



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Ciencias de la Educación

**IDENTIFICACIÓN DE ALGUNOS FACTORES QUE DETERMINAN
LA EDUCACIÓN QUE IMPARTEN LOS PROFESORES. *El caso de los profesores de enseñanzas
musicales elementales para jardín de niños en el estado de Querétaro***

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestro en Ciencias de la Educación

Presenta:

Ignacio Jasiel Hernández Maya

Dirigido por:

M. en C. María Esther Ortega Zertuche

SINODALES

M. en C. Ma. Esther Ortega Zertuche
Presidente

Mtra. Sara Miriam González Ramírez
Secretario

Dra. Ma. del Carmen Guadalupe Díaz Mejía
Vocal

Dr. José López Salgado
Suplente

Dr. Tomás Vázquez Arellano
Suplente

MDH. Jaime Eleazar Rivas Medina
Director de la Facultad

Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval
Director de Investigación y
Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Agosto de 2010
México

RESUMEN

Esta tesis explora los múltiples factores que pueden estar influyendo en la educación que imparten los profesores de educación básica. Factores inherentes al maestro como: la edad, el sexo, la condición física, el talento, la inteligencia, la forma de ser, la preparación académica, entre otros y factores externos asociados a la organización del sistema educativo y las condiciones en que se desarrolla. El trabajo se apoya en un estudio de caso: los Profesores de Enseñanzas Musicales Elementales para Jardín de Niños en el estado de Querétaro; y se lleva a cabo a través de una profunda revisión documental, histórica y una compleja indagación empírica a través de la observación participante e informantes clave. El sustento recupera autores como: Bourdieu (1990), Durkheim (2004), Willems (1989), Gramsci (1975), Weber (2004), entre otros. Dentro de los resultados relevantes se encuentran, identifican y muestran formas específicas en que las características particulares de los propios profesores y el ambiente específico en que se desenvuelven influyen en la educación que imparten.

(Palabras clave: profesores, educación, educación musical, organización y condicionantes institucionales)

SUMMARY

This thesis explores the multiple factors that may be influencing the education provided by teachers of basic education. Factors inherent in the teacher include the following: age, sex, physical condition, talent, intelligence, personality, and academic education, among others and external factors associated with the organization of the educational system and conditions under which development is carried out. The research is supported by a case study: teachers of basic music education for kindergartens in the State of Querétaro. It was carried out by means of a thorough documental and historical review and a complex empirical investigation using participant observation and key informants. Support was taken from such authors as: Bourdieu (1990), Durkheim (2004), Willems (1989), Gramsci (1975) and Weber (2004), among others. From relevant results, we locate, identify and demonstrate specific forms in which particular characteristics of the teachers themselves and the specific environment in which they work influence the education they provide.

(Key words: teachers, education, music education, institutional organization and conditioners)

DEDICATORIAS

Dedico esta tesis a Dios, Jehová de los ejércitos, nombre poderoso, Él da el talento, la inteligencia, la capacidad, la sabiduría, la fuerza y todas las cualidades; a Él sea la gloria y la honra.

¡Oh, cuánto amo yo tu ley! Todo el día es ella mi meditación. Me has hecho más sabio que mis enemigos con tus mandamientos, porque siempre están conmigo. Más que todos mis enseñadores he entendido, porque tus testimonios son mi meditación. Más que los viejos he entendido, porque he guardado tus mandamientos; de todo mal camino contuve mis pies, para guardar tu palabra. No me aparté de tus juicios, porque tú me enseñaste. ¡Cuán dulces son a mi paladar tus palabras! Más que la miel a mi boca. De tus mandamientos he adquirido inteligencia; por tanto, he aborrecido todo camino de mentira. Lámpara es a mis pies tu palabra y lumbrera a mi camino.

Salmo 119: 97-105.

En particular

A mi familia, que son parte muy importante, siempre me acompañarán y estarán presentes en mí.

A quienes me han apoyado en mi arduo camino, los que valoran, buscan y defienden las virtudes en la vida.

A las personas que han creído en mí, reconociendo las singularidades inherentes al sujeto.

A todos los seres que poseen una condición única, repudiada por casi la totalidad, no es una discapacidad o una deficiencia, sino lo que más se odia: el talento.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, quien es mi sustento, mi ayuda y mi escudo, Rey de mi vida, la razón inicial y final de la existencia, quien da conforme a su superior conocimiento, padre, maestro y único ser a quien pertenece la justicia, misericordia, perdón, salvación, amor, verdad, paz y juicio.

El temor de Jehová es el principio de la sabiduría y el conocimiento del Santísimo es la
inteligencia.
Proverbios 9:10-12.

En especial

A la Mtra. María Esther Ortega Zertuche, por aceptar dirigir esta tesis, sin conocerme, por su gran esfuerzo realizado para lograr este objetivo y por brindarme siempre ánimo.

Al Dr. Tomás Vázquez Arellano, por su gran apoyo, amabilidad y buena disposición.

A la Dra. María del Carmen Guadalupe Díaz Mejía, por su cordialidad y participación solidaria.

Al Dr. José López Salgado, por aceptar ser parte de este esfuerzo, y por su formidable respuesta y diligencia.

A la Mtra. Sara Miriam González Ramírez, por su gentil colaboración y entusiasmo.

En lo personal

Al Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas, por el tiempo invertido apoyando este proyecto y por los buenos consejos.

A la Mtra. María del Carmen Gilio Medina, por su intervención favorable y comprensión.

Al Mtro. Sergio René Becerril Calderón, por la seriedad de su gestión y su respaldo.

A la Dra. Jacqueline Zapata Martínez, por su valoración, interés, ímpetu y buen trato.

A mis maestros

Mtro. Eduardo León Chaín, Mtra. Dolores Patricia Cabrera Muñoz. Dr. Eduardo Urretabizcaya Gastañaga (q.e.p.d.)

A las autoridades de la USEBEQ y el S.N.T.E., que aportan conciencia y sensatez.

Mtro. Margarito Medina Noyola, Lic. Rosa Laura Nieto Martínez, Lic. Raúl Vázquez Rubio, Lic. Marco Villeda Ruíz, Profra. Ma. Consuelo Hernández Padilla.

ÍNDICE

Resumen.....	i
Summary.....	ii
Dedicatorias.....	iii
Agradecimientos.....	iv
Índice.....	v

INTRODUCCIÓN.....	1
--------------------------	----------

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Presentación.....	4
------------------------------	----------

1.2 Justificación.....	15
-------------------------------	-----------

1.3 Hipótesis y objetivos

1.3.1 Hipótesis.....	24
----------------------	----

1.3.2 <i>Hipótesis principal</i>	26
--	----

1.3.3 Objetivos.....	26
----------------------	----

1.4 Metodología

1.4.1 Preludio.....	27
---------------------	----

1.4.2 Arqueología, genealogía, hermenéutica e investigación acción

1.4.2.1 Arqueología.....	28
--------------------------	----

1.4.2.2 Genealogía.....	29
-------------------------	----

1.4.2.3 Hermenéutica.....	30
---------------------------	----

1.4.3 Particularidades de la investigación empírica.....	32
--	----

1.4.4 Especificidades de la indagación práctica.....	34
--	----

1.4.5 Epílogo metodológico.....	36
---------------------------------	----

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Bourdieu y la teoría del *campo*

2.1.1 <i>Habitus</i>	38
----------------------------	----

2.1.2 <i>Campo</i>	42
--------------------------	----

2.1.3 <i>Illusio</i>	44
----------------------------	----

2.2 E. Durkheim o de la educación.....	45
---	-----------

2.3 Edgar Willems y la educación musical.....	47
--	-----------

2.4 Max Weber o de la burocracia.....	51
2.5 Antonio Gramsci.....	54
2.6 El concepto de profesores.....	57
2.7 El concepto de agentes.....	61
 CAPÍTULO III. MARCO REFERENCIAL	
3.1 La educación preescolar.....	66
3.1.1 De la reforma al preescolar. De la Reforma Constitucional.....	68
3.1.2 Características del PEP 04.....	68
3.1.3 Los propósitos fundamentales de la educación preescolar.....	69
3.1.4 Campos formativos.....	69
3.1.5 Competencias.....	70
3.2 Una crítica a la Reforma.....	71
3.2.1 El origen del enfoque por competencias del PEP 04.....	72
3.2.2 El gasto en la educación preescolar.....	73
3.2.3 El debate. La reforma de preescolar de OCE.....	74
3.3 Del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (S.N.T.E.)	
3.3.1 Historia del S.N.T.E.....	75
3.3.2 La sección XXIV del S.N.T.E.....	75
3.3.3 La D-I-107.....	77
3.3.4 La ausencia de personalidad jurídica de la sección XXIV.....	78
3.4 La Secretaría de Educación Pública (SEP).....	80
3.5 DEL ISSSTE.....	80
3.6 Problemática laboral y sindical.....	81
3.7 La USEBEQ.....	82
3.8 La Coordinación estatal de educación musical en preescolar.....	84
3.9 El plan rector y otros documentos.....	87
3.10 El manual de organización del plantel de educación preescolar.....	88
3.11 Algunas referencias históricas de los P.E.M.E.P.J.N.....	89

3.12 Los acompañantes musicales.....	89
3.13 De los profesores de enseñanzas musicales elementales para jardín de niños.....	90
3.14 De la formación de las maestras para jardín de niños.....	90
3.15 Los estudios de los profesores de música en preescolar.....	90
3.16 De las horas asignadas a P.E.M.E.P.J.N.....	91
3. 17 De los salarios.....	93
3.18 Del marco jurídico que rige a los P.E.M.E.P.J.N.....	93
3.19 A manera de síntesis.....	96

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1 Presentación.....	97
------------------------------	-----------

4.2 Del *campo*

4.2.1 Política educativa y “autoridades federales”.....	98
4.2.2 La SEP y el S.N.T.E.....	104
4.2.3 Autoridades y dependencias estatales.....	108
4.2.4 Sección XXIV.....	111

4.3 *Microcampos*

4.3.1 La Coordinación estatal de educación musical en preescolar y el ingreso al <i>microcampo</i>	112
4.3.2 Profesores de enseñanzas musicales elementales para jardín de niños.....	113
4.3.3 El proceso de ingreso al <i>campo</i>	114
4.3.4 El empleo definitivo.....	121
4.3.5 Carga laboral y horarios.....	121
4.3.6 Los padres de familia y los alumnos de preescolar.....	124
4.3.7 La Maestra de Jardín de Niños.....	128
4.3.8 Los jardines de niños.....	130
4.3.9 De los profesores de enseñanzas musicales elementales para jardín de niños.....	133
4.3.10 De la Coordinación estatal de educación musical en preescolar y los profesores de enseñanzas musicales elementales para jardín de niños.....	134
4.3.11 De las actividades en las reuniones mensuales.....	135
4.3.12 Del trabajo de los profesores de enseñanzas musicales elementales para jardín de niños (condiciones).....	137
4.3.13 De la clase.....	138
4.3.14 Las demandas de la Coordinación estatal de educación musical en preescolar.....	140

4.4 De la investigación documental	
4.4.1 De la D-I-107.....	141
4.4.2 Acerca de la Coordinación estatal de educación musical en preescolar.....	142
4.4.3 De la necesidad de estudios.....	147
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....	149
5.1 De los profesores de enseñanzas musicales elementales para jardín de niños.....	153
5.2 De la Coordinación estatal de educación musical en preescolar.....	155
5.3 De las opciones.....	156
5.4 De educar en vez de tocar (acompañar).....	157
EPÍLOGO.....	161
BIBLIOGRAFÍA.....	164
ANEXOS	
Anexo A. Conformación del Comité Ejecutivo Seccional, sección XXIV, del S.N.T.E.....	175
Anexo B. Estructura de la USEBEQ.....	177
Anexo C. El plan rector.....	180
Anexo D. La importancia de la música en el jardín de niños.....	181
Anexo E. El Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar.....	184

INTRODUCCIÓN

La tesis tiene por objeto central de investigación, la exploración e identificación de algunos factores que influyen en la educación que imparten los profesores. Se apoya en el estudio de un caso particular, los Profesores de Enseñanzas Musicales Elementales para Jardín de Niños, de aquí en adelante, P.E.M.E.P.J.N. para ello se recurre a la revisión histórica del caso en particular y algunos conceptos como *habitus*, *campo e illusio* (medios) que permiten mostrar que ningún profesor obedece sólo a su voluntad, (que su labor depende de sí mismo, idea que se observa prevalecía en algunos sectores), sino que, se encuentra influido, sujeto, determinado, por distintos y múltiples aspectos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos y personales.

A diferencia de lo que se cree en algunos medios o enfoques -que la educación depende, única o, principalmente, de la práctica de los profesores- este trabajo propone mostrar que los profesores se encuentran determinados, condicionados, influidos, por diversos factores. Para ello, se ofrecen ejemplos "formas en que agentes diferentes a los profesores actúan y determinan la educación que imparten éstos", es decir, se recurre a la historia del caso específico, al análisis documental, a ejemplificar cómo se comportan ciertas instituciones S.N.T.E. (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), ISSSTE (Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado), Congreso, etc., y cómo sus acciones afectan a los profesores. Es importante señalar que la tesis reconoce que es imposible que los profesores se encuentren indeterminados, libres de afectaciones externas, por el contrario muestra de forma cruda que muchas de las imposiciones de agentes externos resultan perjudiciales.

En síntesis, la tesis identifica y muestra algunos factores concretos (políticas de la SEP (Secretaría de Educación Pública), el ISSSTE, el S.N.T.E., etc.) que afectaron a los P.E.M.E.P.J.N. en el caso de estudio y trata de describir, dar ejemplos, estudiar su historia, busca sumergir al lector en la burocracia y en el terrible determinismo existente, por ello, refiere procesos y comportamientos que ocurren dentro de esas dimensiones. El trabajo quedó organizado en los siguientes capítulos: En el Capítulo I se hace el planteamiento del

problema; la justificación del estudio a partir de la importancia de la música, desde autores como Platón, Aristóteles y Rousseau; y la ausencia de estudios directos, sobre el particular en nuestro país. Asimismo, en este capítulo se establece la hipótesis y los objetivos del trabajo, así como la Metodología seguida en la tesis, la cual se construye a partir de la arqueología, la genealogía, la hermenéutica, y la investigación acción, una cualidad particular de ésta es que se trata de una indagación endógena. Los autores que sustentan la metodología son Foucault (1996), Hidalgo (1992) y Martínez (2006).

En el Capítulo II se establece el Marco Teórico de la investigación: de Bourdieu (1990) se retoma su teoría estructural genética, en particular, los conceptos de *campo*, *habitus* e *illusio*. Con apoyo en Durkheim (2004) se define el significado de educación en el marco del sistema preponderante y sus características. Willems (1989) permite definir a la educación musical, su objetivo. Finalmente recuperamos Weber (2004) en aspectos relativos a la burocracia y de Gramsci (1978) diversos conceptos y teorías; asociados a la influencia de la organización social.

El Capítulo III constituye el Marco Referencial en el cual se aborda el tema de la educación preescolar, origen, historia de los programas, hasta la reforma constitucional de 2002 que estableció la obligatoriedad de la educación musical que se imparte en preescolar, las características del nuevo programa de educación preescolar PEP 2004 (propósitos fundamentales, campos formativos, competencias). La situación que prevalece en el Comité Ejecutivo de la Sección XXIV del S.N.T.E., la SEP, USEBEQ (Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro) , P.E.M.E.P.J.N. y la C.E.E.M.E.P (Coordinación estatal de educación musical en preescolar); respecto a su organización y funcionamiento.

El Capítulo IV reporta los Resultados del trabajo; se pudo comprobar y mostrar la existencia de diversos factores que incidieron en los P.E.M.E.P.J.N., y por tanto, en la educación musical que se imparte en preescolar, en el estado de Querétaro. Entre los grupos que se encontró interfirieron, influyeron, condicionaron y determinaron, están: organizaciones internacionales, autoridades federales, estatales, la SEP, el S.N.T.E., la

USEBEQ, el Comité Ejecutivo Seccional Sección XXIV del S.N.T.E., la C.E.E.M.E.P., maestras para jardín de niños, directoras, padres de familia, alumnos, P.E.M.E.P.J.N.

Finalmente, en el Capítulo V se presentan algunas reflexiones críticas que abren diversas posibilidades de investigaciones futuras sobre distintos temas y problemáticas que, en el camino surgieron. Asimismo, se señalan aspectos susceptibles de mejora, fortalezas y, fundamentalmente, se argumenta a favor de la importancia de la educación en general y la educación musical en particular.

CAPÍTULO I.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Presentación

En el año 2002, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos fue reformada por el Honorable Congreso de la Unión en sus artículos 3 y 31. La reforma constitucional señaló que se debía iniciar un proceso de revisión de materiales, planes y programas de estudio con la finalidad de establecer nuevos programas de estudio para preescolar. También, estableció que, a partir de su publicación, la educación preescolar sería obligatoria. Además, se instauró la necesidad de preparar al personal docente y directivo de este nivel, para la nueva situación proveniente del decreto. La educación básica en México es obligatoria, al menos en el terreno legal, y comprende el nivel preescolar (a partir de 2002), primaria y secundaria.

La educación preescolar comprende tres grados, la educación primaria seis grados y la educación secundaria tres grados. Cada grado tiene una duración de un año escolar. La educación básica consta de doce grados, es decir, doce años de duración. Un alumno que ingrese a preescolar a los tres años de edad concluirá su educación básica a los quince años de edad, aproximadamente.

La responsabilidad de la educación que se imparte en la educación básica, en preescolar, recae de manera directa en los profesores o maestros. La mayoría de los maestros, personal directivo, supervisoras, etc., en preescolar, son mujeres (PEP, 2004). En otras palabras, la educación está en manos, principalmente, de maestras. Aún más específicamente, las educadoras que trabajan en preescolar público, en el caso que se estudia en esta tesis, en el estado de Querétaro, reciben el nombramiento, por parte de la SEP (Secretaría de Educación Pública) a través de la unidad descentralizada conocida como USEBEQ de: “Maestra de Jardín de Niños, Foráneo.” Este es el nombramiento que tienen las llamadas: educadoras o profesoras, que trabajan en preescolar.

Cabe señalar que existen otras modalidades que forman parte del nivel preescolar que tienen otro tipo de características, por ejemplo, CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo); sin embargo, en esta ocasión se desea hacer referencia a otros profesores. Para esta tesis se ha elegido el caso particular de los profesores que tienen el nombramiento, otorgado por la SEP, a través de la USEBEQ de: “Profesor de Enseñanzas Musicales Elementales para Jardín de Niños, Foráneo”, en el estado de Querétaro.

La educación preescolar requiere forzosamente de una persona (maestra, en su momento, profesor de música, profesor de educación física, etc.) y de un grupo de alumnos. Es prudente aclarar que se está hablando en términos del sistema educativo mexicano, es decir, de la educación preescolar que se imparte en las escuelas, en los jardines de niños, en las instituciones públicas, en esta ocasión, en el estado de Querétaro. Esta aclaración resulta pertinente porque bajo otro modelo no sería necesario un grupo de alumnos, sino que es suficiente con que exista un solo alumno. Incluso desde otro punto de vista, por ejemplo, el de Rousseau en “Emilio o de la Educación” (2002), la llamada educación preescolar, (en el sistema educativo mexicano) correspondería, única y exclusivamente, a los padres en especial a la madre. Así, se pueden citar otras reflexiones, críticas, pero aquí se trata de una descripción del sistema existente.

Las personas que tienen alguna función docente en preescolar público tienen la obligación de atender funciones inherentes a su nombramiento, implementar acciones, establecer relaciones en donde se trate de educar, iniciar procesos de enseñanza-aprendizaje, etc. Es decir, la educación musical en el estado de Querétaro, se encuentra bajo la responsabilidad de diferentes personas con distintos nombramientos. El caso particular de la educación musical que imparten los P.E.M.E.P.J.N., en el estado de Querétaro, es lo que se pretende analizar. La condición indispensable para que se imparta la educación musical, en el caso objeto de estudio de esta tesis, es que se cuente con una persona con nombramiento de P.E.M.E.P.J.N. También, se requiere de un grupo de alumnos preescolares. Y, además, que se establezca un tipo de relación, de proceso, acciones relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje, en pocas palabras que exista educación, educación musical. He aquí que la educación musical, para llevarse a cabo, requiere de

dichas condiciones. En el caso en cuestión, para que exista educación musical es necesario contar con un profesor y, en este contexto, un grupo de alumnos, que se involucren en un proceso o relación, que se denomina educación musical. Se observa que, las características de la educación musical que se imparte en preescolar están determinadas, en parte, por las cualidades de cada profesor. A esto se le denomina, en esta tesis, factores internos que determinan las características de la educación musical. A saber, los P.E.M.E.P.J.N., cuentan con diferentes conocimientos, ideas, experiencias, formación académica, pensamientos, sentimientos, cualidades, capacidades, formas duraderas de ver y de valorar la educación musical. Estas capacidades, potencialidades, características o formas de ser y de actuar, condicionan o determinan, en parte, la forma en que han de desempeñarse en su actividad cotidiana como P.E.M.E.P.J.N., es decir, las clases de educación musical que imparten.

Estos factores internos corresponden a los P.E.M.E.P.J.N., y, se observa, determinan, en parte, la forma en que se imparte la clase de educación musical. En lo que toca a los alumnos preescolares también se podría hablar de factores que condicionan la forma en que aprenden, en que reciben, perciben, interactúan, participan, realizan actividades, en la clase de educación musical. Estos elementos responden a características y cualidades de los alumnos; sin embargo, este análisis rebasa la intención de este escrito. Para este estudio se ha elegido centrarse en identificar algunos aspectos que determinan la educación musical que imparten en preescolar los P.E.M.E.P.J.N., en el estado de Querétaro. Hasta aquí la llamada educación musical muestra ya elementos que merecen un estudio a detalle, a pesar de ello, se añaden algunas otras consideraciones.

Se encuentra que existen factores *intrínsecos* a la educación musical (factores internos que pertenecen al propio P.E.M.E.P.J.N.) propiamente, como proceso, el cual involucra formas de ser y de actuar de un profesor y sus alumnos, en un proceso de educación musical. Sin embargo, ajeno a ese proceso de educación musical, existen factores *extrínsecos* que condicionan y determinan la forma en que se imparte la educación musical en preescolar. Se observa que los elementos *extrínsecos* son de distinta naturaleza, determinan o condicionan, la educación musical que se imparte en preescolar, desde fuera.

En esta investigación, en particular, se detectan distintos grupos de agentes, por mencionar algunos: educadoras, directoras, supervisoras, jefas de sector, inspectoras, C.E.E.M.E.P., perteneciente a la USEBEQ autoridades y departamentos de USEBEQ autoridades del S.N.T.E. (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en Querétaro, es la Sección XXIV), padres de familia, la SEP, entre otros grupos de intereses locales, nacionales e internacionales, quienes reclaman tener algo que ver con la educación musical que se imparte en los jardines de niños, en cierta medida, inciden, influyen, condicionan o determinan a los P.E.M.E.P.J.N., y, por tanto, afectan la educación musical que se imparte en preescolar. Posiblemente, grupos y personas de manera directa o indirecta imponen, determinan, controlan, influyen, afectan, a los P.E.M.E.P.J.N. y por ello, la educación musical que se imparte en el estado de Querétaro.

Este trabajo explora la posibilidad de que la educación musical que se imparte en preescolar, por parte de los P.E.M.E.P.J.N., esté condicionada por diversos aspectos, algunos propios de los profesores y otros externos impuestos por grupos de poder, instituciones, personas, circunstancias, ajenos a la educación musical, pero que, sin duda, afectan, determinan, imponen, influyen, deciden, establecen, por cierto, no necesariamente con bases educativas, pedagógicas.

La responsabilidad en la impartición de la educación musical en preescolar en el estado de Querétaro, corresponde a los P.E.M.E.P.J.N., aunque también a las maestras para jardín de niños. En lo que se refiere a los P.E.M.E.P.J.N., existen elementos *intrínsecos* que determinan la forma en que conciben a la educación musical, objetivos, prácticas, fines y que condicionan, además, la forma en que se relacionan con los agentes. Uno de los aspectos más destacados es la formación profesional. En el estado de Querétaro, se observa que la mayoría de los P.E.M.E.P.J.N., no cuentan con estudios académicos, profesionales, en música. Tampoco, poseen una formación académica, en el área de la educación.

Lo que se estudia en esta tesis son algunos factores *intrínsecos*, lo cual lleva a examinar las características de los profesores, del grupo colectivo de profesores que se reúne cada mes en juntas técnicas organizadas por la C.E.E.M.E.P., también objeto de

descripción y análisis, pero, fundamentalmente, la investigación lleva a la formulación teórica acerca de qué es la educación musical, a la diferenciación o distinción entre tipos de profesores, formas de educación musical, reflexiones, argumentos, en torno a quién puede impartir educación musical, en qué consiste la educación musical, y cuáles son sus fines.

En suma, se trata de una compleja organización que requiere de descripciones, análisis concretos, específicos, pero que llevan a mostrar que varios factores y personas en pugna determinan la educación musical en preescolar. El P.E.M.E.P.J.N. cuenta con formas duraderas de ser y de valorar a la educación musical que determinan la educación musical que imparte en preescolar; sin embargo, existe un ambiente, un entorno, un campo, en que el P.E.M.E.P.J.N. se desempeña, quizás también ese entorno condiciona la educación musical que se imparte en preescolar.

Esta tesis tiene el objetivo de identificar factores internos (cualidades personales, creencias, formación profesional, formas de trabajo, formas de ser y de actuar) así como, factores externos (a quién se contrata, condiciones laborales, número de horas asignadas, número de grupos que se atienden, funciones y responsabilidades que se atribuyen a los P.E.M.E.P.J.N., aspectos establecidos, en parte, por autoridades de USEBEQ, S.N.T.E, C.E.E.M.E.P., directoras, maestras para jardín de niños.) que determinan la educación musical que se imparte en preescolar, en este caso, por parte de los P.E.M.E.P.J.N. Otro tipo de factores que, se observa, condicionan la forma en que se proporciona educación musical en preescolar, son aquellos elementos que se han denominado, en esta tesis, *extrínsecos*. Por caso, la USEBEQ, institución creada con el fin de ocuparse de la educación básica que se imparte en el estado de Querétaro, tiene a su cargo la contratación de P.E.M.E.P.J.N., en el estado de Querétaro, es decir, determina, en parte, quién puede ingresar a este grupo de profesores y en qué condiciones laborales. Por lo pronto, es necesario realizar un estudio acerca de la USEBEQ aunque no exhaustivo, a fin de mostrar el perfil de autoridades, departamentos, condiciones laborales.

La USEBEQ tiene el papel de *patrón*, aunque, más bien, se encontró en la investigación, es una institución con un modelo de empresa, burocrática, administrativa,

tiene parte del control sobre las contrataciones de profesores, en este caso, P.E.M.E.P.J.N. Por su parte el S.N.T.E. tiene el papel de sindicato, su función es, básicamente, la defensa de los derechos de sus agremiados, de los trabajadores, en este caso, le corresponde al sindicato defender los derechos de los P.E.M.E.P.J.N., pero más bien, se observó en esta investigación, se constituye en un segundo *patrón* que determina quién es contratado y en qué condiciones. Se encontró que el sindicato impone, al igual que USEBEQ formas de ser y de actuar, costumbres y prácticas, entre las cuales destacan la “expropiación” de los derechos de los trabajadores.

“Puede hablarse de una “expropiación de los derechos de los maestros por el sindicato” (Arnaut, 1996: 221), pues los docentes no sólo dependen de él en cuanto a su plaza, expectativas de promoción, cambios de adscripción, evaluaciones, prestaciones, créditos, pensiones, becas, compras de terrenos y vivienda, sino que su libertad profesional su creatividad pedagógica y su legítima aspiración a participar en la dirección de la educación del país han sido expropiadas por el sindicato. La educación nacional y la SEP se ven así privadas de una fuente indispensable de energía innovadora y pensamiento crítico. El magisterio no puede seguir siendo una profesión subyugada.” (Latapí, 1998: 428).

En esta tesis se descubrió que la C.E.E.M.E.P. se autonombra tercer *patrón* pues determina, en gran medida, quién ingresa y en qué condiciones de trabajo. Además, se observa que se constituye en un primordial instrumento de control y vigilancia de P.E.M.E.P.J.N. También, la C.E.E.M.E.P. establece o ejerce presión acerca de formas de trabajo, funciones, contenidos, métodos, objetivos, finalidades, determina o intenta determinar el trabajo de los P.E.M.E.P.J.N. Por otro lado, directoras, maestras para jardín de niños, se percibe, tratan de imponer su visión en torno a la forma en que se imparte la clase de educación musical, su contenido y sus objetivos, además, intervienen como agente en la vigilancia y control de las actividades correspondientes al trabajo de los P.E.M.E.P.J.N., en el estado de Querétaro. También, las directoras y maestras para jardín de niños tienen comunicación, centralmente, con la C.E.E.M.E.P.

En relación a detalles del caso específico, se observó que, en ocasiones, el conflicto surge cuando existe, por ejemplo, la posibilidad de incremento de horas (vacantes, de nueva creación). Cada uno de los participantes (autoridades de la USEBEQ, representantes del

S.N.T.E., C.E.E.M.E.P., P.E.M.E.P.J.N.) intenta imponer su visión en torno a quién le corresponde el beneficio. Regularmente, los agentes de la USEBEQ y el S.N.T.E. llegan a un acuerdo fruto de una negociación en que se confrontan ambos intereses. No es raro que alguna de las dos instituciones obtenga mayores beneficios, pero no de manera muy desproporcionada. También, se encontró que la C.E.E.M.E.P. consigue que su visión se imponga en la medida en que logra convencer a los agentes de la USEBEQ. Por su parte, los P.E.M.E.P.J.N. logran algún beneficio en la medida en que consiguen convencer, principalmente, a la C.E.E.M.E.P. También, es factible que los P.E.M.E.P.J.N. convenzan a agentes de la USEBEQ y/o a agentes del S.N.T.E. para que los apoyen.

El resultado de la negociación, contienda de intereses, lucha de fuerzas, puede ser la contratación de nuevos P.E.M.E.P.J.N., con las características del grupo o la persona que logra imponerse y/o el incremento de horas a los P.E.M.E.P.J.N. con las características del grupo o la persona que puede dominar. Se infiere que la educación musical en preescolar depende, en gran medida, de quién la imparte. La pugna entre el grupo de personas y, finalmente, el grupo o la persona que triunfa, determina las características de las personas contratadas o beneficiadas como P.E.M.E.P.J.N. Uno de los conflictos es, pues, cada uno de los procesos que involucran la contratación ya sea de nuevo ingreso o incremento de horas. Se halló, que el sistema del grupo dominante se establece cada vez con mayor eficacia conforme trascurren los eventos. Otra de las pugnas, observadas, corresponde a las funciones, actividades, forma de trabajo de los P.E.M.E.P.J.N.

La C.E.E.M.E.P. establece que el trabajo de los P.E.M.E.P.J.N. debe regirse por el PEP 2004 (programa de educación preescolar 2004) y establece una serie de medidas para vigilar y controlar el cumplimiento de sus disposiciones. A saber: la exigencia de planeaciones, proyectos, la visita a los jardines de niños a fin de verificar formas de trabajo, cursos, talleres, también la C.E.E.M.E.P. ha delegado en las directoras y educadoras la responsabilidad de vigilar que los P.E.M.E.P.J.N. se sujeten y cumplan con las funciones que, según la C.E.E.M.E.P., les corresponden. Entre las nuevas funciones que, de acuerdo a la C.E.E.M.E.P., corresponden a los P.E.M.E.P.J.N., se encuentran: la impartición del área llamada, en el PEP 2004, expresión y apreciación artísticas, misma que incluye: música,

teatro, artes plásticas y danza. Se encuentra que, en ocasiones, surge conflicto porque las directoras atribuyen a los P.E.M.E.P.J.N. ciertas funciones y actividades, además de las que decreta la C.E.E.M.E.P., por su parte, las maestras para jardín de niños, asignan o consideran demandar de los P.E.M.E.P.J.N. acciones o funciones que consideran les corresponden. La pugna se da en el momento en que los P.E.M.E.P.J.N. no quieren, ni pueden, atender a tantas y tan diferentes demandas y exigencias de distintas personas y que obedecen a múltiples intereses. Por caso, algunos P.E.M.E.P.J.N. optan por no entregar todos los documentos que exige la C.E.E.M.E.P., otros no atienden a la indicación de abarcar las cuatro áreas (música, danza, artes plásticas, teatro), algunos tratan de seguir las indicaciones de la C.E.E.M.E.P.

En suma, se encontró que surge un conflicto debido a que cada agente, (directoras, maestras para jardín de niños educadoras, muchos alumnos, muchos padres de familia, la C.E.E.M.E.P., P.E.M.E.P.J.N.), intenta imponer su forma de ver y de valorar a la educación musical en preescolar y, por tanto, atribuye tales o cuales funciones, actividades, forma en que se debe impartir la clase, a los P.E.M.E.P.J.N. Lo que se intenta determinar, lo que está en juego, es el contenido de la clase, la forma o método, sus objetivos, medios y fines. Otros de los elementos en pugna que están determinando la educación musical que se imparte en preescolar son: las condiciones de trabajo. Siendo la USEBEQ y el S.N.T.E. los que determinan, en gran parte, las condiciones de trabajo (a quién se contrata y en qué condiciones) es necesario señalar que surge conflicto con los P.E.M.E.P.J.N. ya que el número de horas y el salario correspondiente son insuficientes, ambas partes lo reconocen; algunas autoridades de la USEBEQ y representantes del S.N.T.E. argumentan que no hay recursos. Otros elementos susceptibles de análisis son: la falta de salones para la clase de educación musical, la falta de material, el número de alumnos y de grupos que se atienden con escasas horas, el exceso de trabajo administrativo y escolar que se solicita y absorbe tiempo, esfuerzo no remunerado.

En esta tesis se estudian algunas de las formas en que la educación musical en preescolar, en el estado de Querétaro, está determinada por las características de las personas que se desempeñan como P.E.M.E.P.J.N., (en esta ocasión, en el estado de

Querétaro). También, se indagan algunas de las formas en que personas pertenecientes a instituciones como USEBEQ o el S.N.T.E. determinan, en cierta medida, la educación musical que se imparte en preescolar en el estado de Querétaro.

Existe diferencia entre el planteamiento de un problema de investigación y el planteamiento de problemas cotidianos, educativos, etc. Se observa que, desde la perspectiva de la educación, de la pedagogía, de la filosofía, lo más importante en la educación musical es, precisamente, la educación que se imparte a los alumnos preescolares. La clase de educación musical constituye el espacio en que se establece una relación educativa entre el profesor y los alumnos, es decir, el proceso denominado educación musical, involucra a un maestro (P.E.M.E.P.J.N.) y un grupo de alumnos (alumnos preescolares). Lo que está en juego en dicha relación profesor y alumnos es la intención de impartir educación musical a los alumnos.

Hasta aquí, surgen ya varios objetos, hechos, susceptibles, de estudio, de análisis. Por ejemplo, se observa, en cuanto al P.E.M.E.P.J.N., que entran en juego formas de ver y de valorar a la educación musical, la formación, las cualidades, las ideas, las creencias, el conocimiento, entre otros muchos factores que aquí se han llamado factores internos que configuran la manera en que se imparte la educación musical, es decir, objetivos, fines y medios. Sin embargo, es necesario añadir a otros agentes que intervienen en este terreno de la educación musical y afectan sobre todo a los P.E.M.E.P.J.N., pero que tienen que ver con la forma en que se concibe a la educación musical. Los que aquí se han llamado factores *extrínsecos* son los que se encuentran más lejanos o ajenos a la educación musical, desde la perspectiva propiamente educativa, y como parte de la forma de ser y de actuar propia de un profesor, pero que determinan, controlan, a los P.E.M.E.P.J.N. y con ello a la educación musical que se imparte en preescolar.

Lo que aquí se pretende es estudiar algunas de las posibles maneras en que los agentes intervienen en relación a la educación musical y la forma o formas en que esas acciones determinan la educación musical que se imparte en preescolar, principalmente, se estudia la educación musical que imparten los P.E.M.E.P.J.N., en el estado de Querétaro.

Además, se encuentra que, existen personas que intentan imponer su visión en torno a aspectos relacionados con la educación musical que se imparte en preescolar, por ejemplo, en relación a los P.E.M.E.P.J.N. Se observa que algunos agentes pertenecientes a instituciones como el S.N.T.E. y la USEBEQ poseen intereses y asumen que su intervención es legítima. Algunos de los agentes poseen en su interior estructuras mentales, prejuicios, disposiciones duraderas de ser y de actuar e intentan, controlar, determinar, imponer, establecer, la forma en que ha de impartirse la clase de educación musical, el tipo de educación musical que ha de impartirse, las personas que han de impartir la educación musical, en fin, procuran definir unívocamente lo que es la educación musical, su sentido y contenido.

En síntesis, abundan determinantes que configuran la actual educación musical que se imparte en preescolar, existen algunos indicios, acciones muy específicas y concretas: contratación de P.E.M.E.P.J.N. sin estudios, escasez de horas, exigencias (por parte de la C.E.E.M.E.P.) para que los profesores impartan los contenidos, métodos, objetivos, fines de la educación musical que la C.E.E.M.E.P. desea, falta de recursos y apoyos, demandas de directoras y maestras de jardín de niños que intentan imponer su visión en torno a lo que se debe trabajar y cómo se debe trabajar en la clase de educación musical, entre otras; que determinan o que dan lugar a que la educación musical en preescolar posea ciertas características y no otras. Dentro de la imposición de opiniones de los agentes, las creencias de los agentes, las circunstancias y reglas del juego, no parece haber coincidencia ya que cada grupo o persona intenta imponer su visión en torno a la educación musical que se imparte en preescolar.

En otras palabras, lo que para un grupo o persona es legítimo, deseable, correcto, legal, para otro grupo no lo es, o no lo es del todo. No parece haber consenso sobre los bienes que aporta la educación musical, sobre su finalidad y lo que predomina es la imposición de ciertos intereses o la preponderancia de prácticas que se han logrado establecer. En el caso de las contrataciones, se observa que, agentes del S.N.T.E y la USEBEQ logran, en mayor medida, imponer sus parámetros. En cuestión de la forma de trabajo, la C.E.E.M.E.P. consigue determinar de manera muy importante contenidos,

métodos, fines del trabajo de los P.E.M.E.P.J.N. Otros grupos y personas también logran establecer algunas de sus preferencias e ideas. Por ejemplo, en relación a la clase de educación musical, directoras y maestras para jardín de niños han conseguido, en buena parte, que al P.E.M.E.P.J.N. se le atribuyan las funciones que se les ocurran y que, el profesor, quede sujeto a sus intereses. Para algunas directoras y maestras de jardín de niños, el P.E.M.E.P.J.N., es un acompañante musical y su función se reduce a acompañar (con el piano, con el teclado) las canciones que la maestra desee cantar. Los P.E.M.E.P.J.N. no parecen estar de acuerdo con todas las determinaciones; sin embargo, en su mayoría las aceptan. Es decir, al no haber consenso, lo que hay es un sistema o una estructura de múltiple dominación que condiciona o determina, la educación artística que se imparte en preescolar en el estado de Querétaro.

Este es el campo que se estudia, maestros (P.E.M.E.P.J.N.) que poseen características propias (formación, capacidades, ideas, etc.), agentes condicionantes (C.E.E.M.E.P., autoridades de USEBEQ o del S.N.T.E). Los padres de familia y los alumnos para este estudio resultan menos involucrados en relación a las determinaciones que se intenta mostrar, pero tienen también importancia. Los agentes, poseen ciertas disposiciones duraderas de ser y de actuar, esto también es objeto de esta tesis. Lo que está en juego, entre otros intereses, es un bien llamado educación musical. El conflicto surge debido a que algunos participantes (principalmente, USEBEQ, S.N.T.E, C.E.E.M.E.P., directoras, maestras para jardín de niños) han logrado establecer su visión en torno a prioridades, contenidos, formas, en relación a la educación musical en preescolar. Pero, existen ciertos aspectos difíciles de controlar (mínima resistencia) en torno a la educación musical que imparten los P.E.M.E.P.J.N. que obstaculizan una dominación absoluta. Por caso, maestros que se oponen a las formas de contratación y promoción impuestas, en parte, por la USEBEQ y el S.N.T.E., algunos P.E.M.E.P.J.N. que no cumplen con todas las exigencias de la C.E.E.M.E.P. o que, simplemente, deciden trabajar lo menos posible.

Aunque, la gran mayoría de los P.E.M.E.P.J.N. se encuentran a gusto en el sistema imperante y participan con entusiasmo, se asoma la posibilidad de un segundo grupo de P.E.M.E.P.J.N. con rasgos de anomia y un tercer grupo, mínimo, de P.E.M.E.P.J.N. que

busca modificar el sistema por dentro. Bajo un sistema de dominación sofisticado, avanzado, la mayoría de los actores tienden a aceptar, a obedecer, a asumir las funciones que les sean asignadas, asumen los valores que se les ofrecen como importantes y se convierten en agentes ocupados en el mantenimiento, en la defensa del sistema. Por medio de procesos muy largos, historia, los agentes configuran formas o disposiciones de ver y de valorar, en este caso a la educación musical. Ante esta situación, el individuo que opone resistencia encuentra fuertes opositores en todas partes. Este es el planteamiento del problema, lo que se pretende estudiar.

“En realidad trato de mostrar que aquello que llaman lo social es historia de cabo a rabo. La historia está inscrita en las cosas, es decir, en las instituciones (las máquinas, los instrumentos, el derecho, las teorías científicas, etcétera), y también en los cuerpos. Todo mi esfuerzo está dirigido a descubrir la historia allí donde mejor se esconde, en los cerebros y en los pliegues del cuerpo. El inconsciente es historia. Esto se puede aplicar, por ejemplo, a categorías de pensamiento y percepción que aplicamos espontáneamente al mundo social.” (Bourdieu: 1990:113).

1.2 Justificación

“No cabe duda que nuestros jóvenes, criados con arreglo a los principios de la música que en el alma hace surgir la templanza, se portarán de suerte que ninguna necesidad haya de jueces.” (Platón, 2003: 74).

“Si un músico encontrase a un hombre que cree saber perfectamente la armonía, porque sabe sacar de una cuerda el sonido más agudo o el sonido más grave, no le diría bruscamente: desgraciado, tú has perdido la cabeza. Sino que, como digno favorito de las musas, le diría con dulzura: querido mío, es preciso saber lo que tú sabes para conocer la armonía; sin embargo, se puede estar a tu altura sin entenderla; tú posees las nociones preliminares del arte, pero no el arte mismo.” (Platón, 2003: 288-289).

Esta tesis tiene la virtud de ofrecer un estudio específico, amplio, abre nuevas posibilidades, se trata de un estudio inédito, importante, necesario. Estudia un sector ignorado, los factores que determinan a los profesores, en este caso, en particular, a los P.E.M.E.P.J.N. en su labor educativa.

Acerca del tema que se ha expuesto en el planteamiento del problema de esta tesis, sobre el tema específico no hay trabajos, el tema en particular no ha sido tratado con

anterioridad. Este es un primer indicio que permite justificar la presente tesis, la ausencia de investigación en un área del conocimiento.

Una de las virtudes de esta tesis es que ofrece un estudio de carácter histórico, es decir, hace referencia a la historia del objeto de estudio específico de las instituciones, USEBEQ, S.N.T.E., SEP, ISSSTE, la educación preescolar, la educación musical, los P.E.M.E.P.J.N.

Esta referencia histórica, por ejemplo, de los P.E.M.E.P.J.N. en el estado de Querétaro, no se encuentra en los trabajos que se revisaron. La contextualización es otro de los elementos que ofrece esta tesis y su importancia para la investigación radica, en parte, en que permite ubicar, explicar, características únicas del objeto de investigación. Bourdieu (1990) ya ha explicado que es necesario estudiar la historia, principalmente, la historia específica, en donde está inscrita, es decir, en las instituciones, con sus respectivos sistemas de control y vigilancia (por ejemplo, formas de contratación, normas administrativas, burocráticas, salarios, horarios). Lo social o, en este caso, la situación que se han mencionado en el planteamiento del problema, es historia, según Bourdieu (1990) esa historia se encuentra también en los cuerpos (agentes, funcionarios, autoridades, directoras, padres de familia, alumnos, maestras de jardín de niños, P.E.M.E.P.J.N.).

La forma cotidiana que adquiere la educación musical en preescolar, las formas de ser y de actuar de los agentes implicados, es ahí donde se encuentra la historia, donde inicia la búsqueda por los condicionantes, los determinantes y donde puede indagarse el *habitus*.

El reconocimiento de gran trascendencia y complejidad en la educación musical es otra de las características de esta tesis, se realiza un gran esfuerzo teórico a favor de la importancia de la educación musical, pero no de forma abstracta o discursiva solamente, sino con apoyo empírico y de las propias ciencias de la educación y otras disciplinas. Es probable que existan discursos iguales o semejantes, pero es necesario verificar la concordancia entre los discursos y la situación práctica, concreta, en que se encuentra la educación musical en preescolar. Así, tal vez agentes, funcionarios y autoridades, pueden

afirmar que la educación musical es muy importante y que es indispensable en la formación de los alumnos, no obstante, sus propias acciones pueden ser en contra de la educación musical, al reducirla y afectar a los profesores con distintas medidas burocráticas, administrativas que, en su momento, se explicarán.

Platón y Aristóteles (en un contexto muy distinto, vieron la importancia de la música, del arte, de la educación musical, su visión dista mucho con la perspectiva que predomina en la actualidad), ellos encontraron que el arte, la música, tienen un poder que se puede utilizar en beneficio del hombre, pero que también tiene el poder de afectarlo. Ponce (2001) hace referencia a una valoración muy importante y cita al sofista Damón.

“El sofista Damón, gustaba decir que para reformar las costumbres de un pueblo bastaba agregar o suprimir una cuerda a la lira.” (Ponce, 2001:73).

Desde la idea de Damón, es posible inferir que: el arte, la música, influyen en el ámbito social. Una cuerda de más o de menos en la lira, puede cambiar las costumbres de un pueblo. La música, el arte, se infiere, pueden influir en la sociedad, es decir, que parte del comportamiento, las aspiraciones, las emociones, los sentimientos, las ideas, las costumbres, dependen del tipo de arte o de música existente (y de la que rodea o frecuenta, en este caso, al alumno). En el ámbito educativo, se deduce que la educación musical influye, directamente, en los alumnos y en la sociedad, las ideas, emociones, carácter, dependen, también, de la educación sentimental, estética, artística. Aún más, se desprende, de estas ideas, que el tipo de educación musical, que se imparte, condiciona o determina características en los alumnos.

La educación musical, en esta ocasión, impartida por los P.E.M.E.P.J.N., influye en los sentimientos, ideas, pensamientos, intelecto, sensibilidad, percepción y sociabilidad de los alumnos. Así mismo, la formación de los estudiantes preescolares, en el caso de las instituciones en que no se cuenta con el profesor de música, depende, fundamentalmente, de las maestras para jardín de niños, la educación estética, artística, musical, la educación queda en manos de personas concretas cuya lira y dominio de la misma determina el tipo

de educación que reciben los estudiantes. Es probable que algunas de esas liras no tengan ni una sola cuerda.

“Incluso puede ocurrir que esos pensamientos sean tan activos como en otros tiempos, pero que carezcan de armonía, como el sonido del laúd sin templar en manos de cualquier hombre; o templado, en manos de alguien que no supiera tocar.” (Hobbes, 1996:17).

