alcanzado plaza o estén entre los que siguen de la lista de prelación, “la autoridad educativa podrá contratar personal que cumpla con el perfil profesional requerido, al cual le otorgará un nombramiento temporal como máximo hasta por el término del ciclo escolar” (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019).

En la educación básica, la admisión a una plaza docente vacante definitiva derivado del proceso de selección previsto en esta Ley, dará lugar a un nombramiento definitivo después de haber prestado el servicio docente seis meses y un día, sin nota desfavorable en su expediente fundada y motivada.

En el proceso de admisión al Sistema Educativo del Estado de Tabasco en educación preescolar según datos de USICAMM (2023), el mayor puntaje fue de 88.3 y el mínimo 22.5, en la lista de prelación se observa que la calificación de 60.01 se encuentra en la posición 262. Con respecto a educación inicial el máximo fue de 63.58 y el mínimo 18.8%, la

puntuación 60.3 se encuentra en el tercer lugar en la lista de prelación (USICAM, 2023). Lo cual se interpreta con un menor conocimiento, habilidades y preparación formal para ejercer la función docente.

En cuanto al proceso de promoción a funciones directivas o de supervisión en educación básica, ciclo escolar 2022-2023, se tiene solo un puntaje de 65.4 para la función de directora de preescolar, en las demás funciones supervisora de preescolar, directora de inicial y supervisora de inicial los puntajes se encuentran debajo del 60. Estas puntuaciones señalan la deficiencia de conocimientos, habilidades y formación continua de las docentes en esos niveles educativos, siendo un área de oportunidad para formar al profesorado del nivel antes mencionado.

Estado actual de la función docente preescolar

A nivel nacional la carrera de docencia en educación preescolar ocupa el 19° con mayor cantidad de personas. El 97% de las egresadas son mujeres y solo el 3% hombres. El 82% tiene más de 30 años y el 18% menos de 30 años. La tasa de ocupación es de 97.7% comparado con el nivel nacional de 95.9%. La tasa de desempleo es de 2.3%. En el país 246 universidades imparten la carrera y en la actualidad 34049 estudiantes la cursan en México (IMCO, 2022).

En el estado de Tabasco las egresadas que cumplen la función docente en preescolar provienen de la escuela normal preescolar del estado, de universidades particulares y de otras normales del sureste.

El salario de una docente de educación preescolar en México a partir del 10 de enero de 2023, es en promedio de

\$133,884 al año. El mínimo es de \$9,025 al mes y el máximo \$11, 875 según datos del tabulador de salarios de la SEP.

En la tabla 1 se muestra que hay 190,404 docentes de educación preescolar ocupados en todo el país laborando en escuelas públicas y privadas.

Tabla 1. Profesionales de la educación ocupados y salario promedio 2022.

Carrera	Profesionistas ocupados	Hombres (%)	Mujeres (%)	Ingreso mensual promedio (\$)
Formación docente en educación básica, nivel preescolar	190,404	4.3	95.7	\$10,065

Fuente: Observatorio Nacional de Empleo. Cifras actualizadas al segundo trimestre de 2022 de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, STPS-INEGI

Al segundo trimestre de 2022 de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), el porcentaje de mujeres profesionistas ocupadas en el país alcanza el 46.7 % del total de los profesionistas ocupados.

También se observa que la ejercen el 95.7% mujeres y solamente el 4.3% son varones. Históricamente han sido las mujeres en el país quienes han atendido a los educandos en educación preescolar.

Las áreas profesionales donde también las mujeres representan a más de la mitad del total de profesionistas ocupados son Educación, Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades, Servicios y Ciencias Sociales y Derecho (Tabla 2).

Tabla 2. Carreras con mayor porcentaje de mujeres profesionales ocupadas 2022.

Carrera	%
Formación docente para educación básica, nivel preescolar.	95.7
Trabajo y atención social	87.5
Formación docente para otros servicios educativos	86.9

Fuente: Observatorio Laboral 2023.