En esta tesis se trata de argumentar a favor de la idea de que la música y el arte influyen y se concretan en características del ser humano y la sociedad. Las características de la educación musical en preescolar dependen en gran medida de quién la imparte, de lo que podemos llamar sus formas de ser y de actuar. La educación musical que se imparte en preescolar depende de un profesor de música o maestra de jardín de niños, el tipo de educación musical que impartan depende de sus formas de ser y de actuar, su historia, su formación, sus capacidades, su sensibilidad, su creatividad, su talento. En otras palabras, se trata de muchas educaciones musicales. El tipo de educación musical, la práctica educativa, depende de la persona que la imparte. La formación de los alumnos depende del tipo de educación musical que reciben, es decir, que produce una persona de acuerdo a sus características.

Otro de los elementos que justifican esta tesis es la indagación en torno a la posibilidad de que la mayoría de esas liras, es decir, de la educación musical que se imparte en preescolar, ni siquiera posean cuerdas. Una de las ideas centrales que plantea la tesis es que la mayoría de los laúdes y las liras, educación musical, se encuentran en manos de cualquier persona que toca sin templarlos, que toca otras piezas o que, simplemente, todavía peor, no sabe tocar, es decir, profesores y maestras de jardín de niños que no saben educar, o que no saben en qué educar o que educan en otras cosas, por ejemplo, con fines de adiestrar, instruir en aspectos irrelevantes.

“Resta la parte de la música propiamente dicha, la armonía y el ritmo, que son de importancia en un pueblo, en que el canto y los instrumentos acompañan siempre al discurso. La regla es que la armonía y el ritmo respondan a las palabras y estén a ellas subordinados; porque a una narración simple corresponde y conviene una armonía sencilla y varonil, que penetra, sin turbarla, el alma de los guerreros. Y así nada de esas armonías lastimeras, muelles y alucinadoras tomadas de los Lidios. El ritmo a su vez deberá expresar, lo mismo que las palabras, la bondad del alma, <<y no entiendo porque esta palabra la estupidez, que por una

especie de miramiento se llama inocentada, sino que entiendo un verdadero carácter moral de bondad y de belleza>>. El sentimiento de lo bello es, efectivamente, el que es preciso cultivar desde muy temprano y desenvolver en el alma de los jóvenes, para que aprendan no sólo a amar la belleza, sino también a ponerse con ella en el más perfecto acuerdo. A este fin se ofrecerán a sus ojos objetos bellos, y se les separará de todos los que tengan visos de fealdad. Es preciso recordar que en la filosofía de Platón el amor a lo bello se confunde con la idea de lo bueno y de lo verdadero. En este concepto debe entenderse el sentido profundo y completo de esta última reflexión: <<Es natural que lo que se refiere a la música conduzca el amor de lo bello. >>” (Platón, 1990:18).

Para Platón (1990) la música es parte principal de la educación porque penetra en el alma, formando al ser en la virtud y rechazando el vicio. La música puede desarrollar lo bueno, bello y verdadero. Pero debe tenerse cuidado porque no es cualquier tipo de música, sino aquella que por su naturaleza lleva al bien, a la templanza y al amor a lo hermoso. A partir del ideal del bien se derivan sus demás ideas, pero, es por medio de la educación, incluyendo la musical, que se construye esta idea. En esta tesis, se observa que es imposible que para Platón, Aristóteles, Damón, Hobbes o Rousseau la educación musical pueda estar en manos de cualquier persona, es algo tan delicado, que su contenido tampoco se puede dejar al azar.

En preescolar, la educación musical se encuentra en manos de maestras para jardín de niños, principalmente, y, en menor medida, a los P.E.M.E.P.J.N. debido al número de horas asignadas y el hecho de que muchos jardines de niños no cuentan con el recurso humano, la educación musical de los alumnos es responsabilidad del P.E.M.E.P.J.N. En esta tesis se averigua acerca de formas de contratación predominantes en agentes de la USEBEQ y el S.N.T.E., se investiga acerca de quién, en específico, es contratado para hacerse cargo de la educación musical. También, se realiza un perfil estimativo a fin de ubicar características o requisitos deseables o, mejor dicho, indispensables en los profesores de educación musical.

De igual forma, se examina la participación de la C.E.E.M.E.P. en lo relativo a la contratación y acerca de los contenidos de la educación musical, los métodos y fines de los P.E.M.E.P.J.N., además se estudia la postura que asumen los P.E.M.E.P.J.N. ante las demandas de la C.E.E.M.E.P. Esta tesis se aproxima al estudio de la educación musical, en relación a cómo participa en la formación del ser humano, la educación estética, en este

caso, depende del P.E.M.E.P.J.N., en su defecto, de la Maestra para Jardín de Niños, o en su momento se deja en manos de la televisión, el radio y el entorno más cercano al niño.

Por ejemplo, a falta de educación musical, que observe el cuidado que Platón señala, en torno a las cualidades musicales que se requieren para educar, se pueden filtrar toda clase de ocurrencias y opiniones que culminen en que la educación musical termine siendo otra cosa, ni educación, ni musical, más adelante, se verá qué es la educación musical y por qué algunas prácticas que se toman como la clase de música, cantos y juegos, son ajenas a la educación musical. La falta de capacidad, conocimiento, de educación musical, en maestras para jardín de niños e incluso P.E.M.E.P.J.N., improvisados, sin estudios, puede provocar que sea la televisión comercial y el radio, la música grabada comercial, quienes acaben educando sentimientos, pensamientos, emociones, ideas, de los alumnos, la mayoría de los niños y adolescentes tienen una formación e información estética, musical, proveniente de esos medios. En el caso de los preescolares, se observa, conocen el nombre de los integrantes de los grupos musicales o solistas, repiten parte de sus canciones e interiorizan valores.

Esta investigación intenta dar ideas acerca de la educación musical y de aportar algunas nociones en torno a su contenido, medios y objetivos. Desde esta perspectiva de Platón (1990, 2003), la música, el arte, la educación musical son de gran relevancia puesto que de ellos depende la formación, costumbres, ideas, sentimientos, de los seres humanos. Aristóteles nos proporciona una visión humana, pedagógica, de la educación, en particular, de la educación musical.

“Ahora bien , y como ocurre que la música es una de las cosas que dan placer, y la virtud por su parte consiste en gozar, amar y odiar rectamente, se impone con la evidencia la necesidad de aprender y habituarse sobre todo a juzgar con rectitud y a complacerse en los caracteres virtuosos y en las bellas acciones. Pero es en los ritmos y melodías donde encontramos las semejanzas más perfectas, en consonancia con su verdadera naturaleza, de la ira y de la mansedumbre, de la fortaleza y de la templanza, como también de sus contrarios y de todas las otras disposiciones morales. (¿O no lo demuestra así la experiencia, cuando quiera que sobreviene un cambio en nuestra alma después de estas audiciones?) El dolor o el gozo a que nos habituamos en la representación artística no está lejos del modo que tenemos estos sentimientos en la realidad.” (Aristóteles, 2000:306).

“De todo lo anterior resulta con evidencia que la música es capaz de producir cierto efecto en el carácter del alma; y puesto que tiene este poder, es claro que habrá que dirigir a los jóvenes hacia la educación musical.” (Aristóteles, 2000:306).

“...el motivo de esta práctica es la formación del juicio...” (Aristóteles, 2000: 307).

“De nuestra parte afirmamos que la música no debe practicarse por un provecho único, sino por muchos. (Uno es la educación; el otro la purificación –por ahora nos servimos simplemente de este término de purificación a reserva de explicarlo más claramente en la *Poética*-; y el tercero es el divertimento, como relajación y cesación del esfuerzo.) Es claro, por tanto, que debemos emplear todas las armonías, aunque no todas de la misma manera, sino que para la educación hay que recurrir a las que son más expresivas del carácter; y para la audición ejecutadas por otros, también a las que son expresivas de la acción y de la emoción.” (Aristóteles, 2000: 308 y 309).

Aristóteles presenta una perspectiva muy interesante y destaca la importancia de la educación musical. Aporta al estudio un concepto que no se había considerado, la educación musical sí es, o sí puede ser, divertida y un esparcimiento, pero también es, de acuerdo con Aristóteles, de provecho para la formación del alma, es decir, del juicio y el carácter del ciudadano, del ser humano.

Rousseau (2002) en otro de sus textos, expone una visión semejante a Platón o Aristóteles, observa que a diferencia de lo que proponen, respectivamente, Platón o Aristóteles, el arte, la música han evolucionado por el camino del vicio, por decirlo así, reflejan lo malo, lo peor del ser humano. El arte, la música, al ser dejados en manos de cualquier persona, no han generado utilidad alguna al hombre.

“Nuestras almas se han corrompido, a medida que nuestras ciencias y nuestras artes han avanzado hacia la perfección. ¿Se dirá que es una desgracia inherente a nuestra época? No señores, los males causados por nuestra vana curiosidad son tan antiguos como el mundo.” (Rousseau, 2002: 111).

“Las ciencias y las artes han sido engendradas, pues, por nuestros vicios.” (Rousseau, 2002:112).

“Respondedme, digo, vosotros de quienes hemos recibido tantos conocimientos sublimes; si nunca nos hubieseis enseñado nada de estas cosas, ¿seríamos menos numerosos, peor gobernados, menos temibles, más florecientes o más perversos? Examinad, pues, de nuevo la importancia de vuestras producciones, y si los trabajos de los más esclarecidos de vuestros ciudadanos nos reportan tan poca utilidad, decidnos: ¿qué debemos pensar de esa multitud de escritores oscuros y de ociosos literatos que devoran inútilmente la sustancia del Estado?” (Rousseau, 2002: 112).

La condición que señala Rousseau (2002), en su Discurso sobre las ciencias y las artes, parece haberse acentuado, en efecto no parece bastar con mostrar obras, enseñar música, el elemento música o arte, a manera de erudición, mera información, es insuficiente, se requiere de que este elemento se combine con otro: la educación. Más adelante, en el marco teórico, se explica la diferencia entre enseñar o aprender música y la educación musical. Tan dura crítica, por parte de Rousseau, hacia el arte obedece a que, en el caso que se ha planteado como objeto de investigación, se ha hecho caso omiso de las advertencias y señalamientos de Platón, por ejemplo, y se han aplicado políticas que han favorecido que la educación musical sea estéril o incluso perjudicial, contenidos, métodos, fines al azar, implementados por profesores y maestras improvisados. Rousseau describe el estado actual predominante.

“Todo artista desea ser aplaudido. Los elogios de sus contemporáneos constituyen la parte más preciosa de su recompensa. Mas ¿Qué hará para obtenerlos, si tiene la desgracia de haber nacido en un pueblo y en una época en la cual los sabios a la moda han puesto a una juventud frívola en estado de dar el ejemplo, en donde los hombres han sacrificado su gusto a los tiranos de su libertad; en donde uno de los sexos no atreviéndose a probar lo que es adecuado a la pusilanimidad del otro, deja sucumbir obras maestras de poesía dramática y rechaza prodigios de armonía? ¿Qué hará, señores? Hará descender su genio al nivel de su siglo y dará a luz con mayor gusto obras comunes que admiren durante su vida, maravilla que no admiraran sino mucho tiempo después de su muerte.” (Rousseau: 2002: 112).

Esta tesis, intenta rescatar estos autores del olvido o ignorancia en que, se observa, se encuentran en la educación musical que se imparte en preescolar. Ahora no es oportuno detenerse a desarrollar el tema, sólo se han sugerido, algunas ideas a favor de una educación musical muy distinta a la que predomina en la actualidad. También, se contribuye al señalar las situaciones que existen en el contexto de los P.E.M.E.P.J.N. en el estado de Querétaro. Este trabajo ofrece un acercamiento a la ética en directivos, funcionarios, profesores y maestras a través del estudio de *habitus*. Esta investigación resulta importante ya que proyecta mostrar formas de ser y de actuar de diversos agentes que, finalmente, repercuten en la educación musical que reciben los alumnos preescolares.

En principio, esta tesis propone la ética profesional como uno de los elementos más importantes para que la educación musical pueda tener trascendencia. La guía y orientación de la ética configuran la educación artística, musical, se observa que la ausencia de ética provoca la falta de principios en agentes y, por ende, afecta la educación musical que, cotidianamente, reciben alumnos preescolares. La ausencia de ética produce la aparición de un estado conocido como el *todo vale*, en ese estado no hay algo indeseable, incorrecto,

puede haber fines y objetivos, pero pueden ser otros cualquiera o no haber, tampoco interesan mucho los resultados, se trabaja como sea, se contrata a quien sea, se educa como sea, da igual.

En esta tesis se observa que ciertas políticas institucionales, pueden repercutir en la educación musical que se imparte en preescolar, en este caso, por parte de los P.E.M.E.P.J.N., en el estado de Querétaro. Entre esas políticas destacan las que se refieren a procedimientos de contratación de profesores, la forma en que se atiende a los maestros, los salarios, entre otros, que ya se han comentado. En el caso de los P.E.M.E.P.J.N., se observa que abundan políticas que provienen de la C.E.E.M.E.P., además de intervenir en la contratación y condiciones de trabajo de los P.E.M.E.P.J.N., se ha visto que la C.E.E.M.E.P. fija procedimientos de trabajo, vigila el trabajo de los P.E.M.E.P.J.N., establece reuniones obligatorias, presiona e impone sanciones a los P.E.M.E.P.J.N. que no están de acuerdo con sus disposiciones, estos aspectos se estudian a detalle posteriormente, por ello, esta tesis es única (no hay más trabajos ni personas que realicen señalamientos similares) contiene una fuerte aportación crítica.

Esta tesis intenta describir procesos de control, funcionamiento de sistemas de poder, estructuras de poder, que no se limitan al caso en particular, sino que explican formas de ser y de actuar encarnadas en cuerpos e instituciones que afectan a todos los profesores. En esta tesis se ofrecen ideas, teorías, nuevas en torno a la educación musical sustentadas en dos líneas o propuestas que no se han estudiado una es la trascendencia y otra es la de la complejidad. No obstante, el objeto de estudio de esta tesis no es la educación musical.

Este tema resulta poco estudiado como lo demuestra el hecho de que no existe ningún trabajo que aborde el tema en su especificidad, es decir, por ejemplo, en relación a los P.E.M.E.P.J.N. Uno de los aspectos que se relacionan con la educación es el económico. En la educación se invierte una gran cantidad de dinero, mismo que proviene de las personas que pagan impuestos, contribuyentes. Esta tesis intenta mostrar un ejemplo de la forma en que se gasta ese dinero. A quién se contrata, en qué condiciones, qué se puede

esperar de la educación musical, ofrece un estudio de cómo y en qué se utiliza parte del dinero que se destina a la educación.

1.3 Hipótesis y objetivos

1.3.1 Hipótesis

En la educación musical que se imparte en preescolar, por parte de los P.E.M.E.P.J.N., intervienen diversos agentes y factores. Entre ellos se encuentran factores *intrínsecos* y factores *extrínsecos* aspectos internos y externos a los P.E.M.E.P.J.N. Los diversos factores condicionan, en mayor o menor medida, la educación musical que se imparte en preescolar, en este caso, en el estado de Querétaro. En esta tesis, se agrupa dentro del grupo de factores *extrínsecos* a todos aquellos funcionarios de la USEBEQ, que de forma directa o indirecta, intervienen en relación a la educación musical que se imparte en preescolar. Así mismo, se ubica dentro de los factores *extrínsecos* a los representantes de la sección XXIV del S.N.T.E., principalmente, aquellos que influyen en la educación musical que se imparte en preescolar.

El aprendizaje, el éxito de la clase de educación musical, depende de la factibilidad de educar. Por caso, no es lo mismo un niño cuyas características personales, educación en casa, lo hacen susceptible de ser educado, que un niño cuyas cualidades personales, mala educación en casa, dificultan su educación. Por último, el grupo de P.E.M.E.P.J.N., es el factor más importante y determinante en la educación musical que se imparte en preescolar.

Las formas de ser y de actuar, dependen de la preparación profesional, o la ausencia de estudios, de las cualidades personales (talento, capacidad) o falta de capacidades. El P.E.M.E.P.J.N. requiere de ciertos estados físicos, morales, intelectuales, emocionales, que le permitan educar, es dudoso que personas carentes de estudios (que son mayoría en la USEBEQ) con escasas cualidades y sin un talento en particular, sin formación musical, ni docente, puedan erigirse en educadores. Lo más probable es que la educación musical sea

reducida a clases de música, enseñar música, instrucción musical, lo cual no es equivalente a educar.

Existen al menos dos grupos de P.E.M.E.P.J.N. El primero se compone de la minoría, es decir, de aquellos P.E.M.E.P.J.N. que se esforzaron para obtener un título profesional y ejercer una profesión con decoro. El segundo grupo es mayoría y se compone por aquellos que no sufrieron el desgaste de los estudios y que no han recibido la formación, conocimiento y virtudes que provienen de los estudios. En esta tesis, se sostiene que existen diversos grupos y características que distinguen a los distintos profesores.

La mayoría de los P.E.M.E.P.J.N., independientemente de su preparación, asumen y aceptan las disposiciones que establece la C.E.E.M.E.P., obedecen y defienden prácticas y costumbres del grupo, por absurdas que sean. Estas y otras características son objeto de estudio, se observa que es fácil encontrar formas de ser y de actuar predominantes en los P.E.M.E.P.J.N. y que condicionan la educación musical que imparten en preescolar. Ahora bien, también las acciones, ideas, creencias, sentimientos, *habitus* de los participantes en general, de los distintos grupos de factores que condicionan la educación musical impartida en preescolar, son susceptibles de investigación.

Es factible investigar las estructuras predominantes en el *campo*, sus mecanismos de funcionamiento y control, las características propias del sistema, los *habitus* de los agentes y la *illusio* que mueve a los diversos participantes. Por otro lado, otra de las dimensiones de esta tesis intenta indagar la legitimidad, legalidad, justicia, veracidad de las situaciones descritas. Ciertos funcionarios de la USEBEQ, representantes del S.N.T.E., la C.E.E.M.E.P., las directoras y maestras, atribuyen diversas funciones a los P.E.M.E.P.J.N., no obstante esas demandas pueden carecer de sentido, no tener sustento conforme a derecho.

En efecto, las leyes y reglamentos proveen de los instrumentos necesarios para constatar si las reglas de juego impuestas por grupos dominantes son legales o, por el contrario, se han impuesto de forma arbitraria. Los reglamentos y leyes proporcionan luz

acerca de las demandas que impone la C.E.E.M.E.P., acerca de sus funciones y también acerca de la legitimidad de la propia C.E.E.M.E.P. o de la delegación D-I-107. Ajena a las imposiciones de los grupos de poder y la legitimidad artificial de incompetentes, la educación musical sigue requiriendo de cualidades únicas provenientes de la naturaleza y la formación humana, se necesita de un profesor capaz de educar, la pregunta es si el profesor requiere de toda esa burocracia y parásitos administrativos.

1.3.2 *Hipótesis principal*

Existen múltiples factores que influyen, condicionan, afectan, a los P.E.M.E.P.J.N. y, por tanto, determinan la educación musical que éstos imparten en preescolar por lo que cualquier profesor se encuentra condicionado por sus propias cualidades (edad, sexo, cultura, conocimientos, emociones, creatividad, talento, capacidad, forma de ser y de actuar, entre otros muchos factores). Sin embargo, también, se encuentra condicionado por un ambiente o entorno (contexto social, económico, histórico, político). La educación es un proceso complejo que requiere considerar todos los factores enunciados, no sólo centrarse en la forma en que el profesor enseña, en la práctica, el contenido de las clases o incluso en los fines que se persiguen.

1.3.3 *Objetivos*

Identificar los procesos propios de la estructura o el funcionamiento del sistema, de los distintos grupos, ya sea de profesores o de los conformados en las instituciones. Establecer, con fundamentos legales, las condiciones de trabajo, procesos de contratación, funciones, que corresponden a los P.E.M.E.P.J.N., debido a que existen agentes que asignan diferentes funciones a los P.E.M.E.P.J.N. y se atribuyen facultades que no les corresponden.

Clarificar la intervención de los distintos agentes, así como la legitimidad de su participación. Se exponen algunas características de los distintos grupos que integran el

campo, objeto de esta investigación, así como explicar el funcionamiento de la burocracia y los distintos sistemas.

Estimar las posibilidades de transformación del sistema imperante, las características de su estructura, por medio de la intervención, de acciones que permitan observar la reacción de los participantes; a fin de ofrecer un mapa que permita ubicar y entender los elementos que intervienen (múltiples factores determinantes) a fin de aportar elementos que permitan discutir, evaluar, comparar, reflexionar, analizar, cuestionar; los diversos factores que influyen, condicionan y determinan a los profesores, en esta ocasión, P.E.M.E.P.J.N.

1.4 Metodología

1.4.1 Preludio

Una ciencia que insiste en poseer el único método correcto y los únicos resultados aceptables es ideología, y debe separarse del estado y, en particular, del proceso de educación. (Feyerabend, 2000: 303).

El apartado de metodología que ahora se ofrece es el resultado de la reflexión de distintos períodos que, en su momento, tuvo la investigación. Es la racionalización de lo que sucedió en el proceso de investigación. Se trata de la organización de eventos que se fueron constituyendo de forma gradual. De manera simultánea, junto con el largo proceso de recopilación de información empírica, también se inició una búsqueda de material bibliográfico, de forma gradual, se volvió indispensable investigar documentos históricos, normatividad, programas escolares. Las demandas del propio *campo* también influyeron en la configuración de la investigación. Luego de los primeros años de observación, conocimiento del *campo*, la investigación se fue ampliando y haciendo específica en algunos temas y en 2004 se recurrió al apoyo de la investigación acción, lo cual permitió incidir, modificar el *campo* y estudiar sus reacciones y cambios.

Se mencionan algunos criterios y elementos teóricos, así como, instrumentos y procedimientos que constituyen el método de investigación. El método, también, se refiere

al camino recorrido, es decir, lo que se realizó para investigar y explicar los resultados. Hidalgo (1992) señala que existen tres componentes, momentos o tipos de trabajo propios de la metodología.

“Una reflexión sobre la metodología expuesta nos permite distinguir tres tipos de trabajo: el *bibliográfico* para la apropiación de los referentes teóricos, *el de campo* para la recuperación de la positividad de los acontecimientos y *el epistemológico*, en el que se construyen realmente las proposiciones explicativas.” (Hidalgo, 1992: 117-118).

Se revisaron diferentes materiales bibliográficos, por ejemplo, documentos relativos a condiciones de trabajo de los P.E.M.E.P.J.N. Para esta tarea, la metodología hermenéutica es de gran utilidad, para la interpretación y explicación de los textos. En lo que se refiere a la investigación empírica, de campo, se recurre a la metodología arqueológica para la descripción de los fenómenos y acontecimientos observados, así como, la investigación acción. Por último, se apoya en la hermenéutica y en la genealogía, en lo referente a la construcción de proposiciones explicativas, en la interpretación de los resultados, de los datos empíricos y bibliográficos.

1.4.2 Arqueología, genealogía, hermenéutica e investigación acción

1.4.2.1 Arqueología

La arqueología, según refiere Foucault (1996) es un procedimiento, principalmente, descriptivo. Para describir es necesario una observación sistemática.

“La arqueología pretende alcanzar un cierto modo de descripción (liberado de toda <<sujeción antropológica>>) de los regímenes de saber en dominios determinados y según un corte histórico relativamente breve.” (Foucault, 1996: 14-15).

La arqueología admite el estudio empírico y de documentos que se exponen en esta tesis en relación al *campo* de estudio, la arqueología permite una descripción diferente de la etnografía, descripción liberada de la sujeción a la antropología.

“La arqueología define y caracteriza un nivel de análisis en el dominio de los hechos.” (Foucault, 1996: 16).

La arqueología revisa la historia, busca, explora, descubre y describe lo encontrado (regímenes de saber) en un contexto social, cultural e histórico. En este caso, la arqueología describe los discursos propios de los miembros del *campo*, alumnos, directoras, maestras, P.E.M.E.P.J.N., funcionarios de instituciones.

“Arqueología: método para una genealogía que toma como dominio de análisis los discursos; los discursos considerados como acontecimientos; ligados por reglas de prácticas discursivas.” (Foucault, 1996: 16).

La descripción arqueológica, se distingue de la descripción etnográfica en que se enfoca en el análisis de acontecimientos, en la observación y la descripción de discursos (indagación de reglas de prácticas discursivas predominantes en el *campo* de la educación musical que se imparte en preescolar).

1.4.2.2 Genealogía

La genealogía es gris; es meticulosa y pacientemente documentalista. Trabaja sobre sendas embrolladas, garabateadas, muchas veces reescritas. (Foucault, 1992: 7)

La genealogía, según indica Foucault (1996) es un procedimiento explicativo.

“La genealogía intenta, por recurso a la noción de <<relaciones de poder>>, explicar lo que la arqueología debía contentarse con describir. Esto es: por qué tal régimen de saber se desarrolla en tal dirección y según tales alcances y no en cualquier otro de los posibles.” (Foucault, 1996: 15).

La genealogía intenta explicar. En esta tesis, el método se complementa con la explicación de los fenómenos descritos. La genealogía posibilita el estudio de la información empírica y los documentos que se indagan en esta tesis. La genealogía permite interpretar y explicar información bibliográfica y empírica.

“La genealogía explica o analiza el nivel de la arqueología.” (Foucault, 1996: 16).

La descripción que aporta la arqueología es retomada por la genealogía que la complementa, al explicar los acontecimientos.

“Llamamos *genealogía* al acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales que permite la constitución de un saber histórico de la lucha y la utilización de ese saber en las tácticas actuales.” (Foucault, 1992: 130).

La arqueología y la genealogía no son métodos rígidos, no contienen series de pasos, sino, que se construyen de manera particular, es decir, específica, o sea, se trata de algo único de acuerdo al estudio. Por caso, se puede hacer referencia a la obra *Vigilar y castigar* (1997), el autor pudo realizar una descripción de tipo etnográfica (características físicas del lugar, historia, redactar lo que la gente dice y hace) acerca de la prisión, sin embargo, Foucault lo configuró de otra manera, no se quedó en mera descripción.

“Por lo que se refiere a la prisión, no tendría sentido limitarse a los discursos hechos sobre ella. Existen además los que provienen de la misma prisión, las decisiones, los reglamentos que son elementos constitutivos de la prisión, el mismo funcionamiento de la prisión que tiene sus estrategias, sus discursos no formulados, sus astucias que en último término no son de nadie pero que, sin embargo, son vividas, que aseguran el funcionamiento y la permanencia de la institución. Es todo lo que hay a la vez que recoger y que mostrar.” (Foucault, 1992: 88).

En esta tesis, se considera insuficiente limitarse a describir aspectos históricos, materiales e indicar lo que los miembros del *campo* hacen y dicen. Se pretende describir, interpretar y explicar los discursos, los *habitus*, las decisiones, los reglamentos constitutivos de las condiciones de trabajo, el funcionamiento, los discursos no formulados, las astucias vividas, las prácticas, disposiciones duraderas de ser y de actuar, que permiten el funcionamiento y conservación del sistema, del *campo*.

1.4.2.3 Hermenéutica

La metodología, constituye uno de los elementos fundamentales de una investigación, porque de su elección y proceso dependen, en parte, los resultados que se obtienen. Existen diversos métodos de investigación los cuales poseen sus propias características; sin embargo, los instrumentos primordiales de toda ciencia son la observación y la interpretación.

“En efecto, el método fundamental de toda ciencia es la *observación* de los “datos” o “hechos” y la *interpretación* de su significado.” (Martínez, 2006: 70).

La metodología específica varía en la medida en que el método se enfatiza, en mayor o menor medida, o de distinta manera, en la observación o en la interpretación. Esta tesis, se inclina a la interpretación y la explicación, el método hermenéutico y la genealogía, también, en menor medida, en la arqueología y la investigación acción, aunque se pudo elegir otro, por ejemplo, el método etnográfico. La elección de la hermenéutica obedece a que se desea poner énfasis en la interpretación y no tanto, por caso, en la descripción (etnografía).

Hermenéutica proviene del griego *hermeneuein*, que quiere decir, interpretar (Martínez, 2006). De acuerdo a Martínez (2006) la hermenéutica pretende descubrir los significados de las cosas, interpretar los documentos y el comportamiento humano. En esta investigación abundan los textos y documentos escritos que requieren ser interpretados, por ejemplo, con relación a los reglamentos de trabajo que rigen la situación laboral de los P.E.M.E.P.J.N., se encuentra que distintos actores (C.E.E.M.E.P., maestras para jardín de niños, directoras) asignan distintas funciones y establecen procedimientos en torno a los P.E.M.E.P.J.N., por ello es necesario estudiar los textos a fin de establecer la situación correspondiente, de acuerdo a los documentos.

Por otra parte, en esta tesis, se encuentra que existen formas de ser y de actuar, en conflicto, (provenientes de maestras, directoras, P.E.M.E.P.J.N., autoridades) que requieren ser interpretadas, la sola descripción de esos *habitus*, resulta ilustrativo y valioso, pero, la interpretación de esas formas duraderas de ser y de actuar, posee mayor grado de profundidad y riqueza para la comprensión y crítica. Según el libro de Martínez (2006) en la hermenéutica el investigador (intérprete) tiene que hacer conscientes (explícitas) algunas cosas que los participantes realizan de forma inconsciente (implícita).

En otras palabras, se requiere comprender los *habitus* mejor de lo que sus propietarios los comprenden. La labor del investigador es elevar a un nivel consciente aquello que los actores realizan sin percatarse, cabalmente, de sus implicaciones. En la hermenéutica, la interpretación que se realiza, se sustenta en una meticulosa observación, no se trata de meras opiniones “interpretaciones personales”, sino que se fundamenta en la

observación sistemática. La interpretación tiene, más bien, relación con la construcción de estructuras o sistemas explicativos, consiste en expresar un sentido o significado atribuido a una situación. Así, por ejemplo, una conversación entre personas con distinto idioma, es prácticamente imposible, las palabras que se pronuncian carecen de sentido y significado para los interlocutores, un intérprete puede traducir, (dar sentido, ordenar, explicar) lo que se expresa de forma objetiva, es decir, no asigna una interpretación arbitraria o inventada. Un músico puede observar una partitura, por ejemplo, para piano e interpretar lo que está escrito, tocar lo que la partitura señala, ésta es la función de la interpretación, explicar, traducir, otorgar sentido. El músico no se pone a inventar o a tocar lo que sea, solamente alguien que no sepa leer la partitura podría tocar lo que se le ocurra, lo que pueda, lo que piensa o se imagina que está escrito en ella.

1.4.3 Particularidades de la investigación empírica

La observación y la interpretación de campo, de acuerdo al método, puede apoyarse en distintos procedimientos e instrumentos para realizar la investigación. Existen distintas formas de entender y realizar la investigación. La investigación endógena (Martínez, 2006) es generada desde adentro. De acuerdo a Martínez (2006), la investigación endógena parte de la idea de que los miembros de esos grupos están en posición privilegiada para estudiar los problemas.

“Los miembros de una cultura o grupo especial comparten una estructura propia subyacente de razonamiento que por lo general no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida. Este modo de pensar y de ver las cosas explica y da razón de su comportamiento en las áreas más diferentes: estructura de su lógica, organización social, jerarquía de valores, concepto de los externos al grupo, etc. Toda investigación seria deberá entrar plenamente en este mundo interno si desea comprenderlo.” (Martínez, 2006: 229).

Un observador interno, aprende, experimenta, vive, de modo directo las formas duraderas de ser y de actuar predominantes. El investigador endógeno se encuentra inmerso en el ambiente cotidiano, participa en los ritos, actividades propias del grupo. Un investigador ajeno al grupo, puede encontrar que se le impida realizar su investigación dentro del grupo, aún cuando pida permiso para investigar, tiene que observar desde fuera

del grupo, sólo le es permitido observar aquello que el grupo autorice, es probable que no se le permita el acceso a todo lo que ocurre al interior, o que se le autorice, solamente, de forma parcial, en tiempo y actividades. El hecho de que un investigador externo se inserte dentro del grupo (entrevista, observación participante) modifica o influye el actuar cotidiano del grupo. El investigador ajeno al grupo debe confesar sus intenciones y el grupo lo considera extraño, incluso en el caso de la observación participante, pues permite incorporarse al grupo sólo de forma parcial.

En síntesis, existen algunas ventajas en la investigación endógena, pero también hay algunos inconvenientes. Un observador externo puede encontrar algunas situaciones muy importantes para el estudio (la comprensión de lo que acontece en un grupo), mientras que un miembro del grupo no observa situaciones cotidianas porque le resultan normales, intrascendentes, carentes de relevancia. Por el contrario, el investigador extraño puede sorprenderse fácilmente por situaciones sin importancia, pero que le resultan nuevas, o puede ser engañado por las apariencias, obtener información falsa.

“Por lo general, cuando un investigador se sirve de un sujeto para sus fines, éste intenta hacer lo mismo con él para los suyos y, si no le es posible, se defiende no dejándose explotar, dándole información intrascendente, falsa y hasta intencionalmente engañosa.” (Martínez, 2006: 232).

De acuerdo a Martínez (2006) no es suficiente con preguntar a las personas (entrevistas) porque el lenguaje sirve tanto para comunicar pensamientos como también para ocultar.

“En algunos ambientes o grupos, la vida implica varios tipos de peligros, de los cuales el investigador puede no ser consciente. Los miembros de un grupo, que son conscientes de que el investigador no conoce esos peligros, temen que, sin desearlo, permita la divulgación de la información fuera del ámbito de seguridad.” (Martínez, 2006: 232).

La investigación endógena se sustenta en la experiencia, el conocimiento y la participación directa, lo cual aporta certeza en la información que recaba el investigador.

“La credibilidad de la información puede variar mucho: los informantes pueden mentir, omitir datos o tener una visión distorsionada de las cosas.” (Martínez, 2007: 120).

1.4.4 Especificidades de la indagación práctica

La investigación endógena ofrece la posibilidad del estudio interno de un grupo permitiendo que el grupo actúe de manera habitual, sin saberse objeto de ningún estudio; sin embargo, existen algunos inconvenientes. Uno de los procedimientos más útiles en la investigación empírica puede ser la entrevista ya que aporta información específica. En la investigación endógena, esa herramienta se reemplaza porque de aplicarse una entrevista o un cuestionario el grupo en cuestión se percata que está siendo objeto de estudio. En sustitución de la entrevista formal, se utiliza la charla, el diálogo coloquial, la conversación, una charla entre amigos o compañeros. Aunque las conversaciones pueden ser guiadas a manera de una entrevista, como señala Martínez (2006), no estructurada, no estandarizada, flexible, no directiva, no es fácil obtener datos muy específicos, por ello alguna información no se puede obtener, porque son datos concretos que requieren de cuestionamientos francos y directos a todos los integrantes, no obstante, se obtiene la información general muy valiosa, aunque no se posean todos los datos específicos (de todas formas es probable que aunque se realicen las preguntas directas no se obtenga la información, puede ser oculta o simplemente negada).

Otra de las características de este instrumento de investigación empírica es que permite comunicarse con pequeños grupos, desde dos personas hasta un grupo entero, dependiendo de las circunstancias. Esta técnica tiene la ventaja de que permite un diálogo íntimo, en confianza, en donde se puede criticar, pero tiene la desventaja de reducirse, principalmente, al grupo de amigos, conocidos, es decir, aquellos compañeros que están dispuestos a conversar con mayor profundidad porque existe simpatía o amistad, hay miembros con los que es menos frecuente y profunda la comunicación. Una de las características que aportan confiabilidad al estudio es el hecho de que la investigación se realiza en el ambiente natural, cotidiano, cuando los actores saben que son objeto de una investigación tienden a actuar de manera diferente, un agente extraño al grupo puede provocar que los actores (al saber que están siendo observados) actúen de forma distinta a la habitual (Martínez, 2007). En esta tesis, en particular, no se estudia al grupo de P.E.M.E.P.J.N. como tal, ni se revelan más que aspectos generales, porque el interés de esta

investigación no es el grupo en sí, sino, identificar algunos factores que influyen, determinan y condicionan a los profesores, en general, y, por tanto, impactan en la educación. Resulta pertinente señalar que como dice Martínez (2006) no se trata de un estudio de caso, o del estudio de un caso, sino de la investigación en un caso.

“¿Cómo se puede generalizar partiendo de un solo caso o situación? La generalización *es posible* porque lo general sólo se da en lo particular. No se trata de estudios *de* casos, sino de estudios *en* casos o situaciones.” (Martínez, 2006: 73).

Es decir, se apoya en un contexto, caso, que permite ubicar una serie de agentes y situaciones dentro y fuera del colectivo de P.E.M.E.P.J.N., pero que busca demostrar aspectos generales, es decir, que cualquier profesor se encuentra determinado por distintos condicionantes. Esta investigación, desde el planteamiento del problema y el método, se fue construyendo, es decir, modificando. La tesis ofrece un resumen de la información documental recabada en investigaciones realizadas entre 2002 y 2008. Se realizaron observaciones, entrevistas, investigación acción, directamente en la USEBEQ y el S.N.T.E., y en particular en el departamento de educación preescolar, en la oficina de la secretaria de trabajos y conflictos sección XXIV y en jardines de niños del estado de Querétaro. Al menos en cincuenta oportunidades se visitaron las oficinas, con fines de investigación, se presenciaron aspectos de trámites, procesos de contratación, entre otros asuntos. El promedio de tiempo, por visita, fue de una hora, se incluyen datos recabados, en reuniones mensuales a las que convocó la C.E.E.M.E.P. entre 2003 y 2007 (en distintas sedes, un día de lunes a viernes, en promedio tres horas por sesión), así como información de observaciones (alrededor de cien jornadas en jardín de niños) y conversaciones, investigación acción, con el grupo de P.E.M.E.P.J.N., en el estado de Querétaro. La información se enriqueció con investigación en cursos, principalmente, referentes a la reforma de la educación preescolar, así como, cursos impartidos por la C.E.E.M.E.P. a las maestras para jardín de niños (en dos ocasiones), cursos en torno al nuevo programa de educación preescolar (en tres ocasiones), reuniones sindicales (una o dos por año), eventos (dos muestras pedagógicas), visitas a jardines de niños, (al menos diez visitas se realizaron a distintos jardines de niños, en donde se observó el trabajo de los P.E.M.E.P.J.N.),

entrevistas con la C.E.E.M.E.P. (al menos veinte), encuentros y visitas a amigos y conocidos P.E.M.E.P.J.N. (visitas a su domicilio, unas diez ocasiones a cinco personas).

Las acciones realizadas se reducen a observación e interpretación. El método que se utiliza como apoyo se denomina investigación-acción. En términos de esta tesis consiste en un ciclo de realimentación de información, es decir, se introducen cambios, se intentan modificaciones en la estructura o el sistema y se observa la respuesta. Nuevamente, se realiza una acción y se observan los resultados y así sucesivamente. La intervención se basa en el cuestionamiento, la crítica y los comentarios que es a lo más que se recurre en las acciones realizadas en la investigación. La investigación-acción consiste, de acuerdo con Martínez Miguélez (2006), en la reflexión crítica y el cuestionamiento, identificando problemas y elaborando un plan de cambio, luego se ejecuta ese plan y se evalúan los resultados y se repite el ciclo, eso es exactamente, lo que se realiza en esta investigación y en las intervenciones llevadas a cabo. Los procedimientos utilizados son la observación, las conversaciones, la crítica, la reflexión y la interpretación.

1.4.5 Epílogo metodológico

El transcurso de la investigación empírica fue orientando la búsqueda y localización de diferentes textos y documentos, es decir, trabajo de tipo bibliográfico, la investigación se realizó desde 2002. Así mismo, el trabajo propiamente epistemológico, es un proceso de búsqueda muy complejo que implica reflexión, formulación de hipótesis.

“El objeto de investigación es una delimitación específica del campo problemático que construye el sujeto en y desde la situación concreta en la que se ha realizado; tal construcción es posible en tanto se ponen en juego los saberes mediante los que entiende, mismos que se expresan en la actividad cuestionadora del sujeto, quien inicialmente se distancia; en un segundo momento y a través de la comunicación, se asume dentro de la problemática, misma que se enriquece cuando el sujeto amplía sus horizontes referenciales con la apropiación y uso crítico de la teoría. Preguntar, como acto discriminador; profundizar el cuestionamiento al comunicar para significar y legitimar el problema; reflexionar, como retorno al problema e inclusión del sujeto, por último, incorporar referentes teóricos pertinentes para acceder a la especificidad e hipotetizar como explicación anticipada y plausible, constituyen las fases del proceso constructivo del objeto de estudio mismo que ocurre cuando el sujeto interpreta, indaga y piensa en la diferencia su situación concreta.” (Hidalgo, 1992:15-16).

En síntesis, la investigación involucra procesos simultáneos, aunque los resultados empíricos, recabados entre 2003 y 2007, en este caso, dieron la pauta para la investigación bibliográfica y la construcción de propuestas de interpretación y explicación. Es decir, que al principio de la investigación predominó la observación (arqueología), luego la investigación acción, y una vez obtenida información empírica muy completa, la investigación enfatizó el aspecto de la interpretación de documentos y la explicación de los acontecimientos (hermenéutica, genealogía). En resumen, la metodología que orienta esta tesis es la hermenéutica y la genealogía, debido a que la interpretación en esta tesis tiene un mayor peso. No obstante, el proceso de investigación es muy complejo y se apoya en diversos instrumentos como la observación y la descripción endógena, así como la acción basada en la crítica y la reflexión. Este es el camino elegido o recorrido, el cual se fue complejizando y enriqueciendo, debido a la experiencia y la propia investigación, que condujeron a nuevas posibilidades y necesidades de estudio.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En esta sección se presentan algunas teorías de forma *explícita*; las cuales se exponen como referentes teóricos de la tesis (este marco teórico); pero, también, existen disciplinas y teorías *implícitas* que orientan o influyen en este trabajo. Por caso, entre otras, el estudio también se puede apoyar en Marx (1979), en la teoría crítica (Adorno, 1969), en teorías de sistemas (Luhmann, 1996) , teorías del caos (Briggs, 1994), teoría de la complejidad (Morin, 2003), entre otras muchas teorías, disciplinas, perspectivas; esas teorías no se encuentran de forma *explícita* en el texto, por cuestión de economía de espacio y debido a que el manejo de diversas teorías simultáneas puede conllevar excesiva dificultad o confusión para los lectores, por ello, sólo se mencionan algunas teorías que dan luz a la investigación y se consideran en el análisis que se reporta en el Capítulo V de esta tesis.

2.1 Bourdieu y la teoría de *campo*

2.1.1 *Habitus*

La presente tesis muestra que la educación musical que se imparte en preescolar no depende, únicamente, del P.E.M.E.P.J.N., o en su caso, de la Maestra para Jardín de Niños. Existen diversos condicionantes, *habitus* de profesores, maestras, directoras, supervisoras, funcionarios de la USEBEQ y el S.N.T.E. entre otros, que determinan la educación musical que se imparte en preescolar.

“[...] historia encarnada en los cuerpos, en forma de esas disposiciones duraderas que yo llamo *habitus*” (Bourdieu, 1990: 70).

De acuerdo con Bourdieu (1990) *habitus* son disposiciones duraderas, historia encarnada en los cuerpos. La historia se encuentra introducida en la carne, en una forma específica, *habitus*. Ahora bien, los *habitus*, disposiciones duraderas, como producto

histórico, no son algo innato, sino que se adquieren, es decir, se aprenden o, más bien, se encarnan.

“[...] las disposiciones adquiridas, las formas duraderas de ser o de actuar, que encarnan en cuerpos (que yo llamo *habitus*)” (Bourdieu, 1990: 88).

La historia se adquiere o aprende, se encarna en el cuerpo en forma de *habitus*, es decir, disposiciones o formas duraderas de ser o de actuar. Así se trate de un agente de la USEBEQ o el S.N.T.E., una C.E.E.M.E.P., una Maestra para Jardín de Niños, un P.E.M.E.P.J.N., su forma de ser, su forma de actuar, depende de su historia que tiene encarnada en su cuerpo y se encuentra en forma de disposiciones duraderas, *habitus*. Una de las características más importantes del *habitus* es que las disposiciones o formas de ser o de actuar son duraderas, es decir, son en gran medida permanentes, estables, fijas.

“El *habitus*, generado por las estructuras objetivas, genera a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción.” (Bourdieu, 1990: 34).

El *habitus*, como historia adquirida se encarna en el cuerpo y origina disposiciones, formas duraderas de ser y de actuar específicas. Lo social se inserta en la carne, en el cuerpo y da lugar a *habitus*. Los *habitus*, en su calidad de estructuras o esquemas, de percepción, pensamiento, acción, producen prácticas individuales. Las prácticas individuales no son otra cosa que prácticas sociales, los pensamientos, las percepciones, las acciones y las prácticas, de un individuo, no obedecen a un principio innato, tampoco a una libre voluntad procedente sólo del individuo. La conducta, la práctica, la forma en que se percibe, se educa, se piensa o se actúa, no depende de la voluntad libre, inmediata, de un individuo concreto, más bien, procede del *habitus*.

“Sistemas simbólicos como “estructuras estructurantes”.” (Bourdieu, 1990: 38).

Habitus son estructuras estructurantes, disposiciones o esquemas de percepción, de pensamiento, que ordenan, que producen, prácticas, acciones.

“El *habitus* “programa” el consumo de los individuos y las clases, aquello que van a “sentir” como necesario.” (Bourdieu, 1990: 35).

El control puede, en efecto, proceder de agentes exteriores al individuo, ya que el individuo se ve limitado por otros individuos, no obstante, el control procede, también, del interior del individuo, por ello, el *habitus* es duradero. El individuo, al considerar que actúa en términos de su libre albedrío, cuida y protege lo que considera es un bien preciado, su libertad. No obstante, puede ser que, aquello que el sujeto tanto aprecia, no sea otra cosa que *habitus*, o sea, algo social, común, el fruto de la historia, la voluntad del grupo dominante.

“El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas.” (Bourdieu, 1998:33).

El *habitus* marca estilos de vida, preferencias. El *habitus*, genera y une a un grupo que posee ciertas características, es decir, el *habitus* da origen a prácticas o acciones sociales, más o menos, unificadas. La historia que se encuentra encarnada es el *habitus*, de su tipo, depende un conjunto de formas o disposiciones duraderas de ser y de actuar, las cuales pueden encontrarse en grupos sociales similares, que comparten preferencias, prácticas, acciones comunes y que obedecen a formas de percibir y pensar parecidas.

“Los *habitus* son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos, diferentes. Producen diferencias diferentes.” (Bourdieu, 1998:33-34).

En *La distinción* (1998) se puede ahondar sobre el tema. Ahora bien, el *habitus* es un proceso que se va produciendo social e individualmente, no es algo rígido, imperativo que obligue de forma mecánica a pensamientos y acciones.

“A cada clase de posiciones el *habitus*, que es el producto de condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente, hacer corresponder un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre ellos por una afinidad de estilo.” (Bourdieu, 1998:33).

El *habitus* no es sólo un producto social, sino que se configura entre condicionantes sociales y condicionantes individuales, por ello, es aceptado con mucha facilidad, no se

trata de algo completamente ajeno al individuo, sino, más bien, una construcción y una estructura que le permite pensar y actuar.

“El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas.” (Bourdieu, 1998:33).

Los *habitus* construidos por los diferentes profesores poseen distinciones y similitudes. Ese principio generador permite, a su vez, distinguir o diferenciar distintos tipos de profesores, diferentes prácticas y formas de ser y de actuar.