Al segundo trimestre de 2022 de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), muestra que el 79.1 % de los profesionistas ocupados en el país son trabajadores subordinados y remunerados, el 6.2 % son empleadores y el 14.6 % trabajan por cuenta propia. El área de Educación es la que cuenta con la mayor proporción de profesionistas subordinados y remunerados esto con el 92.4 % (Tabla 3).

Tabla 3. Carrera que posee los porcentajes más elevados de profesionistas subordinados y reenumerados 2022.

Carrera	%
Formación docente en educación básica, nivel preescolar.	95.1

Fuente: Observatorio Laboral 2023.

El modelo educativo actual denominado Nueva Escuela Mexicana está establecido constitucionalmente en el artículo 3° Constitucional y entre los cambios propuestos se mani-

fiesta “el derecho a la educación para todos a lo largo del trayecto de los 0 a los 23 años, con la clara idea de que la educación deberá ser entendida para toda la vida, bajo el concepto de aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios, y aprendizaje permanente” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019).

La base sustantiva para reforzar la educación en todos los grupos de edad es el Plan de 23 años, y la institución encargada de cumplir con este derecho tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es “promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019).

Desde esta concepción, la educación es para toda la vida, desde la NEM se ofrece para todas las edades conclusión de estudios, actualización, profesionalización, aprendizaje de los avances en el conocimiento y la certificación de competencias para las nuevas formas de producción y de servicios. También garantiza una estructura abierta que integra a la comunidad priorizando la atención de poblaciones en desventaja por condiciones sociales u otras, su finalidad es brindar los mismos estándares, para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los mexicanos (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019).

Dentro de sus principios la formación ciudadana es un camino para la transformación social y depende de educar personas críticas, participativas y activas que procuren procesos de transformación por la vía de la innovación, la crea-

ción de iniciativas de producción que mejoren la calidad de vida y el bienestar de todos (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019). Por ello se pretende una formación basada en el empleo del pensamiento crítico gestado a partir de análisis, reflexión, diálogo, conciencia histórica, humanismo y argumentación fundada para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político.

Para que la formación de los ciudadanos se lleve a cabo se requiere el desarrollo de capacidades para favorecer el aprendizaje permanente, la incorporación de métodos colaborativos e innovadores, avances tecnológicos e investigación científica y usar la libertad creativa para innovar y transformar la realidad en beneficio de una mejor distribución de la riqueza.

La educación vista desde un paradigma de nuevo humanismo, postula a la persona como el eje central del modelo educativo. Una de las condicionantes que impactan en la transformación de una educación neoliberal a una educación humanista es la revalorización del docente y el cambio de rol, pasar de ser un docente que instrumenta programas a un docente que se reconoce como un ser histórico que promueve la cooperación, la colectividad entre la escuela y la comunidad para favorecer el derecho a una educación para todos, libre de discriminación y de una visión decolonial que construya puentes para cambiar la realidad. La revalorización es la reivindicación del papel del cuerpo docente como garante de la comprensión, conservación y transmisión del conocimiento, la ciencia y los mejores valores de una sociedad compleja, en permanente cambio e inmersa en crecientes niveles de incertidumbre. “La revalorización no puede llevarse a cabo sin que la acompañen transformaciones

profundas en la atracción de talento, la formación inicial, el desarrollo profesional y la culminación de la carrera docente” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019).

También le corresponde a USICAMM facultada por la LGSCMM proponer el perfil profesional que debe cumplir una aspirante que desea cumplir con la función de docente de preescolar, para ello se establece el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar en cada proceso. “Los perfiles profesionales que deberán cumplir las personas participantes en los diferentes procesos están determinados en esta ley” (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019).

El perfil profesional es el “conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente” (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019), y la fracción IV del mismo artículo señala que los criterios e indicadores son:

“las herramientas normativas que establecen lo que deben saber y ser capaces de hacer las maestras y los maestros para favorecer el aprendizaje y bienestar de los educandos. Se organizan en dominios y definen los referentes específicos de carácter cualitativo y cuantitativo para valorar la práctica profesional. Su formulación, uso y desarrollo permite a los docentes compartir significados, guiar su práctica y orientar los procesos de formación docente” (USICAMMa, 2023).

Cada perfil está conformado por dos partes: “la primera describe qué se espera del desempeño en las diferentes funciones que realizan maestras y maestros, con la intención de mostrar una visión global de las buenas prácticas; en la segunda se especifican los dominios, criterios e indicadores para las diferentes funciones” (USICAMMa, 2023) entre ellas la de docente de educación preescolar.

El perfil de una docente debe responder al trabajo educativo enfocado a la atención personal y desde una visión humanista requiere:

“La formación de las alumnas y los alumnos, en el logro de aprendizajes relevantes para su vida presente y futura, al tiempo que reconocen que la enseñanza supone una gran responsabilidad y compromiso ético al favorecer en niñas, niños y adolescentes, el fortalecimiento de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con la finalidad de que se desarrollen de manera integral y tengan acceso a un servicio educativo con inclusión, interculturalidad y equidad” (USICAMMa, 2023).

También se resalta la importancia del trabajo colaborativo, el aprendizaje profesional en el terreno de la práctica y fuera de ella, “la toma conjunta de decisiones fundamentadas en evidencias acerca del aprendizaje de las alumnas y los alumnos, y la importancia de fomentar la convivencia armónica, además de la necesaria comunicación y colaboración con las familias y la comunidad” (USICAMMa, 2023).

El instrumento de apreciación está conformado por tres áreas: Marco legal y filosófico de la educación; procesos de enseñanza y aprendizaje en educación inicial/

preescolar y participación en el trabajo de la escuela (USICAMMb, 2023).

Dentro del marco legal y filosófico los conocimientos que se requieren están relacionadas con las siguientes subáreas:

Subárea 1.1. Fundamentos del derecho a la educación.

Comprender a la educación como una garantía de los derechos de las niñas y los niños en el pleno ejercicio de la labor de las maestras y los maestros, para el desarrollo integral de todas y todos los alumnos.

Subárea 1.2. Educación humanista.

Considera, con base en un enfoque humanista, el desarrollo de prácticas educativas que promuevan inclusión, equidad y excelencia de niñas y niños, así como el fomento de la interculturalidad y la cultura de paz en la comunidad escolar.

Subárea 1.3. Nueva Escuela Mexicana.

Expone la función y los principios del nuevo modelo educativo, los cuales orientan de manera integral el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano (USICAMMa, 2023).

El área de procesos de enseñanza y aprendizaje en educación inicial/preescolar contempla también tres subáreas:

Subárea 2.1. Componentes curriculares.

Abarca los principios pedagógicos que guían la práctica de las maestras y los maestros para el logro de los propósitos educativos, al integrar los enfoques didácticos de acuerdo con los campos formativos y las áreas de desarrollo personal y social.

Subárea 2.2. Conocimiento de las alumnas y los alumnos.

Aborda las estrategias que favorecen el proceso de desarrollo y aprendizaje de niñas y niños, al considerar los factores del entorno familiar, social y cultural en que se desenvuelven.

Subárea 2.3. Intervención pedagógica centrada en las alumnas y los alumnos.

Aplica una planeación didáctica que promueve ambientes favorables para el logro de los aprendizajes esperados de alumnas y alumnos, y desarrolla estrategias para valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (USICAMMa, 2023).

Finalmente, el área participación en el trabajo de la escuela, contempla las tres subáreas siguientes:

Subárea 3.1. Trabajo colaborativo y aprendizaje entre pares. Contempla la importancia de la participación de las maestras y los maestros en el desarrollo y el funcionamiento del Consejo Técnico Escolar, así como el establecimiento de objetivos, acciones y metas del Programa Escolar de Mejora Continua.