“La acción no es una respuesta cuya clase se encuentre sólo en el estímulo desencadenante; tiene como principio un sistema de disposiciones, lo que yo llamo el *habitus*, que es producto de toda la experiencia biográfica (lo que hace que, como no hay dos historias individuales idénticas, no hay dos *habitus* idénticos, aunque haya clases de experiencias, y de allí clases de *habitus*: los *habitus* de clase). Estos *habitus*, especie de programas (en el sentido que se le da en computación) históricamente elaborados se encuentran en cierta forma en el principio de la eficacia de los estímulos, puesto que las estimulaciones convencionales y condicionadas no pueden ejercerse más que sobre organismos dispuestos a percibirlos.” (Bourdieu, 1990: 114).

El *habitus*, historia encarnada en el cuerpo, condiciona la respuesta que se da a un estímulo. De acuerdo al tipo de estímulo, los individuos pueden responder con acciones similares, o pueden ofrecer respuestas distintas, depende del *habitus*. La referencia que hace Bourdieu (1990) a un programa computacional es muy pertinente. Un programa es un componente intangible de una computadora, es el procedimiento necesario para hacer posible la realización de una tarea específica, suma procedimientos, reglas y datos asociados que forman parte de las operaciones de un sistema de cómputo.

“Considerando que las estructuras mentales son estructuras sociales interiorizadas [...]” (Bourdieu, 1990: 121).

La analogía entre las estructuras mentales y un programa (*software*) permite diferenciar las estructuras individuales innatas (*hardware*) de las estructuras mentales que son construidas socialmente (*software*). Mientras que las estructuras individuales innatas (*hardware*) se refieren a estructuras neuronales, cerebrales, físicas, las estructuras mentales (*software*) se refieren a estructuras sociales interiorizadas, es decir, estructuras que han sido adquiridas, aprendidas y que condicionan o determinan formas de ser y de actuar. Las

estructuras mentales, son construidas e interiorizadas, de manera similar a un programa para computadora, contienen patrones, secuencias, información y procedimientos que determinan, al menos en parte, formas de ser y de actuar. Las estructuras sociales están formadas por creencias, sentimientos, ideas, de aquello que tiende a considerarse valioso, moral, ético, deseable, en una sociedad específica, esas pautas son aprendidas, interiorizadas y toman la forma de estructuras mentales, es decir, el *habitus* es un producto social.

Ahora bien, de la relación entre estructuras individuales innatas (*hardware*) y estructuras sociales interiorizadas en la mente (*software*), es decir, aprendidas o adquiridas surge un determinado *habitus*. En síntesis, existen, en un medio social o *campo*, tendencias predominantes, es decir, estructuras en común (tanto de *hardware* como de *software*), predisposiciones que identifican a grupos sociales, pero, de la misma manera, hay variantes provenientes de variables o diferencias en las respectivas estructuras y provienen de la interacción entre el *hardware* y el *software* de cada individuo. Así, en este caso, los P.E.M.E.P.J.N., comparten algunas estructuras mentales, formas de ver y de actuar, debido a que han aprendido estructuras sociales, provenientes del *campo*, mismas que han interiorizado. No obstante, además, poseen diferencias propias del medio social de donde provienen y de sus cualidades individuales.

En términos sencillos una computadora con mayor capacidad, con un mejor procesador, con más y mejor *hardware* y *software* se distingue de las computadoras con menores cualidades. Un profesor con mayor capacidad, talento, (*hardware*) y con más y mejor conocimiento (*software*) tiene mayores posibilidades de educar, puede realizar funciones complejas y diversas, posee formas de ser y actuar específicas, se distingue de aquel que posee menos cualidades y tiene menos conocimientos (*software*).

2.1.2 Campo

El *campo*, es otro de los conceptos de Bourdieu (1990) que se aprovechan en esta tesis.

“Un campo es un universo en el cual las características de los productores están definidas por su posición en las relaciones de producción, por el lugar que ocupan en un espacio determinado de relaciones objetivas.” (Bourdieu, 1990:104).

El *campo* puede entenderse como la suma de factores que se entrelazan y configuran estados de relación de fuerzas, lógicas del *campo*, o sea, la estructura contiene lucha, conflicto. Así, el *campo* no es estático, es flexible, su estructura puede cambiar, no obstante, existen directrices que tienden a imponerse, preponderancia del grupo dominante, lo cual reduce la dinámica propia del *campo*. En la medida en que un sector de participantes del *campo* consigue imponer *habitus*, la dinámica del mismo se enfoca en la reproducción y cualquier movimiento o cambio propuesto, ajeno al sector dominante, se vuelve muy difícil.

El *campo* contiene estructuras, reglas que determinan cómo competir para obtener los bienes simbólicos que están en juego. El *campo* tiene estructuras que limitan y potencian las acciones. Cada *campo*, determina acciones permisibles y detestables, lo que da fama y lo reprochable.

El *campo* se encuentra conformado por participantes que tienen distintos intereses, porque existe algo que está en juego: bien simbólico. La explicación y comprensión de las prácticas de los profesores, en este caso, de funcionarios de la USEBEQ, el S.NT.E., P.E.M.E.P.J.N., maestras para jardín de niños, C.E.E.M.E.P., puede hacerse sobre la base de desentrañar los intereses que cada uno de ellos encarna. El interés mueve a los participantes del *campo* a invertir, pero antes es preciso entrar al *campo*. Cada *campo*, exige requisitos de entrada diferentes, requiere inversiones distintas, posee formas de operación, intereses y finalidades.

Los participantes que conforman un *campo* establecen, de acuerdo al grupo dominante, características o requisitos necesarios que exigen a los aspirantes a ingresar a un *campo*. En efecto, esas demandas no obedecen sólo a aspectos de capacidad o preparación, sino responden a otros factores, por ejemplo, tener recomendaciones o buena presentación.

2.1.3 *Illusio*

La *illusio* se refiere a esa inversión, al interés que orienta las acciones sociales, en este caso, educativas. Pero, lo que está en juego, el juego mismo, no es igual para todos los participantes, cada uno puede poseer intereses distintos, la *illusio* no es idéntica en cada participante, los intereses, acciones e *illusio*, dependen del *habitus*.

“Esto quiere decir que un campo sólo puede funcionar si encuentra individuos socialmente dispuestos a comportarse como agentes responsables, a arriesgar su dinero, su tiempo, en ocasiones su honor y su vida, para perseguir las apuestas y obtener los beneficios que propone, los que vistos desde otro punto de vista pueden parecer ilusorios, y siempre lo son ya que descansan en la relación de la complicidad ontológica entre el *habitus* y el campo que es principio del ingreso al juego, de la adhesión al juego, de la *illusio*.” (Bourdieu, 1990:74).

La *illusio*, es una inversión arriesgada, (puesto que no hay certeza de lograr el objetivo) de dinero, tiempo, honor e incluso de la vida, que se enciende por un motor o resorte: interés. La ausencia de interés, en un individuo, provoca que no exista inversión en el *campo*, en el juego, en cambio, en la medida que exista interés se incrementa la apuesta, lo cual, a su vez, depende del *habitus*.

“La *illusio* en el sentido de inversión en el juego sólo se convierte en ilusión en el sentido originario de acción de engañarse a sí mismo, de entretenimiento –en el sentido de Pascal- o de mala fe –en el sentido de Sartre- cuando se aprehende el juego desde afuera, desde el punto de vista del espectador imparcial que no invierte nada en el juego ni en las apuestas.” (Bourdieu, 1990: 74 – 75).

La tesis muestra que pocos agentes se encuentran en el *campo* de la educación musical en preescolar, sin invertir, solamente observando, como espectadores. Algunos, de mala fe, pero con poder, intervienen desde afuera, no pertenecen al *campo*, pero de forma ocasional, intervinieron o intervienen determinando o condicionando el *campo* de acuerdo a su interés y conveniencia. Pocos miembros apuestan fuerte, es decir, arriesgan honor y vida. *Habitus* e intereses, en los participantes, son distintos.

2.2 E. Durkheim o de la educación

Luego de un análisis crítico del concepto, de un breve examen histórico acerca de la educación y después de analizar sus características Durkheim (2004) llega a la definición de educación que orienta esta tesis.

“Llegamos, pues, a la fórmula siguiente: La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado.” (Durkheim, 2004:74).

Durkheim (2004) señala que la educación es una acción social, pero no se trata de cualquier clase de acción, sino de aquella que tiene por finalidad desarrollar, en el niño, estados físicos, intelectuales y morales, que se consideran necesarios. Lo que nos lleva a una conclusión contundente, no todas las acciones ejercidas por las generaciones adultas, sobre las que todavía no están maduras para la vida social, son educación. Las acciones que carecen, estrictamente, de tener por objeto suscitar y desarrollar estados físicos, intelectuales y morales, no son educación, aún cuando exista una generación adulta que pretenda llamar a sus acciones educación. La educación ejercida por la generación adulta es una acción específica, su especificidad proviene de su propósito, a saber: suscitar y desarrollar estados físicos, intelectuales y morales, que exige la sociedad y el medio particular del niño.

“Resulta de la definición precedente que la educación consiste en una socialización metódica de la generación joven.” (Durkheim, 2004: 74-75).

La educación es un proceso de socialización, es decir, se trata de una acción metódica con la finalidad de formar a la generación joven. La educación, al suscitar o desarrollar estados físicos, intelectuales y morales, prepara al joven para vivir en sociedad, para ser integrado, participar, ser útil, en pocas palabras, la educación sociabiliza al niño. Del libro de Durkheim (2004) se desprende que el niño no es social, ni apto para vivir bajo estructuras sociales. Las normas y características sociales no son algo heredado, innato, en el ser humano, es necesario aprender a vivir en una sociedad específica. La educación,

como violencia simbólica, encuentra justificación porque los estados físicos, intelectuales y morales, deseables en una sociedad, no se desarrollan en el niño, por naturaleza, por sí mismos.

“Hace falta que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, agregue ella otro, capaz de llevar una vida moral y social.” (Durkheim, 2004: 76).

La naturaleza del niño es ser egoísta y asocial, no apto para socializar, para la vida social y moral y por ello se requiere de la educación. Durkheim (2004) señala que se trata de suscitar o desarrollar, en el niño, un sistema de ideas, sentimientos y hábitos, de grupo o grupos sociales. Se reitera, las acciones que no tienen relación a este proceso de desarrollo de ideas, sentimientos y hábitos, estados físicos, intelectuales y morales, no son educación. También, se infiere, de la definición de educación de Durkheim, que no se trata de una tarea sencilla y que pueda sostenerse por medio del sentido común, sino que se trata de una socialización metódica, es decir, ordenada, con método, con conocimiento, con saber.

“La acción que ésta [la sociedad] ejerce sobre él, señaladamente por medio de la educación, no tiene, de ningún modo, como objeto y como efecto, comprimirle, disminuirle, desnaturalizarle; sino, por el contrario, engrandecerle y hacer de él un ser verdaderamente humano.” (Durkheim, 2004: 85).

Durkheim (2004) aclara y hace posible distinguir el concepto educación. En esta tesis se encuentra que, sólo mediante un excesivo abuso de palabras y conceptos se ha ubicado, bajo el nombre de educación, todo tipo de prácticas y acciones, algunas de ellas que se califican como educativas son ajenas a la educación. Para corroborar que las acciones que se pregonan como educación, en un sistema dado, son, efectivamente, educación, se puede observar sus resultados. Durkheim (2004) asigna al Estado la responsabilidad de recordar al maestro cuáles son las ideas y sentimientos que es necesario desarrollar en el niño para ponerlo en armonía con el medio en que vive. El Estado debe contribuir a otorgar sentido social a la acción de los maestros, es decir, a la educación. Durkheim (2004) advierte que, de no ser así, la educación se pone al servicio de creencias particulares en conflicto. Ahora bien, Durkheim (2004) señala que el principio o resorte de la acción educativa es la autoridad, la educación es esencialmente cosa de autoridad.

2.3 Edgar Willems y la educación musical

Una vez definida la forma en que se entiende a la educación, es más fácil exponer en qué consiste la educación musical, en esta tesis.

“Cuando los padres consideran la *educación musical* de su hijo, piensan generalmente en lecciones de piano, de violín, de flauta... La música y el instrumento no son para ellos más que una misma y única cosa. Por otra parte, muchos profesores de música confunden también la cuestión. Unos y otros ignoran generalmente que la educación musical puede y debería comenzar *antes* de la práctica de un instrumento.

Los más esclarecidos en materia de educación musical hacen preceder el estudio instrumental por el estudio del solfeo. Pero nosotros opinamos que –excepto para los alumnos especialmente dotados– éste tampoco constituye el *verdadero comienzo* de la educación musical.” (Willems, 1968: 9).

De acuerdo con Willems (1968), la educación musical consiste, tanto para padres de familia como para profesores de música, en lecciones de música, es decir, solfeo, armonía y la técnica para la ejecución instrumental. Desde esa perspectiva, el profesor de música tiene por objetivo enseñar la ejecución de un instrumento musical y el alumno, el niño, tiene como principal obligación, aprender a tocar un instrumento musical; sin embargo, la música no se reduce a la ejecución de un instrumento.

Cuando un profesor de música, hace consistir la clase de educación musical, en cualquier nivel educativo, en solfeo y lecciones de instrumento, incurre en una reducción de la música, es decir, una clase que se enfoca en el estudio del solfeo y el instrumento no es siquiera una clase de música, sino una clase de ejecución instrumental, debido a que el solfeo se enseña con fines de ser aplicado en la ejecución. En este caso, el profesor de música, lejos de ser un profesor de música, es un profesor de instrumento, lo cual es muy distinto. Es factible que el profesor de instrumento, no sepa música, por tanto, es imposible que enseñe música y, por ello, se limita a reproducir lo que sabe: tocar un instrumento musical. Lo más delicado del asunto es que las lecciones que imparte el profesor de instrumento no son educación. La educación musical reducida a lecciones de instrumento: flauta, guitarra, piano, violín, no incluye una acción intencionada con objeto de desarrollar estados físicos, intelectuales y morales. El objetivo es distinto y muy simple: enseñar a

tocar un instrumento y el resultado es (obviamente) que se aprende a tocar un instrumento, aunque, por lo general, de forma muy elemental.

Es necesario señalar que aprender a tocar un instrumento aporta beneficios, no obstante, lo diferente es el enfoque, cuando un profesor de música se centra en lecciones de instrumento, no sociabiliza metódicamente, porque su objetivo es otro, y, por lo mismo, sus resultados son otros. Lo que un profesor de música, centrado en lecciones de instrumento hace es instruir.

La educación musical, tiene una naturaleza distinta, no sólo la ejecución instrumental, se propone la tarea de educar a los niños. Por ello no es necesario formar músicos, que los niños aprendan a tocar un instrumento, ese no es el objetivo de la educación musical. La educación musical consiste en la acción ejercida con la finalidad de suscitar y desarrollar estados físicos, intelectuales y morales deseables, también, necesarios para la vida social y moral. La finalidad de la educación musical es educar, de lo contrario, no es educación musical.

“La gran diferencia entre instrucción y enseñanza por un lado, y educación por otro consiste, como luego lo veremos más en detalle, en que en la educación todos los elementos, sean de carácter global o analítico, son considerados no sólo desde el punto de vista artístico sino hasta, y sobre todo, *desde el punto de vista humano.*” (Willems, 1989: 19).

La principal virtud o cualidad de la educación artística, de la educación musical, es que aporta beneficios, propios del arte, a la percepción, la afectividad, la sensibilidad, la creatividad humanas, además, reúne los objetivos de la educación, sociabilizar, desarrollar estados físicos, intelectuales y morales. Una educación musical centrada en el canto, la ejecución de la flauta, es instrucción y a lo más que se puede aspirar con su enseñanza es a un buen instrumentista, un buen flautista. Un profesor centrado, básicamente, en enseñar a tocar un instrumento, puede conseguir éxito y sacar un hombre con un oído educado, con manos educadas, pero ello no implica que ese hombre sea capaz de vivir en la sociedad, ni que posea estados físicos, intelectuales y morales deseables. Existen muchos buenos músicos, que son malas personas, que carecen de educación.

“En resumen se puede decir: mediante la instrucción se informa, con la enseñanza se imparten conocimientos, con la educación se forma.” (Willems, 1989: 20).

Básicamente, lo que un profesor de música, (que sabe tocar un instrumento y se dedica a enseñar a tocar ese instrumento) pregona como valioso, se reduce a informar y corregir procedimientos técnicos y mecánicos, de ejecución instrumental, manual. De eso a nada, quizás sea mejor nada.

La enseñanza musical es otro tipo de práctica o acción social. Se caracteriza porque consiste en la impartición de conocimientos, sentimientos, saberes, en donde intervienen formas de ser y de valorar la educación que se imparte. En el caso de la enseñanza musical, implica un conocimiento más profundo de la música y no reducirla a la ejecución instrumental. En lo que se refiere a la música, se aportan, discuten, estudian, principios musicales, pueden ser de carácter histórico, de teorías de la música, en fin, se enfoca más en el terreno intelectual. Se dice muy fácil, no obstante el primer requisito para constituir una enseñanza musical es que el profesor posea conocimientos musicales, en el sentido estricto de la palabra, que tenga una formación académica profesional. Debe quedar constancia que aquí no se ha hecho referencia a las maestras para jardín de niños, cuyo carácter, por lo general, es más próximo al del aficionado o espectador. Aquí caben la mayoría de los niños y educadoras que ni crean innovaciones en el terreno del arte, ni poseen conocimientos especializados como los artistas, ni poseen la práctica de los ejecutantes. Este grupo podría ser denominado como el que integran personas que, de manera temporal, realizan actividades a manera de hobby, entretenimiento o diversión, sin seguir reglas o estudios serios o específicos.

“Y, desde el comienzo, ponemos las cosas en su lugar: entendemos por educación musical el hecho de que ésta es, por naturaleza, humana en esencia y sirve, pues, para despertar y desarrollar las *facultades humanas*. Porque, es necesario decirlo, la música no está fuera del hombre, sino *en el hombre*.” (Willems, 1989: 14).

“Existen dos tipos de enseñanza musical: la que enseña a *escuchar*, a *apreciar* la música, y la que enseña a *practicarla*. [...] pues al requerir la participación de todo el ser humano – dinámico, sensorial, afectivo, mental y espiritual- contribuye al desarrollo de todas esas facultades, y al armonizarse entre sí, favorece el desenvolvimiento de la personalidad humana. Se trata, pues, de una *educación musical*, y no de mera enseñanza [...]” (Willems, 1966: 3).

De acuerdo con Willems (1966), existen dos tipos de enseñanza musical aquella que enseña a escuchar y apreciar la música y la otra que enseña a practicarla. En esta tesis, se ofrece una tercera opción (la educación musical) que tiene relación con escuchar, apreciar y practicar la música, pero que no se reduce a ello, y cuyo objetivo fundamental es: educar. Willems (1966) habla en términos de participación, desenvolvimiento y desarrollo del hombre, de las facultades humanas, de la personalidad humana, porque considera que las cualidades se encuentran en el interior del hombre, por ello, es necesario despertar y desarrollar las capacidades que se encuentran en el ser humano. No obstante, aquí se ha señalado, que las estructuras mentales son estructuras sociales interiorizadas, es decir, se aprenden.

Willems (1966, 1989), atinadamente, hace referencia a que la música, de forma espontánea, contribuye y favorece el desarrollo y desenvolvimiento de la personalidad humana; sin embargo, la educación tiende a otro objetivo, intenta formar estados que no se encuentran presentes en la naturaleza, que no son innatos, sino que requieren ser aprendidos. Para Willems (1989) es necesario despertar y desarrollar lo que ya se encuentra presente en el hombre, el interior del ser humano, mientras que para Durkheim (2004) la educación se requiere, precisamente, porque desarrolla estados que no se encuentran presentes en el ser humano, estados que deben ser aprendidos, interiorizados. Willems atribuye a la educación musical, la facultad de contribuir al desarrollo sensorial, afectivo, mental y espiritual, concepción cercana a la de Platón (2003) y Aristóteles (2000).

En síntesis, en esta tesis, la educación musical, es la acción ejercida por adultos capaces, sobre niños, con objeto de suscitar y desarrollar estados físicos, intelectuales y morales, que requieren para vivir en la sociedad. Se trata de un proceso de sociabilización metódico. Los P.E.M.E.P.J.N. que no tengan la intención o posibilidad de educar, realizan otra acción ajena a la educación musical ya sea instrucción, enseñanza musical, adiestramiento.

2. 4 Max Weber o de la burocracia

Weber (2004) realizó un cuerpo teórico impresionante, abstracto, no sencillo de parafrasear, análisis riguroso de la burocracia. Es posible comprender, a la luz de los postulados de Weber (2004), instituciones burocráticas tan complejas como la SEP, el ISSSTE, la USEBEQ y el S.N.T.E. incluyendo a sus funcionarios. También, se puede aplicar al funcionamiento concreto de las escuelas. La burocracia tiene características específicas, Weber (2004) explica su modo de operar:

1) Existen sectores jurisdiccionales oficiales, estables, organizados, normativamente, por medio de leyes y ordenamientos administrativos.

- Hay deberes oficiales, es decir, actividades cotidianas exigidas por la estructura burocrática de acuerdo a sus objetivos.
- La autoridad, que da órdenes para la realización de los deberes, está repartida de manera estable, los funcionarios poseen normas referentes a medios coercitivos.
- Existe un sistema de normas que garantiza derechos y obligaciones, por otra parte, sólo pueden prestar servicios aquellas personas que, según las reglas generales, están calificadas para ello. En el ámbito público existe lo que se conoce como autoridad burocrática, mientras que en el ámbito privado, se trata de una administración burocrática. En el gobierno el control se ejerce a través de administradores, a ellos se les delegan responsabilidades, pero sus funciones y autoridad no están delimitadas con precisión.

2) Existe un sistema fuertemente organizado de jerarquías de cargos, niveles de autoridad, que se sustenta en la subordinación. Los funcionarios superiores controlan a los inferiores. Esta característica permite que los gobernados burocráticamente puedan apelar (mediante determinado procedimiento) la decisión de una autoridad, recurriendo a su superior. Resulta muy interesante que Weber (2004) señala que un cargo, una vez creado, tiende a seguir existiendo y cambia únicamente el titular de dicho puesto.

- 3) La administración del cargo se funda en archivos, documentos escritos. Ubicados en una oficina, separada del hogar, de la vida privada.
- 4) Administrar un cargo requiere, por lo general, una preparación especializada, completa y experta.
- 5) La administración del cargo se basa en normas más o menos estables, precisas y que pueden aprenderse.

Respecto a la situación del funcionario Weber (2004) señala:

- 1) La ocupación de un cargo es una profesión. Requiere preparación y pruebas específicas, como requisito previo a la contratación. La posición del funcionario tiene naturaleza de deber. Tiene que existir, además, fidelidad, lealtad a la administración a cambio de un porvenir seguro.
- 2) El funcionario posee un rango social estable ya que está protegido por normas prescriptivas del orden jerárquico.
 - La posición social del funcionario es más estable cuando la administración exige expertos calificados y cuando existe una marcada diferenciación social. En este caso, el funcionario procede de estrato social y económicamente alto. Otro elemento de *status* es la posesión de certificados de estudios. Por el contrario, la estima social de los funcionarios es reducida cuando existe en la administración, bajos requerimientos de expertos y las convenciones de *status* son débiles. Existe una regla general, la admisión o rechazo de un aspirante a una carrera burocrática depende del consentimiento, elección, de los miembros de la estructura burocrática.
 - El tipo puro de funcionario burocrático es *nombrado* por una jerarquía superior. Un funcionario electo por los gobernados no es puramente un burócrata. El funcionario que es nombrado tiende a ser eficiente, técnicamente, en virtud de que su designación y carrera dependen de su desempeño y cualidades funcionales. Weber (2004) señala que puede darse en caso de una administración “César”, es decir, una

administración compuesta por funcionarios elegidos libre y personalmente, sin reparo en la tradición y otros aspectos.

- Hay una tendencia a que la posición del funcionario sea vitalicia.
- El funcionario recibe un sueldo regularmente establecido y la seguridad de una pensión para la vejez. El sueldo no se calcula de acuerdo al trabajo realizado. El salario se establece en términos de *status*, o sea, de acuerdo al tipo de categoría y funciones.
- El funcionario tiene la esperanza de realizar una carrera dentro del orden jerárquico del servicio público. De posiciones inferiores a superiores, más importantes y mejor pagadas. Las promociones se fijan de acuerdo a antigüedad o evaluación estratificada de exámenes de conocimientos. No obstante, algunos cargos se llenan sin tomar en cuenta los certificados de estudios.

Weber (2004) indica que la administración burocrática pura se caracteriza por su precisión, velocidad, certidumbre, conocimiento de documentos, continuidad, discreción, subordinación, reducción de desacuerdos y costos, obedece a la economía capitalista de mercado. Otra característica es que la burocracia pregona la resolución “objetiva” de los asuntos, es decir, la ejecución de acciones conforme a normas establecidas y “sin tomar en cuenta a las personas.” Por otro lado, la burocracia evoluciona en la medida en que deshumaniza, o sea, en cuanto mejora su capacidad de despojar a los asuntos oficiales del amor, el odio y demás factores personales, irracionales y emocionales que escapan a los cálculos, a lo predecible. Además, la estructura burocrática implica la concentración de los recursos materiales en manos del jefe.

El Estado burocrático, introduce en el presupuesto todos sus gastos administrativos, proporciona a las autoridades inferiores su pago, es decir, existe cierto presupuesto para crear puestos y empleos nuevos. En efecto, se trata de un sistema muy estructurado con fundamento en normas, reglamentos, jerarquías, que afectan, de distinto modo, a los que forman parte del aparato o estructura burocrática y a los que son gobernados bajo el imperio burocrático, ambos grupos son sometidos y controlados.

“Una vez instaurada en su plenitud, la burocracia constituye una de las estructuras sociales más difíciles de destruir.” (Weber, 2004: 83).

Weber (2004) afirma que la burocracia es un instrumento de poder de gran relevancia para quien controle el aparato burocrático. La burocracia es capaz de prevalecer sobre toda resistencia de una acción de masas.

“Y con la total burocratización de la administración, queda establecida una forma de poder prácticamente inamovible.” (Weber, 2004:83).

En lo que respecta al burócrata, Weber (2004) explica que no puede desligarse del aparato, es un simple engranaje de un mecanismo que le ordena ir en un sentido fijo. Los funcionarios se encuentran relacionados entre sí y su interés radica en que el mecanismo siga funcionando. En cuanto a los gobernados, no pueden prescindir del aparato burocrático o cambiarlo. Toda reorganización del aparato burocrático, desequilibrado por rebelión, pánico u otras situaciones, se efectúa con la tendencia condicionada a aceptar obedientemente las órdenes de los superiores. Los aparatos administrativos vuelven cada vez más difícil la llamada revolución; sin embargo, la burocracia sólo intenta doblegar las resistencias que se presentan en los ámbitos que desea ocupar. Uno de las formas de actuar de los funcionarios, de los burócratas, es el secreto.

“Toda burocracia intenta acrecentar la superioridad de los profesionalmente informados conservando en secreto sus conocimientos y propósitos. La administración burocrática siempre propende a ser una administración de “sesiones secretas”; tanto como sea posible, hurtan a toda crítica sus conocimientos y sus actividades.” (Weber, 2004:92).

La dominación burocrática, es un producto reciente del desarrollo, una forma eficiente de control, surgida en la historia reciente como lo estudiará Gramsci.

2.5 Antonio Gramsci

La obra de Gramsci (1978) es de gran relevancia en esta tesis, no obstante, por razones de espacio sólo se mencionan algunas referencias, que influyen en esta tesis, de forma breve.

“Los acontecimientos no dependen del arbitrio de un individuo, ni tampoco del de un grupo, aunque sea numeroso: dependen de las voluntades de muchos, las cuales se manifiestan por el hecho de hacer o no hacer ciertas cosas y por las actitudes espirituales correspondientes, y dependen de la consciencia que tenga una minoría de esa voluntad, y de la capacidad de orientarlas más o menos hacia una finalidad común, tras haberlas encuadrado en los poderes del Estado.” (Gramsci, 1978:46).

En otras palabras, individuos, grupos e instituciones se encuentran sujetos a múltiples condicionantes (voluntades), intereses, es decir, su acción se encuentra sujeta y determinada, porque dependen de las interrelaciones con otros grupos, llámense: ambiente, factores, entorno o contexto.

“Sobre la obtención de un fin. Ningún acto deja de tener resultados en la vida, y el creer en una teoría, y no en otra, tiene en la acción reflejos particulares: también el error deja huellas, porque, divulgado y aceptado, puede *retrasar* (no impedir) la consecución de un fin.” (Gramsci, 1978: 45-46).

La actuación de los seres humanos tiene un sustento muy profundo, un conjunto de creencias. La investigación toma en cuenta que para descubrir creencias (*habitus*), que se tienen en el *campo* de la educación musical, no se debe buscar en los discursos, sino en las acciones específicas. Gramsci (1978) advierte que el error puede ser divulgado y aceptado, es posible, que en un *campo* existan una serie de valores y creencias que orientan al *campo*, que no sean otra cosa que errores, mismos que retrasan la obtención de fines que justifican la existencia de un *campo*.

“Sólo la persecución de una finalidad superior corroe esa adaptación al ambiente: si el objetivo humano no es ya el puro vivir, sino un vivir cualificado, se realizan esfuerzos mayores y, según la difusión de ese objetivo humano superior, se consigue transformar el ambiente, se instauran jerarquías nuevas, distintas de las existentes para regular las relaciones entre los individuos y el Estado, tendentes a ponerse permanentemente en el lugar de éstas para realizar ampliamente el fin humano superior.” (Gramsci, 1978: 46).

La educación musical, persigue fines trascendentes, es decir, no se conforma con la conservación del niño, vivir por vivir, sino que busca suscitar, desarrollar, estados físicos, intelectuales y morales, para un vivir cualificado. Lo cual requiere de un mucho mayor esfuerzo y jerarquías nuevas, de lo contrario no es educación musical, sino otra cosa, que no es ni educación, ni musical.

“El arte educador. <<El arte es educador en cuanto es arte, pero no en cuanto ‘arte educador’, porque en este caso no es nada, y la nada no puede educar.” (Gramsci, 1978: 288).

“Lucha de generaciones. El hecho de que la generación vieja no consigue guiar a la generación más joven es parcialmente, y entre otras cosas, expresión de la crisis de la institución familiar y de la nueva situación del elemento femenino en la sociedad. La educación de los hijos se confía cada vez más al Estado o a iniciativas privadas, y eso determina un empobrecimiento <<sentimental>> respecto del pasado, y una mecanización de la vida. Lo más grave es que la generación vieja renuncia a su tarea educativa en determinadas situaciones, en base a teorías mal comprendidas o aplicadas en situaciones distintas de aquellas que inicialmente expresaron. Así se cae incluso en formas de estatolatría: en realidad, todo elemento social homogéneo es <<estado>>, representa al Estado, en la medida en que concuerda con su programa; si no se ve eso, se confunde el Estado con la burocracia estatal. Todo ciudadano es <<funcionario>> si es activo en la vida social según la orientación trazada por el Estado-gobierno, y es tanto más <<funcionario>> cuanto más coincide con el programa estatal y lo elabora inteligentemente.” (Gramsci, 1978: 314).

De acuerdo con Durkheim (2004) la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas, sobre las que todavía no están maduras para la vida social, Gramsci (1978) señala que la generación vieja no consigue guiar a la generación más joven, es decir, no consigue educar. Ese fenómeno tiene explicación por la situación de crisis de la institución familiar y la nueva condición social del elemento femenino. El maestro, en su calidad de funcionario, de generación vieja, adulta, renuncia a educar o es obligado a renunciar, sobre la base de teorías mal entendidas, como psicologías del aprendizaje que centran o reducen la educación a aprender, mal interpretadas o ajenas al contexto.

Por caso, con fundamento en la ignorancia, opiniones, creencias, errores, acerca de la educación musical, su objetivo, fines, métodos, contenidos; al profesor se le puede obligar a realizar funciones ajenas a la educación, por ejemplo, limitarse a tocar el piano, según las canciones que pida la educadora. Por el contrario, las acciones, del intelectual orgánico (profesores creados de forma artificial), pueden centrarse, por ejemplo, en informar, entretener, adiestrar, repetir, es decir, no hay intención de desarrollar ciertos estados físicos, intelectuales y morales, no hay intención de corregir, de educar.

“Los intelectuales son los <<gestores>> del grupo dominante para el ejercicio de las funciones de la hegemonía social y del gobierno político, o sea: 1) del consentimiento <<espontáneo>>, dado por las grandes masas de la población a la orientación impresa a la vida social por el grupo dominante fundamental, consentimiento que nace <<históricamente>> del prestigio (y, por tanto, de la confianza) que el grupo dominante obtiene de su posición y de su función en el mundo de la producción; 2) del aparato de coerción estatal, que asegura <<legalmente>> la

disciplina de los grupos que no dan su <<consentimiento>> ni activamente ni pasivamente; pero el aparato se construye teniendo en cuenta toda la sociedad, en previsión de los momentos de crisis de mando y de crisis de la dirección, en los cuales se disipa el consentimiento espontáneo.” (Gramsci, 1978: 395).

Los intelectuales orgánicos son gestores del grupo dominante, gestionan lo necesario para que el grupo dominante pueda ejercer funciones de hegemonía social y gobierno. Los intelectuales orgánicos tienen la función de gestionar el consentimiento espontáneo (control), de las masas, en la orientación de la vida social, establecida por el grupo dominante. El grupo dominante aprovecha la posición y función del intelectual orgánico. Por otro lado, los intelectuales orgánicos, son gestores del aparato de coerción, existen diversos tipos de intelectuales orgánicos los cuales tienen diversas formas de control. También, los profesores pueden constituirse en intelectuales orgánicos. No todos los profesores poseen características equivalentes, existe un número importante que se ubican como empleados, operarios, intelectuales orgánicos que obedecen y defienden al sistema al cumplir la función que les es asignada.

2.6 El concepto de profesores

La educación requiere de individuos pertenecientes a la generación adulta, no obstante, no cualquier individuo tiene la capacidad de educar. La educación demanda ejercer acciones específicas, es decir, acciones que desarrollen, en los alumnos, ciertos estados intelectuales, físicos y morales deseables en una sociedad determinada. En el caso de la educación que se imparte en la escuela, objeto de estudio en esta tesis, se trata de una institución oficial, en la cual los padres de familia deben inscribir a sus hijos. Es indispensable que el profesor posea los conocimientos, la creatividad, el talento, la paciencia, o mejor dicho, los estados físicos, intelectuales y morales que le permitan educar.

En otras palabras, el profesor de educación musical requiere de disposiciones duraderas de ser y de actuar concretas, *habitus* específico, para poder educar. En virtud de que el *habitus* se construye, se adquiere, se aprende, el profesor de educación musical es un

individuo que posee cualidades particulares, cuenta con formas de ser y de actuar, específicas, que le hacen capaz de educar. Además de la preparación en educación, que debe poseer el propio profesor de educación musical, para ser considerado apto para educar, se requiere de otra preparación, de otros conocimientos, es decir, de la formación musical.

Existen conocimientos, cualidades, capacidades, habilidades, estados físicos, intelectuales y morales, disposiciones duraderas de ser y de actuar, *habitus*, que distinguen al músico, al artista y también, al profesor. La única forma en que se puede pertenecer a un *campo* es disponer de los conocimientos, los estados físicos, intelectuales y morales, los *habitus*, que sólo el *campo* puede aportar a los individuos, el primer filtro se llama ingreso al *campo*, una vez aceptado vienen otras pruebas de permanencia.

Así, por caso, una persona que se dice profesor de educación musical, porque sabe, aunque sea de forma lírica, tocar el piano, es aceptada en el campo de los aficionados, en cambio, en un grupo de músicos profesionales, en el campo de la música, es casi imposible que ingrese, así mismo, en el *campo* de la educación. La razón es muy simple, mientras que los profesores o los músicos que integran un *campo*, comparten cierta *illusio* y *habitus*, aquel que sólo toca el piano no comparte *habitus* e *illusio*, es ajeno al campo, lo aprehende desde afuera, no invierte, no está dispuesto a arriesgar, en efecto no pertenece al *campo*, aunque puede aparentar ser miembro.

“Luchar por un arte nuevo significaría luchar por crear nuevos artistas individuales, lo cual es absurdo, porque no es posible crear artificiosamente artistas. Hay que hablar de lucha por una nueva cultura, o sea, por una nueva vida moral, que por fuerza estará íntimamente vinculada con una nueva intuición de la vida, hasta que ésta llegue a ser un nuevo modo de sentir y de ver la realidad, y, por tanto, mundo íntimamente connatural con los <<artistas posibles>> y con las <<obras de arte posibles>>.” (Gramsci, 1978: p. 485).

El *campo* de la música no subsiste sin músicos, el *campo* de la educación no subsiste si no hay quién eduque, los *campos* necesitan, forzosamente, individuos capaces, que compartan *habitus* e *illusio*. La única manera de que un *campo* cuente con individuos

incapaces, que no comparten *habitus e illusio*, es que se trate de un *campo* con simuladores.

La característica más importante del *campo* con simuladores es que tiene integrantes que fueron creados de forma artificial, es decir, que no poseen las cualidades necesarias para pertenecer a un *campo*. Una de sus formas de operar es la simulación, el *campo* con simuladores se hace pasar como estructurado de modo natural, normal, finge cumplir un propósito y contar con las personas indicadas para dicha labor. La forma interna de funcionamiento es la reducción, o sea, como algunos individuos que integran el *campo* de simulaciones no cuentan con los estados físicos, intelectuales, morales correspondientes, *habitus* necesarios, en este caso, para la educación y la música, y por eso, reducen la música y la educación, a sus creencias, suposiciones, escaso saber y lo hacen pasar por bueno, legítimo, deseable. La forma externa que adquiere el *campo* es la apariencia. Superficialmente, el *campo* con simuladores, parece cumplir su función, por ejemplo, educar, pero como cuenta con integrantes artificiales, que no tienen los *habitus* que les permitan educar (son incompetentes), se dedican a hacer otras cosas, por caso, informar, adiestrar mecánicamente.

En el *campo* con simuladores se habla de música, pero se le reduce a, por ejemplo, tocar un instrumento musical. La educación requiere educadores, es decir, personas con características muy específicas (*habitus*) que les permiten hacer educar. Aún más difícil e improbable es la conjunción de música y educación, porque se requiere un tercer tipo de individuo, un profesor de educación musical, mismo que por nacimiento tiene cualidades específicas y se ha preparado profesionalmente, tiene ciertos estados físicos, intelectuales y morales, *habitus* particulares. El *campo* con simuladores es incapaz de producir música o educación, porque sus integrantes no son músicos, ni educadores, porque no tienen las cualidades innatas y los *habitus* particulares necesarios, pero, finge o simula, por un método de reducción. Es oportuno añadir un elemento conceptual que puede aportar mayor claridad. En esta tesis, se hace referencia al profesor de educación musical. Se puede pensar que es más fácil decir profesor de música o maestro de música, no obstante, no es equivalente. El profesor de música, como su nombre lo indica, se dedica a enseñar música, su nombre denota que se trata de un maestro que posee conocimientos de música, los cuales

transmite. Sin embargo, el profesor de educación musical, tiene como característica que su objetivo es educar, es decir, la educación metódica de la generación que no está madura para la vida social. La significación del nombre profesor de educación musical, por tanto es distinta.

“En realidad un mediocre maestro puede lograr obtener que sus alumnos lleguen a ser más *instruidos* pero lo que no conseguirá es que los alumnos lleguen a ser más cultos; ese maestro desarrollará con escrúpulo y conciencia burocrática la parte mecánica de la escuela y el alumno si tiene un cerebro activo ordenará por cuenta propia y con la ayuda de su ambiente social el “montón” acumulado.” (Gramsci, 1975: 118).

Nuevamente, en esta tesis no se afirma que no exista educación alguna en un *campo* integrado por simuladores, lo que sucede es que esa educación no es intencional. El *campo* con simuladores tiende, (aún cuando sus participantes afirmen que están desarrollando estados físicos, intelectuales y morales de forma inimaginable, engrandeciendo al ser humano) a la instrucción, máxima posibilidad de individuos creados o instituidos por el *campo* de manera artificial. En síntesis, es esta tesis se argumenta la existencia de cualidades únicas en individuos (estados físicos, intelectuales y morales), de *habitus* específicos, que permiten otorgarles la distinción de profesor, músico, profesor de música, profesor de educación musical, P.E.M.E.P.J.N. y, por tanto, no es factible otorgar igual distintivo a otros individuos que no poseen esas características.

Sólo dentro del mundo de fantasía e ilusión, del abuso de grupos de poder (imposición de intereses), es posible agrupar, en el mismo nivel, asignar igual nombre, a personas con conocimientos, características, capacidades, *habitus*, tan distintos. Sólo por medio de un excesivo abuso del lenguaje, producido por un *campo*, se puede ubicar en igual situación a personas que no comparten cualidades. Nombrar P.E.M.E.P.J.N., por ejemplo, a una persona que carece de conocimientos musicales, igual que a otro que posee título profesional de licenciado en música, a uno que toca un instrumento y, del mismo modo, a otro que no estudió ni la secundaria, no es correcto. Los agentes (ambiente) específicos, concretos, son identificables, éstos influyen en la constitución, posición y características del sistema en que se encuentran inmersos los profesores y su trabajo.

2.7 El concepto de agentes

Los funcionarios de la SEP, el ISSSTE, la USEBEQ y Comité Ejecutivo Seccional de la Sección XXIV del S.N.T.E., y demás instituciones a nivel estatal, nacional e internacional, pertenecen a su respectivo *campo*, tienen sus propios *habitus*, disposiciones duraderas de ser y de actuar, poseen su concerniente *illusio* y son afectados, de forma directa, por la estructura de la burocracia. La USEBEQ (también el S.N.T.E.) es una institución burocrática. Los funcionarios que trabajan en la USEBEQ son burócratas y maniobran de acuerdo a los modos de operación de la burocracia que explica Weber (2004). La burocracia es un sistema jerárquico, en la USEBEQ y el S.N.T.E., existe una organización basada en jerarquías (ver anexo), es decir, existen puestos y cargos con distintos niveles de autoridad. Un funcionario inferior puede estar sujeto o subordinado directamente a un jefe e indirectamente a muchos (los jefes de su jefe). La estructura interna de la USEBEQ es jerárquica, los funcionarios se encuentran distribuidos en cargos de autoridad y sumisión, además, la USEBEQ, y otras instancias, impone a su estructura externa, en este caso, jardines de niños, una estructura jerárquica.

La organización burocrática se rige, fundamentalmente, por medio de normas, leyes, ordenamientos administrativos, la USEBEQ y el S.N.T.E. tienen normatividades, tanto para funcionarios de la institución, como para, en este caso, P.E.M.E.P.J.N. Del trabajo de Weber (2004) se encuentra que la función principal de la normatividad es el control. De Weber (2004) se deduce que en cuanto al ingreso al *campo* USEBEQ y S.N.T.E., la contratación, en este caso, de P.E.M.E.P.J.N. depende, en parte, de funcionarios de la USEBEQ y/o el S.N.T.E. La estructura burocrática implica la concentración de recursos en manos del jefe, en este caso, funcionarios de la USEBEQ. Tanto los funcionarios de la USEBEQ, como los P.E.M.E.P.J.N., son *nombrados* por una jerarquía superior por lo que pertenecen a un tipo puro de burócrata de acuerdo a Weber (2004).

Del análisis del trabajo de Weber (2004) se intuye que el funcionario de la USEBEQ o el S.N.T.E. obedece al sistema burocrático que le ordena ir en un sentido fijo. Los funcionarios de la USEBEQ y/o el S.N.T.E. se encuentran relacionados entre sí y su

interés radica en que el mecanismo siga funcionando, que se conserve. En cuanto a los gobernados, en este caso, P.E.M.E.P.J.N., no pueden prescindir del aparato burocrático o cambiarlo fácilmente. Toda reorganización del aparato burocrático, desequilibrado por diversas situaciones, en este caso, con relación a los P.E.M.E.P.J.N., se efectúa con ayuda de la tendencia perpetuada de aceptar, obedientemente, las órdenes de los superiores, es decir, lo que digan los jefes. Por su parte, tampoco los funcionarios de la USEBEQ y el S.N.T.E. actúan de manera libre, voluntaria, se someten a los propios sistemas de control de la burocracia, la normatividad, obedecen a formas de ser y de actuar, *habitus* propios, también, a las reglas y *habitus* del *campo* burocrático específico USEBEQ y S.N.T.E., se encuentran sujetos a distintas determinaciones e influencias nacionales e internacionales de distinta naturaleza, social, económica, política, cultural, por caso, la SEP, instancias del gobierno estatal y federal, organizaciones internacionales, entre muchas otras. Los funcionarios de la USEBEQ y el S.N.T.E. manejan el poder que les otorga el sistema burocrático, la institución; sin embargo, se convierten en agentes que buscan perpetuar el sistema, conservarlo, restaurarlo, reproducirlo.

La función del agente es controlar, vigilar y, en su caso, sancionar a todo aquel gobernado que ponga en riesgo la estructura o funcionamiento habitual del sistema burocrático. En caso de que el agente no pueda cumplir su función es probable que sea despedido, en el caso de los funcionarios de la USEBEQ, muchos cuentan con plazas de confianza, es decir, que pueden ser removidos de su puesto a voluntad, con tan sólo una orden de su superior, porque esos puestos no pueden otorgarse con plaza de base, estable, fija, permanente. Un funcionario de la USEBEQ puede ser reemplazado, por su parte, los delegados del S.N.T.E. son sustituidos cada cuatro años, aunque, algunos puestos permiten ocupar otro cargo luego del período correspondiente, no obstante, los agentes del S.N.T.E. intentan conservar las condiciones que les permitan ubicarse, nuevamente, en el S.N.T.E., por ello defienden e intentan mantener el sistema imperante, en caso de fracasar, serán, posiblemente, sustituidos por otros.

Por otra parte, cualquiera de los burócratas puede ser considerado un agente del sistema burocrático, USEBEQ o S.N.T.E., de hecho, la mayoría son agentes, de la teoría de

Weber (2004) se infiere que la mayoría de los P.E.M.E.P.J.N., no pueden prescindir del sistema, dependen de su estado actual y, por tanto, están dispuestos a luchar por conservarlo y obedecer casi cualquiera de las órdenes de sus superiores.

Otros grupos minoritarios, de acuerdo a las tendencias que explica Weber (2004), pueden surgir en la estructura burocrática, ya sea en los funcionarios de la USEBEQ, el S.N.T.E. o, en este caso, en los P.E.M.E.P.J.N. Este grupo busca cambios en el sistema burocrático dominante, enfrenta agentes, lucha en el *campo* por los bienes, posee un *habitus* e *illusio* similar y diferente, es decir, comparte formas de ser y de actuar con el grupo dominante, pero, al mismo tiempo, difiere de manera irreconciliable, demanda cambios en el sistema. Estos grupos pueden ser muy reducidos o numerosos, por ejemplo, la CNTE (Gómez, 2002) que opone dura resistencia al S.N.T.E., a la SEP y al propio gobierno mexicano; sin embargo, en esta tesis el estudio se trata de un grupo reducido, los P.E.M.E.P.J.N. que laboran en el estado de Querétaro, en este estado de la república mexicana, la presencia de un grupo tan importante como la CNTE es, prácticamente, nula.

Las instituciones como sistema burocrático, se hacen pasar por algo indispensable, natural y vital. Los burócratas pueden encontrar cierta estabilidad, seguridad, niveles mínimos de bienestar que, aunados a la coerción de la propia estructura burocrática, las amenazas de castigo y la vigilancia, se constituyen en un sistema, casi perfecto, de control. La ley del mínimo esfuerzo (Gramsci, 1978) consiste en no hacer nada, ocupar el espacio que el grupo dominante asigne a cada quien. La ley de los cobardes o del mínimo esfuerzo tiende a evitar cambios, a conformarse, evitar problemas, se aceptan normas, valores y convenciones de manera mecánica.