Subárea

3.2. Entornos escolares seguros y saludables.

Reconoce las estrategias de prevención y salvaguarda de la integridad de las niñas y los niños, tanto en el entorno familiar como en el contexto escolar, para promover estilos de vida saludables.

Subárea 3.3. Escuela y comunidad.

Destaca la importancia de la corresponsabilidad entre la escuela y las familias para el desarrollo integral de las niñas y

los niños, y de su vinculación con el Consejo de Participación Escolar (USICAMMa, 2023).

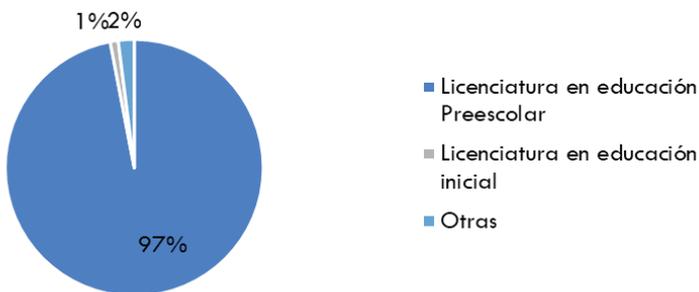
Dentro de los cambios y transformaciones que propone la Nueva Escuela Mexicana la resignificación de la práctica docente de una docente de educación preescolar requiere una formación continua que atraviese no solo el dominio de las áreas antes mencionadas, sino a su vez exista un reconocimiento de la propia práctica docente como un proceso de constante cambio, de adaptabilidad a las situaciones socioculturales del contexto comunitario, a ser un aprendiz a lo largo de toda la vida y sobre todo a concebir prácticas educativas incorporando los principios de dignidad, respeto a la diversidad y la inclusión.

Resultados del cuestionario diagnóstico

Los siguientes resultados se derivan de un instrumento de obtención de datos realizado a jóvenes egresadas o por egresar de la licenciatura en educación preescolar, primaria o similares durante los meses de diciembre de 2022 y enero de 2023. Cada pregunta fue seleccionada con la finalidad de indagar sobre la factibilidad de ingresar a una maestría en educación inicial y preescolar en la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”.

Del total de la población de jóvenes encuestadas (187), el 97% son egresadas de la licenciatura en educación preescolar, 1% son egresadas en educación inicial y el 2% restante de la población encuestada egresaron de las licenciaturas en educación primaria, licenciatura en ciencias de la educación y licenciatura en intervención educativa. (Grafica 1).

Gráfica 1. Egresadas de licenciatura en educación preescolar y afines.



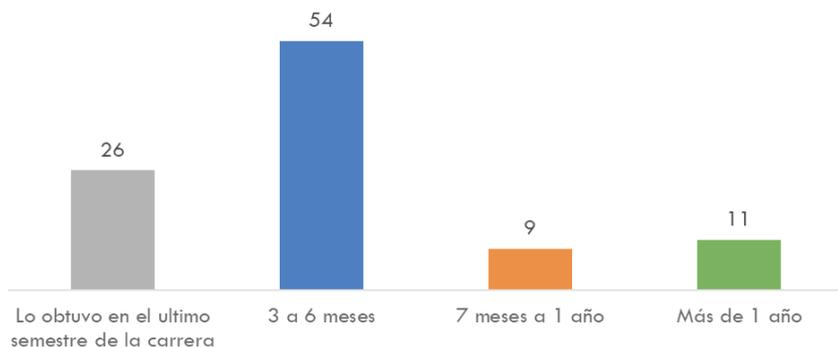
Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario diagnóstico.

La edad de las participantes del cuestionario fue de 28% las que señalan tener 29 años o más, 28% de 21 a 23 años, 17% de 24 a 26 años y 27% de 27 a 29 años.