Del trabajo de Gramsci (1978) se encuentra que la estructura burocrática, por caso, de la USEBEQ, con sus cualidades particulares, y el S.N.T.E., tienen un sistema de control muy eficaz, básicamente, se encuentra formado por dos elementos: premios y castigos. Resulta contradictorio que un sistema complejo, burocrático, en donde intervienen discursos, investigaciones acerca de la educación, se encuentre dominado por un principio tan sencillo; sin embargo, ese principio es muy poderoso. En los distintos *campos*

intervienen distintos participantes cuyos *habitus*, disposiciones duraderas de ser y de actuar, historia encarnada, lo social interiorizado; interactúan y se ponen en juego, además, se enfrenta la respectiva *illusio*. Este proceso tan complejo que pone en juego intereses, *illusio* y formas de ser y de actuar, *habitus*, conduce, ineludiblemente, al conflicto. Los distintos participantes luchan por obtener los bienes que el *campo* ofrece. Este tipo de aprieto es un conflicto controlado porque procede de la naturaleza misma del *campo* y sus integrantes.

La estructura burocrática interviene y determina, en gran medida, lo que ocurre en el *campo* y estipula ciertas reglas de juego, independientemente de los *habitus* y disposiciones incluso del funcionario con mayor poder, la propia estructura de la burocracia, determina, condiciona. Ahora bien, el principio de premio y castigo, resulta ser una poderosa arma de control de la burocracia, una dificultad controlada, es decir, producto del enfrentamiento de *habitus* e *illusio* entre participantes del *campo*, puede ser superado por el método de premio y castigo.

En síntesis, en esta tesis se encuentra que los integrantes de un *campo*, son movidos por el deseo de obtener un premio y por el miedo de recibir un castigo. El sistema burocrático ofrece premios a los que observen sus disposiciones, a los que se someten y acatan las órdenes, por absurdas que estas sean, en cambio amenaza con castigos a aquellos que no acepten colaborar y aceptar sus condiciones. Mucho más difícil para el aparato burocrático, resulta el conflicto que busca la obtención de beneficios, pero que lo intenta a través de cambios y reformas del propio sistema. El conflicto controlado implica la aceptación de las reglas, en cambio en este tipo de conflicto tendiente a modificaciones, se aceptan unas reglas y otras no. Las reglas que no se aceptan son aquellas, precisamente, que se están promoviendo cambiar. Este tipo de conflicto atemoriza a los burócratas porque amenaza parte del sistema y resulta más complicado de resolver, entonces, el sistema, intenta someter, reprimir el conflicto, de no conseguirlo la consecuencia es una modificación, aunque sea muy pequeña en el propio aparato, un error o falla en el sistema.

Es prudente señalar que los sistemas burocráticos no son fijos o estáticos sufren modificaciones constantes, pero esas modificaciones se encuentran previstas, son pensadas

y planeadas, los cambios provenientes de un conflicto son, fundamentalmente, inesperados, no calculados, no previstos. Por último, el conflicto que más teme el sistema burocrático es aquel que proviene de la no aceptación de las reglas y del sistema imperante. Este es un nivel extremo ya que surge, únicamente, cuando el nivel de beneficios que ofrece el sistema es insuficiente y el nivel de represión es insostenible, en este momento, el sistema no ofrece expectativas, ni premios, lo suficientemente deseables, el castigo es mayor al beneficio que se puede obtener, y este tipo de conflicto se caracteriza porque tiende a destruir el sistema, por dentro, internamente.

En la medida en que los conflictos pasan, son superados por el sistema, éste se fortalece, se vuelve más complejo y eficiente, mejora sus formas de control. Los intelectuales orgánicos del sistema burocrático USEBEQ y S.N.T.E. gestionan, por medio de premios y castigos, todo lo necesario y relativo a los P.E.M.E.P.J.N, pero la mayoría de P.E.M.E.P.J.N. también son agentes orgánicos del sistema. Ahora se hará referencia a la historia de los actores y agentes, grupos, instituciones, los diversos *campos* y ambientes lo cual permite comprender mejor su funcionamiento y estructura interna.

CAPÍTULO III.

MARCO REFERENCIAL

3.1 La educación preescolar

La educación preescolar en México es impartida, principalmente, a los niños a partir de los tres años y hasta los seis años edad en que los niños deben ingresar a la educación primaria. Cabe señalar que la educación preescolar es obligatoria a partir del año 2002, se imparte en instituciones oficiales, escuelas públicas y en instituciones particulares, escuelas privadas. La estructura interna de organización del jardín de niños es variable, la organización completa se compone de: una directora (sin grupo), maestras para jardín de niños (las cuales atienden a grupos de alrededor de treinta niños), un profesor de enseñanzas musicales elementales para jardín de niños (quien atiende a todos los grupos de la escuela, pero casi ninguno de los profesores asiste diariamente porque tiene contrato por horas) y asistentes de servicios y educativos, en ocasiones, también se cuenta con un psicólogo.

La historia del origen del preescolar es muy interesante y permite comprender la configuración histórica del campo y sus características. Por razones de economía de la tesis se omite la descripción detallada de este origen, no obstante, se ofrecen fuentes de consulta. En la historia de México, la educación de los niños preescolares estuvo a cargo de la madre. Debido a que la educación familiar se considera el sustento social, la mejor educación para los niños es la que proviene de las familias, de las madres, que educan a sus hijos. Por caso, en el México prehispánico, en el calmécac o en el telpochcalli, los niños no eran recibidos hasta después de los seis años de edad, en México luego de la reforma de preescolar (2002), la educación (formal, obligatoria) inicia antes de los tres años de edad.

A partir del año 2002, la reforma en preescolar, obliga a cursar el preescolar, anteriormente, los padres de familia tenían la posibilidad de educar a sus hijos en el hogar, aunque existen jardines de niños en México desde el siglo XIX, no era obligación de los

padres enviar al preescolar a sus hijos, como su nombre lo dice, se trata de educación preescolar, la educación primera es, obviamente, la educación primaria.

Hernández (2006) en su texto “Proceso y desarrollo de la educación preescolar en México” ofrece un estudio detallado del origen de las escuelas de párvulos (preescolar) desde el siglo XIX, la autora ubica en el año de 1837, en el mercado de El Volador de la ciudad de México, la primera institución cuya finalidad se define por “cuidar niños” en edad preescolar mientras sus madres trabajaban. También, Galván (2004), por ejemplo, detalla el proceso de aparición y surgimiento del preescolar. En 1881 se ubica la escuela de párvulos N° 1 y el primer kindergarten en 1883, establecido por Enrique Laubscher, educador alemán, quien había sido alumno del fundador de los jardines de infancia: Federico Froebel en Alemania. A pesar de esto, se lee en Galván (2004), el acontecimiento crucial que define el preescolar actual es alrededor de 1902 cuando Estefanía Castañeda, Laura Méndez de Cuenca, Rosaura y Elena Zapata, viajaron a San Francisco, Nueva York y Boston con la labor de importar las ideas, las prácticas, los materiales para los primeros kindergarten. En 1903 se les otorgó el nombramiento de directoras, para los primeros kindergarten en la capital de la república. El material, mobiliario, libros de consulta y todo lo que se necesitaba para la organización de estas instituciones fueron importados de los Estados Unidos.

Por otro lado, Hernández (2006) ofrece referencias acerca de la historia de los programas de educación preescolar, su surgimiento y características, cabe mencionar que el programa anterior al vigente (PEP 04) data de 1992 y aún es factible consultarlo, con relativa facilidad, PEP 92 (SEP, 1992). El programa se caracteriza por la globalidad, el método de proyectos, posee cierta tendencia constructivista. Ahora se estudia el proceso que llevaría al programa vigente de educación preescolar (PEP 04) y su configuración actual, obligatoriedad y diversas acciones descritas a continuación.

3.1.1 De la reforma al preescolar.

En el año 2002 la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es reformada por el honorable congreso de la unión en sus artículos 3 y 31. La reforma constitucional señala que se debe iniciar un proceso de revisión de materiales, planes y programas de estudio con la finalidad de establecer nuevos programas de estudio para preescolar. También, establece que, a partir de su publicación, la educación preescolar será obligatoria. La educación básica obligatoria se amplió pasando de nueve (6 de primaria y 3 de secundaria) a doce años agregando 3 de preescolar. Además, las reformas señalan la necesidad de preparar al personal docente y directivo de este nivel, para la nueva situación proveniente del decreto.

Cabe destacar que se establece que la impartición de la educación preescolar es una profesión que necesita título para su ejercicio, sin perjuicio de los derechos adquiridos, anteriormente. Por último, se establecen los plazos en que la educación preescolar sería obligatoria. El tercer año a partir del ciclo 2004-2005, el segundo año a partir del ciclo 2005-2006 y el primer año a partir del ciclo 2008-2009. Para lo cual se contempla, también, la necesidad de recursos en materia de infraestructura y personal docente.

La reforma incluye la revisión de planes y programas, de aquí surge el nuevo programa de educación preescolar 2004 (PEP 04), el cual sustituye al PEP 92. La obligatoriedad de la educación preescolar ha traído consigo cambios significativos en diversos aspectos. El PEP 04 es el resultado de un proceso de reforma. Ha implicado una “renovación curricular”, en esta tesis, se alude al impacto que trae sobre los P.E.M.E.P.J.N. en Querétaro.

3.1.2 Características del PEP 04

El programa de educación preescolar es producto de un largo proceso, iniciado en 2002, el cual incluye cinco etapas. I. Información y sensibilización, II. Diagnóstico, III. Diseño curricular, IV. Implementación, V. Seguimiento y evaluación. Durante las etapas se

involucró, al personal docente, directivo, que labora en preescolar, y se emitieron diversos documentos, por ejemplo, propuestas estatales, cuatro versiones preliminares del programa, que se discutieron y analizaron. Luego del nuevo programa de educación preescolar 2004 (SEP, 2004) continuó, la etapa de seguimiento y evaluación con reuniones de discusión.

3.1.3 Los propósitos fundamentales de la educación preescolar

El PEP 04 (SEP, 2004) señala que, a partir del reconocimiento de la diversidad lingüística, cultural, social y étnica así como las características individuales de los niños, se espera que los niños en la educación preescolar en cualquier modalidad –general, indígena, o comunitaria– vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y se detallan los propósitos (una especie de perfil de egreso) en el PEP (2004) no se aborda el tema a detalle por razones de espacio y porque no resulta fundamental para la tesis, sin embargo, la información se encuentra en el PEP 04 (SEP, 2004).

3.1.4 Campos formativos

Los propósitos fundamentales son la base para la definición de las competencias que se espera logren los alumnos en el transcurso de la educación preescolar. De acuerdo al PEP 04 (2004) las competencias, a favorecer en los niños, se agrupan en campos formativos con la finalidad de identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil, y contribuir a la organización del trabajo docente. Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral; al participar en experiencias educativas, los niños ponen en juego un conjunto de capacidades (afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motor). Sin embargo, el tipo de actividades en que participen permitirá que el aprendizaje se concentre en algún campo específico y en una determinada competencia, facilitando la identificación de intenciones educativas claras. Ahora se explican las competencias que contempla el PEP 04.

3.1.5 Las competencias

Las competencias están bien definidas e implican el conjunto de propósitos fundamentales y se encuentran agrupadas en los siguientes campos formativos: 1) Desarrollo personal y social. 2) Lenguaje y comunicación. 3) Pensamiento matemático. 4) Exploración y conocimiento del mundo. 5) Expresión y apreciación artísticas y 6) Desarrollo físico y salud.

En el programa (SEP, 2004) se establece como objetivo, y principal propósito de la educación preescolar, el desarrollo de competencias específicas, a través de ofrecer experiencias a los niños preescolares; el campo de expresión y apreciación artísticas, que es el que interesa en esta tesis, se divide en cuatro áreas: danza, teatro, plástica y música. El PEP 04 (SEP, 2004) establece lo siguiente:

Campo Formativo: Expresión y Apreciación Artística

Subcampo formativo: Expresión y apreciación musical

Competencia 1. Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él.

Se favorece y se manifiesta cuando:

- Escucha, canta canciones, participa en juegos y rondas.
- Sigue el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales.
- Inventa e interpreta pequeñas canciones acompañándolas con ritmos.
- Modifica el ritmo de canciones conocidas.
- Interpreta canciones de distinta complejidad por su ritmo, extensión, armonía y letra.
- Comprende y sigue las indicaciones gestuales del director, al interpretar una melodía orquestal o un canto.

Competencia 2. Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.

Se favorecen y se manifiestan cuando:

- Identifica diferentes fuentes sonoras (sonidos de la naturaleza y los producidos por instrumentos musicales o por otros medios que existan en el entorno).
- Reproduce secuencias rítmicas con el cuerpo o con instrumentos.
- Reconoce el sonido de distintos instrumentos, en las piezas o los cuentos musicales que escucha.
- Describe lo que imagina, siente y piensa al haber escuchado una melodía o un canto.
- Inventa historias a partir de una melodía escuchada.
- Reconoce versiones distintas de un mismo canto o producción musical.
- Identifica piezas musicales de distintas épocas, regiones de su entidad, del país o de otros países y comenta cuáles le gustan más y por qué.
- Reconoce el nombre de algunas melodías de distinto género (por ejemplo, piezas clásicas, de música popular, folklore, etcétera), canta y baila acompañándose de ellas.
- Reconoce fragmentos de melodías y cantos; a partir de lo escuchado identifica el nombre.

Esto es todo lo que el PEP 04 refiere en torno a la educación musical, resulta indispensable estudiar el trasfondo de la propia reforma a la educación preescolar y sus implicaciones a fin de entender mejor sus características.

3.2 Una crítica a la Reforma

Existe un buen número de críticas severas al PEP 04 y, principalmente, a la reforma de la educación preescolar. Por caso, Guevara (2005) detecta, en la educación preescolar, la existencia de proyectos apresurados, improvisados, de expansión de la red escolar y de reclutamiento de profesores, nuevas reglas en el control de las instituciones escolares, en los contenidos, métodos de enseñanza y certificación de profesores. Otra de las observaciones que realiza el autor es que algunos padres de familia empezaron a pedir que,

“para aprovechar” esos tres años, se aumentarían las cargas de instrucción. Guevara (2005) señala que no se sabe de un sólo país en el mundo que haya establecido la escolarización obligatoria desde los tres años de edad, lo cual, resulta de un hecho científicamente constatado: que el objeto de la institución “escuela” es el pensamiento racional concreto que no se adquiere *ad libitum* sino por efecto de la superación previa de determinadas fases del desarrollo humano.

Al respecto Guevara (2005) agrega que preescolar es, como su nombre lo indica: una fase *previa a la escuela*. Pero los diputados y senadores mexicanos, decidieron que la escuela obligatoria, formal, se inicie a los tres años de edad. Para el autor, el absurdo es obvio, puesto que el vínculo madre-hijo sigue teniendo una importancia esencial para el desarrollo saludable. El autor dice que era deseable que en México la escolaridad obligatoria se ampliara de nueve a doce años, pero *que se ampliara hacia arriba y no hacia abajo*, como ocurrió.

La mayor parte de los países desarrollados incluyen en su concepto de “educación básica obligatoria” a los tres grados que corresponden en México a la educación media superior o preparatoria (así ocurre con la *High School* de Estados Unidos, el *Lycée* de Francia o el *Gymnasium* de Alemania). Guevara (2005) advierte que se trata de una medida aberrante que se presenta como una oportunidad de equidad para las familias pobres, pero, sucede otra cosa. El autor lo explica, las familias pobres enfrentan ahora la dificultad de que, para registrar a sus hijos en la primaria, necesitan como requisito presentar un certificado que acredite que el niño cursó tres grados de “educación preescolar”.

3.2.1. El origen del enfoque por competencias del PEP 04

Diversos autores, por ejemplo, Argudín (2005), Moreno (2005), Romero (2005), coinciden en señalar que las “competencias” provienen del mundo mercantil, son conceptos empresariales, que se imponen por influencia de organismos internacionales que se apropian de posturas provenientes de la economía. Las competencias educativas se basan en la economía y en la administración y tratan de aproximar la educación a estas visiones,

con intención de crear mejores destrezas para integrarse a la actividad productiva. La “competencia” es un concepto que proviene del ámbito económico y que ha sido convertido en el principal modelo pedagógico. Lo que el PEP 04 y sus autores no dicen, es que los que fomentan el enfoque por competencias son organismos internacionales, mismos que están financiando los modelos por competencias.

Las competencias surgen en el ámbito educativo en México en 1991; el Banco Mundial las lanzó para un nivel, el nivel medio superior, y para una modalidad, la tecnológica, CETIS, CBTIS y CONALEP, bachilleratos tecnológicos y escuelas técnicas profesionales; pero a partir de 1993, el enfoque de competencias se extendió a la educación básica, desde 1996 a las licenciaturas, para 1998 a los posgrados y en el 2000 el modelo de competencias se apodera de la UPN; aparece en las normales a partir de 1997, y en preescolar en el 2004. Se trata, pues, de un modelo que proviene de una visión capitalista en que se crearon modelos en el ámbito empresarial, económico, y se imponen en la educación. Lo cual lleva a un mejor entendimiento acerca de su enfoque (competencias) y permite inferir sus propósitos, intereses e intenciones, más allá de su propio discurso. Entre las múltiples críticas a la reforma de la educación preescolar se estudia el impacto económico que representa.

3.2.2 El gasto de la educación preescolar

De acuerdo a la OECD (2005) en México el gasto que se hace por niño en preprimaria es de mil 643 dólares, mientras que en primaria es de mil 467 dólares y en secundaria de mil 477 dólares. El organismo señala que el financiamiento al gasto por estudiante de primaria es todavía muy bajo, en relación con el promedio de la OCDE que es de cinco mil 313 dólares. También, en el nivel secundaria el promedio de gasto por estudiante en la OCDE es de diez mil 655 dólares.

Es indispensable señalar que el gasto es para el pueblo de México que paga impuestos, pero, asimismo, es gasto para los padres de familia que tienen que realizar gastos de transporte, útiles escolares, uniformes (de educación física, de diario, de honores)

materiales, cooperaciones, inscripciones, entre muchos otros gastos. Los cuestionamientos a la reforma son profundos y en relación a distintos aspectos, aquí se mencionan otros.

3.2.3 El debate. La reforma de preescolar de OCE

El OCE (2004) (Observatorio Ciudadano de la Educación) en un documento llamado Debate educativo 2. La reforma del preescolar., indica que el Congreso eligió la medida más burocrática, costosa y difícil de implementar. De acuerdo al escrito, se esconde el propósito de agregar a su nómina (S.N.T.E.) un elevadísimo número de nuevas plazas laborales y de espacios de negociación política. Acorde al documento del OCE (2004), entre otras cosas, los plazos que los legisladores establecieron para la obligatoriedad son irreales e implicarán erogaciones cuantiosas que gravarán por muchos años el presupuesto educativo.

Por otro lado, se menciona en el escrito, que se introduce un nuevo motivo de desigualdad y de discriminación de los más pobres, debido a que será imposible que en las comunidades más pequeñas y en muchas zonas urbano marginales lleguen a establecerse instituciones para atender los tres grados. La obligatoriedad de preescolar colocará fuertes tensiones para lograr, aunque sea por vía de una enseñanza privada, la escolaridad que requerirán –paradójicamente– para acceder a la escuela. Otra de las propuestas o críticas radica en el señalamiento de que la prioridad en la expansión del sistema educativo es la educación media, cuantitativa y cualitativamente.

El que los legisladores decidieran hacer crecer la escolaridad “hacia abajo” en vez de “hacia arriba” obliga a preguntarse si no previeron que el costo de esta expansión impedirá la de la educación media o cómo resolverán los recursos necesarios para atender la creciente demanda para este nivel. Guevara (2005) realiza algunas preguntas muy importantes, cuestiona: ¿O quedará este nivel educativo también al arbitrio del mercado privado de educación, como ya ocurrió con la educación superior? El Congreso ha planteado por la vía de la legislación que para ello se requieren 12 años de escolaridad obligatoria: 3 de preescolar, 6 de primaria y 3 de secundaria. ¿Podría ser de otra forma? ¿6

de primaria, 3 de secundaria y 3 de preparatoria? La educación preescolar “obligatoria para el Estado” se transformó en hacer obligatorio para los padres que sus hijos o pupilos cursen tres grados de preescolar con las implicaciones y consecuencias que ello conlleva, ahora es tiempo de un breve acercamiento al sindicato de maestros, al cual se encuentran inevitablemente adheridos los P.E.M.E.P.J.N., el S.N.T.E.

3.3 El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (S.N.T.E.)

3.3.1 Historia del S.N.T.E.

La historia del S.N.T.E. es sumamente relevante ya que revela formas de ser y de actuar predominantes en el sindicato, las cuales afectan a los profesores, resulta muy difícil su estudio detenido en esta tesis. Algunas fuentes son de fácil acceso como la información de la Sección 42 del S.N.T.E. (2002) la cual es muy completa. La historia del S.N.T.E. es una historia de luchas por el poder, de largos cacicazgos, en que el grupo dominante utiliza el sindicato para obtener beneficios personales (ver por ejemplo, Arnaut, 1998, 2004.). Las aspiraciones de los trabajadores, de los maestros, se dejan de lado a favor de la burocracia y la negociación de los dirigentes con el gobierno. Los convenios tienen relación con asuntos políticos, de elecciones, en donde se negocian intercambios de bienes, hasta los asuntos propiamente laborales, condiciones de trabajo concretas, como aumentos de salario, pensiones, plazas, en fin, todo lo relativo al trabajador, al maestro.

3.3.2 La sección XXIV del S.N.T.E.

El S.N.T.E. cuenta con secciones en los estados, en este caso la Sección XXIV corresponde al estado de Querétaro, el Comité Ejecutivo Seccional se encarga de todos los asuntos relacionados con el sindicato en un estado de la república mexicana. El comité trata, directamente, asuntos laborales de los maestros (condiciones de trabajo, contrataciones, salarios, conflictos laborales) con el gobierno de Querétaro, la secretaría de educación y, en este caso, con la USEBEQ.

El artículo 27 de los Estatutos del S.N.T.E. indica:

“Artículo 27. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, como órgano unitario de carácter nacional se estructura, para los efectos legales y de su régimen interno, con representaciones de los trabajadores en los ámbitos siguientes:

- I. Escuela;
- II. Centro de Trabajo.
- III. Delegacional;
- IV. Regional;
- V. Seccional;
- VI. Organizaciones o Asociaciones de trabajadores de la educación afiliados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; y
- VII. Nacional.” (S.N.T.E., 2004: 4).

El artículo 131 y el 132 los Estatutos del S.N.T.E. se refieren al Congreso Seccional como órgano superior de gobierno de la sección, el cual puede ser ordinario o extraordinario. El congreso ordinario se celebra cada cuatro años con la finalidad de elegir al Comité Ejecutivo Seccional.

“Artículo 142. El Comité Ejecutivo Seccional es el órgano de gobierno sindical que representa el interés general de los trabajadores en su respectiva jurisdicción, en los términos del presente Estatuto. De acuerdo a las condiciones de cada sección sindical el Comité Ejecutivo se integrará.” (S.N.T.E., 2004: 34).

El Comité Ejecutivo Seccional puede ser conformado desde 34 hasta 55 titulares, dependiendo del número de agremiados. Básicamente, se estructura con una secretaría general y colegiados encargados de diversos asuntos. El Comité Ejecutivo Seccional (2003-2006), sección XXIV del S.N.T.E., se estructuró en 2003 bajo el formato anterior, es decir, bajo los Estatutos del S.N.T.E. de 1992; sin embargo, en el 2004 los Estatutos del S.N.T.E. fueron reformados. La sección XXIV no modificó su estructura, a pesar de que los Estatutos fueron cambiados, mismos que transformaron, entre otras cosas, la estructura de los comités ejecutivos seccionales, no obstante, la sección XXIV permaneció con la estructura que marcaban los Estatutos del S.N.T.E. de 1992. En lo que se refiere a esta tesis, es necesario resaltar el cargo de secretario de trabajos y conflictos de preescolar. El artículo 155 de los Estatutos del S.N.T.E. (1992) señalaba atribuciones y obligaciones, entre ellas destacan:

- a) Conocer y gestionar ante las autoridades correspondientes, los asuntos y problemas de trabajo y conflictos que los miembros de cada nivel de la sección le presenten a la secretaría respectiva para su trámite o solución.
- b) Gestionar ante las autoridades educativas la creación de plazas iniciales y escalafonarias, para los miembros de las delegaciones sindicales y representaciones de los centros de trabajo correspondientes.

Por otro lado, bajo los Estatutos del S.N.T.E. de 1992, el Comité Ejecutivo Seccional debería permanecer en funciones durante tres años, no obstante la sección XXIV del S.N.T.E., en el estado de Querétaro, sí adoptó la disposición de los Estatutos de 2004 del S.N.T.E. que amplían a cuatro años el período de ejercicio del Comité Ejecutivo Seccional, por lo que, el Comité Ejecutivo Seccional que entró en funciones en 2003 prolongó su estancia hasta el 2007 más del tiempo que establecían incluso los estatutos de 2004. La sección XXIV del S.N.T.E. se encuentra subdividida o conformada por diversas delegaciones, una de ellas es exclusiva de los P.E.M.E.P.J.N. a saber la D-I-107.

3.3.3 La D-I-107

La delegación D-I-107 es una delegación sindical que pertenece a la sección XXIV del S.N.T.E. La delegación sindical está conformada por todos los P.E.M.E.P.J.N., en el estado de Querétaro, y por los acompañantes musicales, independientemente, de su condición de trabajadores interinos o de base. Dentro de la organización sindical existen jerarquías, otorgadas por medio de comisiones. El cargo más relevante es el de secretario general de la delegación y el segundo en importancia es el secretario de trabajos y conflictos, en relación a la contratación, el otorgamiento de beneficios y promociones. Los cargos son asignados por votación de la base, es decir, de los integrantes de la delegación.

De acuerdo a los datos proporcionados por la D-I-107, ésta era integrada por 44 P.E.M.E.P.J.N. (2003); cifra que varía un poco debido a los P.E.M.E.P.J.N. que ingresan, el número oscila alrededor de 50 P.E.M.E.P.J.N. De acuerdo a esos datos se cubren 85 jardines de niños de un total de 711 (datos de 2003). Cabe resaltar que la constitución de la

D-I-107 es reciente, su creación tuvo lugar en el año 2000 “luego de muchos esfuerzos” (D-I-107, Coordinación, 2004), anteriormente, los P.E.M.E.P.J.N., se integraban con la delegación que correspondía a su adscripción. El artículo 11 de los Estatutos vigentes del S.N.T.E. (2004) señala que son miembros del S.N.T.E. los trabajadores de base, permanentes, interinos y transitorios que contribuyen al sostenimiento económico del sindicato y los pensionados o jubilados comprendidos en los Estatutos.

Los artículos 30 y 32 de los Estatutos del S.N.T.E. señalan:

“Artículo 30. La Delegación Sindical es la unidad orgánica del Sindicato integrada por los trabajadores de la educación adscritos a una misma zona del nivel preescolar, primaria o grupos afines, a una misma unidad administrativa o de servicios o a un Centro de Trabajo de nivel posprimario, que cuente con el mínimo de trabajadores requeridos para constituirlo.” (S.N.T.E., 2004:5).

“Artículo 32. Para la denominación de las Delegaciones Sindicales, se observarán las siguientes reglas:

I. Se distinguirán por la nomenclatura D-I, cuando se integren con trabajadores que correspondan a una misma zona escolar de preescolar, primarias y niveles afines, incluidos los trabajadores de apoyo y asistencia a la educación en todo el país, excepto en el Distrito Federal.” (S.N.T.E., 2004:5).

La D-I-107, tienen facultades y responsabilidades muy concretas que se expresan en los Estatutos en el artículo 198 y 200. También, resultan de gran relevancia los artículos 324 y 325 de los Estatutos de 2004 del S.N.T.E. La D-I-107 convoca a asamblea ordinaria, a los P.E.M.E.P.J.N., una vez cada seis meses, pero, durante las reuniones mensuales a que convoca la C.E.E.M.E.P. se otorga un espacio para información de carácter sindical y el secretario general de la delegación interviene, continuamente, en los movimientos de incremento de horas, contrataciones, conflictos, préstamos, entre otros asuntos.

3.3.4 La ausencia de personalidad jurídica de la sección XXIV

El Comité Ejecutivo Seccional del S.N.T.E., sección XXIV del S.N.T.E. negocia, llega a acuerdos, con el gobierno del estado de Querétaro, realiza convenios con la USEBEQ en materia de condiciones de trabajo, prestaciones, aumentos, contrataciones, incluso negocian el contrato colectivo de trabajo e interviene en los asuntos laborales de todos los profesores; sin embargo, existe una investigación (Franco, 2000) que afirma que

el Comité Ejecutivo Seccional del S.N.T.E. carece de personalidad jurídica para atender dichos asuntos de los profesores y para negociar con el gobierno o la USEBEQ. Franco (2000) explica que en el periódico oficial del gobierno del estado de Querétaro *La Sombra de Arteaga* el 7 de junio de 1992, mismo día en que se decretó la creación de la USEBEQ se publicó la ley que reforma y adiciona los artículos 87, 101, 102 y 150 y deroga el artículo 100 de la Ley de los Trabajadores al Servicio del Estado y de los Municipios.

Estas modificaciones responden a la transferencia de la educación del nivel federal al estado de Querétaro. Los pormenores no tienen relación con esta tesis, no obstante las modificaciones tienen repercusiones para el S.N.T.E.

“Las reformas y adiciones a los artículos 87, 101, 102 y 150, así como la derogación del artículo 100 de la LFTSEM, son el soporte jurídico laboral para la transferencia de la sección 24 del S.N.T.E. al Estado de Querétaro. En el artículo 87, se estableció que habría un sindicato único de Trabajadores de la Educación, que estaría integrado por los trabajadores que prestan sus servicios en los niveles de educación básica.” (Franco, 2000: 132).

De acuerdo a Franco (2000) la sección XXIV del S.N.T.E. debió solicitar su registro ante el tribunal de conciliación y arbitraje del estado, para tener personalidad jurídica y jurisdicción local, cubriendo requisitos de forma y fondo que establece la legislación laboral.

“La sección 24 del S.N.T.E., no tiene personalidad jurídica para representar los intereses de los trabajadores ante el patrón sustituto.” (Franco, 2000:147).

La sección XXIV del S.N.T.E. no realizó los trámites correspondientes, pero sigue negociando con gobierno del estado, y la USEBEQ las condiciones de trabajo de los profesores.

“Sin embargo, el Gobierno Estatal está negociando año con año las modificaciones a las condiciones generales de trabajo con un sindicato que no tiene personalidad jurídica.” (Franco, 2000:33).

3.4 La Secretaría de Educación Pública (SEP)

La historia de la SEP, también, es importante, revela *habitus*, estructuras construidas a lo largo de la historia, refleja prácticas burocráticas, sin embargo, su revisión detallada excede los límites de espacio de esta investigación. No obstante, se aportan referencias. Medina (2007) permite establecer algunos antecedentes, Döring (1995) aproxima al contexto y la configuración de la SEP, que data de 1833 cuando se creó la Dirección General de Instrucción Pública, inicio que marcaría el principio de una serie de procesos (cambios) muy complejos incluida una etapa de supresión de la institución. La secretaria de educación del estado de Michoacán (2007) y la propia SEP (2007) permiten completar la consolidación de la institución y sus características, entre ellas destaca la llamada descentralización educativa que data de 1982. Posteriormente, se menciona la importancia de la SEP en relación al condicionamiento del trabajo de los P.E.M.E.P.J.N. ahora sólo se ofrece un marco de referencia para aquellos noveles en el tema.

3.5 Del ISSSTE

El ISSSTE (ISSSTE, 2007), creado por decreto presidencial el 30 de diciembre de 1959, es un organismo descentralizado con administración, personalidad jurídica y patrimonio propio, éste último conformado por las aportaciones que los trabajadores hacen quincenalmente por dos conceptos fundamentales: a) Fondo de pensiones y b) Servicio médico y maternidad. A ello se suman las aportaciones que hace el Gobierno Federal de los mismos conceptos por cada uno de sus empleados. La administración del ISSSTE está presidida por una Junta Directiva, principal órgano rector integrado por cinco representantes del Gobierno Federal y cinco de la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado, además del propio Director General. Es facultad del Ejecutivo Federal designar tanto al Director General como al presidente de la Junta Directiva, mientras que los representantes gubernamentales deberán ser los titulares de las secretarías de Salud, de Trabajo y Previsión Social, de Desarrollo Social, de Hacienda y Crédito Público, y de la Función Pública. La Junta Directiva es la autorizada para nombrar y

remover al personal de confianza del primer nivel del Instituto, a propuesta del Director General.

Este órgano rector aprueba, entre otras cosas, el presupuesto, la orientación programática, la organización administrativa y funcional del ISSSTE y, desde luego, supervisa el gasto, operación y funcionamiento institucional. El instituto está regulado por la Ley del ISSSTE, que es un instrumento jurídico emanado del Poder Legislativo de observancia general que lo faculta para hacer las retenciones respectivas de los salarios de los trabajadores del Estado y lo obliga a proporcionar bienestar social a éstos y a sus familiares derechohabientes.

Principales Fondos que Integran al ISSSTE: administración, ahorro para el retiro, médico, pensiones, préstamos, préstamos personales, riesgos de trabajo, servicios sociales y culturales, vivienda. Los fondos son los que cubren el conjunto de 21 seguros, prestaciones y servicios previstos por la Ley del ISSSTE en favor de los trabajadores al servicio del Estado. Es prudente considerar que la labor de los profesores se encuentra influida de forma simultánea por parte de las dependencias gubernamentales y el S.N.T.E.

3.6 Problemática laboral y sindical

Báez (2002) señala que la educación (el modelo o sistema educativo mexicano) permite al sistema posesionarse y mantenerse en el poder, fomenta el individualismo, la competencia y el sometimiento. Ubica al S.N.T.E. como un sindicato “blanco” ya que en lugar de apoyar al maestro y luchar por mejores condiciones laborales, sociales y económicas, sólo sirve para apoyar al patrón. Báez (2002) vislumbra la privatización del sistema de pensiones y jubilaciones; la continuidad en la violación de derechos laborales (contratos de tiempo limitado) entre otros temas. Los maestros son sometidos a la oferta y la demanda de su empleo, con contratos de 3, 6 y 9 meses, sin generar derechos laborales, violentando el artículo 123 constitucional.

En cuanto al S.N.T.E. Báez (2002) menciona que desde su creación sólo sirvió para corporativizar a los trabajadores, sus funciones son delimitadas sin importar demasiado las condiciones económicas, asistenciales y preparación profesional de los maestros, ya que lo que les importa a los líderes del S.N.T.E. han sido y son gubernaturas, diputaciones, senadurías, puestos en la SEP, ISSSTE o presidencias en el partido político en turno PRI-PAN. El S.N.T.E., afirma Báez (2002), es una mafia en la que todos se encubren con tal de que les toque un "hueso"; luego entonces, afirma Báez (2002), el S.N.T.E.-SEP-ISSSTE sólo sirven para cuidar los intereses de la burguesía. Por su parte, los maestros han realizado diferentes movilizaciones, foros, congresos seccionales, entre otros, para arrebatárles a los charros (Báez, 2002) la dirección del S.N.T.E. y ponerlo al servicio de los trabajadores.

En relación a la CNTE creada en 1979, Báez (2002), encuentra y describe sus logros, pero, también, señala que los charros del S.N.T.E., autoridades educativas, el ISSSTE y gobierno en general, han jugado un papel determinante para bloquear el desarrollo del movimiento, esto lo han realizado por medio del bloqueo de gestoría o gestoría paralela, represión administrativa, física y política, como lo muestran los ceses, actas administrativas, basificaciones, interinatos.

Este apartado busca establecer un marco de referencia en torno a costumbres, calidad, *habitus*, formas de ser y de actuar de agentes, grupos e instituciones. Después, se retoma esta contextualización y caracterización. En el ámbito estatal es fundamental el papel de la USEBEQ.

3.7 La USEBEQ

Larios (2002) menciona que en agosto 1983 se emitió el decreto presidencial en el que se marcan los lineamientos para la creación de las unidades de servicios educativos en los estados. En marzo de 1984 se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el decreto que establece los lineamientos para la descentralización de los servicios federales de la educación básica y normal. Por lo que, en enero de 1986, se firmó el acuerdo de

coordinación para la descentralización de educación básica y normal, entre el gobierno federal y el gobierno del estado de Querétaro. Se establecen criterios, normas, modalidades y mecanismos para la prestación de los servicios educativos.

La firma del acuerdo nacional para la modernización de la educación básica, estableció la política de descentralización que da origen a la transferencia del servicio educativo a los gobiernos estatales, se transmiten las relaciones laborales con los trabajadores, bienes muebles e inmuebles, obligaciones y derechos. El gobierno del estado sustituye como patrón al titular de la SEP, cuyos derechos se conservan. El 7 de junio de 1992 se publicó en el periódico oficial del estado de Querétaro "La Sombra de Arteaga", el decreto por el cual se crea el organismo descentralizado: Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ).

La USEBEQ es la entidad responsable de la administración de todo el sector educativo, en lo que se refiere a los niveles básicos como son: preescolar, primaria y secundaria. Tiene a su cargo la administración de los recursos humanos y financieros, es la institución responsable de la contratación, los pagos a empleados y presupuestación de los recursos económicos de todo el sistema de educación básica (pública) en el estado de Querétaro.

La USEBEQ tiene a su cargo más de 15 mil empleados y ejerce más del 40% del presupuesto del gobierno estatal, Larios (2002). Esto da una idea de la magnitud y el impacto que el sector educativo tiene en el contexto social de Querétaro.

El año 2007 se destinaron 3,056, 445,970 pesos en el presupuesto federal de egresos de 2007 a la USEBEQ, (presupuesto de egresos del estado de Querétaro, 2006), sin tomar en cuenta lo que se destina a otras instancias como la secretaría de educación del estado de Querétaro, es necesario sumar los recursos que destina el estado de Querétaro a la USEBEQ, lo cual asciende a 250,453,000 pesos. Lo que equivale a un total de 3,306,898,970 pesos destinados a la USEBEQ para ese año.

En lo que se refiere a la educación preescolar para el ciclo escolar 2006-2007 se registraron 84,451 alumnos en el estado de Querétaro, USEBEQ (2006). Los cuales se encuentran distribuidos en distintas modalidades, los CENDI (centros de desarrollo infantil), el CONAFE (consejo nacional de fomento educativo), la educación indígena. El mayor número de alumnos se encuentra en el preescolar general que atiende a 57,392, este es el jardín de niños público, en donde laboran los P.E.M.E.P.J.N., en segundo lugar, está la educación preescolar particular, los jardines de niños privados atienden a 15,620 alumnos.

En cuanto al personal que labora en preescolar general se encuentra que existen 225 directoras, 130 directoras sin grupo y 95 con grupo, 272 empleados administrativos, 1,775 maestras para jardín de niños, 2,044 grupos de alumnos, 1,860 aulas y 486 escuelas, jardines de niños, USEBEQ (2006). En lo que respecta a los P.E.M.E.P.J.N. existen 88 escuelas atendidas por algún P.E.M.E.P.J.N.

La USEBEQ sufre, frecuentemente, diversas reestructuraciones y tiene continuos cambios de funcionarios, cambios de puestos. La estructura que se ofrece menciona los puestos de funcionarios que tienen a su cargo otro buen número de empleados. Tiene una estructura jerárquica característica de la burocracia la cual se menciona en el anexo B de esta tesis.

3.8 La Coordinación estatal de educación musical en preescolar

La “Coordinación estatal de educación musical en preescolar”, C.E.E.M.E.P. está conformada, solamente, por una P.E.M.E.P.J.N., la cual fue electa por votación de los integrantes de la D-I-107 a partir del año 2000. De acuerdo a la propia coordinadora, la C.E.E.M.E.P. pertenece al departamento de educación preescolar, es decir, es parte oficial, forma parte de la estructura administrativa de la USEBEQ. La oficina de la C.E.E.M.E.P. se encuentra ubicada dentro de un jardín de niños, en ese jardín de niños, se atienden asuntos y se realizan, por lo general, las reuniones mensuales. Según información de la propia D-I-107, en efecto, ya han habido, otras coordinadoras, en tanto que la delegación funcionaba desde antes, pero sin reconocimiento del S.N.T.E.

Sin embargo, la C.E.E.M.E.P. hasta 1999, por ejemplo, se encontraba conformada por dos P.E.M.E.P.J.N., que eran coordinadores técnico pedagógicos. La C.E.E.M.E.P. convoca cada mes (a excepción de vacaciones y meses en que se considera existen muchas actividades) a los P.E.M.E.P.J.N. para que asistan a la reunión pedagógica o junta mensual. Dentro de estas reuniones se tratan aspectos de capacitación, actualización, pedagogía, didáctica, etc. También, en algunas ocasiones se incluyen cursos, talleres, charlas, muestras pedagógicas. Pero, fundamentalmente, se trabajan actividades relacionadas con la música y su enseñanza.

A raíz de la reforma en preescolar, el trabajo se centró en un curso de capacitación que, por cierto, se impartió, a su vez, a las educadoras a través de algunos P.E.M.E.P.J.N. Del mismo modo, se enfocó en el PEP 04, sus características, aplicaciones, etc. El discurso de la C.E.E.M.E.P. impacta, directamente, en directoras, supervisoras, inspectoras y jefa de departamento, porque la coordinadora visita, personalmente, a autoridades y maestras a fin de impartir cursos, celebrar reuniones, supervisar el desempeño de los P.E.M.E.P.J.N., informar de los enfoques y los trabajos realizados en las juntas mensuales, así como explicar las funciones que atribuye a los P.E.M.E.P.J.N.

A partir de la interpretación del PEP 04, por parte de la “coordinación” se informó a los P.E.M.E.P.J.N. que el PEP 04 incluía el campo formativo llamado “expresión y apreciación artísticas” y que, por tanto, era necesario una transformación o cambio de su práctica. La clase de música, a partir de esa interpretación, de la coordinadora, ahora sería de las cuatro áreas que integran el campo formativo: teatro, artes plásticas, música y danza. Para lo cual, durante las juntas mensuales se impartieron actividades de teatro, música, danza y artes plásticas, además de otros cursos, a manera de capacitación. Por otro lado, se insistió a los P.E.M.E.P.J.N. en que debían planear sus clases de acuerdo al PEP 04, desde la perspectiva de situaciones didácticas, competencias, campos formativos, etc.

La C.E.E.M.E.P. indicó a los P.E.M.E.P.J.N. que debían laborar de acuerdo a lo que la educadora estuviese trabajando, es decir, preguntar a la educadora qué competencias y campos formativos iba a desarrollar, de manera que la función del P.E.M.E.P.J.N. es, según

la C.E.E.M.E.P., apoyar a la maestra con actividades de expresión y apreciación artísticas. La educadora, según esto, debe elegir entre una gama de opciones que ha de ofrecerle el P.E.M.E.P.J.N.

Según la C.E.E.M.E.P., además del papel de facilitador atribuido al P.E.M.E.P.J.N., se deben centrar las actividades en beneficio de los niños de acuerdo al PEP 04. La C.E.E.M.E.P., realiza visitas a los jardines de niños con el fin de supervisar el trabajo realizado. Durante la visita, la coordinadora presencia clases y platica con la directora y maestras para jardín de niños, a fin de orientarlas acerca de las funciones que atribuye al P.E.M.E.P.J.N. y preguntar acerca de las formas de trabajo de los P.E.M.E.P.J.N. En ocasiones, la coordinadora imparte cursos y atiende problemas relacionados con los P.E.M.E.P.J.N.

De igual forma, como parte de las reuniones mensuales se cita a los P.E.M.E.P.J.N. en un jardín de niños determinado, para observar el trabajo de otros P.E.M.E.P.J.N., a fin de que opinen acerca de su pertinencia, basados en la forma de trabajo que marca la C.E.E.M.E.P., con la finalidad de verificar si la planeación y el desarrollo de la clase tienen sustento en el PEP 04 y también a expresar otros comentarios.

A partir de 2006, la C.E.E.M.E.P. sufrió un cambio, para sustentar su labor, tomó la forma de “consejo técnico”, para lo cual se eligieron las comisiones correspondientes, la coordinadora determinó tomar posesión de la presidencia del consejo técnico y los puestos siguientes fueron asignados por votación. Otro de los requisitos que la C.E.E.M.E.P. impuso es la demanda de un proyecto escolar.

Bajo amenaza de recibir un memorando, los P.E.M.E.P.J.N. fueron invitados a elaborar un proyecto escolar, para cada jardín de niños en el cual se laborara, los proyectos debían cubrir una serie de características y requisitos, que indicara la C.E.E.M.E.P. Por otra parte, la C.E.E.M.E.P. emitió convocatorias, junto con el secretario general de la D-I-107, para concursar a fin de obtener cambios de adscripción e incrementos de horas. Intervino, directamente, en la selección y contratación de los aspirantes a P.E.M.E.P.J.N., decidió

parámetros del concurso, requisitos, contó con voz y voto, directo, para decidir a quién se le otorgan los beneficios, junto con el secretario general de la D-I-107 y algunos funcionarios de la USEBEQ y el S.N.T.E. sección XXIV. La C.E.E.M.E.P. condiciona el otorgamiento de beneficios a la asistencia a las reuniones mensuales, en las que se demanda la participación en las actividades correspondientes y en eventos externos. El marco referencial ofrece un acercamiento a la estructura y funcionamiento de la C.E.E.M.E.P. sin el cual sería imposible analizar o entender la labor de los P.E.M.E.P.J.N. lo cual nos remite a la historia, a los documentos que orientan la labor de los P.E.M.E.P.J.N.

3.9 El plan rector y otros documentos

Hasta antes de la reforma constitucional de 2002, la C.E.E.M.E.P., pedía a los P.E.M.E.P.J.N., que basaran su trabajo en un documento llamado plan rector ver anexo C. La estructura de las clases de música ha sido orientada, según integrantes de la D-I-107, “desde hace muchos años, desde el principio” por el plan rector. El plan rector debía orientar la clase de educación musical, su planeación, método, contenidos y objetivos.

Además del plan rector, y unos cuantos documentos aislados, existen, libros que contienen letras y partituras de canciones para preescolar. La cronología de las actividades depende, de acuerdo a Navarrete (1999), de las necesidades detectadas por la educadora, en su grupo. El plan rector, el documento íntegro, se presenta en el anexo C tal y como fue redactado.

Existe otro documento, el cual carece de datos, por lo cual, no se puede hacer referencia bibliográfica alguna, pero que fue entregado por la C.E.E.M.E.P., consta de cinco copias. Ese documento tiene una influencia mínima, en comparación con el plan rector, fue entregado para sustentar o reflexionar acerca de la labor de los P.E.M.E.P.J.N. El documento se llama “La importancia de la música en el jardín de niños” incluido íntegramente en el anexo D es un documento, ideológico, porque no muestra teorías, resultados de investigación, tampoco se trata de un ensayo, sin embargo, es de gran importancia pues contiene afirmaciones que muestran formas de ser y de actuar propias del

campo, de la C.E.E.M.E.P. y de los P.E.M.E.P.J.N. Los documentos presentados son, prácticamente, todo el sustento teórico, enfoque, fines y formación, que se ofreció a los P.E.M.E.P.J.N. A partir de 2004 se anexa el programa de educación preescolar (2004) PEP 04, durante las reuniones mensuales, la C.E.E.M.E.P. se encarga de capacitar, prácticamente, a los P.E.M.E.P.J.N.

En la misma línea de escudriñamiento histórico es importante revisar el origen de los P.E.M.E.P.J.N. a fin de recabar elementos que permitan un mejor alcance.

3.10 Del Manual de Organización del plantel de educación preescolar

El Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar (SEP, 1981), ver el anexo E, publicado por la dirección general de educación preescolar de la SEP, describe características de los puestos de directora, Maestra para Jardín de Niños, profesor de enseñanzas musicales elementales para jardín de niños, entre otros.

El Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar (1981) establece entre otros aspectos: nombre del puesto: profesor de enseñanza musical elemental. Funciones generales: 1. Proponer y coordinarse con la profesora de grupo en la planeación, organización y realización de actividades musicales. 2. Coordinarse con los profesores de su especialidad y con las autoridades correspondientes para coadyuvar a la realización de eventos que promuevan la educación musical de los alumnos y del personal docente. 3. Las que le asigne la directora del jardín de niños, acordes con su puesto. Funciones específicas: 1. Participar en la organización y desarrollo de los eventos culturales, cívicos y sociales del jardín de niños. 2. Acompañar las actividades musicales de los niños, de acuerdo con el plan de trabajo de la profesora de grupo. 3. Colaborar con las profesoras de grupo en el desarrollo de las prácticas relacionadas con su especialidad. 4. Cultivar en los educandos el espíritu cívico y la sensibilidad musical, haciendo que participen en las actividades a su cargo. 5. Rendir los informes que le soliciten las autoridades. Responsabilidad: 1. Coordinar la realización de sus funciones con la profesora responsable del grupo. 2. Cumplir con los objetivos del plan de la profesora de grupo en lo referente a educación

musical. Escolaridad: certificado de educación secundaria y constancia de 4o. grado de estudios de piano o de preparación musical equivalente.

3.11 Algunas referencias históricas de los P.E.M.E.P.J.N.

De acuerdo con Villanueva (2006) el 16 de julio de 1937, el presidente Lázaro Cárdenas decretó a través del Diario Oficial de la Federación obligatoria y gratuita la enseñanza de la música en todas las escuelas de la república mexicana. El decreto no ha sido aplicado para la gran mayoría de las escuelas de gobierno, debido a que la misma Secretaría de Educación Pública argumenta, “falta de presupuesto, falta de maestros de música.” Según Villanueva (2006), la clase de educación musical en la escuela básica en el nivel preescolar fue implementada en la década de los sesenta, bajo el rubro de “cantos y juegos”, actividad que permaneció durante treinta años. A principios de los noventa, las autoridades educativas decidieron quitarla del programa, argumentando la carencia de pianistas para acompañar a la educadora, cuya misión era la de cantar y bailar con los niños durante la sesión.

3. 12 Los acompañantes musicales

El nombramiento de P.E.M.E.P.J.N., tuvo un antecesor. Anteriormente, se otorgaba el nombramiento de acompañante musical, la categoría asignada es: horas de acompañante de música para jardín de niños, foráneo. Posteriormente, apareció la categoría de Profesor de enseñanzas musicales elementales para jardín de niños. Gradualmente, han ido desapareciendo las plazas que corresponden a los acompañantes de música y han permanecido sólo las plazas de P.E.M.E.P.J.N. Pero, existen algunos profesores que tienen ambos tipos de plaza o que tienen nombramiento de acompañantes de música. Aunque no se encontraron datos históricos acerca del surgimiento de la categoría se realiza un estudio, más adelante en la tesis, a partir del propio Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar (1981) que permite percibir *habitus*, formas duraderas de ser y de actuar, en el *campo*, que dejan comprender parte de la situación actual de los P.E.M.E.P.J.N.

3.13 De los profesores de enseñanzas musicales elementales para jardín de niños

La USEBEQ es la institución encargada de la educación básica en el estado de Querétaro. El nombramiento de profesor de enseñanzas musicales elementales para jardín de niños lo otorga la USEBEQ de acuerdo al catálogo de categorías del personal docente de educación básica de la SEP, el cual se establece a nivel nacional (catálogo de empleos). La USEBEQ tiene procesos de selección y contratación de personal, mismos que son objeto a indagar a detalle en esta tesis, por el momento, sólo se aportan elementos que permitan comprender el contexto.

3.14 De la formación de las maestras para jardín de niños

En términos muy concretos el PEP 04 otorga a las educadoras la posibilidad de encargarse de la educación artística de sus alumnos. El PEP 04, sus creadores, impulsores y defensores sostienen que las educadoras tienen la capacidad para impartir el desarrollo del campo formativo “expresión y apreciación artísticas” con sus respectivas competencias. En un estudio (evaluación) realizado a un 80% del personal que labora en preescolar en el estado de Querétaro, por parte de la USEBEQ (2003), se encontraron los siguientes datos: Último grado de estudios: Otros 2%, Bachillerato 3%, Normal Básica Preescolar 31%, Normal Básica Primaria 12%, Licenciatura Normalista 30%, Licenciatura de Normal Superior 6%, Licenciatura de la UPN 15%, Maestría 1%. Como se puede observar en la formación variada que se presenta en la formación de las educadoras existe un vacío en el campo de la educación musical.

3. 15 Los estudios de los profesores de música en preescolar

Los P.E.M.E.P.J.N., cuentan con una formación muy diversa. Algunos no cuentan ni con primaria, ni secundaria, algunos tienen estudios en el Conservatorio de Música (del estado de Querétaro), algunos cuentan con bachillerato y unos pocos son técnicos ejecutantes instrumentistas egresados de la UAQ, a partir de 1998 se cerró esa formación técnica en la UAQ. Entre los P.E.M.E.P.J.N., en el estado de Querétaro, que cuentan con

estudios profesionales se encontró lo siguiente (investigación empírica): Profesores con licenciatura se localizaron seis, con licenciatura en música con línea terminal en educación musical, por la FBA (Facultad de Bellas Artes) de la UAQ (Universidad Autónoma de Querétaro). Dos de los P.E.M.E.P.J.N. cuentan con estudios de posgrado.

Del total P.E.M.E.P.J.N. solamente seis poseen estudios superiores, formación profesional, universitaria, es decir, un 12% de los profesores. También hay una maestra que es licenciada en educación egresada de la UPN. En lo que respecta a los otros P.E.M.E.P.J.N. no se tienen los datos precisos, pero, no tienen licenciatura, se sabe que unos cuantos realizaron estudios en el conservatorio (sin validez oficial), otros tienen bachillerato, muchos cuentan con secundaria y algunos con estudios de primaria. Es necesario recordar que algunos P.E.M.E.P.J.N. no asisten a las reuniones a que convoca la C.E.E.M.E.P., y por tanto, es imposible identificarlos y los que asisten no revelan, fácilmente, su formación específica.

3.16 De las horas asignadas a P.E.M.E.P.J.N.

Los P.E.M.E.P.J.N. trabajan en la modalidad de horas semana mes (h/s/m/). Entre las desventajas y aspectos que caracterizan la modalidad de horas, se encuentra que se debe luchar para obtener cada una de las horas. El proceso de búsqueda y lucha por obtener horas, en síntesis, consiste en realizar múltiples solicitudes, entrevistas, visitas y convencer a autoridades de la USEBEQ y el S.N.T.E. para que asignen trabajo, esperar, una vez que se asignen horas realizar muchos trámites de compatibilidades, recabar muchas firmas de diferentes personas en distintos lugares, entre otras muchas dificultades. Un P.E.M.E.P.J.N., puede luchar y obtener, por ejemplo, una hora de trabajo a la semana, por lo que requerirá empezar, desde el principio, su lucha para buscar obtener más horas de empleo. La modalidad de horas, excluye asignar horas de trabajo que no sean frente a grupo, por ello, los P.E.M.E.P.J.N. pueden tener máximo quince horas de trabajo a la semana en un turno. El P.E.M.E.P.J.N., trabaja con todos los grupos del jardín de niños, los días en que labore en esa escuela. Esta modalidad trae repercusiones, por ejemplo, debido al número de grupos y alumnos que se atienden, a cada grupo le toca un tiempo muy breve

de clase, por lo que, se obliga a los P.E.M.E.P.J.N. a preparar clases cortas y apresuradas, tiempo insuficiente para la educación musical.

Cabe señalar que no se cubren todos los jardines de niños, es decir, en muchos jardines no hay P.E.M.E.P.J.N. Datos de 2003 (D-I-107,2003), apuntaban que, en Querétaro, de 711 jardines solamente se cubrían 85, (algunos de ellos particulares y, por tanto, con profesores contratados de forma independiente a la educación pública) esto representa solamente 11.95 % de cobertura. También, es necesario resaltar que en algunos de esos jardines los P.E.M.E.P.J.N. tienen asignadas, en muchos casos, solamente tres horas a la semana. En otros casos, quizás los más, se asignan seis horas de trabajo a la semana. Aunque el número de P.E.M.E.P.J.N. se incrementa, ese dato es engañoso debido a que los P.E.M.E.P.J.N. que ingresan, en su mayoría, entran como interinos, es decir, cubren a otros P.E.M.E.P.J.N. que se encuentran de permiso, no se trata de nuevos espacios, sino de P.E.M.E.P.J.N. que por enfermedad y otras causas, se encuentran con permiso provisional, pero, se contabilizan dentro de la delegación, puesto que no por estar de permiso se pierden los derechos sindicales, siguen perteneciendo a la delegación. Lo más probable es que los P.E.M.E.P.J.N. titulares reanuden sus labores y los interinos queden sin empleo.

La C.E.E.M.E.P. dispone que los P.E.M.E.P.J.N. deben trabajar frente a grupo, es decir, cubrir sus horas dando clase. Con base en esa idea se determinó que los P.E.M.E.P.J.N., al menos aquí, en el estado de Querétaro, sólo podrían laborar en un horario de 9:00 – 12:00 hrs., en el turno matutino, debido a que es el horario en que los niños asisten a preescolar, no obstante, el departamento de recursos humanos establece que existe compatibilidad para los docentes de preescolar a partir de las 8:00 y hasta las 12:00 hrs. No obstante, la C.E.E.M.E.P. logra imponer que la mayoría de los P.E.M.E.P.J.N. aspiren a 15 horas de trabajo máximo a la semana, lo que corresponde a trabajar de lunes a viernes en un horario de 9:00 – 12:00 hrs. sobre todo porque en el horario vespertino es aún más difícil, prácticamente, imposible que asignen una hora de trabajo, la C.E.E.M.E.P. argumenta que es porque el número de jardines de niños con turno vespertino es mucho menor y afirma que no se pueden tener horas en la tarde hasta que se tengan quince horas

en el turno matutino. La mayoría de los P.E.M.E.P.J.N. luego de veinte, treinta o más años de servicio no alcanzan la meta mínima de quince horas a la semana.

3.17 De los salarios

En octubre de 2002 el OCE emite su “Comunicado 87” Trabajo docente. Una perspectiva internacional. El “Comunicado 87” señala que en el grupo de países en la OCDE, el promedio de estudiantes por profesor en primaria es de 18, mientras que en los países con niveles de ingreso medio o bajo, la relación es de 30 o más alumnos por maestro. En los países de la OCDE el promedio de salario anual para profesores de primer ingreso rebasa los 20 mil dólares, y la media salarial de profesores con 15 años de experiencia supera los 30 mil dólares. En cambio, en los países subdesarrollados el salario del profesor de primer ingreso apenas supera los 5 mil dólares, y el del profesor experimentado promedia 10 mil dólares al año.

El maestro es un trabajador que recibe menos ingresos que otros profesionales con niveles de escolaridad y exigencias laborales semejantes. En México, los profesores de primaria y secundaria promedian las 25 horas/semana en su contrato. En contraste, en el resto de los países de la OCDE las horas contratadas son más de 30, y en varios casos más de 40 horas a la semana. Estos contratos incluyen el trabajo frente a grupo y las actividades de preparación. Por último, el maestro mexicano de educación básica percibe la mitad de los ingresos que corresponden al promedio de OCDE. El caso particular de los P.E.M.E.P.J.N. se tratará más adelante.

3.18 Del marco jurídico que rige a los P.E.M.E.P.J.N.

Existen diversas disposiciones legales en torno a la educación, no obstante, para el objeto de estudio de esta tesis, se encuentra que las leyes en torno a las condiciones laborales son las más importantes. Entre otras disposiciones que rigen el trabajo de los P.E.M.E.P.J.N., se encuentran: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Constitución Política del Estado de Querétaro (2004), la Ley Federal de los Trabajadores al

Servicio del Estado (1963), la Ley General de Educación (1993), la Ley de Educación del Estado de Querétaro (1986), la Ley de Profesiones del Estado de Querétaro (1999), el Reglamento de la Ley de Profesiones del Estado de Querétaro (2003), la Ley Federal del Trabajo (1970), el Código Civil del Estado de Querétaro (1990), el Código Penal para el Estado de Querétaro (1987), la Ley Federal de Responsabilidades Administrativas de Servidores Públicos (2002). El marco legal, que rige las condiciones laborales, contratación, promociones, beneficios, de los maestros, en este caso, P.E.M.E.P.J.N., está contenido en el Diario Oficial de la Federación del día 29 de enero de 1946.

El presidente Manuel Ávila Camacho expidió el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública. En ese documento se establecen diversas disposiciones, entre ellas se encuentran los requisitos para obtener un nombramiento y promoción, derechos y obligaciones de los trabajadores, jornadas de trabajo, asistencia, intensidad y calidad del trabajo, salarios, vacaciones, licencias, cambios, entre otros aspectos. El reglamento es de observancia obligatoria, tanto para funcionarios y jefes, como para empleados de la SEP, en él se considera también la participación del S.N.T.E. El reglamento establece dos clasificaciones para los trabajadores: de confianza y de base. El personal que se considera de confianza se encuentra claramente identificado. Por su parte, los P.E.M.E.P.J.N. se ubican en la clasificación de base.

“ARTÍCULO 5° Los trabajadores de base de la Secretaría de Educación Pública se subdividirán en tres grupos: docentes, técnicos y administrativos.” (Velázquez, 1981: 353).

Los trabajadores docentes son aquellos, según el reglamento, que desempeñan funciones pedagógicas y se clasifican en dos grupos: titulados y no titulados. El carácter de empleado de base no puede adquirirse hasta después de transcurridos seis meses de ingreso a una plaza que no sea de confianza, siempre y cuando, se posea nombramiento definitivo. La Secretaría puede otorgar a los trabajadores un nombramiento legal definitivo o interino. Para esta tesis resulta de relevancia el artículo 16.

“Artículo 16. La Secretaría nombrará libremente a los trabajadores que deban cubrir las plazas de las categorías presupuestales más bajas, ya sean las que resulten vacantes al correrse el

escalafón o que sean de nueva creación, cualquiera que sea su denominación o categoría, de acuerdo con la disposición legal que las establezca.” (Velázquez, 1981:356)

Los interinatos también son cubiertos por quien libremente decida la secretaría. El capítulo IV del reglamento trata sobre los derechos y obligaciones de los trabajadores, en este caso, de los P.E.M.E.P.J.N.

3.19 A manera de síntesis

A lo largo de su historia, la educación preescolar en México, ha recibido influencia de Froebel, Montessori, la tecnología educativa, Piaget y el reciente enfoque por competencias. Galván, (2004) menciona que Estefanía Castañeda, Rosaura Zapata y Berta von Glümer, compusieron melodías, cantos, también señala que realizaban marchas, rondas y ejercicios rítmicos, lo cual coincide, por cierto, con el plan rector de la C.E.E.M.E.P. La historia de la educación preescolar revela que existen tradiciones, tendencias, costumbres, formas de ser y de actuar, que han permanecido a lo largo de cien años o más de historia del preescolar. Por ejemplo, existe un libro llamado ¿Te gustaría cantar? (Navarrete, 2003) el cual contiene partituras de canciones para preescolar, es un material actual, fue elaborado durante varios años de recopilación e investigación, el libro contiene muchas canciones de Rosaura Zapata y Bertha von Glümer, entre otros autores de aquella época. Este libro es el más utilizado por los P.E.M.E.P.J.N. Formas de ser y de actuar continúan presentes a través de formas de trabajo y contenido de las canciones.

Es destacable el presupuesto que se asigna a la USEBEQ, aportado por los ciudadanos que pagan impuestos. La USEBEQ tiene funcionarios los cuales reciben salarios muy elevados.

En esta investigación se muestra que funcionarios de la USEBEQ, contratan a quien mejor les parece. Se asigna una cantidad inmensa de dinero a instituciones gubernamentales que no educan, cuya función no es educar, los funcionarios que tienen por función administrar, controlar y operar planteles educativos en lo que respecta a la organización, recursos materiales, humanos, financieros y sistemas de información, no

piensan, forzosamente, en términos educativos, sino administrativos, burocráticos, empresariales. El estado no garantiza que se imparta educación, sino, garantiza, básicamente, contratar a personas como profesores, pagarles y sostener escuelas. Eso no asegura que las personas contratadas y los procesos escolares sean, necesariamente, educación, pueden ser simple información, instrucción, enseñanza, adiestramiento. La USEBEQ contrata P.E.M.E.P.J.N. que, efectivamente, no son profesionales.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1 Presentación

Se detectó que, en mayor o menor medida, *habitus* e *illusio* de maestras para jardín de niños, alumnos, directoras, supervisoras, funcionarios de USEBEQ y el S.N.T.E., autoridades federales, estatales y municipales, influyen en la educación musical que se imparte en preescolar.

Para ubicar esta influencia se ubican como *campos*: organizaciones internacionales, autoridades federales, SEP, S.N.T.E., autoridades estatales, dependencias de gobierno, como *subcampos*: USEBEQ, sección XXIV S.N.T.E., medios de comunicación, y, por último, los *microcampos*: grupo de P.E.M.E.P.J.N., maestras, directoras y supervisoras, padres de familia y alumnos. Los distintos *campos* pertenecen y obedecen a distintos *metacampos*, (en esta tesis, sólo se estudia el *metacampo* educación musical, en particular, que imparten en preescolar los P.E.M.E.P.J.N. en el estado de Querétaro). Cada uno de los *campos*, *subcampos* y *microcampos* poseen agentes, estructuras propias, algunas características son similares y otras no, también, hay peculiaridades exclusivas de cada uno. Éstos poseen distintas estructuras, formas de ser y de actuar, reglas de juego, bienes, *habitus* e *illusio*.

En síntesis, *campo*, *subcampo* o *microcampo*, se encuentran intradeterminados (por agentes internos que poseen características determinadas, interrelaciones, reglas de juego, *habitus*, *illusio*) y supradeterminado (acciones de agentes externos *habitus* que influyen o afectan en otros *campos*, *subcampos* o *microcampos*). Así el análisis de los resultados va abordando cada categoría y sus interrelaciones a fin de analizar y explicar su participación en la educación musical que se imparte en preescolar.

4.2 Del *Campo*

4.2.1 Política educativa y “autoridades federales”

Se encuentra que las organizaciones internacionales fomentan políticas educativas, por medio de financiamiento de programas, publicaciones, estudios, evaluaciones, discursos y reuniones con autoridades de gobierno, de la SEP, promocionan modelos educativos, por lo que, influyen en la configuración de características de la educación (del *metacampo*), fines educativos, *habitus e illusio*.

El modelo adoptado en el programa de educación preescolar (2004) es el de competencias, es un eje que estructura prácticas, cursos, *habitus*. De acuerdo al análisis de Moreno (2005), “competencia” es un concepto que proviene del ámbito económico y que fue convertido en el principal modelo pedagógico. El programa de educación preescolar, no señala el origen de ese nuevo modelo para la educación preescolar, tampoco ofrece justificación alguna para implementarlo en preescolar, no se ofrece estudio, investigación o argumentos que sustenten el modelo educativo por competencias.

El modelo de competencias, según Moreno (2005), se convirtió en un monomodelo; es decir, un modelo único para todo el sistema educativo; de acuerdo al artículo de Moreno (2005), el modelo de competencias en la educación, lo impulsó el Banco Mundial, lo apoyó el FMI, el BIP, el GATT. Moreno (2005) menciona que FMI, BM, OMS, UNESCO, sacaron el modelo de competencias y se implantó de forma general, debido al financiamiento a la educación, Moreno (2005) menciona que al Banco Mundial lo que le interesa es que se desarrollen competencias laborales, instrumentales, competencias cognitivas. Se trata, pues, de un modelo que proviene de una visión capitalista, del ámbito empresarial, económico, aplicado en la educación.

Paniagua (2005) destaca que la educación por competencias constituye un nuevo paradigma cuya prioridad es aprender a hacer. De acuerdo a Argudín (2005) las competencias educativas se basan en la economía y en la administración y tratan de

aproximar la educación a estas visiones, con intención de crear mejores destrezas para integrarse a la actividad productiva. Según Argudín (2005), las decisiones operacionales se tienen que tomar en el ámbito de la línea de producción, recurriendo a habilidades del trabajador de pensar creativamente y resolver problemas (competencias), competencias educativas intentan que el mejoramiento de la calidad de la educación atienda a la construcción de competencias y demuestre su desempeño en forma práctica, para que los estudiantes, en un futuro, puedan competir, exitosamente, en el campo laboral lo que resulta de las nuevas teorías de cognición y, básicamente, significa saberes de ejecución, instrumentales.

Finalmente para confirmar lo anterior de acuerdo a la propia SEP (2007) el proyecto de modernización de la educación técnica y la capacitación (PMETyC), ahora, se constituye en un programa de formación de recursos humanos basada en competencias (PROFORHCOM).

Así, independientemente de características (*habitus, illusio*) de P.E.M.E.P.J.N., padres de familia, alumnos, instituciones (públicas y privadas), autoridades educativas, propietarios de escuelas particulares, legisladores, funcionarios municipales, estatales o federales, es evidente cómo las organizaciones internacionales marcan políticas educativas, establecen modelos, promueven formas de educar, por medio de la SEP, principalmente, construyen estructuras centrales que orientan a la educación. En este caso, se demostró que instituciones como el FMI, BM, UNESCO, entre muchas otras, influyeron para la implementación de una educación basada en un modelo empresarial: las competencias.

El programa de educación preescolar (2004) se construyó, por agentes de la SEP, con base en un modelo de competencias, pero en el documento, no se muestra, ni hay justificación alguna para seguir ese modelo, ni fundamentos acerca de su importancia, es decir, se presenta en forma de axioma. La educación preescolar construida, a partir del modelo de competencias, es ideología, por orden de la SEP, la USEBEQ y otros agentes, se impartieron y se imparten a las maestras para jardín de niños, P.E.M.E.P.J.N., innumerables cursos, talleres conferencias, simposios, juntas, reuniones, (una de estas actividades por

mes, en promedio, invariablemente, con suspensión de clases) para exponer las características del programa, los cambios administrativos, didácticos y pedagógicos que conlleva, y otros aspectos relativos, esto sin contar cursos de carrera magisterial, cursos de formación continua, cursos de verano, diplomados, entre otros, elaborados en torno a los modelos por competencias y el programa de educación preescolar.

Se identifica cómo las diversas autoridades participan, influyen, condicionan o determinan la conformación y estructura del *campo* autoridades federales. Por ejemplo, diputados y senadores, funcionarios del ejecutivo federal, de acuerdo a *habitus* e *illusio*, establecen prioridades educativas, aprueban presupuestos para educación, promueven políticas educativas, leyes educativas, leyes en materia laboral. En este caso se destaca la Ley del ISSSTE.

Este tema es sumamente complejo, y tiene una afectación directa al *microcampo* P.E.M.E.P.J.N. y, por ende, de la educación musical que éstos imparten en preescolar. Ruiz (2007) Garduño (2006) permiten dar un vistazo a los procesos que dieron origen a la ley del ISSSTE (2007).

Por su parte, funcionarios del ISSSTE, dirigentes del S.N.T.E. y autoridades del gobierno federal, legisladores, entre otros, defienden la ley del ISSSTE (2007), en innumerable cantidad de discursos y declaraciones intentan justificar la urgencia y pertinencia de la ley del ISSSTE (2007), Pavón (2007), Ramos (2007), Castellanos (2006), Arvizu (2007). En síntesis, se afirma que la ley es benéfica y necesaria, que su implementación es urgente e inevitable debido a que no hay recursos para pagar pensiones,

De acuerdo a sus promotores, permite sustentabilidad. Bermúdez (2007) enumera beneficios que, según distintos actores, principalmente, la dirigencia del S.N.T.E., aporta la ley del ISSSTE (2007) a los trabajadores. Entre sus bondades se menciona que el gobierno federal incrementa sus aportaciones al ISSSTE, del 19.75 por ciento al 31.645 por ciento (Bermúdez, 2007). El gobierno federal asume íntegramente el déficit presupuestario existente, para cubrir las pensiones de los actuales jubilados y de los trabajadores en activo.

El gobierno aportará una cuota social de tres punto cinco por ciento del salario del trabajador para mejorar los servicios de salud, que equivalen a más de seis mil millones de pesos anuales (Bermúdez, 2007). Igualmente aportará una cuota social específica para el fondo de pensiones equivalente al cinco punto cinco por ciento del salario mínimo.

La ley del ISSSTE (2007) establece un régimen o sistema de cuentas individuales para pensiones de los nuevos trabajadores, que serán administradas por un organismo público llamado PENSIONISSSTE (artículo 103, ley del ISSSTE, 2007) y luego por las Afores privadas, bancos, quienes cobran por administrar cuentas. De acuerdo a Alonso (2007) el eje de la reforma de pensiones es la sustitución de un sistema solidario con beneficios definidos, por un sistema individualizado.

Establece cambios graduales en la edad para jubilarse, a partir del 1 de enero de 2010, se requerirá cincuenta y ocho años de edad para mujeres y sesenta años para hombres. En otras palabras, los trabajadores al servicio del estado, en México, están obligados a laborar un promedio de diez años más. Antes de la ley del ISSSTE (2007), para poder tener derecho a una jubilación, un profesor debía trabajar y cotizar al ISSSTE por treinta años, un profesor que ingresó a laborar a los veinte años de edad, cuando cumplía cincuenta años de edad, podría ya retirarse con una pensión por jubilación (ley del ISSSTE 1983). Sin embargo, la ley del ISSSTE (2007) además de los treinta años de servicios que exige para los hombres, también, obliga a tener una edad mínima para poder tener derecho a la pensión por jubilación y la edad mínima que exige es de sesenta años de edad. En este ejemplo, el profesor deberá trabajar cuarenta años. El tema de la nueva ley del ISSSTE o ley Gordillo también se puede revisar en Cárdenas (2007).

Las reacciones en contra de la ley del ISSSTE (2007) son encabezadas, principalmente, por la CNTE, entre otras acciones, se realizan manifestaciones, marchas, paros, que agruparon a miles de maestros y trabajadores, esto se encuentra documentado entre otros por Heras (2007), Castellanos (2007), Ramos (2008), se interpusieron de acuerdo a Fernández (2008) alrededor de un millón de amparos contra la ley del ISSSTE. El estado de Querétaro tuvo escasa participación, sin embargo, en tres reuniones sindicales

(de diferentes delegaciones de la sección XXIV del S.N.T.E.) a que se acudió, profesores, trabajadores, expresaron dudas, inquietudes y sobre todo molestia, muchos reprocharon al representante del Comité Ejecutivo Seccional, sección XXIV, del S.N.T.E. (todos ellos distintos) que presidió las reuniones, la pasividad de los representantes y su no intervención para evitar la ley del ISSSTE (2007).

Distintos profesores, maestras para jardín de niños, señalaron que el Comité Ejecutivo Seccional se limitó a informar luego de que ya se había aprobado la ley del ISSSTE (2007) y explicaron que la dirigencia del comité actuó en complicidad para permitir que se aprobara la ley y no hubiese rechazo alguno en el estado de Querétaro. En resumen, el Comité Ejecutivo Seccional, sección XXIV, del S.N.T.E., recibió reproches, reclamos de profesores, maestras, muy indignados y enojados, quienes además, coincidieron en señalar perjuicios, que trae consigo la ley del ISSSTE, para los trabajadores. Por otro lado, se observó que existe un movimiento amplio llamado RESISSSTE Querétaro en el cual participan maestros de otros sistemas (educación media y superior), no sólo de USEBEQ, el cual, convoca a asambleas, movilizaciones, protestas, en particular, en este caso, contra el Comité Ejecutivo Seccional, diputados y senadores, entre otros.

De acuerdo a Weber (2004) cada autoridad (diputados, senadores, poder ejecutivo) posee una jurisdicción oficial, estable, organizada, en general, normativamente, por medio de leyes y ordenamientos administrativos. Weber (2004) explica que el funcionario recibe un sueldo regularmente establecido y la seguridad de una pensión para la vejez. El sueldo no se calcula de acuerdo al trabajo realizado. El salario se establece en términos de *status*, o sea, de acuerdo al tipo de categoría y funciones. Funcionarios federales presentaron y autorizaron la ley del ISSSTE (2007), desde un régimen distinto, es decir, un régimen de privilegios.

Así, un funcionario federal gana (no por el trabajo que realiza, de acuerdo con Weber (2004) alrededor de entre unas cincuenta y ciento cincuenta veces más, que un P.E.M.E.P.J.N. Por caso, el presidente de la república, recibe servicios médicos privados

(distintos al ISSSTE) y al retirarse (luego de seis años) recibe una pensión mensual vitalicia millonaria (sólo de pensión percibe una cifra cercana a ciento cincuenta mil pesos mensuales, más múltiples prestaciones y percepciones extras), en cambio un profesor para jubilarse debe cumplir con treinta años de trabajo y tener sesenta años de edad (ley del ISSSTE, 2007) y sólo se le garantiza un salario mínimo, después de años de cotizaciones incrementadas (pasa de 3.5% del salario a 6.75%). Weber (2004) menciona que otra característica es que la burocracia pregona la resolución “objetiva” de los asuntos, es decir, la ejecución de acciones conforme a normas establecidas y “sin tomar en cuenta a las personas.”

Los motivos, las negociaciones, los intereses, de la ley del ISSSTE, se realizaron en secreto, aunque, debido a su importancia algunos aspectos salieron a la luz. Los fundamentos legales, explicación de violaciones, se pueden leer en los amparos interpuestos (2007) y otros estudios. Para detalles, se pueden consultar documentos como el de Alonso (2007) quien explica el contexto, el diagnóstico equivocado que realizó el gobierno federal acerca del ISSSTE y las razones que movieron a autoridades federales a impulsar la reforma al ISSSTE. Entre otros, Alonso (2007) estudia la participación de Ayala (senador del PRI, titular del ISSSTE), la SHCP y el Banco Mundial. En esta tesis, se encuentra que la ley del ISSSTE (2007) elaborada y aprobada por autoridades federales, afecta a los P.E.M.E.P.J.N. La afectación, a los profesores, consiste, en síntesis, en ganar menos, debido al incremento de cuotas al ISSSTE.

Además, por otro lado, la ley del ISSSTE (2007) aumenta la edad que se debe tener para poder jubilarse. Entre cinco y diez P.E.M.E.P.J.N. se jubilarán antes de enero de 2010 para evitar ser afectados por las disposiciones de la ley del ISSSTE (2007), la mayoría (que tenían pensado jubilarse en cuanto se pudiera) tendrá que seguir trabajando (un promedio de diez años más) para cumplir sesenta años y retirarse. A futuro, los P.E.M.E.P.J.N. se ven afectados al ser obligados a trabajar más años, siendo mucho más ancianos, es más probable enfermarse, debido a lo pesado del trabajo, y, naturalmente, debido a la avanzada edad, disminuyen las capacidades, un P.E.M.E.P.J.N., trabajará con grupos de alumnos de tres años de edad y menos.

Así el *metacampo* de la educación musical que se imparte en preescolar está determinado por las formas de ser y de actuar, e *illusio*, de diputados y senadores. Así, por caso, la reforma constitucional de noviembre de 2002, trajo consigo no sólo la obligatoriedad de la educación preescolar, sino, un nuevo programa de educación preescolar y una serie de procesos de consulta, capacitación y transformación del preescolar. Es decir, un *campo*, un grupo ajeno al plantel de educación preescolar, a la propia educación preescolar, determina y condiciona las características de la educación, configura en gran medida el *metacampo*, los *subcampos* y *microcampos*.

El marco de condiciones del *campo*, depende, de funcionarios federales (ejecutivo federal, legislativo y judicial) que, de acuerdo a *habitus*, *illusio*, establecen leyes en materia educativa y laboral, los agentes de esos grupos, obedecen a estructuras (otros grupos de poder y de intereses, por ejemplo, empresarios, partidos políticos, organismos internacionales y nacionales, grupos civiles, como, asociaciones de padres de familia, SEP, S.N.T.E.), fijan condiciones y características de la educación al determinar presupuestos, normatividad educativa y laboral de acuerdo a propósitos económicos, políticos, entre otros.

4.2.2 La SEP y el S.N.T.E.

El *campo* SEP, está determinado, en parte, por autoridades federales, quienes otorgan nombramientos de los altos funcionarios, así mismo, la SEP se encuentra influida por otros grupos, por caso, el *campo* organismos internacionales. Los agentes de la secretaria de educación pública, también, condicionan y determinan el trabajo de los P.E.M.E.P.J.N., por ejemplo, la SEP elaboró el programa de educación preescolar (2004), así como la impartición de cursos, por ejemplo, de carrera magisterial, asimismo, determina las características de los planteles de educación preescolar (Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar, 1981), determina puestos, funciones, procedimientos administrativos.

Para ejemplificar la intervención de la SEP en la determinación de la educación en preescolar se eligió el Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar (1981) porque determina puestos y funciones del personal. Aunque ya se hizo una amplia referencia a este documento, es conveniente rememorarlo ya que define la estructura interna del preescolar (define y establece los puestos existentes en preescolar), determina relaciones (especifica funciones) y establece reglas (requisitos mínimos). El Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar (SEP, 1981) publicado por la dirección general de educación preescolar de la SEP, describe características de los puestos de directora, Maestra para Jardín de Niños, P.E.M.E.P.J.N., entre otros.

El *campo* SEP tiene características de *campo* burocrático (Véase, por ejemplo, Street, 1984). Existe una jerarquización de puestos, los altos funcionarios, determinan modelos educativos, por caso, en el marco de la reforma de la educación preescolar (decretada en 2002 por el congreso, *campo* autoridades federales) establecieron el programa de educación preescolar (2004), basado en competencias (impulsadas por el *campo* organizaciones internacionales). También determinaron puestos y funciones. Así, el Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar (1981) determina el trabajo de los P.E.M.E.P.J.N.

El manual establece el puesto y sus características o funciones de manera formal. La C.E.E.M.E.P., utiliza ese documento, señala que la función de los P.E.M.E.P.J.N., consiste en acompañar a las maestras para jardín de niños. De acuerdo a la C.E.E.M.E.P., el P.E.M.E.P.J.N., debe comunicarse con la Maestra para Jardín de Niños, a fin de saber las competencias que está trabajando y ofrecer opciones para trabajar en clase, es decir, de acuerdo al plan de trabajo de la Maestra para Jardín de Niños. Por otro lado, la C.E.E.M.E.P., explica lo mismo a maestras para jardín de niños, directoras, supervisoras y autoridades. La mayoría de P.E.M.E.P.J.N., trabajan bajo el modelo establecido por la SEP, es decir, el Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar (1981), obedecen a la C.E.E.M.E.P. en sus indicaciones. El Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar (1981) delimita el trabajo de los P.E.M.E.P.J.N. (1981) en materia de planeación, contenidos, metodología y objetivos, reduce la labor del P.E.M.E.P.J.N. a

acompañar (musicalmente), obliga a seguir el trabajo y plan de la Maestra para Jardín de Niños (competencias).

El *campo* S.N.T.E. interactúa con otros *campos*, por ejemplo, *campo* autoridades federales o *campo* SEP (como lo advierte, por caso, Muñoz, 2008). También, obedece a intereses y condicionamientos de otros *campos* y, obviamente, se encuentra determinado por grupos de los propios agentes del *campo*. El S.N.T.E. negocia con la SEP, a nombre de los trabajadores, incrementos de salario, condiciones laborales, prestaciones, en este caso, de los P.E.M.E.P.J.N. Por ejemplo, los funcionarios del S.N.T.E., llegan a acuerdos con la SEP y otras instituciones, para la publicación de documentos, por caso, la guía de padres (2003) publicación y programa de televisión realizados por un convenio con la fundación vamos México, pagada en parte, con recursos del S.N.T.E., (ver Archundia, 2003), tan sólo de la publicación, Villamil (2004) refiere un gasto de 530 millones de pesos; además, ese acuerdo se tomó sin tomar en cuenta a los trabajadores y provocó el rechazo de los mismos, el tema lo desarrolla a mayor detalle Canales (2003).

Los funcionarios del S.N.T.E., también apoyaron y aceptaron la ley del ISSSTE (2007), Arvizu (2007). Otro ejemplo, de condicionamiento y determinación del *campo*, lo constituyeron los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial (1998) documento que fue acordado, negociado y aprobado por funcionarios del S.N.T.E., ver por ejemplo, lo abordado por Corte (2006), Valdés (1997), Tyler (1997), Díaz (1999), entre muchos otros.

A manera de muestra de los múltiples condicionamientos del S.N.T.E. a la configuración del *metacampo* se refieren algunos datos acerca de la presidenta del S.N.T.E. La redacción del Universal (2006) elaboró una cronología muy importante. Acerca de Elba Esther Gordillo se puede encontrar una cantidad muy importante de textos, no es el tema de la tesis, sin embargo se ofrecen referencias que permiten un estudio a profundidad: Ornelas (2008), Cervantes (2004), Cano (2008), Muñoz (2008).

Hernández (2007), en un artículo denominado *Elba forever*, explica que Elba Esther Gordillo fue designada, en 1989, por el presidente Carlos Salinas de Gortari para dirigir el

S.N.T.E. Según Hernández (2007), desde esa fecha, la maestra Gordillo manejó el S.N.T.E. a su antojo, violó la ley federal de trabajadores al servicio del estado (en su artículo 75 prohíbe la reelección de los secretarios generales) y modificó los Estatutos para hacerse una legislación a su medida: amplió arbitrariamente los plazos para los que fue nombrada, impuso incondicionales en el puesto y cambió el nombre del dirigente principal del gremio. Hernández (2007) menciona que Gordillo se hizo elegir líder "indefinida". Hernández (2007) menciona que las autoridades laborales hicieron *ojo de hormiga* ante los atropellos legales y que cuatro presidentes -Carlos Salinas, Ernesto Zedillo, Vicente Fox y Felipe Calderón- la respaldaron.

Por otro lado, Hernández (2007) explica que, Elba Esther controla a los trabajadores de la educación a través de lo que él denomina una densa telaraña laboral, sindical, económica, política y legal. Dicha red empieza en la escuela, los directores y los inspectores de zona son personal sindicalizado, es decir, miembros del S.N.T.E., ellos fiscalizan, en cada escuela, a los maestros de base: dan días económicos, reportan o ignoran sus faltas y retardos, promueven o bloquean su ascenso. En síntesis, Hernández (2007) encuentra que quienes se alinean con el líder son premiados y quienes no lo hacen son castigados.

Hernández (2007) menciona, por caso, a Fernando González, subsecretario de educación básica de la SEP, quien no tiene mayor mérito que ser yerno de Elba Esther. Hernández (2007) indica que la estructura sindical, el S.N.T.E., maneja, discrecionalmente, prestaciones sensibles para los maestros. Por ejemplo, administra los créditos de vivienda, de automóvil o personales. Consigue plazas para profesores de nuevo ingreso. Negocia el otorgamiento de dobles plazas para incondicionales. Facilita que los profesores que son enviados a laborar a comunidades remotas cambien su lugar de adscripción a las ciudades.

De acuerdo a datos de Hernández (2007), al año entran en las arcas del sindicato alrededor de mil 750 millones de pesos dinero manejado, históricamente, por el ex marido de Elba Esther. Según Hernández (2007), el gremio cuenta, además, con tiendas sindicales,

hoteles y predios. Varios fueron vendidos y sus activos pasaron a ser parte de un fideicomiso, no auditado, que se maneja discrecionalmente.

Los profesores se han visto afectados por un S.N.T.E. que no defiende sus intereses, por caso, aumentos salariales, estabilidad laboral, creación de plazas, créditos de vivienda, pensiones, jubilaciones. Por el contrario, el S.N.T.E., obedece a otros intereses, *habitus e illusio*. Las políticas laborales, por ejemplo, contratos laborales temporales, fueron permitidos y autorizados por el S.N.T.E., el escaso incremento salarial, los créditos de vivienda (por caso, VIMA, mil ochocientos millones de pesos) se manejaron de forma corrupta (Hernández, 2007), la afectación a los servicios médicos, las pensiones y jubilaciones, del ISSSTE, se aprobaron con el consentimiento del S.N.T.E., en particular, de la dirigente del S.N.T.E. La dirigencia elaboró guías para padres en vez de ejemplares de los nuevos Estatutos (2004), los cuales, por cierto, son muy ambiguos puesto que no establecen, claramente, obligaciones y responsabilidades de los delegados y representantes.

4.2.3 Autoridades y dependencias estatales

Las autoridades estatales que intervienen en incrementos salariales, creación de plazas, política educativa, laboral, legislación, también, tienen la obligación de vigilar el cumplimiento de la ley. Por ejemplo, el gobernador del estado de Querétaro, nombra a la secretaria de educación, los diputados locales crean la ley estatal de educación (1996).

En el marco legal, existe una serie de instancias y funcionarios estatales, que tienen la responsabilidad de cumplir la ley y observar que sea cumplida, en el ámbito de sus atribuciones, el *campo* autoridades y dependencias estatales deben atender conflictos laborales y educativos que se suscitan en el estado. La forma, en este caso, burocrática, en que este *campo* atiende a sus responsabilidades influye, *habitus, illusio*, en la educación musical que se imparte en preescolar.

La USEBEQ depende de la SEP, autoridades estatales, federales, éstas le proporcionan lineamientos en materia laboral, educativa, presupuestos, entre otros. La

USEBEQ, en el estado de Querétaro, se encarga de la contratación del personal que labora en las escuelas públicas de nivel básico, entre ellos, los P.E.M.E.P.J.N. Pero, la USEBEQ atiende muchos otros aspectos, por caso, de carácter económico, sostenimiento de escuelas, asignación de recursos, pago al personal, aspectos administrativos, creación de plazas, otorgamiento de nombramientos, la USEBEQ es la instancia responsable de la educación básica en Querétaro, vigila, controla, atiende, directamente, la educación pública que se imparte en preescolar.

El *campo* de la USEBEQ está condicionado, al igual que cualquier otro *campo*, por otros *campos*, en este caso, la SEP. Ésta a su vez, obedece a políticas económicas y laborales provenientes de otros *campos*, y así, sucesivamente. La SEP (2006) elaboró el manual de normas para la administración de recursos humanos en la secretaría de educación pública (2006).

Este manual, en el caso de la USEBEQ, se aplica, centralmente, por parte del departamento de recursos humanos de la USEBEQ. La USEBEQ establece un complejo sistema de control, en parte, influido por el manual de normas para la administración de recursos humanos de la secretaría de educación pública (2006), que consiste en una serie de procesos burocráticos y administrativos (documentos), que afectan a los P.E.M.E.P.J.N., y por tanto, influyen en la educación musical que éstos imparten en preescolar. El manual de normas para la administración de recursos humanos en la secretaría de educación pública (2006) refiere distintos temas que rigen procesos dentro de la USEBEQ, dentro de las escuelas, en el propio trabajador.

Cada uno de los aspectos incluye otra larga serie de procedimientos administrativos y procesos burocráticos (trámites, requisitos, documentos). En síntesis, los P.E.M.E.P.J.N., dependen de una serie de mecanismos de la USEBEQ, su empleo, su pago, sus permisos, beneficios como cambios de adscripción o incrementos de horas, están sujetos a una serie de procedimientos, la USEBEQ controla estos aspectos por medio del departamento de recursos humanos, pero hay otros sistemas de vigilancia y control. Basta con un ejemplo

para notar la determinación que ejerce la USEBEQ del empleo de los P.E.M.E.P.J.N., en el estado de Querétaro: el nombramiento.

De acuerdo al manual de normas para la administración de recursos humanos en la secretaría de educación pública (2006). Nombramiento es el acto de asignar una plaza al personal que se encuentra al servicio de la secretaría, expidiendo el documento denominado constancia de nombramiento el cual formaliza la relación de trabajo entre el titular de la secretaría y el trabajador, mismo que debe estar suscrito por la autoridad facultada para autorizar el nombramiento, así como por el trabajador.

El manual (2006) señala que los nombramientos se expiden conforme a lo siguiente: Docente de educación básica en plantel: Durante el ciclo escolar fijado en el calendario escolar de cada año lectivo, exceptuando tanto el periodo vacacional de primavera como el de invierno, y el receso escolar de fin de cursos. Establece que los nombramientos surten efecto, únicamente, los días 1º y 16 de cada mes. E indica que las unidades responsables (USEBEQ) para la asignación de los nombramientos, deben tener plazas vacantes que cuenten con soporte presupuestal. Establece el trámite de los nombramientos del personal, además, deberá acreditarse que se cumplió con el proceso de selección correspondiente. No se pueden asignar plazas docentes al personal que realice funciones administrativas y viceversa. También, señala que las plazas docentes, únicamente, se podrán asignar al personal que cubra el perfil correspondiente y desempeñe su función frente a grupo en el dictado de clases, al personal directivo y de supervisión de plantel y al que realice funciones de carácter técnico pedagógico.

También este Manual especifica que todo aspirante a ocupar un cargo, puesto o comisión en la secretaría, deberá manifestar, bajo protesta de decir verdad, que no se encuentra inhabilitado, así como, si se encuentra o no desempeñando otro empleo dentro de la misma o en otra dependencia o entidad del gobierno federal; en caso de encontrarse desempeñando otro empleo, deberá tramitar la compatibilidad de empleos correspondiente, dicha protesta de ley se encontrará asentada en la constancia de nombramiento.

El nombramiento para el personal podrá ser: interino, provisional o definitivo. Inicial es aquel que se expide a favor de un trabajador para ocupar una plaza inicial de nueva creación o que se quedó definitivamente vacante por las causas señaladas en la LFTSE. Se otorga una alta inicial (código 09) durante los primeros seis meses de servicio. Interino, refiere al que se expide para ocupar una plaza de base vacante temporal por un período que no exceda de seis meses, la asignación de este nombramiento depende del titular de la secretaria o los funcionarios facultados para ello, quienes nombran o remueven, libremente, en cualquier momento, al trabajador interino. Provisional, aquel que se otorga al personal que cubre una plaza de base vacante temporal mayor a seis meses. A) Cuando la plaza tenga titular, el nombramiento se podrá otorgar hasta por el período por el que se otorgue la licencia respectiva. B) Cuando se trate de una vacante sin titular en plaza escalafonaria, la vigencia del nombramiento provisional se podrá otorgar con efectos abiertos y hasta que se expida el dictamen de la comisión mixta de escalafón. Alta provisional (código 95). Definitivo, es aquel que se expide al trabajador, después de transcurridos seis meses de servicio en plaza inicial, sin nota desfavorable en su expediente o en virtud de dictamen escalafonario. Alta definitiva (código 10). Estos nombramientos se aplican a los P.E.M.E.P.J.N.

Así, el *campo* USEBEQ fue resultado de una serie de interacciones entre *campos*, por caso, de organizaciones internacionales, de autoridades federales, estatales, de la SEP y el S.N.T.E. El *campo* poseyó una estructura y se encontró condicionado por políticas, reglas del juego, creadas en distintos *campos*. En este caso, el manual de normas para la administración de recursos humanos (2006) elaborado por la SEP. La USEBEQ fue la instancia encargada de seleccionar, contratar, administrar, gestionar, prácticamente, todos los asuntos relacionados con el trabajo de los P.E.M.E.P.J.N.