El 67% de las participantes son solteras y el 27% están casadas. El 100% de las encuestadas fueron mujeres, y el 33% de las egresadas tienen hijos y el 67% respondió que no tienen hijos. El 50% de las participantes vive en la cabecera municipal, 34% en una comunidad suburbana y el 16% en una comunidad rural.

Referente al tiempo en el que las participantes tuvieron su primer empleo, el 54% respondió que tardó de 3 a 6 meses para poder laborar, el 26% lo obtuvo en el último semestre de la carrera, el 11% tardó más de un año en encontrar empleo y el 9% de 7 meses a 1 año. (Gráfica 2).

Gráfica 2. Temporalidad para obtener el primer empleo.

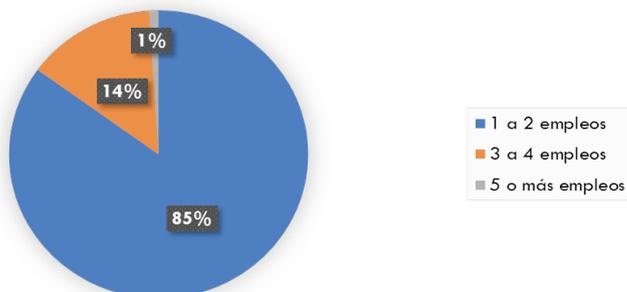


Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario diagnóstico.

Cabe agregar que uno de los requisitos multifactoriales para el ingreso a la carrera docente requiere de experiencia docente, de ahí la importancia que el primer empleo sea en la docencia. Haciendo mención que el 88% de las egresadas encuestadas tienen un empleo relacionado con la carrera que estudiaron.

El número de empleos que han tenido las egresadas de la licenciatura en educación preescolar desde que finalizaron sus estudios, es que el 85% han tenido de 1 a 2 empleos, el 14% de 3 a 4 y el 1% 5 o más empleos (gráfica 3).

Gráfica 3. Número de empleos de las participantes después de egresar de la licenciatura en educación preescolar.

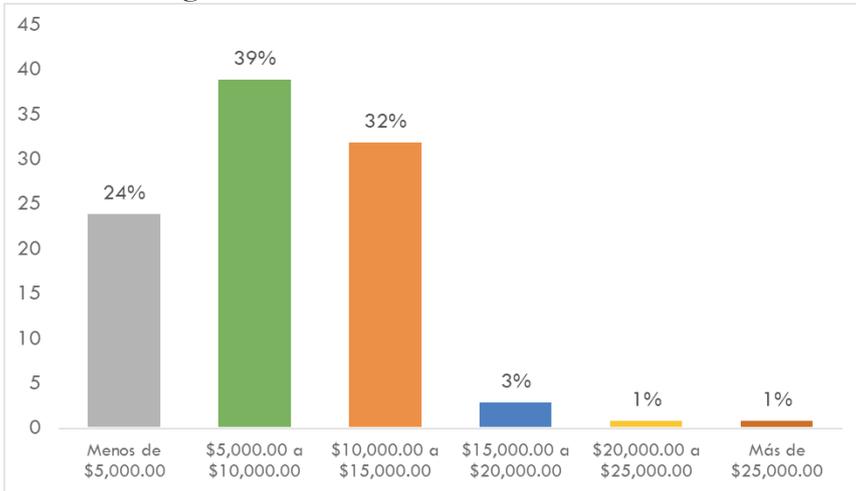


Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario diagnóstico.

Otra pregunta que se relaciona con el salario de las educadoras en la función docente fue sobre el salario percibido. Por lo general el salario está asociado con el salario base en educación pública, algunas participantes han obtenido incentivos mediante los programas de la extinta carrera magisterial, el programa de la reforma educativa del modelo 2018, y promoción horizontal de la reforma de la NEM.