4.2.4 Sección XXIV

El *subcampo* Comité Ejecutivo Seccional sección XXIV del S.N.T.E., forma parte del *campo* S.N.T.E., está condicionado por el S.N.T.E., se rige bajo los Estatutos del S.N.T.E. (2004) y sus autoridades se encuentran bajo los acuerdos y decisiones que se

toman a nivel nacional. El Comité Ejecutivo Seccional sección XXIV del S.N.T.E., interviene, en el estado de Querétaro, en la contratación de maestros, negocia incrementos salariales, creación de plazas, otorga comisiones (permisos), administra créditos de vivienda, préstamos, interviene en cambios de adscripción, incrementos de horas, representa a los trabajadores ante la USEBEQ, el ISSSTE.

El Comité Ejecutivo Seccional sección XXIV del S.N.T.E., en el estado de Querétaro, atiende aspectos de contratación, incrementos de horas, cambios de adscripción, permisos, créditos, préstamos, jubilaciones, problemas laborales, conflictos en el centro de trabajo (jardín de niños), con la USEBEQ. La manera en que este *campo* realiza sus funciones afecta a los P.E.M.E.P.J.N

4.3 Microcampos

4.3.1 La Coordinación Estatal de Educación Musical en Preescolar

La C.E.E.M.E.P., forma parte del *subcampo* USEBEQ, pero recibe influencia de otros *campos*, *subcampos* y *microcampos*, por caso de la SEP, el Comité Ejecutivo Seccional o los propios P.E.M.E.P.J.N. La C.E.E.M.E.P. citó a reuniones mensuales a los P.E.M.E.P.J.N., esas reuniones tuvieron carácter obligatorio, la C.E.E.M.E.P. estableció mecanismos de control y vigilancia hacia los P.E.M.E.P.J.N. Así mismo, la C.E.E.M.E.P. intervino en aspectos de contratación, incrementos de horas, cambios de adscripción, permisos, conflictos. También, instruyó y, en su caso, ordenó, a los P.E.M.E.P.J.N., acerca de contenidos, métodos, funciones. Además, la C.E.E.M.E.P. demandó proyectos, emitió convocatorias para asignación de cambios de adscripción y otorgamiento de trabajo, obligó a participar en eventos y exigiendo determinadas formas de trabajo, a los P.E.M.E.P.J.N.

El horario oficial de atención de preescolar es de lunes a viernes de 9:00 a 12:00 hrs. para el turno matutino y de 14:00 a 17:00 hrs. para el turno vespertino. El calendario oficial contempla doscientos días de clases. La educación que ofrecen las maestras para jardín de niños influye en la educación musical que imparten los P.E.M.E.P.J.N., debido a que los

alumnos aprenden formas de ser y de actuar, mismas que se reflejan en la clase de educación musical. También, las maestras influyen en el contenido de la clase de educación musical, ya que llevan y acompañan a los niños, demandan material, actitudes y formas de trabajo a los P.E.M.E.P.J.N.

El trabajo de los P.E.M.E.P.J.N. se encuentra, en su caso, sujeto a las directoras, por ejemplo, a través de evaluaciones de desempeño, asignación de puntajes escalafonarios, concesión de permisos, autorización de planes de trabajo, asignación de horarios, otorgamiento de espacios, materiales. Las directoras, entre otros aspectos, demandan, controlan o vigilan, formas de trabajo, relación con las maestras para jardín de niños, con alumnos, padres de familia. Por su parte, entre otras funciones, las supervisoras examinan, vigilan, controlan, aprueban o desaprueban, el trabajo de los P.E.M.E.P.J.N., atienden problemas de la plantilla escolar.

4.3.2 Profesores de enseñanzas musicales elementales para jardín de niños

Los distintos *microcampos* se influyen mutuamente, se interrelacionan, se condicionan. Las distintas cualidades de los P.E.M.E.P.J.N. determinan el tipo de educación musical que pueden impartir, por caso, influye la preparación académica, la edad, la condición civil, la situación económica-laboral (determinada por *campos* y *subcampos*, por ejemplo, la C.E.E.M.E.P., la USEBEQ, el S.N.T.E., SEP, autoridades federales, locales), el talento, el *habitus* y la *illusio*.

El número de P.E.M.E.P.J.N. varía mucho, debido a diversos permisos (desde quince días hasta seis meses, y en ocasiones, por ejemplo, por comisiones sindicales, se incrementa el tiempo de ausencia), interinatos, creación de plazas, defunciones, abandonos de empleo, renunciaciones. Para el ciclo escolar 2003-2004 se tenía una cifra de 44 P.E.M.E.P.J.N., en el estado de Querétaro de acuerdo a la D-I-107 (2004). Los ingresos se refieren a personas que obtuvieron su incorporación al *campo*, por primera vez, es decir, que son nuevos, lo cual no implica que permanecieron en el *campo*.

4.3.3 El proceso de ingreso al campo

Entre 2002 y 2007 se registraron once ingresos al *campo*. Ahora bien, el ingreso de los P.E.M.E.P.J.N. al *campo*, se obtuvo luego de al menos un año de espera, de lucha, de solicitudes, a excepción de dos P.E.M.E.P.J.N. que ingresaron, de inmediato, en 2007, según se indagó, recomendados, al menos uno de ellos, por personal de la USEBEQ. Todos los P.E.M.E.P.J.N. ingresaron en calidad de interinos, la mayoría, nueve de ellos, tuvieron que esperar, al menos un año en interinatos, y obtuvieron su empleo definitivo en una escuela distinta a aquella o aquellas en donde trabajaron en calidad de interinos. Tres P.E.M.E.P.J.N. consiguieron su empleo definitivo, en la institución en donde trabajaron como interinos, luego de seis meses, entre ellos los dos recomendados de 2007.

El Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública (1946) en su artículo 16 señala:

“La Secretaría nombrará libremente a los trabajadores que deban cubrir las plazas de las categorías presupuestales más bajas, ya sean las que resulten vacantes al correrse el escalafón o que sean de nueva creación, cualquiera que sea su denominación o categoría, de acuerdo con la disposición legal que las establezca.” (Velázquez, 1981: 346).

Se observaron dos modos de ingresar al *microcampo* de los P.E.M.E.P.J.N. Con ayuda de alguien del S.N.T.E. o con apoyo de algún funcionario de la USEBEQ. También, era posible que se obtuviera respaldo tanto del S.N.T.E. como de la USEBEQ. No obstante, todos los P.E.M.E.P.J.N. que ingresaron entre 2002 y 2007, tuvieron apoyo, principalmente, de alguna una de las dos partes. Cualquiera de las dos partes podía proponer candidatos, es decir, uno y uno, el S.N.T.E. y la USEBEQ tienen derecho a postular candidatos cincuenta por ciento cada uno (LFTSE, 1963).

Por parte del Comité Ejecutivo Seccional del S.N.T.E. sección XXIV, la secretaria de trabajos y conflictos de preescolar (una persona) tuvo el monopolio de las propuestas realizadas, incluidas maestras para jardín de niños, aún cuando otro delegado del S.N.T.E. podía intervenir a favor de alguien, la secretaria tenía siempre la última palabra y es a

través de su mediación que se realizan las propuestas. En cuanto a la USEBEQ, el departamento de educación preescolar, cuenta con una jefatura, (integrada por una persona) la ayuda de algún otro funcionario de la USEBEQ, forzosamente, tiene que pasar por la aprobación de la jefatura del departamento de preescolar.

En resumen, la asignación de plazas, horas, depende, formalmente, de la firma y autorización de dos personas, una por parte del S.N.T.E. y otra de la USEBEQ (LFTSE, 1963). El total de plazas existentes y horas disponibles en preescolar, en el estado de Querétaro, depende, principalmente, del acuerdo, el criterio, la aprobación y autorización de ambas figuras. El reglamento concedió la posibilidad de nombrar, libremente, a los trabajadores. Por parte del S.N.T.E., también se atribuyó facultades de nombrar libremente a los trabajadores, es decir, no había un reglamento que regulara, sino que, el miembro del Comité Ejecutivo Seccional (secretaria de trabajos y conflictos) eligió a quiénes favorecer, pero la secretaria sujeta a circunstancias y formas de ser y actuar, también, responde a reglas del juego (costumbre, intereses, *habitus*).

Ahora bien, el ingreso al *microcampo*, fue responsabilidad, fundamentalmente, de dos personas que eligieron a los trabajadores que ingresaron o incrementaron horas, en este caso, P.E.M.E.P.J.N. El ingreso al *microcampo* estuvo condicionado y determinado, fue responsabilidad directa, de un par de personas, una del S.N.T.E. y otra de la USEBEQ. Debido a esta situación, se ejerció un monopolio en el que era necesario obtener el respaldo de, al menos, una de las dos partes. Para obtener ese apoyo, indispensable para ingresar al *microcampo*, existieron diversas vías, nada sencillas, primero, porque se requiere saber esto (que el ingreso dependía de hablar personalmente y convencer a las funcionarias). En la investigación, se observó que otra posibilidad fue agradar, simpatizar, convencer, a una o ambas partes, lo cual no era nada fácil, en cierta medida, los P.E.M.E.P.J.N. que lograron su ingreso al *microcampo* convencieron o simpatizaron, hasta donde se pudo averiguar, varios candidatos fueron objetados, por cada candidato aceptado hubo varios rechazados.

Las solicitudes, las entrevistas, podían contribuir a obtener el apoyo, (el número de veces que se solicitaba apoyo por escrito y en persona) pero no eran determinantes, ni

suficientes, se requería de otros factores, por ejemplo, caerle bien a alguna de las dos personas, convencer de que se eligiera en vez de a otros candidatos, es decir, que las funcionarias encontraran motivos o razones que les agradaran o convencieran para favorecer a un candidato y no a otros, para ayudar a obtener el ingreso al *microcampo*.

Aunque la simpatía o la capacidad de convencimiento pueden no parecer factores determinantes en la obtención de un empleo, lo son, sólo así se explica que se otorgara preferencia a P.E.M.E.P.J.N. nuevos, sobre aquellos que tenían varios años laborando (hay muchos casos, pero de este período, basta un ejemplo, una P.E.M.E.P.J.N. que laboraba en calidad de interina desde 1999 pudo obtener empleo definitivo, pero no lo consiguió, porque el empleo se le asignó a personas con menor antigüedad).

También, se dio preferencia a P.E.M.E.P.J.N. que tenían escasa preparación académica (bachillerato) sobre P.E.M.E.P.J.N. con título profesional y amplia experiencia (por caso, un profesor que a pesar de tener la preparación profesional y mayor tiempo solicitando empleo, fue dejado de lado y se dio prioridad a un P.E.M.E.P.J.N., de nuevo ingreso, con bachillerato, acaso con mayor simpatía, capacidad de convencimiento, harto de esas situaciones el P.E.M.E.P.J.N. referido, renunció a seguir intentando el ingreso al *microcampo* y buscó empleo en escuelas particulares, lo cual tampoco resultó sencillo).

De no obtener el respaldo, de la persona del S.N.T.E., y/o la USEBEQ, no es probable, por este medio, que se lograra el ingreso, ya que el nombramiento dependía de esas personas. Cabe mencionar que esto se refiere a la posibilidad que había de ser candidato, para obtener el ingreso definitivo al *microcampo* se requería de mucho más, por ejemplo, pasar una serie de pruebas y obstáculos para ser considerado candidato. En efecto, se pudo confirmar con, al menos, cinco P.E.M.E.P.J.N. quienes refieren tuvieron que ir una y otra vez a las oficinas de la USEBEQ o el S.N.T.E. para llevar solicitudes o realizar cualquier otro trámite, esperar horas y horas para ser atendidos, aún cuando tuviesen cita, fue habitual que no encontraran a los funcionarios y tuvieran que volver otro día, también, P.E.M.E.P.J.N. compartieron que, en su experiencia, fue frecuente que los funcionarios dijeran a los candidatos que no había nada y que regresaran en unos meses, y así,

transcurrieron varios años sin lograr su ingreso al *campo*, en contraste, un par en 2007 ingresaron sin mayor dificultad.

También, en distintas ocasiones, se corroboró con un mínimo de cinco P.E.M.E.P.J.N., (y con otros profesores de otras áreas) quienes confirman la existencia de maltrato, por parte de funcionarios, señalan que es común que los funcionarios se molesten, se enojen, sean groseros, humillen, regañen, atiendan en dos minutos y saquen a los candidatos.

Por otro lado, a manera de ejemplo, que ilustra formas de ser y de actuar (*habitus*) de funcionarios y C.E.E.M.E.P., en un concurso convocado por la C.E.E.M.E.P. y la D-I-107, celebrado en 2007 se asignó empleo a dos personas ajenas al grupo de P.E.M.E.P.J.N., es decir, que no habían cubierto, previamente, ningún interinato como P.E.M.E.P.J.N., lo cual resultó muy irregular debido a que no estaban presentes (la convocatoria marcaba que era indispensable estar presente en el concurso, de no ser así, la solicitud se desecharía), a pesar de que se señaló esa irregularidad; las funcionarias de la USEBEQ, el S.N.T.E., y la C.E.E.M.E.P., hicieron caso omiso. A los recomendados, simplemente, se les incluyó en una lista preelaborada por la C.E.E.M.E.P. misma que la C.E.E.M.E.P. deseaba que permaneciera en secreto, pero, al no poder ocultarla la mostró por un instante.

El ingreso al *microcampo* se experimentó de manera distinta para los recomendados, que ni siquiera tuvieron que acudir a los concursos, en el caso que se refiere, uno de los que obtuvo trabajo en 2007 es hijo de una empleada de USEBEQ, no tuvo que realizar solicitud alguna, ni esperar mayor tiempo, o someterse a rogar a alguna de las dos personas su atención, ese personaje logró su ingreso de manera inmediata. Con excepción de algunos casos, los P.E.M.E.P.J.N., tienen que atravesar por una serie de similares experiencias. El candidato a ingresar al *campo* tiene que soportar la injusticia (el ingreso de personas sin antigüedad, ni preparación profesional), sin importar que tengan varios años intentando su ingreso. Es importante señalar que un buen número de solicitantes (más de la mitad, otros siguen insistiendo y los menos ingresan) se cansaron, se desesperaron, y renunciaron a insistir, simplemente, abandonaron y no regresaron a solicitar

empleo, buscaron otras opciones como las escuelas particulares o trabajar de otra cosa, de lo que fuera, algunos a pesar de tener preparación profesional. Por su parte, la C.E.E.M.E.P. hizo caso omiso de sus propias convocatorias y sus términos.

Son muy pocos los P.E.M.E.P.J.N. que consiguieron el apoyo directo de la jefa de departamento de preescolar de la USEBEQ para ingresar o de la secretaria de trabajos y conflictos del S.N.T.E., entre 2002 y 2007, fueron sólo dos P.E.M.E.P.J.N. Nueve de los once P.E.M.E.P.J.N. ingresaron al *microcampo*, mediante la intervención de la C.E.E.M.E.P. Se puede decir que casi todos los P.E.M.E.P.J.N. fueron “recomendados” por la C.E.E.M.E.P. Las jefas de departamento de preescolar de la USEBEQ, en los años de estudio, cedieron, parte de su derecho a contratar, libremente, a los trabajadores, a la C.E.E.M.E.P. integrada por una persona.

El ingreso al *microcampo* se consigue, invariablemente, en calidad de interino, es decir, al principio, se otorga empleo de forma interina. Con excepción de unos cuantos, por lo general, es muy difícil que se otorgue, a un recién llegado, trabajo que sea vacante definitiva o de nueva creación. Por lo común, en el interinato se cubre a otro P.E.M.E.P.J.N. que se encuentra de permiso, es decir, va a regresar.

Una vez que el prospecto tenía la fortuna de ser propuesto como candidato por la USEBEQ, el S.N.T.E. o, fundamentalmente, por la C.E.E.M.E.P., aún no lograba el ingreso formal al *microcampo*. Era necesario pasar por una serie de pruebas de todo tipo, exámenes y entrevistas, que se realizaban en la USEBEQ, algunos de los aspirantes a ingresar al *microcampo*, obtuvieron un dictamen del departamento de la USEBEQ que señalaba que no era aconsejable contratarlos debido a que no aprobaron los exámenes de conocimientos, la C.E.E.M.E.P. comentó de, al menos, tres casos. Para ese asunto, que implica y compete al departamento de recursos humanos de la USEBEQ, selección de personal, en este caso, la C.E.E.M.E.P. poco pudo hacer.

Se encontró que más del ochenta por ciento de los P.E.M.E.P.J.N. no cubren el perfil, es decir, no tuvieron el nivel de estudios requerido. Una vez acreditadas las pruebas,

los P.E.M.E.P.J.N. iniciaban otros procesos de varias horas, días, e incluso meses, en donde solicitaban y tramitaban muchos documentos (desde acta de nacimiento, título profesional, cartilla del servicio militar, hasta solicitudes de dictamen de no inhabilitación para el personal de nuevo ingreso a la SEP, RFC (con homoclave u homonimia), y los trámites iban desde la creación de un expediente, hasta el movimiento de alta o ingreso, credencial, alta del ISSSTE, seguro de vida, visto bueno de la directora del jardín de niños, propuesta de empleo firmada por la jefa de departamento de preescolar y la secretaria de trabajos y conflictos del S.N.T.E.) algunos trámites se realizaban de forma interna, otros en la escuela y algunos más en oficinas de gobierno lo cual implicaba mucho tiempo y esfuerzo. Se omite la descripción de detalles debido a que ese análisis no es objeto de esta tesis.

Una vez concluidos los trámites, es decir, que los documentos eran recabados, firmados por autoridades, revisados por el departamento de recursos humanos de la USEBEQ y autorizados por personal de la USEBEQ, se recibían las órdenes de trabajo (también órdenes de presentación, o de adscripción) firmadas por la jefa de departamento de preescolar y el titular de recursos humanos de la USEBEQ, en ese documento, órdenes de trabajo, se establece, el tipo de nombramiento (en este caso interino), la adscripción (escuela donde se laborará), el número de horas, y el período de contratación. Luego de terminado el período que señalaban las, respectivas, órdenes de trabajo, era posible ser re-contratado, por otro período, por lo que, se requería de reiniciar un buen número de procesos administrativos y burocráticos, trámites. De acuerdo al caso, podía ser que un P.E.M.E.P.J.N. se encontrara de licencia, por ejemplo, por seis meses, pero al interino no se le otorgaba un interinato por seis meses porque la USEBEQ procura no pagar vacaciones, ni períodos de receso escolar, en otras palabras, se cortan los interinatos para no pagar esas temporadas, además de que cualquier trabajador que labore por un período de seis meses adquiere calidad de base.

Otra posibilidad, es que el interinato terminara y ya no se otorgara otro contrato, sobre todo, porque el titular regresaba a trabajar. En ese caso, el interino regresa casi hasta el principio del proceso, es decir, ser candidato o aspirante a ingresar al *microcampo*. El ser considerado para un nuevo interinato dependía de varios aspectos, por caso, estructuras, la

suerte, o sea, que existieran lugares disponibles, lo cual era poco probable, en el *campo* objeto de estudio, en un ciclo escolar, era posible observar dos espacios (interinatos) y, entre treinta y cien solicitudes. Otro factor puede ser el desempeño profesional, la directora del jardín de niños elaboraba una evaluación de desempeño del P.E.M.E.P.J.N. interino, una evaluación por período, es decir, por interinato. La evaluación de desempeño, es un formato preestablecido que consta de una hoja en la que la directora califica aspectos de desempeño del personal interino, desde el aspecto de apariencia personal, hasta planeación, puntualidad, asistencia, desempeño profesional, relaciones laborales, en síntesis, se trata de varios rubros, además, el documento incluye un espacio en donde se pueden realizar observaciones, ese documento fue capaz de definir el futuro del candidato a un próximo interinato. Un par de P.E.M.E.P.J.N., que lograron su ingreso al *campo*, en el período estudiado, tuvieron dificultades para obtener más interinatos o trabajo definitivo, dejaron de ser considerados, debido a que sus evaluaciones de desempeño, no les favorecieron, en cambio, los demás P.E.M.E.P.J.N. con evaluaciones favorables obtuvieron mayores probabilidades de conseguir otro interinato o trabajo definitivo.

También, para ser considerado, nuevamente, como candidato a cubrir un interinato, influyó la insistencia, convencimiento, simpatía, que se obtenía de los funcionarios de la USEBEQ y el S.N.T.E., así como de la C.E.E.M.E.P., quien también evaluaba, de manera directa, el trabajo de los P.E.M.E.P.J.N. Los P.E.M.E.P.J.N. no sólo requerían paciencia, además necesitaron trabajar lo mejor que podían (llegar temprano, no faltar, preparar clases atractivas, esmerarse en los festivales escolares, ayudar y ser amable con las maestras, estar atentos y cumplir todas las indicaciones de las directoras) a fin de obtener evaluaciones de desempeño favorables (de acuerdo al número de interinatos, en una escuela en un ciclo escolar, se podían tener tres o más evaluaciones de desempeño). Era necesario que los P.E.M.E.P.J.N. contaran con recursos económicos ya que durante el primer mes, y a veces más, no perciben sueldo alguno, es decir, el primer pago llega con retraso de cuatro a seis semanas, pero sí gastan en materiales y transporte.

4.3.4 El empleo definitivo

Los pocos que ingresaron al *microcampo* (once en cinco años), la mayoría luego de al menos un año de espera, varios interinatos (al menos un año), mucho tiempo y energía gastados en trabajar y realizar gestiones en la USEBEQ y el S.N.T.E., de caerle bien a la coordinadora (de no ser así, la C.E.E.M.E.P. retiraría el apoyo y no los consideraría nuevamente) y asistir a todas sus reuniones, se podía aspirar a pertenecer al *microcampo* de forma definitiva. En otras palabras, son candidatos a obtener horas de base, a tener una clave propia, ser titular. Esa anhelada condición, *illusio*, caracteriza a los candidatos que ingresan al *microcampo*, invierten dinero, esfuerzo, prestigio, tiempo.

El empleo definitivo otorga al trabajador derecho de cobrar y disfrutar de periodos de vacaciones y recesos escolares, contar con empleo seguro, fijo y permite cierta estabilidad laboral, los P.E.M.E.P.J.N. sufren menos en trámites y, según sea el caso, que cuenten con los requisitos necesarios (número de horas, estudios, antigüedad) pueden participar de otros beneficios como escalafón, carrera magisterial. El ingreso definitivo fue, sin duda, una máxima aspiración, *illusio*, de los candidatos a ingresar al *microcampo*, la permanencia asegurada en el *microcampo*.

4.3.5 Carga laboral y horarios

Ya sea en calidad de interino o como trabajador de base, el ingreso al *campo*, resultó muy complicado, en ambos casos, porque el promedio de horas que se asignaron al P.E.M.E.P.J.N. fue de seis. Seis horas de trabajo a la semana o menos. Lo cual representa un ingreso quincenal de unos novecientos pesos. Lo cual contrasta con el salario de los altos funcionarios del gobierno. El empleo puede ser asignado en un lugar de trabajo lejano, en otro municipio, en un poblado lejano, también era variable y depende de la fortuna, los P.E.M.E.P.J.N. a lo máximo que podían aspirar era a trabajar en un lugar lejano, pero dentro del mismo municipio de Querétaro o los municipios cercanos.

A los P.E.M.E.P.J.N. se le paga, exclusivamente, por trabajar frente a grupo. (Exceptuando el recreo, espacio en que no se puede trabajar, puesto que no hay grupos disponibles).

En Querétaro, la inmensa mayoría de P.E.M.E.P.J.N. tienen horas de trabajo en el turno matutino (ubicadas entre lunes y viernes de 9:00 a 12:00 hrs.) de los cincuenta P.E.M.E.P.J.N. que aproximadamente eran, sólo uno o dos tenían horas, exclusivamente, en el turno vespertino, entre lunes y viernes de 14:00 a 17:00 hrs.), unos diez P.E.M.E.P.J.N. que laboraban en el turno matutino tenían, también, unas pocas horas de trabajo en el turno vespertino (promedio seis horas), ningún P.E.M.E.P.J.N. tenía tiempo completo (30 horas) a excepción de la coordinadora. Por otra parte, de acuerdo a la C.E.E.M.E.P., con respaldo de la USEBEQ y el S.N.T.E., los P.E.M.E.P.J.N. pudieron aspirar a un máximo de quince horas en el turno matutino.

La C.E.E.M.E.P. obligó a que el horario de trabajo de los P.E.M.E.P.J.N., fuera, y sólo pudiera ser, de las 9:00 a las 12:00 hrs., no obstante, existían, al menos, dos P.E.M.E.P.J.N. que tenían más de quince horas por semana (uno de ellos con dieciséis horas y el otro con veintiún horas), en el turno matutino, obviamente, no trabajan todas las horas frente a grupo, ingresaban antes de las nueve o salían después y se les pagaba ese tiempo. Esos P.E.M.E.P.J.N. obtuvieron sus horas antes de que la C.E.E.M.E.P. iniciara sus gestiones en el año 2000. En cuanto al horario de trabajo, la USEBEQ, al pagar por hora de trabajo frente a grupo, no paga el tiempo que ocupan en su traslado los P.E.M.E.P.J.N. desde su casa hasta el jardín de niños. Fácilmente, se pueden gastar cinco horas, entre trasladarse, preparar y llevar a cabo las clases e, invariablemente, los P.E.M.E.P.J.N. reciben el pago sólo de tres horas. Por otro lado, como la USEBEQ sólo paga, a los P.E.M.E.P.J.N., horas frente a grupo, lo que el P.E.M.E.P.J.N. debe hacer es trabajar el tiempo que se le paga, no se le paga ni una hora extra para planeación, ni tampoco para otras actividades, demandas u ocurrencias de la C.E.E.M.E.P.

Los P.E.M.E.P.J.N. dan clase a todos los grupos del jardín de niños. Por caso, un P.E.M.E.P.J.N. que tenía tres horas de trabajo a la semana en un jardín de niños, asistía un

día a la semana de 9:00 a 12:00 hrs. y atendía un promedio de cinco a seis grupos. Cada grupo (un grupo promedio solía tener entre veinticinco y treinta alumnos) tomaba una clase de unos veinte a treinta minutos una vez por semana. Es necesario descontar el tiempo que se empleaba en la entrada, la rutina, el almuerzo, el recreo, de los niños, entre otros eventos y suspensiones. De forma individual, se podía dedicar alrededor de un minuto por niño en cada clase, para educarlo. Los grupos de niños, de diferentes necesidades, características (algunos eran grupos de niños nuevos, otros ya habían estado en el jardín de niños) y edades, eran atendidos, por caso, entre veinte y treinta minutos, en grupo, por un P.E.M.E.P.J.N. a quien no se le pagaba para planear sus clases.

Aunado a esa situación el P.E.M.E.P.J.N., posiblemente, al día siguiente se trasladaba a otro jardín de niños y trabajaba en situaciones semejantes. Un mismo P.E.M.E.P.J.N. podía tener, fácilmente, dos o tres directoras distintas, trabajar con diez, quince o más grupos a la semana, y atender alrededor de doscientos a trescientos alumnos por semana. La USEBEQ no consideró esos factores, esa situación, poco le importó a las autoridades. La mayoría de los P.E.M.E.P.J.N. (alrededor del setenta u ochenta por ciento) no llegaban a las quince horas de trabajo, luego de muchos años de servicio, veinte, veinticinco años, algunos P.E.M.E.P.J.N. no llegaron a las quince horas (en el periodo estudiado, al menos tres fallecieron y no llegaron a quince horas, otros dos o tres se jubilaron y no tenían quince horas). Ya sea como trabajador interino o de base, entre seis y doce horas fue un número común de horas de trabajo. Sin embargo, sólo en casos aislados, los P.E.M.E.P.J.N. tuvieron todas sus horas en un mismo jardín de niños (entre cinco y ocho).

Lo más frecuente era que tuvieran, por caso, tres horas en un jardín y cinco en otro. Seis horas en un jardín y seis en otro, esto obligó a los P.E.M.E.P.J.N. a laborar en dos, tres o más jardines de niños, sin contar que, alrededor de la mitad, laboraban en preescolares, primarias, secundarias públicas o privadas e incluso algunos en trabajos ajenos a la educación. Esa es la dinámica más común: los P.E.M.E.P.J.N. trabajaban en diferentes escuelas con un número reducido de horas y atendían numerosos grupos en un pequeño espacio de tiempo. Los efectos más evidentes que se observaron en el trabajo de los

P.E.M.E.P.J.N. son: la falta de continuidad en el trabajo, carencia de tiempo para profundizar en los temas, ausencia de identificación del P.E.M.E.P.J.N. con una escuela, presiones fuertes en el P.E.M.E.P.J.N. por trabajo extra, por ejemplo, un P.E.M.E.P.J.N. que laboraba en una escuela debía preparar un festival de diciembre, villancicos, pastorela, una vez, mientras que aquel que laboraba en tres escuelas, tenía que preparar tres festivales (cuando menos, un número por grupo y, obviamente, disponía de menos tiempo para trabajar, para ensayar). El P.E.M.E.P.J.N. sabe que esos eventos requieren gran esfuerzo y desgaste por lo que se incrementa el trabajo, muchos trabajan y trabajaron horas extra gratis.

4.3.6 Los padres de familia y los alumnos de preescolar

Los alumnos preescolares, reciben educación de sus padres, aprenden formas de ser y de actuar, las características y cualidades de la educación familiar, que reciben los alumnos preescolares, depende de sus propios padres de familia. Algunos factores que configuran la educación familiar son las características de los padres: la edad, el trabajo, el nivel de estudios, el estado de la familia. La educación que reciben los niños, en el hogar, repercute en su vida. La educación familiar que poseen los alumnos preescolares influye en sus *habitus*, y por tanto, condiciona a los estudiantes quienes, por ende, influyen en la labor educativa de los P.E.M.E.P.J.N.

La herencia genética condiciona la educación musical que se imparte en preescolar, las distintas cualidades contribuyen o dificultan la tarea educativa. También, el medio en que se desarrolla el alumno (el entorno social, familiar, contextual) determina las posibilidades de la educación musical. Los alumnos tienen distintas capacidades y poseen diferencias, no son iguales. La educación que imparten los P.E.M.E.P.J.N. depende, también, de las cualidades de sus alumnos.

Los eventos escolares eran una posibilidad en que los padres de familia se acercaban a observar parte del trabajo de los P.E.M.E.P.J.N., de lo que se trabajaba en la clase de música, también, las clases abiertas, clases muestra, permitían a los padres de familia

participar y conocer el trabajo que se realizaba. Aunque las clases abiertas permiten conocer el trabajo, preescolar es el único nivel en donde se realiza un trabajo semejante. Las clases abiertas solían ser iniciativa de las directoras y, en su caso, de la C.E.E.M.E.P. y, por tanto, no siempre contaban con la aprobación de los P.E.M.E.P.J.N. Por lo general, los padres de familia, observados, asistían y participaban de modo entusiasta.

Existen diversas convivencias con los padres de familia, eventos, campamentos, convivios, pero, las clases abiertas constituyeron uno de los mayores puntos de contacto entre los padres de familia y los P.E.M.E.P.J.N. Por lo que se investigó, en general, los padres de familia son muy respetuosos del trabajo y tienen buenos comentarios acerca del trabajo de los P.E.M.E.P.J.N., algunos tenían más conocimiento acerca del trabajo y convivían más, pero, en general, se formaban buenas opiniones por lo que sus hijos les comentaban acerca de los P.E.M.E.P.J.N.

“Diariamente es posible observar a los padres, madres o adultos que acompañan a los pequeños, al entrar, salir, en la hora del recreo, cuando hay un evento cultural: honores, desfile, programa sociocultural, muy expectantes y fascinados son testigos de cómo los pequeños se desarrollan en ese nuevo mundo llamado escuela o mejor dicho “jardín de niños”, “preescolar comunitario”, “CENDI”, “preescolar indígena” o lo que comúnmente llamamos Kinder.” (Hernández, 2004)

No se encontró un sólo documento de padres de familia que opusieran resistencia alguna, o expresaran desacuerdo, con la decisión de los legisladores: volver la educación preescolar obligatoria. No se localizó referencia alguna al incremento que representa en el gasto en transporte, uniformes, inscripciones, útiles escolares, no mereció la mínima observación por parte de ese sector.

En el periodo de investigación empírica, se observó, la entrada, en algunos jardines de niños. Muchos padres de familia, literalmente, aventaban a los niños dentro de los jardines de niños, algunos hasta con una hora de anticipación (llegaban incluso antes de las 8:00 a.m.), esperaban a que se abriera la puerta, en el caso de un jardín de niños, algunos (alrededor del treinta por ciento) optaron por enviar a los niños en el transporte escolar (mismo que al salir los llevaba a su domicilio). Algunos padres de familia se preocupan

mucho por la educación de sus hijos, pero, muchos otros, prácticamente, dejan la educación de sus hijos en manos de la televisión (Fernández, 2007).

En términos generales, este autor, establece tipos de padres autoritarios, permisivos, democráticos y explica la influencia y repercusiones de sus características. Ese estudio no es objeto de esta tesis, en esta investigación, se encuentra que la educación que imparten los padres de familia a sus hijos preescolares influye en los alumnos, así como, las características del medio, económico, social, los padres determinan formas de ser y de actuar de los alumnos preescolares y, por ende, influyen en la educación musical. Las características de los padres de familia influyen o determinan la educación familiar que imparten.

Los alumnos considerados en esta investigación son de distintas edades. Los niños que acuden al preescolar tienen en su mayoría entre tres años y seis años de edad. A raíz de diversas disposiciones se dio énfasis al tercero y luego al segundo grado, por lo que la edad de los alumnos oscila, fundamentalmente, entre los tres años y ocho meses y los seis años.

A partir del ciclo escolar 2008-2009 con la obligatoriedad del primer año de preescolar, existirá un buen número de niños menores de tres años. Algunos P.E.M.E.P.J.N., en el estado de Querétaro, maestras y directoras para jardín de niños de cinco jardines de niños, coincidieron en señalar que el trabajo con niños tan pequeños era demasiado arduo, que resultaba complicado laborar con numerosos grupos de niños y refirieron que a los funcionarios de la USEBEQ se les hizo fácil autorizar grupos de treinta, treinta y cinco alumnos, o más, ya que ellos no los iban a atender.

Ese problema, el número de estudiantes, se complicaba, aún más, para los P.E.M.E.P.J.N., debido a que tenían que atender a todos los grupos, en su caso, de varias escuelas. El gobierno tomó, al parecer, la decisión de hacer la educación preescolar, principalmente, para ofrecer un lugar en que se cuidara a los niños, primordialmente, de las familias en donde ambos padres trabajan, en vez de abrir guarderías (lo cual implicaba un

gasto) se aprovechó la infraestructura y el personal (se transformó el preescolar en guardería).

En relación a los niños se encontró que, por lo general, asisten con gran gusto y entusiasmo a las clases de música, participan, juegan, se divierten y aprenden. Por otra parte, por lo que se indagó, en la investigación empírica, directamente los niños refirieron, y así lo confirmaron P.E.M.E.P.J.N., maestras y directoras para jardín de niños; muchos de ellos pasan gran parte del día sentados comiendo y viendo la televisión, algunos de los niños indicaron que sus padres los regañaban y golpeaban, lo cual también influye (Fernández, 2007). Al mismo tiempo se observó la tendencia, en muchos niños, a ser groseros, mal educados, algunos solían gritar y jugar sin control, a veces, golpeaban a sus compañeros y maestras, rompían cosas, arrojaban objetos, hacían berrinches, no respetaban a sus compañeros o maestras. Observaciones similares realizan, entre muchos otros: Mejía (2003), Monks (2005), Ballespi (2008), en sus investigaciones acerca de la agresión en niños preescolares. En el estudio empírico, se encontró que la escuela no puede sustituir la educación familiar, algunos padres de familia, de manera evidente, logran educar a sus hijos, esos niños se distinguen por ser educados, respetuosos, por escuchar y respetar, lo cual no quiere decir que no jueguen o se diviertan.

En las clases observadas (alrededor de quince) los P.E.M.E.P.J.N. se enfocaron en hacer que los niños cantaran, hicieran ritmos, pintaran, bailaran, en ese sentido, los niños avanzaron, aprendieron canciones y bailes, es decir, aprendieron lo que les pusieron a hacer. La educación requiere que el objetivo del P.E.M.E.P.J.N. sea educar a los alumnos, (Durkheim, 2004), (Willems, 1989) desarrollar cierto número de estados físicos, morales e intelectuales, la educación busca fines trascendentes, no fomenta el relajó, el desorden de los niños mal educados, sólo haciendo que se diviertan, como dijo un neófito P.E.M.E.P.J.N. (la labor del P.E.M.E.P.J.N. debe ser que las canciones sean lo más rítmicas que se puedan para que los niños se muevan, se diviertan) la educación corrige.

Existe un sinnúmero de músicos y P.E.M.E.P.J.N. que son muy hábiles, que tienen capacidades auditivas o de ejecución, lo cual no implica que sean educados, la mayoría son,

más bien, groseros y vulgares. Cuando la educación se enfoca en el desarrollo del oído, la voz, el cuerpo, no necesariamente, se está educando. Algo similar ocurre con los alumnos preescolares, no se trata de enseñar música, muchas personas saben música o de música, pero no son educados y mucho menos tienen la capacidad de educar. De lo que se trata es de educar, por medio de la música, tarea muy complicada, aún más con las pésimas decisiones de autoridades, que para esa tarea tan importante, contratan a cualquier persona sin estudios, los cuales se enfocan en enseñar música, en fin, se trata de una labor muy difícil y mal remunerada.

4.3.7 La Maestra de Jardín de Niños

Se observa que la dinámica de trabajo tiene variantes de acuerdo al jardín de niños. En un primer caso (modalidad registrada en un veinte por ciento de los P.E.M.E.P.J.N.), las maestras para jardín de niños acudían a la clase con los P.E.M.E.P.J.N. y ellas indicaban o señalaban al P.E.M.E.P.J.N. las canciones, los ritmos y las actividades que querían que el P.E.M.E.P.J.N. realizara, las maestras, en este caso, dicen al P.E.M.E.P.J.N. que toque alguna canción o ritmo. En esa modalidad, la maestra elige el material que cree conveniente de acuerdo a su criterio. Esa fue la modalidad más extendida hasta antes de 2004.

Según Villanueva (2006) la clase de educación musical en la escuela básica en el nivel preescolar fue implementada en la década de los sesenta, bajo el rubro de “cantos y juegos”. La SEP en su momento, consideró importante contratar pianistas, para acompañar las canciones que las maestras para jardín de niños interpretaban. Esta visión es la que prevaleció en el Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar (1981). La maestra indica la canción que va a cantar y el acompañante toca esa canción en el piano.

Esta tendencia se prolonga hasta la actualidad, muchas maestras para jardín de niños consideraron que el P.E.M.E.P.J.N., no era otra cosa que el antiguo acompañante musical quien debía tocar y acompañar las canciones que ellas consideraban. Debido a esa visión sobre los P.E.M.E.P.J.N., como meros ejecutantes, la tecnología permite, desde hace

muchos años, que los P.E.M.E.P.J.N. puedan ser sustituidos por grabadoras, por discos y pistas de música que se graban, especialmente, para preescolar.

Al no tener otra función y al no otorgar otras características, las maestras pueden observar como innecesario, inútil y obsoleto, el trabajo de los P.E.M.E.P.J.N., o al propio P.E.M.E.P.J.N., siendo el objetivo que las acompañen, la grabadora puede realizar esa función. A los funcionarios de la USEBEQ tampoco les parece mala la idea de sustituir P.E.M.E.P.J.N. por grabadoras, no se pudo encontrar la existencia de ninguna hora (no existió ni una hora de nueva creación) en un lapso de unos diez años, es decir, se trata de un lujo innecesario contratar a una persona para ejecutar lo que puede hacer una máquina.

A esta situación contribuyeron los propios *habitus e illusio* de P.E.M.E.P.J.N. que participaron en la elaboración del Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar (1981) y aquellos que graban música, pistas, para preescolar (algunos P.E.M.E.P.J.N. producen y venden discos con música y pistas). La reducida función que se atribuyó a los P.E.M.E.P.J.N. no sólo conduce a su extinción, sino, que contribuye a la reducción de la propia educación musical, a que el profesor toque el piano y que el profesor pueda ser, simplemente, una persona que toque el piano. Luego del surgimiento del PEP 04, se fortaleció otra posibilidad, que la C.E.E.M.E.P. apoyó, con sustento en el Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar (1981).

El P.E.M.E.P.J.N., en este segundo caso, (modalidad detectada en alrededor de un ochenta por ciento de los P.E.M.E.P.J.N.) cuando se sigue el manual y las indicaciones de la C.E.E.M.E.P., se coordina con la maestra a fin de seleccionar, previamente, el material de las clases de acuerdo a lo que la maestra está trabajando. La maestra para jardín niños, por lo general, dice los temas (campo formativo y competencias) que está trabajando, lo que quiere que se vea en la clase de música, de acuerdo a su planeación, en este caso, el P.E.M.E.P.J.N. prepara y ofrece opciones a la maestra para el desarrollo de la clase. En esa visión, el P.E.M.E.P.J.N. es un apoyo, trabaja en pro de los objetivos que la Maestra para Jardín de Niños determina para la clase de música. Una tercera posibilidad, encontrada en un sólo caso, fue que el P.E.M.E.P.J.N. asumía la responsabilidad de la clase y su papel

como P.E.M.E.P.J.N., proponía objetivos educativos y establecía medios y fines, de modo independiente al trabajo de la Maestra para Jardín de Niños. Esta modalidad fue rechazada por la C.E.E.M.E.P. y ofreció resistencia, por parte de algunas maestras, acostumbradas a ordenar a los P.E.M.E.P.J.N. qué tocar y qué hacer.

4.3.8 Los jardines de niños

A partir de conversaciones informales con alumnos preescolares, padres de familia, jardineros, asistentes de servicios, asistentes educativos, maestras para jardín de niños, directoras, supervisoras y P.E.M.E.P.J.N y con observaciones de cinco planteles se reporta lo siguiente.

El trabajo de los P.E.M.E.P.J.N. se vio afectado por los diferentes *habitus e illusio* de maestras para jardín de niños, directoras y supervisoras. No fue lo mismo, para los P.E.M.E.P.J.N., trabajar con apoyo de directoras que sin apoyo (regañños y malos tratos). Así, una directora tranquila, consciente, podía beneficiar, en gran medida, la labor educativa de los P.E.M.E.P.J.N., aún cuando no se contara con el respaldo de alguna o algunas maestras para jardín de niños.

Por su parte, las supervisoras, también, podían ayudar en los conflictos que se presentaran con las directoras o maestras para jardín de niños, o podían asistir sólo a regañar. De otras autoridades como jefas de sector, inspectoras, en el período investigado, prácticamente, no se supo de ninguna, algunas casi nunca pusieron un pie en los jardines de niños, algunos P.E.M.E.P.J.N., ni si quiera sabían quiénes eran. En general, los asistentes de servicios eran personas que comprendían y compartían la precaria situación de los P.E.M.E.P.J.N., con ellos (la mayoría eran mujeres) se pudo platicar de todo lo que ocurría en los jardín de niños, se percataban de formas de ser y de actuar de los distintos miembros del personal, platicaban de aspectos personales y familiares, en varias ocasiones, ayudaban en su labor a los P.E.M.E.P.J.N. (cargaban escritorios, llevaban el teclado, conexiones, instrumentos, ayudaban a la instalación del sonido, incluso, en ocasiones, cuando

detectaban que había necesidad y tenían oportunidad, participaban en las clases, llevaban a los niños, los organizaban, cantaban, explicaban las indicaciones).

Se encontró que era distinto el trabajo, para los P.E.M.E.P.J.N., con grupos que eran atendidos, acompañados por la Maestra para Jardín de Niños, y los grupos descuidados, algunas maestras ni siquiera acompañaban al grupo a clases de música (horas frente a grupo que les pagan). En los jardines de niños se encontró que la mayoría (maestras y alumnos) esperaban con ansia la clase de música, en cuanto iniciaba el día laboral se podía ver desfilar uno tras otro los grupos de niños, algunos eran llevados con varios minutos de anticipación, para formarse en lo que llegaba su turno para ingresar a la clase de música. Por otro lado, se observó que algunas maestras dejaban a los grupos con los P.E.M.E.P.J.N., mientras tanto, fumaban o descansaban o, simplemente, hablaban por teléfono, iban al baño, o comían, en ese caso, casi nunca entraban con los niños a la clase de música, a menos que la directora o la supervisora las vigilaran, entonces sí se apresuraban a estar con los niños.

Por otra parte, los P.E.M.E.P.J.N., de una forma u otra, trataban de tener contentas a las maestras para jardín de niños, ya que éstas podían castigarlos, existen diversos modos en que ellas podían castigar a los P.E.M.E.P.J.N., por caso, no llevaban a los niños a clase de música (argumentaban, por ejemplo, tener mucho trabajo atrasado), dejaban a los niños en clase y se iban a la dirección, o se quedaban en su salón, dejaban solo al P.E.M.E.P.J.N. a cargo de los niños. Otras formas podían ser el acoso, la instigación o la franca queja ante autoridades de la USEBEQ, por caso, la directora o la supervisora. Por su parte, la C.E.E.M.E.P. acudía a observar clases, entrevistaba a las maestras para jardín de niños y directora a fin de saber si los P.E.M.E.P.J.N. seguían sus indicaciones, en su caso, cuando las maestras señalaban que no, la C.E.E.M.E.P. les explicaba, por ejemplo, que los P.E.M.E.P.J.N. debían preguntarles qué estaban trabajando, acompañarlas.

En ocasiones la C.E.E.M.E.P. citaba a sus reuniones mensuales, en distintos jardines de niños, a los P.E.M.E.P.J.N. con el fin de congregarlos y observar algunas clases de uno de los P.E.M.E.P.J.N., la C.E.E.M.E.P. invitaba en esas visitas a que los P.E.M.E.P.J.N.

criticaran o dieran sugerencias, hicieran comentarios acerca del trabajo observado, en una de esas visitas, un P.E.M.E.P.J.N. comentó al P.E.M.E.P.J.N., que dio su clase muestra, que la música era muy lenta, por cierto, el que hizo el comentario, ni siquiera sabía tocar el teclado, señaló: “es necesario que la música sea más rítmica, que permita a los niños, bailar, moverse, brincar, que es lo que los niños quieren”. Ese comentario coincide con el de algunas maestras quienes, se observó, pedían a los P.E.M.E.P.J.N. que se utilizaran o llevaran las canciones más rítmicas que se tuvieran. Esas expresiones y preocupaciones, superficiales y carentes de importancia, son ajenas a la educación. Evidentemente, el contexto determina y el medio influyó en los P.E.M.E.P.J.N. y, por tanto, en su labor educativa.

En la práctica, la C.E.E.M.E.P. determinó la mayoría de los P.E.M.E.P.J.N. que ingresaron. Tan es así, que la mayor parte de los P.E.M.E.P.J.N. escasamente conocían a la jefa de departamento de preescolar y/o la secretaria de trabajos y conflictos de preescolar (antes de que se hicieran convocatorias y concursos de incremento de horas y cambios de adscripción). La mayoría nunca se entrevistaron, ni vieron a esas autoridades, las firmas y las autorizaciones para ser contratados las hacían por medio de la C.E.E.M.E.P. y las secretarías de la USEBEQ.