De acuerdo con los resultados obtenidos por el diagnóstico, el 39% de las participantes tienen un ingreso mensual de \$5,000.00 a \$10,000.00, 32% de \$10,000.00 a \$15,000.00, el 24% tienen un ingreso menor de \$5,000.00 y con el 1% tienen un ingreso mensual de \$20,000 a \$25,000.00 y más de \$25,000.00 respectivamente. (Gráfica 4).

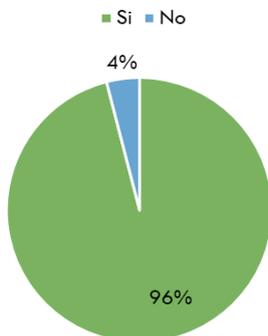
Gráfica 4. Ingresos Mensuales



Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario diagnóstico.

En cuanto al sondeo realizado a las participantes acerca de, si han considerado estudiar una maestría que les genere nuevos conocimientos y habilidades, el 96% de las encuestadas mencionaron que sí y el 4% que no (gráfica 5), por lo que esta información se considera viable para generar dentro de la normal la creación de una maestría en educación inicial y preescolar que sea benéfica tanto a las educadoras como a la comunidad educativa.

Gráfica 5. Porcentaje de participantes que estudiarían una maestría.

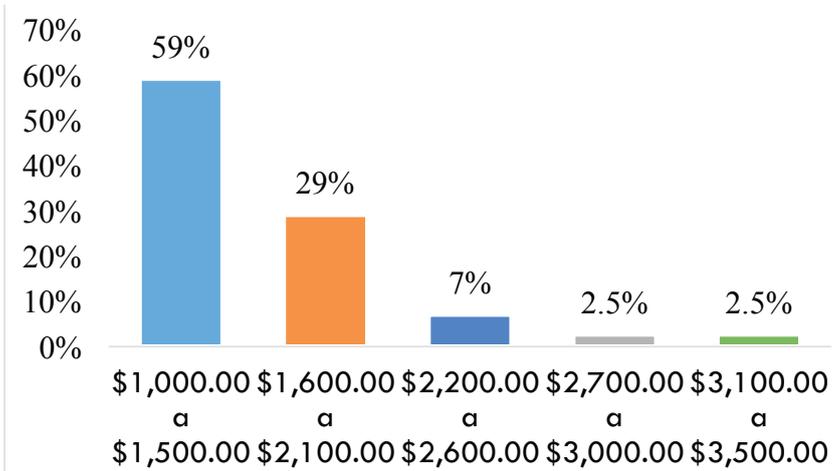


Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario diagnóstico.

En cuanto a la modalidad de la maestría que prefieren estudiar, el 42% hace mención que sea una maestría en línea, el 31% que sea de manera presencial mixta y el 27% de manera escolarizada.

La inversión mensual que estarían dispuestas hacer para estudiar una maestría serían entre \$1,000.00 a \$1,500.00 según el 59% de las encuestadas, el 29% estaría dispuesta a invertir entre \$1,600.00 a \$2,100.00, el 7% entre \$2,200.00 a \$2,600.00 y el 5% menciona que entre \$2,700 y \$3,500.00. (Gráfica 6)

Gráfica 6. Inversión en una maestría en educación inicial y preescolar.

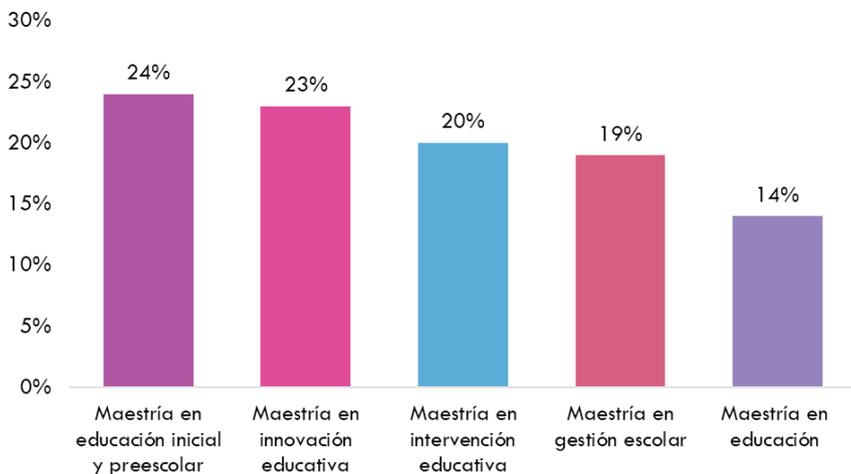


Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario diagnóstico.

Respondieron también que la duración de la maestría debería de ser de 2 años. Y reconocieron la importancia en su formación continua de hacer alguna especialización, diplomado o taller para el ejercicio de su función.

Se detectó el interés por parte de las participantes en estudiar una maestría en educación inicial y preescolar con el 24% de aprobación, el 23% menciona que prefiere estudiar una maestría en innovación educativa, el 20% en una maestría en intervención educativa, el 19% una maestría en gestión escolar y el resto una maestría en educación. (Gráfica 7). Expresando que es muy importante adquirir nuevos conocimientos para mejorar en su ámbito profesional.

Gráfica 7. Interés de estudiar maestrías.



Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario diagnóstico.

Dentro de las necesidades formativas las participantes del cuestionario diagnóstico señalan interés en adquirir conocimientos sobre los siguientes contenidos.

Tabla 4. Recomendación de conocimientos adquiridos en una maestría en educación básica.

Conocimientos	% de aprobación
Metodologías activas de aprendizaje	59
Diseño de proyectos y codiseño de planes	63
Investigación educativa	25
Neuroeducación infantil	47
Derechos humanos de la infancia	22
Matemáticas lúdicas	31
Herramientas tecnológicas para el aprendizaje en la infancia	27
Estrategias para promover el pensamiento científico de la infancia	43
Educación socioemocional	40
Diseño de estrategias de enseñanza artística en la infancia	36

Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario diagnóstico.

Para finalizar con el análisis realizado de los resultados obtenidos del diagnóstico, las participantes mencionaron cuáles eran las habilidades que consideran más importantes que se deben de desarrollar y mejorar dentro del ámbito profesional en materia educativa entre ellas: habilidades de pensamiento crítico, habilidades de resolución de conflictos, habilidades artísticas, habilidades psicosociales y de bienestar, habilidades en el manejo de plataformas, habilidades de animación lectora y no menos importante habilidades de investigación.

Conclusiones

Nos encontramos en una década de grandes transformaciones, entre ellas las políticas educativas neoliberales que ha-

bían sustentado las escuelas normales perdieron credibilidad entre otras causas por los efectos de la desigualdad social. La exclusión de los menores que pertenecían a poblaciones indígenas, los provenientes de familias migrantes, la niñez que vive en situaciones de vulnerabilidad por situaciones extremas de pobreza entre otros infantes que no se le cumplía su derecho a la educación. La Nueva Escuela Mexicana requiere de una formación inicial desde las aulas de la institución una educación humanista, incluyente y que promueva el desarrollo de pensamiento crítico para la transformación social de los contextos en donde las futuras docentes van a realizar su praxis y posteriormente ejercer la función docente.

Una propuesta de futuro de formación continua está dirigida a proponer la creación de la maestría en educación inicial y preescolar en la Escuela Normal Preescolar, que atienda las necesidades educativas emergentes del proyecto político educativo inclusivo.

Se requiere el compromiso de las autoridades, resignificar la carrera docente hacia una visión de comunidad, dejar a un lado el individualismo que tanto daño hizo a nuestro país. El trabajo en equipo de los cuerpos docentes y colegiados debe convertirse en un ejemplo de comunidad académica. Si antes los planes y programas venían solo para instrumentarse, hoy se requiere ser un formador preparado para colaborar en conjunto y construir un programa propio que en conjunto esté armonizado con las necesidades formativas del contexto del estado de Tabasco.