Algunas secretarías de la USEBEQ, se observó, y así lo señalaron, también, unos diez P.E.M.E.P.J.N., y otros profesores de otras áreas (al menos veinte), en conversaciones, frecuentemente, fueron groseras, prepotentes, entrometidas, descorteses, altaneras, por lo que las personas que acudían, por cierto, por necesidad, eran mal tratadas. Las personas encargadas de la parte administrativa del departamento de preescolar eran, principalmente, mujeres. En esta investigación, se encontró que, esas mujeres, destinaban parte del tiempo, cotidianamente, a platicar, a veces, asuntos particulares, ya fuera con alguna otra secretaria o empleado de la USEBEQ, o por teléfono con familiares y amigos. También, otorgaban tiempo a comer, por cierto, no sólo en su hora de comida, a arreglarse e ir al baño. Las secretarías de la USEBEQ fueron contratadas para atender los asuntos que se presentaran, por caso, atender a los P.E.M.E.P.J.N., que acudían a tratar algún problema.

No obstante, algunas empleadas de la USEBEQ, se observó, tendían a sentirse superiores, más importantes que los profesores, no eran amables, ni eficientes, debido a su incompetencia se podía retrasar por horas o días algunos trámites, que en sí, por su naturaleza, eran rápidos y simples (por ejemplo, tardar horas y hasta días para conseguir una firma, como parte de la investigación acción, se pidió que se facilitara un documento, el cual, supuestamente, según una secretaria, tardaría horas o días en ser firmado por el funcionario, y la firma se obtuvo, directamente, con la autoridad, en cinco minutos). La estructura burocrática obligó a los P.E.M.E.P.J.N. a dirigirse a las secretarías, prácticamente, en cualquier asunto, pedir una cita para hablar con la jefa de departamento, realizar trámites de contratación, conseguir firmas de autorización de documentos, pedir cualquier información.

4.3.9 De los profesores de enseñanzas musicales elementales para jardín de niños

En las clases observadas de varios P.E.M.E.P.J.N., dentro de las reuniones mensuales de la C.E.E.M.E.P., se detectó que los P.E.M.E.P.J.N. eran muy distintos, tenían formas de ser y de actuar diferentes; sin embargo, casi todos procuraban obedecer las indicaciones de la C.E.E.M.E.P. La inmensa mayoría de los P.E.M.E.P.J.N. asumieron la labor que les asignó la C.E.E.M.E.P. (acompañar) y trabajaban en función de los temas o el material específico que solicitaba la maestra de jardín de niños. Los P.E.M.E.P.J.N. ofrecían, proponían el material que se podía trabajar y las maestras autorizaban o rechazaban las proposiciones.

Durante visitas para observar clases de P.E.M.E.P.J.N. a distintos jardines de niños, se encontró, que algunos P.E.M.E.P.J.N., tenían dificultades, por cuestión de puntualidad, forma de trabajo (algunas directoras manifestaron que existía falta de capacidad en algunos maestros). Dos P.E.M.E.P.J.N. señalaban que sus directoras no les permitían asistir a algunos eventos y reuniones y se quejaban por la frecuencia en que eran requeridos. Por otro lado, se puede destacar, en los datos recabados, que varios P.E.M.E.P.J.N., no eran capaces de pasar un examen anti doping.

4.3.10 De la Coordinación estatal de educación musical en preescolar y los profesores de enseñanzas musicales elementales para jardín de niños

En cuanto a la C.E.E.M.E.P., en Querétaro, casi todos los P.E.M.E.P.J.N. observaban con respeto la figura de la C.E.E.M.E.P., algunos incluso con admiración (aplaudieron y apoyaron sus decisiones, por ejemplo, muestras pedagógicas, que requirieron ensayos y gastos en vestuario, cambio de funciones (dar clases de teatro, danza y artes plásticas). De forma casi unánime, aceptaron las indicaciones, órdenes, que efectuó la C.E.E.M.E.P. (casi no hubo crítica o rechazo alguno). Se observó, en las reuniones mensuales, en conversaciones privadas con P.E.M.E.P.J.N., que éstos, confiaron, creyeron, en la coordinadora, no consideraron que se les tratara injustamente (a pesar de que varios se dieron cuenta que a otros les dieron más empleo, más cerca, más pronto) y se mostraron agradecidos del empleo que en su momento les otorgó, en gran medida, la C.E.E.M.E.P. Incluso se encontró que algunos que no lograron su ingreso, simplemente, se marcharon, renunciaron, sin quejarse, uno de ellos dijo, por ejemplo, “ya ni modo”. No existió oposición real a las decisiones que realizó la C.E.E.M.E.P., por parte de los P.E.M.E.P.J.N., de la USEBEQ o el S.N.T.E. Alrededor de cinco P.E.M.E.P.J.N. se oponían a la C.E.E.M.E.P., pero su oposición se reducía a no asistir a las reuniones a que convocaba la C.E.E.M.E.P. Los P.E.M.E.P.J.N. que asistían a las reuniones participaban, gustosamente, en las actividades y eventos que promovía la C.E.E.M.E.P. (muestras pedagógicas, observación de clases, cursos, talleres).

En síntesis, se verificó que los P.E.M.E.P.J.N. confiaron, creyeron, en la C.E.E.M.E.P. consideraron que se trataba de una instancia que les beneficiaba (les permitió el ingreso, les dio empleo, incrementos de horas y cambios de adscripción), ya que los orientaba (los capacitaba, les decía qué hacer, les impartía cursos), los unía (se sentían protegidos por el grupo, ante cualquier amenaza de la USEBEQ o el S.N.T.E.), sintieron pertenencia (se consideraron miembros de un grupo, de un equipo). En ese sentido, de pertenencia, se observó, a lo largo de los años, en distintas situaciones, que los P.E.M.E.P.J.N., que asistían a sus reuniones, estaban dispuestos a defender la C.E.E.M.E.P. y sus decisiones, incluso sostenían que de la permanencia de la C.E.E.M.E.P. dependía su

bienestar. La coordinadora era apreciada, respetada, más que como autoridad, como una figura carismática, como una especie de gurú, que los llevaría a la felicidad, (*illusio*, quince horas de trabajo a la semana). Se encontró que los P.E.M.E.P.J.N. estimaron que la C.E.E.M.E.P. trabajó en su bien y que sus decisiones fueron correctas, buenas, que la C.E.E.M.E.P. actuaba de la mejor manera posible. En las reuniones mensuales, se apreció que el grupo de P.E.M.E.P.J.N. en el estado de Querétaro, solía dar la bienvenida a los recién llegados al *campo*, por lo general, se juntaba un buen número de P.E.M.E.P.J.N. que felicitaban y, al mismo tiempo, indagaban el nombre, el lugar de trabajo, el número de horas del recién llegado.

Los P.E.M.E.P.J.N., a pesar de que anhelaban mayor número de horas, observaban, tranquilamente, el arribo de personas nuevas a quien la C.E.E.M.E.P. otorgaba el trabajo que pudo haberles concedido a ellos, por derecho de antigüedad y posibilidad de realizarlo. No se molestaban, no se desesperaban, creían que si continuaban trabajando la C.E.E.M.E.P., tarde o temprano, los beneficiaría, después de todo, los ayudó, anteriormente. Por su parte, la C.E.E.M.E.P. procuraba tener al mayor número de P.E.M.E.P.J.N. sin su carga completa de horas, es decir, aunque existían vacantes que podían ayudar a algún P.E.M.E.P.J.N. a incrementar su número de horas, la C.E.E.M.E.P. metía gente nueva. Esto permitía a la C.E.E.M.E.P. mantener el control de un grupo que tenía que portarse de cierto modo (asistir a reuniones, atender a las indicaciones de formas de trabajo, elaboración de documentos que la C.E.E.M.E.P. solicitaba, preparación de clases para que observaran otros P.E.M.E.P.J.N.) puesto que aspiraban a algún beneficio, los P.E.M.E.P.J.N., que acudían a reuniones mensuales, eran leales e incondicionales a la C.E.E.M.E.P., los recién llegados contribuían a un clima de estabilidad, los inconformes eran muy pocos (alrededor de cinco y, algunos, no asistían) y, prácticamente, inofensivos.

4.3.11 De las actividades en las reuniones mensuales

Las reuniones mensuales a que convocaba la C.E.E.M.E.P. contaban con una amplia asistencia y aceptación (entre treinta y cuarenta P.E.M.E.P.J.N. asistían, en promedio), algunos (el número varía alrededor de cinco) llegaban de otros municipios. En esas

reuniones se abordaban diversos contenidos, lo más habitual era que la C.E.E.M.E.P. diera a conocer alguna breve información general y luego se pasara a trabajar distintos aspectos de capacitación. De las reuniones mensuales, se resume que, la parte central de las reuniones abordaba canciones, ritmos, y a partir de 2004 actividades de danza, pintura y teatro. En estas actividades era necesario participar (a no ser que se deseara recibir la desaprobación generalizada del grupo de P.E.M.E.P.J.N. reunido) y trabajar con distintos materiales a la manera en que los niños trabajan. En esas reuniones también había información sindical.

De forma gradual, se incrementó el sistema de salidas del grupo, es decir, las reuniones tenían lugar en distintos jardines de niños, en vez de un jardín fijo, en esa dinámica se observaban clases muestra (los P.E.M.E.P.J.N. acudían a observar el trabajo de otro P.E.M.E.P.J.N. con algún grupo o grupos de alumnos, posteriormente, la C.E.E.M.E.P. los invitaba a opinar, algunos P.E.M.E.P.J.N. criticaban y otros no hacían señalamiento alguno al observado. En esas reuniones mensuales no se abordaron fines educativos, pedagógicos, no se discutió sobre los objetivos o las finalidades de la educación. En cambio, se pudo observar una cascada de material y sugerencias de trabajo (actividades para realizar en clase). Sobre todo, a partir del surgimiento del PEP 2004, se reforzó la idea de que las autoridades otorgaban el sustento necesario a la educación, por lo que, no era necesario ocuparse por esos aspectos. La preocupación central de la C.E.E.M.E.P. era capacitar a los P.E.M.E.P.J.N., en particular, en relación a cómo trabajar con niños áreas como la pintura, el teatro, la danza y en menor medida la música. Resulta curioso que los P.E.M.E.P.J.N. cambiaron su discurso, pero, en general, realizaban las mismas actividades que siempre han realizado. Ni la C.E.E.M.E.P., ni los P.E.M.E.P.J.N., en varios años, de clases, reuniones, actividades, justificaron nunca el valor educativo de sus labores, sólo atribuyeron un valor intrínseco o general “esto ayuda a desarrollar la psicomotricidad”, “con esta actividad el niño expresa sus emociones”. No obstante, la educación es otra cosa como se ha indicado en esta tesis.

La C.E.E.M.E.P. también se tomaba la libertad de recibir a los recién llegados, o sea, cualquier P.E.M.E.P.J.N. recién ingresado al *campo*, o sea en calidad de interino,

recibía la guía y vigilancia de la C.E.E.M.E.P. quien permanecía, al menos, una semana con el recién llegado (la C.E.E.M.E.P. observaba el desempeño del nuevo profesor o mostraba cómo dar la clase en el jardín en que fue asignado el profesor). Además, la C.E.E.M.E.P. realizaba visitas, de improviso, para observar a los P.E.M.E.P.J.N. y platicaba con las maestras para jardín de niños y directora. La C.E.E.M.E.P. implementó lo que denominó muestras pedagógicas en donde se invitaba a maestras de jardín de niños, directoras y autoridades del S.N.T.E. y la USEBEQ, en dichas muestras participan los P.E.M.E.P.J.N. y algunos grupos de niños. También, la C.E.E.M.E.P. impartía cursos en todo el estado de Querétaro, a donde asistía la mayoría de las maestras para jardín de niños, directoras, los P.E.M.E.P.J.N. eran capacitados para impartir y apoyar esos cursos.

4.3.12 Del trabajo de los profesores de enseñanzas musicales elementales para jardín de niños (condiciones)

De las observaciones, llevadas a cabo en distintos jardines de niños, al menos quince, se deduce que los P.E.M.E.P.J.N. tienen diversas formas de trabajo, *habitus* y poseen algunas coincidencias entre sí, *illutio*. Todos los P.E.M.E.P.J.N. contaban con un teclado, pero existía gran diferencia entre ellos, por caso, algunos eran nuevos y costosos, otros viejos, descompuestos, descontinuados, en algunos jardines de niños había pianos (la mayoría muy viejos), ese era el primordial instrumento de trabajo de los P.E.M.E.P.J.N., algunos P.E.M.E.P.J.N. (cincuenta por ciento) también se apoyaban, en parte, con música grabada e incluso video. También, por lo común, contaban con algunos instrumentos musicales, principalmente, de percusión, los cuales se empleaban para que los niños tocaran. Unos cuantos P.E.M.E.P.J.N. (alrededor de ocho) en lugar del teclado utilizaban guitarra, violín, acordeón.

Por lo general, se asignaba al P.E.M.E.P.J.N. un salón (casi siempre el salón de usos múltiples) para que trabajara, los salones eran de dimensiones muy distintas y, a veces, no había salón por lo que el P.E.M.E.P.J.N. podía optar por dar la clase al aire libre, en algún patio o podía elegir ir a cada uno de los salones de clases. La primera opción para los P.E.M.E.P.J.N. era muy complicada, por ejemplo, en un jardín de niños, con un patio sin

techo, que en vez de muros tenía malla metálica para delimitar su terreno, a merced del clima, el sol, el viento, el frío y la lluvia, la garganta del P.E.M.E.P.J.N. se resiente al realizar mucho esfuerzo para ser escuchado, cantar, la espalda se cansa de tener que tocar el teclado (en varios jardines de niños no se contaba con un soporte para teclado) apoyado en una silla o mesa, lo cual obliga a agacharse mucho para poder tocar. La segunda opción, tampoco era sencilla, desplazarse salón por salón, tenía sus inconvenientes, por caso, El P.E.M.E.P.J.N. debía cargar un pesado teclado, extensión, silla, libros de música, material, las clases, solían ser muy breves, por lo que, aunado a ello, el traslado ocupaba o reducía aún más el tiempo, además los salones solían ser muy pequeños y estar llenos de material y mobiliario. Por si fuera poco, en muchos jardines de niños, no había grabadora, para la clase de música, por lo que, era necesario, para el P.E.M.E.P.J.N., llevar la grabadora propia, obviamente, era imposible cargar de una vez con todo lo indispensable de salón en salón, también, a las maestras para jardín de niños les resultaba molesto mover mesas, sillas y materiales, para que la clase de música se desarrollara y durara breve tiempo. El trabajo con niños era muy demandante e implicaba mucho desgaste, desde la preparación de clases, el desplazarse hasta el jardín de niños y complejas condiciones de trabajo, estas condiciones afectaron a los P.E.M.E.P.J.N. y, por ello, la educación que proporcionan.

4.3.13 De la clase

Ya se mencionó el contexto y las difíciles condiciones de trabajo en que se observó se desarrollaban las clases de música, ésta modificó su nombre, con el tiempo, actualmente, todavía se le llama de distintas maneras, por caso, cantos y juegos, música, ritmo y movimiento, clase de música, clase de educación musical e incluso expresión y apreciación artísticas. Desde el plan rector (Navarrete, 1999), se establecieron algunas prácticas comunes que se reproducen en las clases. En las clases de los P.E.M.E.P.J.N. era común encontrar que se utilizaran canciones, ritmos, juegos, bailes y cuentos. El plan rector establecía secuencias de actividades, saludo, ritmo, canto, juego, pero, no aporta justificación teórica o pedagógica, el plan rector supone la importancia o un valor intrínseco de esas acciones. En las reuniones mensuales a que convocaba la C.E.E.M.E.P. se aprendían y se utilizaban, actividades de música, teatro, pintura y danza, sin sustento, se

presumía su trascendencia. Sin embargo, como señala Postman (1985) el medio es el mensaje. Si a los niños se les pone a saludar, jugar, bailar, aplaudir, lo que, fundamentalmente, van a hacer es aprender a saludar, jugar, cantar y aplaudir, eso sí, lo más rítmicamente que se pueda, cuando de lo que trata la educación es, precisamente, de educar, la educación va más allá.

De acuerdo a Durkheim (2004) la finalidad de la educación es explícita: desarrollar cierto estado intelectual, físico y moral. No se trata de un objetivo ambiguo, ni de actividades que presuponen desarrollo. Se observó en clases y reuniones mensuales que, en vez de preocuparse por educar los P.E.M.E.P.J.N. se ocupaban de que la clase fuera dinámica, para que los niños no se aburrieran y pudieran moverse alegremente. El objetivo que se propuso es enseñar a los niños canciones, ritmos y juegos, no educar a través de la música, sino enseñar música, lo cual, según ellos servía para, por ejemplo, desarrollar su psicomotricidad.

En las clases presenciadas, los P.E.M.E.P.J.N., mostraron, en mayor o menor medida, cualidades como paciencia, capacidad de interesar a los niños, entusiasmo, mucho trabajo previo de planeación, utilización de múltiples materiales y gran esfuerzo. Algunos mostraron gran destreza para tocar el teclado, en este sentido, el nivel era muy dispar, algunos P.E.M.E.P.J.N. tenían grandes posibilidades de interpretación, otros se encontraban en un nivel intermedio, otros en un nivel bajo y, por contraste, algunos poseían nulas capacidades (por ejemplo, un recomendado y otro que es profesor de danza).

Durante las clases observadas, algunos P.E.M.E.P.J.N. se limitaron a tocar el teclado, otros se involucraban e intervenían, apasionadamente, en el desarrollo de la clase, interactuaban con los niños, bailan, mostraban y explicaban las actividades. Los P.E.M.E.P.J.N., en las visitas grupales, principalmente, en las visitas personales, eran amigables y ofrecían apoyo, intercambio de material, (incluso invitaban a desayunar) a pesar de las condiciones de trabajo, invertían mucho tiempo y dinero en la preparación de clases y materiales. Otros P.E.M.E.P.J.N., no eran tan amigables y dedicados, pero tocaban bien el teclado, de algún modo trataban de compensar y equilibrar sus características.

4.3.14 Las demandas de la Coordinación estatal de educación musical en preescolar

Desde que el P.E.M.E.P.J.N. ingresaba al *microcampo* la C.E.E.M.E.P. empezaba a señalar una serie de imperativos, que según ella, el P.E.M.E.P.J.N. debía realizar, desde aspectos administrativos, hasta aspectos físicos. Así, la C.E.E.M.E.P. era el conducto para conocer libros o el plan rector. La C.E.E.M.E.P. obligaba a participar en las actividades que se realizaban en las reuniones mensuales. También, forzó a los P.E.M.E.P.J.N. a participar en sus muestras pedagógicas, cursos, eventos. La C.E.E.M.E.P. también demandaba cierta forma de trabajo, revisaba, vigilaba y exhibía situaciones en las reuniones que se realizaban.

Por caso, a partir del programa de educación preescolar (2004) la C.E.E.M.E.P. se dio a la tarea de informar a los P.E.M.E.P.J.N. que el programa asignaba nuevas funciones a los P.E.M.E.P.J.N. Desde ese momento, por indicación de la C.E.E.M.E.P., la clase de música se suprimía para dar paso a las áreas de música, teatro, danza y música, en algo que denomina expresión y apreciación artísticas (aunque se incluye en el PEP 04, ese modelo proviene de la secundaria, donde, por cierto, ya se suprimió y ahora se conoce como la materia de artes, en esa asignatura se imparte sólo alguna especialidad: danza, teatro, plástica o música).

De acuerdo a la C.E.E.M.E.P., la nueva realidad del programa, obligaba a los P.E.M.E.P.J.N., a cambiar su forma de trabajo, trabajar conforme al programa por competencias, campos formativos, pero, fundamentalmente, implicaba que el P.E.M.E.P.J.N., enseñara danza, teatro, artes plásticas y música. A estas demandas casi todos los P.E.M.E.P.J.N. respondieron afirmativamente, es decir, intentaron capacitarse e impartir danza, música, teatro y artes plásticas, algunos se sintieron contentos por tener, al fin, un programa que los tomara en cuenta (aunque como se vio, existen programas previos y el PEP 04 no es para P.E.M.E.P.J.N.). No obstante, los P.E.M.E.P.J.N. se preocuparon por carecer de la formación y los conocimientos de áreas distintas a la música (aunque la mayoría tampoco sabía de música). Lo cual propició una apresurada capacitación durante las reuniones mensuales en que se abordaron a mayor detalle aspectos de danza, teatro y

plástica, que se podían trabajar con los niños. Estas actividades generaron un curso que se extendería a maestras para jardín de niños y directoras por todo el estado de Querétaro.

La C.E.E.M.E.P. exigió a los P.E.M.E.P.J.N. compromiso, paciencia, mayor esfuerzo, dedicar horas extras a reuniones, eventos, planeación. También, demandó que los P.E.M.E.P.J.N. presentaran clases de muestra a padres de familia y a otros P.E.M.E.P.J.N., que dieran cursos y se presentaran en las muestras pedagógicas ante directoras, supervisoras y otras autoridades. Además, pidió proyectos, planes de clase, entre otros documentos.

4.4 De la investigación documental

4.4.1 De la D-I-107

La delegación D-I-107 es apócrifa. La C.E.E.M.E.P. se inmiscuyó, para que, a partir de 2000, se constituyera esa delegación espuria. La delegación es ilegal y contraria a los propios Estatutos del S.N.T.E. (2004), mismos que, claramente, explican los requisitos y características de la delegación. El artículo 30 de los Estatutos del S.N.T.E. (2004) señala:

“Artículo 30. La Delegación Sindical es la unidad orgánica del Sindicato integrada por los trabajadores de la educación adscritos a una misma zona del nivel preescolar, primaria o grupos afines, a una misma unidad administrativa o de servicios o a un Centro de Trabajo de nivel posprimario, que cuente con el mínimo de trabajadores requeridos para constituirarla.” (S.N.T.E., 2004:5).

Los P.E.M.E.P.J.N. que integran la D-I-107, no pertenecen a la misma zona del nivel preescolar. No existe ninguna delegación similar en ningún nivel. Por caso, las directoras no tienen su propia delegación de directoras, ni las maestras para jardín de niños, al contrario, directoras, maestras para jardín de niños, asistentes de servicios, forman parte de delegaciones que se integran, de acuerdo a su zona y escuela. Tampoco los profesores de enseñanzas artísticas en secundaria tienen su propia delegación, se agrupan, como todos, con directores y otros maestros y trabajadores, de acuerdo a su centro de trabajo y zona

escolar. Los representantes electos son fieles a la C.E.E.M.E.P. y, por tanto, fáciles de influir.

“Artículo 32. Para la denominación de las Delegaciones Sindicales, se observarán las siguientes reglas:

I. Se distinguirán por la nomenclatura D-I, cuando se integren con trabajadores que correspondan a una misma zona escolar de preescolar, primarias y niveles afines, incluidos los trabajadores de apoyo y asistencia a la educación en todo el país, excepto en el Distrito Federal.” (S.N.T.E., 2004:5).

En realidad, los P.E.M.E.P.J.N. pertenecían a la delegación que les correspondía de acuerdo a su zona, junto con todos los demás trabajadores, directoras, maestras para jardín de niños, asistentes de servicios, así era hasta antes de 2000. Esta delegación única y artificial, se constituyó de manera incorrecta e impidió a los P.E.M.E.P.J.N., participar, recibir apoyo de su representante sindical en su escuela y delegación correspondiente. Por supuesto, el secretario general de la D-I-107 es un secretario espurio, legalmente, sus intervenciones no tienen validez, al igual que la C.E.E.M.E.P., no tiene derecho a citar a reuniones, ni convocar a concursos de ninguna clase.

4.4.2 Acerca de la Coordinación estatal de educación musical de preescolar

La C.E.E.M.E.P., en el estado de Querétaro, es una figura que intervino, directamente, en la contratación de P.E.M.E.P.J.N. No obstante, esa función correspondía, de manera exclusiva, a los funcionarios de la USEBEQ y el S.N.T.E., en este caso, la jefa de departamento de preescolar de la USEBEQ y la secretaria de trabajos y conflictos de la sección XXIV del S.N.T.E.

En resumen, la C.E.E.M.E.P. usurpó funciones. La C.E.E.M.E.P., supuestamente (según la propia coordinadora), forma parte de la USEBEQ, pero en ninguna parte del organigrama o del directorio de funcionarios de la USEBEQ aparece semejante puesto. Es decir, en términos formales y legales esa figura no existe. De ser parte integrante de la USEBEQ, se tenía que declarar, porque existe un control de los recursos destinados a las diferentes instancias de la USEBEQ. En la práctica, en lo cotidiano, la C.E.E.M.E.P., se

autonombró jefa de los P.E.M.E.P.J.N., lejos de coordinar, se dedicó a determinar contrataciones de P.E.M.E.P.J.N. y a imponer formas de trabajo, incluso demandó a los P.E.M.E.P.J.N. realizar cambios en sus funciones. Algunos de los propios funcionarios de la USEBEQ manifestaron desconocer o ignorar la existencia de esa C.E.E.M.E.P.

Los funcionarios de la USEBEQ, relacionados con la contratación de P.E.M.E.P.J.N., por ley, son empleados de confianza, sin embargo, la C.E.E.M.E.P. tiene trabajo de base, es decir, evidentemente, no forma parte de los funcionarios de la USEBEQ y, por tanto, no puede intervenir en las contrataciones de P.E.M.E.P.J.N., ni tampoco es jefa de nadie. Los P.E.M.E.P.J.N. tienen en sus jardines una directora, que coordina el trabajo, y una jefa, la jefa de departamento, así como representantes sindicales. La C.E.E.M.E.P. en el estado de Querétaro, es una figura apócrifa, sin fundamento, ni sustento alguno para su existencia.

Aún más absurda, resulta la forma en que la C.E.E.M.E.P. recibió su “nombramiento”, fue electa, por votación, ninguno de los funcionarios de la USEBEQ es elegido por votación, sino que reciben un nombramiento de un superior. Los trabajadores de base de la USEBEQ, son contratados como empleados (por caso, las secretarias) no escogen por votación a sus jefes. Además, la coordinadora se apoderó de la C.E.E.M.E.P. de forma vitalicia. En otras palabras, según ella, no puede ser removida del puesto, a pesar de que cualquier funcionario verdadero de la USEBEQ, puede ser removido. El lugar que ocupa la C.E.E.M.E.P. es vitalicio, según ella, aunque las elecciones se realizan por un periodo, la C.E.E.M.E.P. pretende no tener límites. Por si fueran pocas las irregularidades encontradas en la C.E.E.M.E.P., se puede mencionar que en ninguna otra modalidad existen profesores sometidos a una cosa semejante a la C.E.E.M.E.P. Esa figura inventada no se encontró que exista en otros estados de la república mexicana.

Como ya se mencionó, la C.E.E.M.E.P. daba órdenes y amenazaba con sanciones cuando, supuestamente, no se cubría con las funciones que la propia C.E.E.M.E.P. atribuía a los P.E.M.E.P.J.N. Pero, la C.E.E.M.E.P. no es autoridad alguna para modificar las funciones de los P.E.M.E.P.J.N. El manual de organización del plantel de preescolar (1981)

establece ya las funciones correspondientes. La USEBEQ, por medio de la autorización de la jefa de departamento y la secretaria de trabajos y conflictos de preescolar, (la C.E.E.M.E.P. no aparece en ningún documento formal o legal, sino, las verdaderas responsables de la contratación de P.E.M.E.P.J.N.) otorga el nombramiento de: P.E.M.E.P.J.N.

La C.E.E.M.E.P., de acuerdo a su imaginación, inventó que la función de los P.E.M.E.P.J.N. debía cambiar, sus labores, a raíz del programa de educación preescolar (2004). Según su interpretación, los P.E.M.E.P.J.N., ahora debían trabajar enseñando danza, artes plásticas y teatro. La C.E.E.M.E.P. no sólo señaló la necesidad de cambiar la práctica y funciones de los P.E.M.E.P.J.N., sino que, se dedicó a entrenar y adiestrar a los P.E.M.E.P.J.N., al grado que la mayoría trabajaba con aspectos distintos a la música. Ahora bien, el trabajo con diferentes áreas del arte es muy importante, pero, el arte no se reduce como algunos creen, a la danza, el teatro, la música y las artes plásticas. El programa de 1992 ya contemplaba el trabajo por áreas, ese programa se encontró vigente hasta mediados de 2004, es decir, el nuevo programa 2004, sólo es un pretexto que utilizó la C.E.E.M.E.P. para modificar las funciones de los P.E.M.E.P.J.N. El programa de educación preescolar 2004, en ninguna parte, hace referencia a que esté dirigido a los P.E.M.E.P.J.N., al contrario, es un programa dirigido y enfocado a las maestras para jardín de niños. Algunos P.E.M.E.P.J.N., incluso señalaron su alegría al contar, por fin, con un programa que les permitía orientar y sustentar su trabajo. Es un simple reflejo de su ignorancia, el programa se refiere a maestras para jardín de niños, y existe un sinnúmero de programas anteriores. El nombramiento otorgado a los P.E.M.E.P.J.N., claramente, indica que se trata de enseñanzas musicales, es decir, no tiene porqué trabajarse con danza, teatro o artes plásticas. El Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar (1981) hace referencia, única y exclusivamente, a la música. Para asignar distintas funciones a los P.E.M.E.P.J.N., es necesario modificar su nombramiento, y por caso, su salario.

En síntesis, los P.E.M.E.P.J.N. no tienen porqué modificar sus funciones o prácticas educativas, por el simple capricho y ocurrencias de la C.E.E.M.E.P. El nombramiento señala, con claridad, que se trata de un P.E.M.E.P.J.N. (profesor de enseñanzas musicales

elementales para jardín de niños), por lo que, no existe obligación legal de efectuar otras funciones distintas, ajenas a aquellas para las que fue contratado. Hasta que no sea modificado el nombramiento, el salario, no hay porqué hacer caso a la C.E.E.M.E.P., aunque, la mayoría ya trabaja de acuerdo a las ocurrencias de la C.E.E.M.E.P. La C.E.E.M.E.P. impuso, acosó, presionó, amenazó, de manera ilegítima, para que los P.E.M.E.P.J.N. modificaran su práctica y funciones. De acuerdo a lo indagado, su principal arma fue el miedo, a los que se resistieron, los espanta con no otorgarles beneficios (cambios de adscripción, incrementos de horas) y a los que no se resistieron, simplemente, los convenció a través de discursos ingenuos.

La C.E.E.M.E.P. es una figura espuria, tan es así, que la C.E.E.M.E.P. modificó, en parte, la propia C.E.E.M.E.P. En 2007, por temor a ser eliminada, transformó a la C.E.E.M.E.P., en un supuesto consejo técnico, aunque ningún consejo técnico se integra de esa forma, con todos los profesores de una misma especialidad, provenientes de todo el estado, las reuniones eran lo mismo, pero ahora llamándolas juntas técnicas. Ni por sus características, ni por sus funciones, se trata de un consejo técnico escolar. El consejo técnico (Velázquez, 1981) debe ser presidido por el director de la escuela, y sus funciones están relacionadas con asuntos escolares. La C.E.E.M.E.P., se autoproclamó presidenta del consejo y hurtó una figura que no corresponde a sus reuniones, así creyó protegerse y otorgar legitimidad a la C.E.E.M.E.P.

Aún más revelador resulta el hecho de que la C.E.E.M.E.P. participaba en escalafón, precisamente, en la categoría de P.E.M.E.P.J.N. Es decir, introdujo, año con año, puntajes escalafonarios, en el escalafón. En otras palabras, participaba en una especialidad en la cual sólo están los P.E.M.E.P.J.N. Si, supuestamente, la C.E.E.M.E.P., tiene un nombramiento de base, vitalicio, de C.E.E.M.E.P., no puede participar en una categoría a la que no pertenece. En este caso, la C.E.E.M.E.P., como jefa o C.E.E.M.E.P., debe estar en un sector o especialidad distinto al de los P.E.M.E.P.J.N. Lo cual no sucede, porque incluso sus claves (a cada nombramiento corresponde una clave) son de P.E.M.E.P.J.N. La coordinadora tiene plaza de P.E.M.E.P.J.N.

En síntesis, la C.E.E.M.E.P. no posee el nombramiento, clave, de C.E.E.M.E.P., legalmente, se trata de una P.E.M.E.P.J.N. En otras palabras, la C.E.E.M.E.P. lleva ya varios años sin realizar el trabajo, para el cual fue contratada, no cumple con su función, que es trabajar como P.E.M.E.P.J.N., no da clases, no cubre horario, se la pasa en la USEBEQ y en su oficina ubicada en un jardín donde, por cierto, trabaja otro P.E.M.E.P.J.N. Por extrañas argucias, la coordinadora consiguió conservar un puesto inventado, intervenir en asuntos que no le competen y no cumplir con su trabajo. Quien no está cumpliendo con las funciones que asigna el manual de organización del plantel de preescolar (1981) y el reglamento de las condiciones generales de trabajo del personal de la secretaria de educación (1946) es la autodenominada coordinadora.

Otra prueba más de la transgresión de la C.E.E.M.E.P. y su falta de cumplimiento de sus obligaciones, de su nombramiento, lo constituye el hecho de que la C.E.E.M.E.P. participa en carrera magisterial, en la primera vertiente, es decir, como P.E.M.E.P.J.N. En el Catálogo de categorías susceptibles de incorporarse o promoverse en Carrera Magisterial (1998) no existe ningún puesto semejante a coordinador de educación musical. Ese es un puesto inventado. La C.E.E.M.E.P. participa, de manera indebida, porque la primera vertiente, única en la que puede participar un P.E.M.E.P.J.N., es sólo para docentes frente a grupo (Comisión, 1998), o sea, los nombramientos y claves pertenecientes a la primera vertiente, son, exclusivamente, de profesores frente a grupo. La coordinadora, como ya se mencionó, no trabaja frente a grupo, pero sí debe hacerlo, porque así lo indica su nombramiento. La C.E.E.M.E.P. tiene el nombramiento para participar en carrera magisterial, pero no cumple con las funciones de su nombramiento. Ante todas esas irregularidades de la C.E.E.M.E.P. es necesario señalar su carácter falso. Los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial (Comisión, 1998) son muy claros y específicos, para incorporarse o promoverse en la primera vertiente es indispensable que la categoría corresponda a la función que se desempeña. La C.E.E.M.E.P. extiende su influencia incluso al departamento de carrera magisterial. En carrera magisterial, existen diversos factores que se evalúan. En el factor de desempeño profesional, un órgano de evaluación asigna hasta diez puntos. La C.E.E.M.E.P., de manera inexplicable, se autoconstituyó como órgano de evaluación de los P.E.M.E.P.J.N. Si un P.E.M.E.P.J.N. intentaba participar en carrera

magisterial, se encontraba con que la C.E.E.M.E.P. tenía las solicitudes de incorporación para los P.E.M.E.P.J.N. Cualquier otro profesor, en cualquier nivel, acude con el director de la escuela, para obtener la solicitud de inscripción. Las directoras para jardín de niños, incluso negaban la solicitud y canalizaban a los P.E.M.E.P.J.N. con la C.E.E.M.E.P. Los P.E.M.E.P.J.N. que participaban en carrera magisterial acudían a evaluar el trabajo de sus compañeros y presidía la C.E.E.M.E.P. Sin embargo, los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial señalan una situación muy distinta:

“En Primera Vertiente, el órgano de Evaluación estará constituido en cada plantel por todos los profesores del Consejo Técnico Escolar o su equivalente y un representante sindical y será presidido por el director.” (Comisión, 1998: 13).

En todas las modalidades, los profesores son evaluados por el director y los compañeros de la escuela, en este caso, la C.E.E.M.E.P. realiza evaluaciones externas. Esas irregularidades observadas en la C.E.E.M.E.P. fueron señaladas a autoridades de la USEBEQ, pero no hicieron nada, ni ofrecieron respuesta alguna, a pesar de las violaciones graves que se encontraron.

4.4.3 De la necesidad de estudios

Ya se mencionó que la USEBEQ, el S.N.T.E., con intervención de la C.E.E.M.E.P. contrató como P.E.M.E.P.J.N. a personas sin preparación profesional (sin título, ni cédula profesional) e incluso les otorgaron preferencia sobre candidatos que cumplieran con los requisitos correspondientes, en síntesis, dieron preferencia, a quien mejor les pareció, sin atender a requerimientos de estudios, ni antigüedad. Se realizó una investigación y análisis a detalle en el aspecto legislativo; sin embargo, se omite porque no es el objetivo principal de la tesis. Entre los documentos que sustentan las afirmaciones en relación a la necesidad de estudios profesionales y de contratación de profesionales como P.E.M.E.P.J.N. se encuentran, entre otros: La Ley de Educación del Estado de Querétaro (1986), artículo 22, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2004), artículo 5, la Ley de Profesiones del Estado de Querétaro (1999), artículos 4, 6, 28, 59 y 60, el Reglamento de la Ley de Profesiones del Estado de Querétaro (2003), artículo 3. Los propios Estatutos del

S.N.T.E. (2004) en sus artículos 13, 30, 32, 33 y 45. También, principalmente, contradice el artículo 324 y 325 de los Estatutos en vigor.

El objetivo de la tesis no es un estudio detallado, sólo se mencionan algunos artículos para que sirvan de referencia, por caso, el código civil del estado de Querétaro (1990) en sus artículos 6, 10 y 12. Y de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2004) los artículos 1, 6 y 7. Así como el código penal para el estado de Querétaro (2007) en sus artículos 235, 259, 261, 263, 264, 265 y 266. La Ley Federal de Responsabilidades (Administrativas) de los Servidores Públicos (2002), entre otras disposiciones.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

Las situaciones descritas, el funcionamiento del sistema burocrático de dominación no es exclusivo de preescolar, existe con diferencias superficiales en el nivel de secundaria en la USEBEQ, en los COBAQ, en la UAQ y en cualquier otra institución. Cualquier profesor se encuentra determinado, condicionado, influido por una infinidad de factores que deciden su labor, la educación que imparte. Además, la educación se encuentra rodeada por mafias. Los resultados son contundentes. La educación musical que imparten los P.E.M.E.P.J.N. está condicionada por las características propias (factores internos, necesarios, ineludibles) del P.E.M.E.P.J.N., como los *habitus*. La educación que se imparte depende de la preparación profesional, forma de ser y de actuar, capacidades, cualidades y talento personales de los P.E.M.E.P.J.N. *habitus* e *illusio* pero, la educación, igualmente, depende de *factores intrínsecos*, depende de los alumnos, de sus características, peculiaridades y de los *habitus* de padres de familia.

En el caso de preescolar, del mismo modo, la educación musical, está determinada por el tipo de *habitus*, *illusio*, creencias, opiniones, decisiones de maestras para jardín de niños. También, se puede considerar que la educación se encuentra condicionada por formas de ser y de actuar de directoras a cargo de los jardines de niños. Los jardines de niños son un lugar en donde el trabajo de los P.E.M.E.P.J.N., está determinado por la interrelación de *habitus* e *illusio* entre alumnos, maestras para jardín de niños, P.E.M.E.P.J.N., y en menor medida padres de familia, asistentes de servicio y educativos.

Ahora bien, existe otra serie de aspectos (factores *extrínsecos*, o ambiente, factores cuya importancia o necesidad no se aprecia claramente) que condicionan el trabajo de los P.E.M.E.P.J.N. Organizaciones internacionales como la OCDE, la UNESCO, el Banco Mundial, el FMI, influyen en el enfoque de la educación, en el caso, de preescolar, la SEP, elaboró el programa de educación preescolar 2004 atendiendo a indicaciones acerca de las competencias y otros conceptos que promovieron organizaciones internacionales.

Por otro lado, el trabajo de los P.E.M.E.P.J.N. depende de las autoridades nacionales. En el ámbito federal se fijan los puestos y salarios. La SEP, el ISSSTE, el S.N.T.E., determinan condiciones generales de trabajo, fijan políticas educativas, programas, calendarios, evaluaciones, pero, también, otras instancias, por caso, los diputados y senadores quienes efectúan leyes, reformas y decretos, son los responsables de la obligatoriedad de la educación preescolar.

En el ámbito local, estatal, el gobernador es responsable de la educación que se imparte en el estado de Querétaro, la secretaria de educación es la instancia encargada de la educación, la USEBEQ es la institución responsable de la educación básica. La educación que imparten los P.E.M.E.P.J.N. está condicionada por las formas de selección, contratación, procesos administrativos, burocráticos que prevalecen en la USEBEQ.

El trabajo depende, en parte, de las autoridades de la USEBEQ ya que éstas determinan a quién se contrata y en qué condiciones, el trabajo está determinado en la medida que los funcionarios, exigen, demandan, autorizan, formas de trabajo, contrataciones, horarios, los empleados de la USEBEQ, asimismo, influyen aunque en menor medida, en el trabajo que se realiza. El S.N.T.E., en este caso, la secretaria de trabajos y conflictos de la sección XXIV del S.N.T.E., al igual que la jefa de departamento de la USEBEQ, la C.E.E.M.E.P., condiciona la educación musical que se imparte en preescolar, ya que determinan a quién contratan y en qué condiciones. Existen otras dependencias que tienen influencia en las características predominantes en la educación, que se imparte en preescolar, hasta por el hecho de no actuar, de no hacer nada, determinan el estado en que se encuentra la educación musical en preescolar, por caso, los diputados locales, la dirección estatal de profesiones, secretarías de gobierno, medios de comunicación, entre otros. Por ejemplo, la mayoría del congreso aprobó una nueva ley del ISSSTE, en síntesis esa reforma, establece, más impuestos para los P.E.M.E.P.J.N. y más años de trabajo, obliga a los P.E.M.E.P.J.N., a seguir laborando a pesar de ser ancianos. En esta investigación, se menciona que la atención en el ISSSTE es pésima.

En una unidad que se visitó, en la investigación empírica, en varias ocasiones, no sólo existe discriminación, ya que empleadas esconden las fichas, dicen que ya no hay fichas para el turno matutino y dan sólo para el vespertino, pero cuando se indagaba se encontraba que sí había fichas. Los médicos y las doctoras, visitados, fueron groseros y prepotentes, señalaban que, en efecto, los pacientes se encontraban enfermos, sin embargo, en la mayoría de ocasiones, no otorgaban licencias médicas, mandaban a los profesores a trabajar enfermos. En estos temas se pueden mencionar más detalles, pero no son objeto de esta tesis.

En esta investigación se encontró que la C.E.E.M.E.P., también, determinó la clase de educación musical que impartieron los P.E.M.E.P.J.N., primero porque decidió quién ingresaba y quién no, al *microcampo*, segundo porque fijó funciones, exigió formas de trabajo, impuso reuniones mensuales, vigiló a los P.E.M.E.P.J.N., propagó sus ideas, creencias y opiniones, entre las maestras, directoras, supervisoras, y así, sucesivamente. La C.E.E.M.E.P. obligó a asistir a cursos y actividades que así determinó. Es claro que hay diversos factores que influyen o determinan, en mayor o menor medida, la educación musical que se imparte en preescolar, por parte de los P.E.M.E.P.J.N. No obstante, no todos esos agentes y actores poseen igual legitimidad. Muchos de esos factores que condicionan la educación, no sólo son innecesarios, sino que perjudican la educación que se imparte. Además, muchos de los agentes que intervienen lo realizan de forma incorrecta, de modo carente de ética, con falta de conocimiento, e incluso de forma ilegítima.

La investigación revela la existencia de un sistema muy complejo, *campos subcampos y microcampos*, constituidos por una serie de actores, agentes, interrelacionados. Cada *campo, subcampo y microcampo* se encuentra dominado por prácticas, costumbres, acciones, *habitus* e *illusio*, algunas de ellas ilegítimas, que configuraron las características específicas.

Weber (2004) explica algunas características de la burocracia y modos de operar. Luego de la investigación, se puede establecer que las categorías de Weber son correctas para este estudio. La estructura jerárquica de la USEBEQ, es modificada de forma

discrecional, se crean y anulan puestos y funciones a voluntad de las autoridades más poderosas. Por otro lado, existe, entre los funcionarios, reparto de tareas, funciones, deberes. Hay reglas escritas y no escritas de organización, la administración se funda en documentos, papeles, archivos. Además, el tipo de funcionario que hay en la USEBEQ es del tipo puro, es decir, que no es electo, sino, nombrado por una autoridad superior.

Max Weber (2004) encuentra que la estructura burocrática es muy difícil de destruir, se trata de un aparato con mucho poder, una de sus formas de preservación es el secreto. Todos estos elementos se encuentran presentes al interior de la institución. Ahora bien, esta investigación revela otros aspectos de la burocracia estudiada. Varios funcionarios de la USEBEQ a pesar de saber que no tienen la razón, porque se les explicó incluso con respaldo de funcionarios de otras instituciones, quienes les indicaron sus errores, (por ejemplo, la imposibilidad de autorizar la contratación de personas sin estudios), no obstante, se les expuso a detalle y con fundamentos, se negaron a modificar sus prácticas, confían en que la tradición ha trazado el camino correcto. La USEBEQ y sus agentes, tienden a la reproducción, la conservación y perpetuación del sistema, roles, normas, procedimientos y utilizan cualquier estrategia que requieran para su propósito. El sistema ofrece una apariencia exterior, pero el funcionamiento interior es muy complicado, los agentes, independientemente de su función y puesto, tienden a aliarse y defenderse entre sí. La inmensa mayoría de los P.E.M.E.P.J.N., jamás contravinieron una de sus disposiciones y nunca lo harán.

En resumen, los funcionarios de la USEBEQ, son responsables de las situaciones que prevalecen en la USEBEQ, por caso, la contratación de personas que no tienen estudios, en calidad de P.E.M.E.P.J.N. La sección XXIV del S.N.T.E. es otro *subcampo*. La secretaria de trabajos y conflictos de preescolar no es más que una representante de los trabajadores, una delegada, recibe un sueldo de los descuentos que se aplican de forma obligatoria, quincenalmente, a los P.E.M.E.P.J.N. y a otros profesores. El Comité Ejecutivo Seccional del S.N.T.E. es otro sistema más sencillo en cuestión de su estructura, pero que comparte el modelo burocrático, explicado por Weber (2004). El trato, como ya se explicó, es peor en el S.N.T.E. Los agentes del Comité Ejecutivo Seccional sección XXIV del

S.N.T.E. tienen formas de control que se sustentan en amenazas, por ejemplo, ya no otorgar empleo, expulsar del sindicato, entre otras, gritos, insultos, intimidación.

No es raro que Ibarra (2005) mencione que dos maestras, mujeres, no refirieron maltrato por parte de funcionarios de la USEBEQ o el S.N.T.E. Por lo que se observó, en otros niveles y lo comentado incluso por maestras para jardín de niños, las bonitas tienen trato preferencial, las amigas. Ante la ausencia de valores, de ética, algunos funcionarios del S.N.T.E., actúan de forma tiránica, déspota, autoritaria. La secretaria de trabajos y conflictos de preescolar del S.N.T.E., no quiso entender los argumentos y fundamentos reglamentarios que le fueron presentados y explicados porque no le convenía. La secretaria de trabajos y conflictos de preescolar de la sección XXIV del S.N.T.E. no se sujetó a normas, a las leyes, a los propios Estatutos del S.N.T.E., atendió, más bien, a costumbres, tradiciones, intereses, *habitus*.

5.1 De los profesores de enseñanzas musicales elementales para jardín de niños

El grupo de P.E.M.E.P.J.N. es muy diverso. La edad, la preparación profesional, las formas de ser y de actuar son muy diversas, hay mayor número de hombres en el grupo, el promedio de edad es alrededor de cuarenta años. La clase que imparten los P.E.M.E.P.J.N. en preescolar es diferente, cada P.E.M.E.P.J.N., tiene su forma de trabajo específica o particular, algunas actividades son similares y otras distintas, por lo general, cada uno cuenta con actividades o material que los otros no poseen. No obstante, existen ciertas semejanzas en las clases. La C.E.E.M.E.P. influyó en la unificación de algunos criterios de estructura general de las clases, contenidos, propósitos.