REFERENCIAS

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, última reforma publicada el 06/06/2023*. Ciudad de México: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf.
- Chávez Campos, M. (26 de 10 de 2022). *Codiseño de planes de estudio de Normales reflejan pluralidad docente: Mario Chávez Campos*. Revista Aula, págs. <https://revistaaula.com/codisenodeplanesdeestudio-de-normales-reflejan-pluralidad-docente-mario-chavez-campos/>.
- Concha-Díaz, V., Jornet Meliá, J. M., & Bakieva, M. (2021). *La formación inicial de docentes de Educación Infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el Valor Social Objetivo de la Educación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa 26 (89), pp.369-394: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14069006003>.
- DECRETO** por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III., (12 de 11 de 2002).
- DECRETO** por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III., Ciudad de México.
- DOF Ley General de Educación. (2023). *Ley General de Educación*. Ciudad de México: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>.
- DOF *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. (2019). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. Ciudad de México: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf.

- DOF *Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública*. (2023). *Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública*. Ciudad de México: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020#gsc.tab=0.
- DOF, *Ley General de Educación, ley publicada el 30 de septiembre de 2019*, http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf. _____,
- IMCO. (2022). *Comparador de carreras docente de educación preescolar*. Ciudad de México: <https://imco.org.mx/comparacarreras/carre-ra/121>.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, última reforma publicada el 11 de enero de 2021, http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_110121.pdf.
- Murales Marín, M. A. (2023). *Formación inicial para docentes de preescolar: experiencias durante la pandemia de COVID-19 en Guatemala*. *Revista Educación*, (46), 2, Pp. 1-37 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055007>.
- SEP-USICAMM. (2023). *Guía para la presentación del instrumento de apreciación de conocimientos y aptitudes de educación inicial y preescolar*. Ciudad de México: http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/GUIAS/Guia_admision_inicial.pdf.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Ciudad de México: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>.
- USICAMM. (2023). *Guía para la presentación del instrumento de apreciación de conocimientos y aptitudes de la función de docente de preescolar*. Ciudad de México: http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/GUIAS/Guia_Educacion_Pre

escolar-Preescolar_indigena_EB.pdf.

USICAMMa. (2023). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. Ciudad de México: http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf.

USICAMMb. (2022). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2022-2023*. Ciudad de México: http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Acuerdo_Admision_EB.pdf.

USICAMMb. (2023). *Guía para la presentación del instrumento de apreciación de conocimientos y actitudes*. Ciudad de México: http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/GUIAS/PH/Guia_PROHOR_INIPRES.pdf.

MEMORIA FOTOGRÁFICA

David Elías Hernández Jiménez
Lily Lara Romero

Talleres artísticos



Festival Cri-Cri



Participación del coro de la escuela



Taller de danza de la escuela



Fotografía de egresadas de diferentes generaciones



Generación 1976-1980



Generación 1979-1983



Generación 1980-1984



Generación 1981-1985



Generación 1983-1987 (Grupo C)



Generación 1983-1987 (Grupo D)



Generación 1984-1988



Generación 1984-1988



Generación 1988-1992



Generación 1988-1992



Generación 1989-1993



Generación 1992-1996 (Grupo B)



Generación 1992-1996 (Grupo D)



Generación 1992-1996 (Grupo E)



Generación 1994-1998 (Grupo A)



Generación 1996-2000 (Grupo A)



Generación 2004-2008 (Grupo B)



Generación 2005-2009 (Grupo C)



Generación 2008-2012



Generación 2010-2014 (Grupo B)



Generación 2013-2017



Generación 2013-2017



Generación 1982-1986 (actualmente)