La mayoría de los P.E.M.E.P.J.N. (alrededor de cuarenta y cinco) acudían a las reuniones mensuales a que convocaba la C.E.E.M.E.P., pero existía un grupo reducido que no asistía o que iba ocasionalmente. Las condiciones de trabajo, son muy complejas, desde la contratación, la burocracia de la USEBEQ, el S.N.T.E., las molestias de la C.E.E.M.E.P., la falta de oportunidades, espacios, el reducido horario, el elevado número de grupos y

alumnos, el salario, todo ello afecta a los P.E.M.E.P.J.N. y por ello, a la educación que éstos imparten.

La ley de profesiones en el estado de Querétaro (1999) es muy clara la USEBEQ y el S.N.T.E., pueden elegir a quien se contrata como P.E.M.E.P.J.N., de forma libre, siempre y cuando la persona cuente con el título y la cédula profesional que la ley demanda para poder ejercer una profesión, este problema fue central, porque los agentes de la USEBEQ y el S.N.T.E. contrataron como P.E.M.E.P.J.N., de acuerdo a sus *habitus*, a personas, pero sin preparación alguna, lo cual constituye una infracción en términos de la propia ordenanza y otras legislaciones correspondientes.

El sistema investigado, *metacampo*, posee sus propias reglas de juego, características, *campos*, *subcampos*, *microcampos*, cada uno de ellos tiene sus propios agentes, *habitus*, *illusio*. Aunque se puede estar de acuerdo o en desacuerdo con agentes de distintos *campos*, *subcampos* o *microcampos*, las interrelaciones se regulan por medio de reglas del juego. Por caso, aunque los profesores pueden estar en desacuerdo con los legisladores, esas autoridades tienen derecho a decretar la ley del ISSSTE (2007) a lo que no tienen derecho era a hacerla con efectos retroactivos.

Los funcionarios de la USEBEQ y los representantes del S.N.T.E., pueden elegir, libremente, a quien otorgar empleo, lo que no pueden hacer, legítimamente, es otorgar empleo a personas que no reúnen los requisitos exigidos por las legislaciones que regulan la materia. El *metacampo* se ve afectado por situaciones diversas, por caso, bajos salarios, escasas horas de trabajo, y por un agente concreto la C.E.E.M.E.P., quien creó una C.E.E.M.E.P. apócrifa, electa por votación cuando cualquier puesto de supervisión se otorga por escalafón, la C.E.E.M.E.P. no cumple con sus funciones (no da clases, tiene nombramiento de P.E.M.E.P.J.N., pero sí participaba en carrera magisterial (en vertiente, exclusiva para docentes frente a grupo) y en escalafón (concurraba con los P.E.M.E.P.J.N.)). No sólo eso, también creó una delegación sindical apócrifa y usurpó funciones relacionadas con contratación, asignación de incrementos de horas y cambios de inscripción, estas funciones, no se pueden delegar.

5.2 De la Coordinación estatal de educación musical en preescolar

La tesis demuestra que la C.E.E.M.E.P., en el estado de Querétaro, es una figura apócrifa. Carece de fundamento legal y formal por lo que su existencia, determinaciones, exigencias, pretensiones carecen de validez. La C.E.E.M.E.P. no cuenta con un nombramiento en calidad de C.E.E.M.E.P., fue electa por el voto de algunos P.E.M.E.P.J.N., tiene plaza de P.E.M.E.P.J.N., participa en escalafón y carrera magisterial, pero no cumple con su obligación, trabajar frente a grupo. Ahora bien, ya se mencionó el papel de la C.E.E.M.E.P. en el ámbito de contratación de P.E.M.E.P.J.N., asignación de funciones, convocación de P.E.M.E.P.J.N. a reuniones (es decir, sacar a los P.E.M.E.P.J.N. de su lugar de trabajo).

Aún cuando la C.E.E.M.E.P. cuente con el visto bueno de la USEBEQ para convocar P.E.M.E.P.J.N. a sus reuniones, ahora, supuestamente, de consejo técnico, los P.E.M.E.P.J.N. no tienen la obligación alguna de asistir a otro lugar diferente al lugar de su adscripción (reglamento de las condiciones generales del personal de la secretaria de educación pública, 1946). Los P.E.M.E.P.J.N. que no asistían a esas convocatorias acudían, normalmente, a trabajar a su jardín de niños y no recibían, ni pueden recibir sanción alguna. La C.E.E.M.E.P. aplicó otro tipo de castigos, no otorgó apoyo para la obtención de horas, ni cambios de adscripción a los P.E.M.E.P.J.N. que no acudieron a sus juntas. La mayoría de los P.E.M.E.P.J.N. respetaron y obedecieron las disposiciones de la C.E.E.M.E.P. Algunos de ellos fueron, terriblemente, dependientes de su guía. Ellos se mostraron agradecidos porque, a fin de cuentas, gracias a la C.E.E.M.E.P. pudieron obtener trabajo, a pesar de no tener estudios profesionales. Los P.E.M.E.P.J.N. fueron leales y fieles a la C.E.E.M.E.P., ya que recibieron beneficios, se escudaron ante distintas amenazas, al formar parte del grupo se sintieron más seguros, ante cualquier ataque, se unieron y defendieron entre ellos.

La C.E.E.M.E.P. utilizó la propaganda para autonombrarse como legítima, como importante. La autopromoción de la C.E.E.M.E.P., no fue suficiente, se conjugó con astucia y un gran poder de manipulación entre otros elementos. Ahora bien, la C.E.E.M.E.P.

ofrecía cursos en todo el estado a costa del trabajo de algunos P.E.M.E.P.J.N., todo ese tipo de cursos son pagados, pero a los P.E.M.E.P.J.N. no se les daba ningún pago extra, la C.E.E.M.E.P. o los ofreció gratis o, bien, los cobró, pero se quedó con los recursos. Por otro lado, esos cursos, muestras, eventos, sirvieron a la C.E.E.M.E.P. para justificar, en parte, el puesto que ocupaba la C.E.E.M.E.P. La coordinadora creó un sistema artificial en donde consiguió el apoyo de la mayoría de los P.E.M.E.P.J.N., el grupo protegía a la C.E.E.M.E.P. y se cuidaban entre ellos. Cualquier amenaza a la C.E.E.M.E.P. podía movilizar a un buen grupo de aliados dispuestos a proteger ese sistema. Además, la C.E.E.M.E.P. se fortaleció, al no encontrar rechazo o impedimento alguno para actuar, por parte del S.N.T.E. sección XXIV o de la USEBEQ, las agentes permitieron que la C.E.E.M.E.P. apócrifa existiera y actuara a discreción, lo que no quiere decir que no le nieguen nada o se opongan a algunas de sus peticiones. Los resultados hablan por sí mismos de un sistema de dominio ilegítimo. La C.E.E.M.E.P. comparte con la USEBEQ y el S.N.T.E. una profunda y subrepticia cultura de la transgresión.

5.3 De las opciones

La mayoría de los P.E.M.E.P.J.N. optaron por adaptarse y servir al sistema. Un grupo muy reducido eligió no asistir a las reuniones a que convocaba la C.E.E.M.E.P. Otra opción, empleada por algunos P.E.M.E.P.J.N., consistía en trabajar lo menos posible. Algunas autoridades de la USEBEQ, el S.N.T.E. y la C.E.E.M.E.P. demandaron de los P.E.M.E.P.J.N., compromiso, trabajo extra, calidad, respeto, pero, por ese salario miserable, condiciones de trabajo (pocas horas en distintos jardines de niños, muchos alumnos, muchos grupos y trabajo) y maltrato (desde la contratación, exigencias injustificadas, imposiciones sin sustento) nadie puede comprometerse a nada. La mayoría de los P.E.M.E.P.J.N., además, de no tener sus horas en un sólo jardín de niños, tenían que buscar otro empleo extra, ya sea en escuelas particulares o emplearse de medio tiempo en otras actividades.

No se puede exigir a los P.E.M.E.P.J.N. trabajo extra, (planeaciones, proyectos, por decir lo menos) porque no se paga por ese trabajo, la USEBEQ paga, única y

exclusivamente, a los P.E.M.E.P.J.N., por el trabajo frente a grupo, es decir, por el tiempo que están en el jardín de niños, en ningún lado del reglamento de las condiciones de trabajo del personal de la secretaria de educación pública (1946) dice que se tenga que trabajar extra en casa, fuera de horario (como lo exige la C.E.E.M.E.P.) o en otro centro de trabajo ajeno al de su adscripción (reuniones mensuales de la C.E.E.M.E.P. y otros eventos).

Tampoco se puede reclamar calidad a los P.E.M.E.P.J.N., primero porque la propia USEBEQ y el S.N.T.E. eligen a quien es contratado, muchos, personas con escasa preparación profesional. Segundo, porque los salarios no son de calidad, el escaso recurso económico que se asigna a los P.E.M.E.P.J.N. provoca que los P.E.M.E.P.J.N. en lo último que piensen sea en educar a nadie, sino, en buscar un mejor empleo, un policía, un obrero, un empleado gana más. De los inmensos recursos, provenientes de los impuestos, que se destinan a la USEBEQ, (3,306,898,970 pesos, 2007) se pudo destinar una pequeña fracción a apoyar a los profesores, en este caso, P.E.M.E.P.J.N. ocupados en educar, sin embargo, esto tiene sin cuidado a funcionarios de la USEBEQ y el gobierno que ganan muchísimo más que los P.E.M.E.P.J.N.

5.4 De educar en vez de tocar (acompañar)

La C.E.E.M.E.P. contribuyó a reducir el papel del P.E.M.E.P.J.N. a un acompañante musical (aunque hablaba de danza, teatro y artes plásticas, asignaba a los P.E.M.E.P.J.N. la tarea de acompañar) la falta de capacidad de los P.E.M.E.P.J.N. los colocó en el rumbo de la desaparición. En efecto, si el papel de los P.E.M.E.P.J.N. es sólo tocar el piano, acompañar canciones (muy rítmicas) ritmos, juegos, la tecnología permite que los P.E.M.E.P.J.N. sean sustituidos por grabadoras. Muchas maestras para jardín de niños asumen que la educación musical se reduce a aprender y cantar canciones, hacer ritmos, por tanto, la grabadora les permite prescindir de los P.E.M.E.P.J.N.

La mayoría de los P.E.M.E.P.J.N., objeto de esta investigación, fueron incapaces de entender la importancia de la educación, redujeron la educación a canciones, por ello se sumergieron en una situación de crisis, están a punto de desaparecer. La existencia de

P.E.M.E.P.J.N. tiene valor, está justificada, merece apoyo, en la medida en que su función sea educar. La educación no depende sólo de los maestros, existe un ambiente que controla a la propia educación, el profesor se encuentra determinado y condicionado, por ello, se requiere identificar, medir, diferenciar, todos aquellos aspectos determinantes (fuera del alcance de los propios profesores) de la educación, con el objetivo de superar la visión que centra la formación, la responsabilidad, las oportunidades educativas, únicamente, en los profesores.

Lo que pase después con la C.E.E.M.E.P. no tiene importancia, los detalles del estudio de caso son irrelevantes, las situaciones particulares que se mencionan no son de interés, para esta tesis lo importante es que se verificó, en un caso concreto, el hecho de que cualquier profesor se encuentra determinado, influido, condicionado, por múltiples y diversos factores.

Entre otros factores se identifica que los profesores se encuentran determinados por aspectos físicos (sexo, edad, salud, disposiciones genéticas, condición física, características físicas) las clases que imparten los P.E.M.E.P.J.N. no eran iguales, fueron distintas, en parte, debido a estados o condiciones físicas. (Por caso, algunos P.E.M.E.P.J.N. eran discapacitados, otros estaban en la tercera edad, otros eran jóvenes, hombres, mujeres). El aspecto mental o intelectual también condiciona a los profesores (el grado de estudios, la cultura general, los hábitos intelectuales, la educación, las características neurológicas, cerebrales, la genética, el coeficiente intelectual).

Las clases de los P.E.M.E.P.J.N. variaron no eran lo mismo. Por ejemplo, había P.E.M.E.P.J.N. con estudios de posgrado, pero también había algunos con sólo primaria, algunos estudiaron (educación formal, universitaria), otros no. También, cabe señalar que los aspectos sociales influyen en los profesores (estado civil, clase o estrato social, nivel económico, circunstancias familiares, entre otras como creencias, costumbres, tradiciones, cultura). Los P.E.M.E.P.J.N. eran distintos aunque la mayoría eran pobres, algunos estaban solteros, de ellos algunos vivían todavía con sus padres, otros estaban casados y tenían hijos, había de todo, profesionales, incompetentes, respetuosos, groseros, borrachos, adictos

a drogas. Además, existen factores propiamente de personalidad que determinan a los profesores (carácter, emociones, sentimientos, forma de ser, sensibilidad, personalidad, modo de ser, pensar y actuar).

Los P.E.M.E.P.J.N. tenían personalidades diversas. Por caso, cada uno poseía sus características, por caso, impacientes, enojones, groseros, serenos, tranquilos, amigables. La motivación para el trabajo puede ser de distinta naturaleza (económica, cultural, social), pero se sustenta en una base emocional.

Además de los distintos factores mencionados, que determinan a los profesores, se encuentran muchos otros como las condiciones laborales (horarios, salario, número de estudiantes, instalaciones, trámites burocráticos, aspectos administrativos, condiciones de los contratos, entre otros). Distintos agentes y campos condicionan el trabajo de los profesores (alumnos, padres de familia, directores, supervisores, jefes, autoridades, instancias de gobierno, sectores privados). Los P.E.M.E.P.J.N. aunque pueden sentirse libres, obedecen a una serie de requisitos, formas de trabajo e intereses preestablecidos. Los P.E.M.E.P.J.N. se acoplaron a una serie de determinantes como: formas de contratación, condiciones de trabajo, salario, horarios, supervisiones, número de alumnos, desde la SEP, hasta el S.N.T.E., la USEBEQ y la sección XXIV del S.N.T.E. y el ISSSTE, hasta diputados, senadores, gobernadores, organizaciones internacionales, nacionales, sectores privados, la C.E.E.M.E.P., quienes determinaron, condicionaron, afectaron o influyeron en su trabajo como P.E.M.E.P.J.N. independientemente de sus creencias o voluntad.

Antes de criticar o acusar a los maestros, a los profesores, por los deficientes resultados de los alumnos, es preciso investigar, si las deficiencias provienen de los maestros o si, por el contrario, los problemas de insuficiencia corresponden, más bien, a los propios alumnos. Aún más, se requiere investigar si la causa proviene del propio sistema que convierte a la mayoría de profesores en meros titerillos determinados, condicionados, por una serie de factores (condiciones de trabajo) que ejecutan un programa preestablecido, aunque los propios profesores lo nieguen, se rehúsen a aceptarlo, se crean libres, esta tesis demuestra que el trabajo de los profesores (aunque no lo sepan o no lo acepten) se

encuentra determinado por distintas circunstancias (físicas, personales, genéticas, mentales, intelectuales, características individuales y situaciones diferentes, geográficas, económicas, políticas, sociales, culturales) el sistema es inmisericorde, el medio es el mensaje, evidentemente. También, no se debe caer en el extremo de pretender justificar a profesores, como los P.E.M.E.P.J.N. objeto de esta tesis, quienes, en su mayoría, no son profesores, sino que, en términos sencillos, son personas a quienes se les asignó trabajo y los habilitaron, no son profesores, fueron creados de forma artificial.

EPÍLOGO

Se tuvo la fortuna de revisar algunos libros publicados después de la investigación. Entre ellos destaca el artículo “Una sociedad a la medida ¿de quienes?” de Toral (2008), en relación a esta tesis, el escrito coincide ya que encuentra en el neoliberalismo una política a la medida de los intereses de grupos de poder, así, menciona como ejemplo las modificaciones del ISSSTE en perjuicio de los trabajadores. Encuentra, además, que el proyecto capitalista posee dos operarios: el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, quienes influyen en la educación, por caso, a través de la modernización educativa en México. Toral, en relación a esta tesis, apunta que la educación es avasallada (no auxiliada) por otras ciencias, las llamadas ciencias de la educación, particularmente, la Psicología que lejos de contribuir impide pensar acerca de la propia tarea educativa.

Otro artículo interesante es “El nuevo gerencialismo y el control de la docencia” de Santos (2008) quien coincide con esta tesis porque menciona que son los docentes (y su forma de trabajo) sobre quienes se vuelcan las críticas, se les atribuye incompetencia (lo que provoca resultados bajos o malos). Santos (2008) encuentra que no se toma en cuenta los recursos, atraso tecnológico y político en las escuelas. Santos (2008), señala que los problemas en el desempeño de los estudiantes, en Brasil, son atribuidos a los profesores. También, encuentra que la política implementada por el gobierno de Brasil, proviene del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Santos (2008) observa un incremento en el control sobre el trabajo docente y la vida (evaluaciones, vigilancia), y dice que los docentes tienden a asumir el control como si fueran elecciones propias, autónomas, o dicho de otro modo, el profesor cree que no es controlado. El autor explica que el nuevo gerencialismo es una red de control total donde se estandarizan las prácticas y concepciones acerca de la educación. Santos (2008) advierte que se exige cada vez mayor intensidad en el trabajo, más horas de preparación de actividades, más calificación técnica y burocrática.

Otro apartado importante es “Sobre la desmundanización de la matemática” de Souza (2008) el documento contiene coincidencias con Santos (2008) pues señala que el fracaso de los alumnos se atribuye a una mala formación docente. Souza (2008) menciona

algunos problemas que envuelven el proceso educativo: carga horaria, modelo de contrato, tipo de formación.

Los artículos de Toral (2008), Santos (2008) y Souza (2008) compendiados en el libro *La educación para pensarse* (Zapata, 2008) coinciden en algunos aspectos de esta tesis, cabe señalar que sus temas de estudio son diferentes y que sólo se retoman aspectos relacionados con esta tesis. Toral (2008) no aborda a detalle el tema del ISSSTE, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (no son su objeto de estudio) sólo lo menciona. Así mismo, Santos (2008) menciona los temas del control, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, el incremento en la exigencia de intensidad en el trabajo.

Aunque esta tesis coincide con sus observaciones Santos (2008) atribuye a la falta de recursos, tecnología y política, el fracaso escolar. Sin embargo, además de los profesores, y el ambiente, como se demostró en esta tesis, la educación el éxito o fracaso es responsabilidad, también y, obviamente, de los alumnos. En cuanto al trabajo de Souza (2008) aunque su tema es la matemática coincide en señalar algunos aspectos que influyen en la educación (carga horaria, tipo de contrato, formación), temas que se trataron en esta tesis. Resulta, pues, afortunado encontrar coincidencia en observaciones posteriores.

Más allá de esta tesis, se encuentra aquello que justifica la existencia de un maestro, con más razón, la existencia de escuelas: la educación. La educación no como la percibe Durkheim (2004), no como la entienden los burócratas en el gobierno (en el Congreso), no como la imponen las organizaciones internacionales, no como la entienden los funcionarios de la USEBEQ o el S.N.T.E. La investigación muestra que existen prácticas que reducen la educación a instrucción, enculturación, escolarización, adoctrinamiento y adiestramiento. La educación es sujeta al lenguaje reinante de competencias, calidad, evaluación, control, estándares, burocracia, inversión. La misión, el fin trascendente, de la educación lo determinan las limitantes y cualidades de los profesores (edad, sexo, formación, forma de ser, ideas, creencias, talento, inteligencia, capacidad, entre otros que ya se han mencionado son aspectos bastante inevitables), más aún resulta un obstáculo (éste sí prescindible), en términos de esta tesis, el ambiente (influencia de organismos internacionales, decisiones en

materia política, económica, social, personajes ajenos a la educación, es decir, los factores *extrínsecos* que ya se han estudiado, llámese la USEBEQ, S.N.T.E., ISSSTE, etc.). El estudiante debe estudiar, leer, aprender, pensar, recrear. La educación no es transmitir conocimientos y aprender no es reproducirlos (con ello queda en entre dicho el rol o función que se atribuye a la educación, el papel que toman muchos pseudoprofesores y la preocupación de autoridades por estandarizar, por evaluar, y aún más se derrumba toda la estructura burocrática sustentada, por cierto, en el aprendizaje así como los falsos educadores, el mito de que cualquiera puede ser maestro).

La investigación encuentra que la tarea que se asigna a los profesores se reduce a un rol, función, o papel de transmisor, facilitador, de contenidos de aprendizaje. En otras palabras, el profesor se erige en un funcionario escolar. Lo cual permite acceder al añorado anhelo de identidad, de semejanza, “todos somos iguales”, “cualquiera puede hacer lo que sea”, que desprecia el talento, el valor, la singularidad de las personas, la preparación, el trabajo. La educación (centralmente no es educación, sino, más bien, instrucción, enculturación, escolarización) que imparten los profesores se encuentra determinada.

BIBLIOGRAFÍA

Libros, Documentos y Tesis

- Adorno, T. y M. Horkheimer. 1969. *Dialéctica del iluminismo*. Edit. Sur. Buenos Aires.
- Aguilar, M. y C. Quintanar. 2002. *El currículum como espacio para la formación docente. El caso de los músicos-docentes de la LEM de la FBA de la UAQ*. Tesis, Maestría en Ciencias de la Educación, UAQ, Querétaro.
- Alonso, M. y O. Ulloa. 2007. *Nueva ley del ISSSTE: la reforma estructural del consenso dominante*. Centro de Producción Editorial. México, D.F.
- Aristóteles. 2000. *Ética Nicomaquea. Política*. Porrúa. México, D.F.,
- Arnaut, A. 1998. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. SEP-CIDE, México, D.F.
- Bourdieu, P. 1998. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, 1998. México, D.F.
- Bourdieu, P. 1990. *Sociología y cultura*. CONACULTA-Grijalbo. México, D.F.
- Briggs, J. y F. D. Peat. 1994. *Espejo y reflejo: del caos al orden*. Guía ilustrada de la teoría del caos y la ciencia de la totalidad. Gedisa. Barcelona.
- Cano, A. 2008. *Doña perpetua. El poder y la opulencia de Elba Esther Gordillo*. Grijalbo Mondadori, S.A. México, D.F.
- Carrillo, G. y F. Cataño. 1994. *Expresión y apreciación artísticas*. Trillas. México, D.F.
- C.E.E.M.E.P. 2004. *La importancia de la música en el jardín de niños*. C.E.E.M.E.P. Querétaro.
- Comisión Nacional SEP-S.N.T.E. de Carrera Magisterial. 1998. "Catálogo de categorías susceptibles de incorporarse o promoverse en Carrera Magisterial", en *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*. SEP/S.N.T.E. México, D.F.
- Comisión Nacional SEP-S.N.T.E. de Carrera Magisterial. *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*. México, D.F., SEP/S.N.T.E., 1998.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2004. Ediciones Leyenda. México, D.F.

- Durkheim, É. 2004. Educación y sociología. Colofón. México, D.F.
- Feyerabend, P. 2000. Tratado contra el método. Tecnos. Madrid.
- Foucault, M. 1996. Tecnologías del yo. Paidós, Barcelona.
- Foucault, M. 1992. Microfísica del poder. La Piqueta. Madrid.
- Foucault, M. 1997. Vigilar y castigar. *Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. México, D.F.
- Franco, E. 2000. La transferencia de la educación básica y las repercusiones en el sindicato nacional de trabajadores de la educación, sección 24 del (S.N.T.E.). Tesis, Maestría en Derecho del Trabajo, UAQ. Querétaro.
- Gramsci, A. 1978. Antología. Siglo XXI editores. México, D.F.
- Gramsci, A. 1975. Cuadernos de la cárcel. *Los intelectuales y la formación de la cultura. Volumen 2*. Juan Pablos Editor. México, D.F.
- Hernández, J. 2006. Proceso y desarrollo de la educación preescolar en México. Universidad Abierta. San Luis Potosí
- Hidalgo, J. 1992. Investigación educativa: Una estrategia constructivista. Paradigmas Ediciones. México, D.F.
- Hobbes, T. 1996. Leviatán, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil. FCE. México, D.F.
- Ibarra, L. 1999. La educación universitaria y el buen maestro. Ediciones Gernika. México, D.F.
- INEGI. 2004. Encuesta nacional de empleo 2004. INEGI: STPS. Aguascalientes.
- INEGI. 2005. Encuesta nacional de empleo y seguridad social 2004. INEGI: STPS. Aguascalientes.
- Larios, M. 2002. Bodega de Datos con Interfaces Web para facilitar la Toma de Decisiones en la Administración de Personal Educativo. Tesis, Maestría en Ciencias de la Computación. IPN. México, D.F.
- Latapí, P. 1998. "Perspectivas hacia el siglo XXI", en Pablo Latapí (coord.). Un siglo de educación en México. CONACULTA-FCE. México, D.F., pp. 417-435.
- Luhmann. Niklas. 1996. Introducción a la teoría de sistemas. Anthropos editorial. España.

- Martínez, E. 2004. Los padres de familia y el jardín de niños. Lo real y lo posible. OCE, núm. 130, noviembre. México, D.F.
- Martínez, M. 2006. Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Trillas. México, D.F.
- Martínez, M. 2007. La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico. Trillas. México, D.F.
- Marx, C. 1979. *La ideología alemana*. Ediciones de Cultura Popular. México, D.F.
- Morin, E. 2003. Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona.
- Navarrete, S. 1999. ¿Te gustaría cantar?. Navarrete. Querétaro.
- Navarrete, S. y O. Ochoa. 1999. Ritmos, cantos y juegos. USEBEQ. Querétaro.
- OCE. 2004. La Reforma del preescolar. *Debate educativo N° 2*. OCE. México, D.F.
- OECD. 2006. Education at a Glance. *OECD Indicators 2005*. OECD Publishing. Paris.
- Platón. 2003. Diálogos. Tomo I. Porrúa. México, D.F.
- Platón. 1990. La República o el Estado. Espasa Calpe. Madrid.
- Ponce, A. 2001. Educación y lucha de clases. Editores Mexicanos Unidos. México, D.F.
- Postman, N. y C. Weingartner. (1985) “El medio es el mensaje, evidentemente”, en Olac Fuentes Molinar (comp.). Crítica a la escuela. El reformismo radical en los Estados Unidos. SEP/El caballito. México, D.F., pp. 107-115.
- Ramírez, H. 2004. Informe D-I-107. S.N.T.E. sección 24. Querétaro.
- Rousseau, J. 2002. El contrato social o principios de derecho político. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen de la desigualdad. Porrúa. México, D.F.
- Rousseau, J. 2002. Emilio o de la educación. Porrúa. México, D.F.
- Santos, J. 2008. “El nuevo gerencialismo y el control de la docencia”, en Jacqueline Zapata Martínez (coord.). La Educación para Pensar-se. FUNDAp. Querétaro, pp. 51-66.
- Schopenhauer, A. 2003. El mundo como voluntad y representación. Porrúa. México, D.F.
- SEP. 2006. Manual de normas para la administración de recursos humanos en la secretaría de educación pública. SEP. México, D.F.
- SEP. 1981. Manual de organización del plantel de educación preescolar. SEP. México, D.F.

- SEP. 1992. Programa de Educación Preescolar. SEP. México, D.F.
- SEP. 2004. Programa de educación preescolar 2004. SEP. México, D.F.
- S.N.T.E. 1992. Estatutos. S.N.T.E. México, D.F.
- S.N.T.E. 2004. Estatutos. S.N.T.E. México, D.F.
- S.N.T.E. 2003. Guía de padres tomo I, II Y III. S.N.T.E./Vamos México. México, D.F.,
- Souza, M. 2008. “Sobre la desmundanización de la matemática”, en Jacqueline Zapata Martínez (coord.). La Educación para Pensar-se. FUNDAp. Querétaro, pp. 67-103.
- Toral, R. 2008. “Una sociedad a la medida ¿de quiénes?”, en Jacqueline Zapata Martínez (coord.). La Educación para Pensar-se. FUNDAp. Querétaro, pp. 31-50.
- USEBEQ. 2003. Evaluación general del proceso en Querétaro. USEBEQ. Querétaro.
- Velázquez, J. 1981. Vademécum del maestro de escuela primaria. Porrúa. México, D.F.
- Weber, M. 2004. ¿Qué es la burocracia?. Ediciones Coyoacán. México, D.F.
- Willems, E. 1966. Educación musical I. Ricordi. Buenos Aires.
- Willems, E. 1966. Educación musical I. *Guía didáctica para el maestro*. Ricordi. Buenos Aires.
- Willems, E. 1989. El valor humano de la educación musical. Paidós. México, D.F.
- Willems, E. 1968. La preparación musical de los más pequeños. Eudeba. Buenos Aires.
- Yurén, M. 2000. Formación y puesta a distancia. *Su dimensión ética*. Paidós. México, D.F.

Leyes, Códigos, Reglamentos y Decretos

- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. 2007. “Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado”. Diario Oficial de la Federación, núm. 22, 31 de marzo, pp. 1-64.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. 1983. “Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado”, (con reformas y adiciones). Diario Oficial de la Federación, 27 de diciembre.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. 1963. “Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del Apartado B) del artículo 123 Constitucional”, (con reformas y adiciones). Diario Oficial de la Federación, 28 de diciembre.

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. 2002. “Ley Federal de Responsabilidades administrativas de los Servidores Públicos”, (con reformas y adiciones). Diario Oficial de la Federación, 13 de marzo.

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. 1982. “Ley Federal de Responsabilidades de los Servidores Públicos”, (con reformas y adiciones). *Diario Oficial de la Federación*, 31 de diciembre.

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. 1970. “Ley Federal del Trabajo”, (con reformas y adiciones). Diario Oficial de la Federación, 1 de abril.

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. 1993. “Ley General de Educación” (con reformas y adiciones). Diario Oficial de la Federación, 13 de julio.

Poder Ejecutivo Estatal. 2003. “Reglamento de la Ley de Profesiones del Estado de Querétaro Arteaga”, La Sombra de Arteaga, núm. 22, 9 de mayo, pp. 1179-1190.

Poder Ejecutivo Federal. 1946. “Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública”. Diario Oficial de la Federación, 29 de enero.

Poder Legislativo Estatal. 1990. “Código Civil del Estado de Querétaro”, (con reformas y adiciones), La Sombra de Arteaga, núm. 49, 22 de noviembre.

Poder Legislativo Estatal. 1987. “Código Penal para el Estado de Querétaro”, (con reformas y adiciones). La sombra de Arteaga, núm. 30, 23 de julio.

Poder Legislativo Estatal. 2006. “Decreto de Presupuesto de Egreso del Estado de Querétaro para el Ejercicio Fiscal 2007”. La Sombra de Arteaga, núm. 82, 22 de diciembre.

Poder Legislativo Estatal. 1992. “Decreto por el que se crea el organismo descentralizado: Unidades de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ), La Sombra de Arteaga, núm. 24, 7 de junio.

Poder Legislativo Estatal. 1996. “Ley de Educación del Estado de Querétaro”, (con reformas y adiciones). La Sombra de Arteaga, núm. 34, 15 de agosto.

Poder Legislativo Estatal. 1999. “Ley de Profesiones del Estado de Querétaro Arteaga”. La Sombra de Arteaga, núm. 24, 11 de junio, pp. 389-403.

Poder Legislativo Estatal. 2008. “Ley Orgánica del Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro, (con reformas y adiciones). La Sombra de Arteaga. núm. 69, 17 de diciembre, pp. 8795-8816.

Revistas y Periódicos

Aguirre, J. 1995. "Formación pedagógica y didácticas universitarias". *Perfiles educativos*, núm. 68, abril-junio, pp. 42-44.

Apple, M. 1996. "El poder del estado y la política del conocimiento oficial". *Planeación y Evaluación Educativa*, núm. 12, octubre, pp. 3-18.

Archundia, L. 2003. ¿Tienen sindicato los maestros?. *Educación 2001*. núm. 96, mayo, p.p. 30-32.

Argudín, Y. 2005. "La convergencia entre habilidades, actitudes y valores en la construcción de competencias educativas". *Educación: Revista de Educación*, núm. 35, octubre-diciembre, pp. 33-42.

Arnaut, A. 2004. "El poder tras el trono en el S.N.T.E.". *Educación 2001*, núm. 108, mayo, pp. 10-21.

Arnaut, A. 1998. "El S.N.T.E.: de la federalización centralizadora a la federalización descentralizadora (1943-1998)". *Educación 2001*, núm. 35, abril, pp. 47-53.

Arvizu, J. 2007. "Nueva Ley del ISSSTE tiene el sello de Gordillo", *El Universal*, núm. 32,656, 22 de marzo.

Backhoff, E. y D. Fisher. 2000. "Cuatro sistemas universitarios públicos". *Universidades*, núm. 19, enero-junio, pp. 35-45.

Ballespí, S. et. al. 2008. "Evaluación de la psicopatología del preescolar mediante el Early Childhood Inventory IV (ECIIV): Concordancia entre padres y maestros", *Psicothema*, núm. 3, julio-septiembre, pp. 481-486.

Ballespí, S. et. al. 2008. "Teacher Reports of Peer Aggression in Preschool: its Relationship to DSM-IV Externalizing Symptoms". *The Spanish Journal of Psychology*, núm. 2, noviembre, pp. 433-442.

Caiceo, J., V. Caro y J. Triguero. 1993. "La selección y contratación docente en el sistema educacional privado". *Revista de Pedagogía: FIDE*, núm. 360, septiembre-octubre, pp. 239-254.

Camacho, J. 1983. "Estabilidad y definitividad. Cuestiones de frontera". *Perfiles Educativos*, núm. 3, octubre-diciembre, pp. 28-32.

Canales, A. 2003. "Guía de padres: los bordes de la participación en el campo educativo". *Educación 2001*. núm. 94, marzo, p.p. 42-45.

Cárdenas, M. 2007. "La nueva Ley del ISSSTE, una mirada en perspectiva". Educación 2001, núm. 145, junio, pp. 17-20.

Castellanos, A. 2006. "Grave, la situación financiera del ISSSTE: Hacienda". La Jornada, núm. 7879, 31 de julio.

Castellanos, A. y Á. Cruz. 2007. "Llevan maestros protesta contra la Ley del ISSSTE ante la Bolsa de Valores". La Jornada, núm. 8173, 24 de Mayo.

Cervantes, R. 2004. "El S.N.T.E., el espectro del caciquismo sindical". Educación 2001. Núm. 108, Mayo, p.p. 25-31.

Corte, F. y M. Sánchez. 2006. "Competitividad y exclusión. Una década de carrera magisterial en Tlaxcala". Revista Latinoamericana de estudios educativos. Vol. 36, núm. 3-4, julio-diciembre, p.p. 293-315.

Covarrubias, F. 1996. "Las posibilidades docentes de constitución de conciencias críticas". Cuarto Nivel, núm. 8, abril, pp. 41-46.

Díaz, Á. 1999. "Carrera magisterial y evaluación de profesores: entre lo administrativo y lo pedagógico". Pensamiento Universitario. núm. 88, p.p. 83-102.

Didriksson, A. 1996. "El profesor como intelectual en un escenario de futuro". Didac, núm. 27, primavera, pp. 22-25.

Döring, E. y C. Hernández. 1995. "La administración pública de nuestros días. Pasado y presente de la estructura administrativa del poder ejecutivo federal". Gestión y estrategia, núm. 7, enero-junio, pp. 43-58.

Espinosa, M., O. Maciel y C. Santoyo. 1996. "Reciprocidad e interacciones coercitivas de niños preescolares". Revista Mexicana de Psicología, núm. 1, enero-junio, pp. 63-74.

Galván, L. y A. Zúñiga. 2004. "De las escuelas de párvulos al preescolar". Educación 2001, núm. 112, septiembre, pp. 73-80.

García, M. 1998. "La formación de los docentes-intelectuales desde los planteamientos de Gramsci". Educativa, núm. 9, febrero, pp. 95-99.

Garduño, R. 2006. "Con la nueva Ley del ISSSTE Ayala hará el negocio de su vida, afirma Alonso Raya". La Jornada, núm. 7704, 5 de febrero.

Gil, J. y A. Gutiérrez. 2007. "El cajero de la maestra". Proceso, núm. 1581, 18 de febrero.

Gil, J. 2007. "Elba Esther pasa más facturas". Proceso, núm. 1581, 18 de febrero.

- Gómez, A. 2002. "Historia de la coordinadora nacional de trabajadores de la educación (II)", Educación 2001, núm. 83, abril, pp. 63-66.
- Gómez, C. 2004. "Insertadas en el mercado laboral, 37.7% de las madres mexicanas". La Jornada, núm. 7078, 11 de mayo.
- Guevara, G. 2005. "El eclipse de preescolar: los efectos de la obligatoriedad de tres años". Revista Educación 2001, núm. , abril, pp.10-11.
- Guevara, G. 2004. "El S.N.T.E.: ¿un nuevo liderazgo vitalicio?". Educación 2001, núm. 108, mayo, pp. 22-24.
- Henao, J. 2006. "La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención". Revista Infancia, Adolescencia y Familia, núm. 2, julio-diciembre, pp. 315-339.
- Heras, A. et. al. 2007. "Marchas de repudio a Gordillo en 9 estados". La Jornada, núm. 8165, 16 de mayo.
- Heras, A. y L. Poy. 2007. "A hurtadillas, se adjudica Gordillo presidencia "vitalicia" del S.N.T.E.", La Jornada, núm. 8218, 8 de julio.
- Hernández, L. 2007. "Elba forever". La Jornada, núm. 8220, 10 de julio.
- Ibarra, L. 2005. "Jóvenes profesores: Ilusiones y conflictos". Sapere, núm. 2, enero-junio.
- Imaz, C. 1992. "Contradicciones acerca del profesionalismo: el caso de los maestros de primaria en México". Acta Sociológica, núm. 6, septiembre-diciembre, pp. 99-118.
- López, F. et. al. 1998. "Conducta prosocial en preescolares". Infancia y aprendizaje, núm. 82, abril-junio, pp. 45-61.
- Mejía, C. y C. Moncada. 2003. "Representación y manejo de conflictos en niños preescolares", Revista Científica Guillermo de Ockham, julio-diciembre, pp. 131-144.
- Monks, C. y R. Ortega. 2005. "Agresividad injustificada entre preescolares". Psicothema, núm. 3, julio-septiembre, pp. 453-458.
- Montero, M. 1994. "La modernización educativa y las relaciones laborales de los trabajadores llamados maestros". Intrínquilis, núm. 12, abril-julio, pp. 5-11.
- Moreno, P. y G. Soto. 2005. "Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias", Educar: Revista de Educación, núm. 35, octubre-diciembre, pp. 73-80.

Muñoz, A. 2008. "Escenarios e identidades del S.N.T.E. entre el sistema educativo y el sistema político". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 37, abril-junio, pp. 377-417.

Observatorio Ciudadano de la Educación. 2003. "Educación artística". *La Jornada*, núm. 6916, 28 de noviembre, pp. 44.

Observatorio Ciudadano de la Educación. 2002. "Trabajo docente. Una perspectiva internacional", *La Jornada*, núm. 6523, 25 de octubre, pp. 44.

Ornelas, C. 2008. "El S.N.T.E., Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 13, núm. 37, abril-junio, p.p. 445-469.

Pavón, O. 2007. "La ley del ISSSTE también beneficia a las finanzas públicas: Carstens". *La crónica de hoy*, núm. 4094, 6 de diciembre.

Reséndiz, R. 1992. "Reforma educativa y conflicto interburocrático en México: 1978-1988". *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 2, abril-junio, pp. 3-18.

Rivera, G. 2003. "Apreciación musical y formación humana". *Desarrollo Académico*, núm. 30, mayo-agosto, pp. 43-46.

Rodrigues, M. 2001. "Educacao de adultos presos". *Educacao e Pesquisa*, núm. 2, julio-diciembre, pp. 355-374.

Ramos, J. 2008. "Con un enfrentamiento dan bienvenida a Mouriño". *El Universal*, núm. 32,958, 18 de enero.

Ramos, J. 2007. "Urge Presidente a dar acceso a trabajadores a nueva ley de ISSSTE". *El Universal*, núm. 32,706, 11 de mayo.

Rojas, D. 1990. "El maestro y la enseñanza de la música". *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 4, junio-septiembre, pp. 65-69.

Romero, N. 2005. "¿Y qué son las competencias? ¿Quién las construye? ¿Por qué competencias?". *Educación: Revista de Educación*, núm. 35, octubre-diciembre, pp. 9-18.

Ruíz, Á. 2007. "Las reformas a la ley del ISSSTE: medicina amarga para un paciente en crisis". *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, núm. 5, julio-diciembre, pp. 279-286.

Sandoval, E. 1988. "La construcción cotidiana de la vida sindical de los maestros de primaria". *Revista latinoamericana de estudios educativos*, núm. 1, trimestral, pp. 105-115.

Street, S. 1987. "Cómo entender las luchas magisteriales recientes". *Foro Universitario*, núm. 74, enero, pp. 29-34.

Street, S. 1984. "Los distintos proyectos para la transformación del aparato burocrático de la SEP". *Perfiles Educativos*, núm. 7, octubre-diciembre, pp. 14-29.

Tyler, N. 1997. "Carrera o barrera magisterial?. Un estudio preliminar del impacto en los docentes de primaria". *Pensamiento Universitario*. núm. 86, p.p. 82-99.

Valdéz, S. 1997. "Carrera magisterial: Una mirada desde los docentes". *Pensamiento Universitario*. núm. 86, p.p. 111-121.

Villamil, J. 2004. "Destinó Vamos México casi \$19 millones a la Guía para padres el año pasado". *La jornada*, núm. 6985, 7 de febrero.

Villanueva, R. 2004. "Profesionalización del maestro de educación artística escolar". *Conservatorianos*, núm. 7, enero-febrero, pp. 70-73.

Zona Educativa. 1996. "La profesión docente", *Zona Educativa*, núm. 5, julio, pp. 16.

Zona Educativa. 1996. "La profesión docente", *Zona Educativa*, núm. 6, Agosto, pp. 35-37.

Fuentes de internet

Báez, C. 2002. "Problemática Laboral y Sindical de los trabajadores de la Educación". <http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx/ponencias/cbaez.html>.

Bermúdez, J. 2007. "El S.N.T.E. y su Partido Político: Nueva Alianza". http://www.hoytamaulipas.net/index.php?v1=notas&v2=18346&tit=El_S.N.T.E._y_su_Partido_Pol%C3%ADtico:_Nueva_Alianza.

Bermúdez, J. 2007. "La nueva ley del ISSSTE". http://www.hoytamaulipas.net/index.php?v1=notas&v2=20428&tit=La_Nueva_Ley_del_ISSSTE.

Centro de Documentación el Universal. 2006. "Trayectoria de Elba Esther Gordillo Morales". <http://www.el-universal.com.mx/notas/362299.html>.

Fernández, A. 2008. "Sigue firme la lucha contra la ley del ISSSTE". <http://www.periodicoelsur.com/columna.aspx?idopinion=17556>.

Fernández, I. 2007. "Influencia de los estilos de Paternidad en el Desarrollo Cognoscitivo y Socio-Emocional de los Preescolares". <http://www.monografias.com/trabajos/preescolares/preescolares.shtml>.

Guerrero, H. 2007. "Urge Yunes a diputados reforma en el ISSSTE". <http://www.esmas.com/noticierostelevisa/mexico/605620.html>.

ISSSTE. 2007. "Historia del ISSSTE". <http://www.issste.gob.mx/issste/historiaissste.html>.

Medina, E. 2007. "Breve revisión de la historia de la educación en México".
http://www.rosenblueth.mx/fundacion/Numero12/politicapensamiento12_revision.html.

Secretaría de Educación Michoacán. 2007. "Reseña Histórica SEP".
http://www.educacion.michoacan.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=21&Itemid=101.

SEP. 2007. "Historia de la SEP. Creación de la Secretaría de Educación Pública".
http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP.

SEP. 2007. "PROFORHCOM". <http://www.competencias.sep.gob.mx>.

S.N.T.E. sección 42. 2002. "Historia del S.N.T.E.". http://www.S.N.T.E.42.com/HISTORIA%20DEL%20S.N.T.E./historia_del_s.htm.

Treviño, J. 2005. "Pri: Maestros peligrosos".
<http://www.asiestamaulipas.com/noticia.asp?id=3630&col=3>.

USEBEQ. 2006. "Estadística del Sistema Educativo Estatal",
http://www.usebeq.sep.gob.mx/estadisticas/INICIO20062007/PREESCOLAR_INI_0607.pdf.

USEBEQ. 2007. "Valores Institucionales", <http://www.usebeq.sep.gob.mx/>.

ANEXOS

Anexo A. Conformación del Comité Ejecutivo Seccional, sección XXIV, del S.N.T.E.

El Comité Ejecutivo Seccional, sección XXIV, del S.N.T.E., corresponde al estado de Querétaro y estaba conformado de la siguiente manera (Estatutos del S.N.T.E., 1992):

Secretario general

Secretario de organización

Secretario de coordinación regional I

Coordinador regional de asuntos laborales I

Secretario de coordinación regional II

Coordinador regional de asuntos laborales II

Secretario de coordinación regional III

Secretario regional de asuntos laborales III

Secretario de coordinación regional IV

Secretario regional de asuntos laborales IV

Secretario de coordinación regional V

Secretario regional de asuntos laborales V

Secretario de coordinación regional VI

Secretario regional de asuntos laborales VI

Secretario de coordinación regional VII

Secretario regional de asuntos laborales VII

Secretario de coordinación regional VIII

Secretario regional de asuntos laborales VIII

Secretario de trabajos y conflictos de preescolar

Secretario de trabajos y conflictos de primaria

Secretario de trabajos y conflictos de secundarias generales

Secretario de trabajos y conflictos de secundarias técnicas

Secretario de trabajos y conflictos de telesecundarias

Secretario de trabajos y conflictos de personal de apoyo

Secretario de trabajos y conflictos de niveles especiales
Secretario de trabajos y conflictos de educación indígena
Secretario de trabajos y conflictos de normales
Secretario de trabajos y conflictos de educación media superior
Secretario de trabajos y conflictos de educación superior
Secretario de carrera magisterial
Secretario de investigación y capacitación educativa de educación básica
Secretario de asuntos profesionales
Secretario de finanzas
Secretario de créditos y vivienda
Secretario de previsión y asistencia social
Secretario de cultura y recreación
Secretario de promociones económicas
Secretario de jubilados y pensionados
Secretario de pensiones y jubilaciones
Secretario de estadística y planeación
Secretario de orientación ideológica sindical
Secretario de prensa y propaganda
Secretario de actas y acuerdos
Secretario de asuntos jurídicos
Secretario técnico "A"
Secretario técnico "B"
Contralor general
Oficial mayor
Secretario de federalizados y estatales

Anexo B. Estructura de la USEBEQ

Estructura de la USEBEQ en 2008 (sólo incluye las áreas y puestos o cargos principales, no incluye la enorme cantidad de secretarias, personal operativo (desde choferes, mensajeros, capturistas, etc.)

Coordinación general

Coordinadora general de la USEBEQ (misma persona que tiene el cargo de secretaria de educación en el estado de Querétaro.)

Coordinación operativa

Coordinador operativo

Dirección jurídica

Director jurídico

Jefa de departamento jurídico contencioso

Jefe de departamento jurídico administrativo

Jefa de departamento de regulación de bienes inmuebles

Dirección de la evaluación de la política educativa

Directora de evaluación de la política educativa

Jefe de departamento de aplicación de pruebas y medición

Jefe de departamento de investigación educativa

Jefe de departamento de elaboración y análisis de instrumentos

Jefa de departamento de programas y proyectos educativos

Dirección de comunicación social

Director de comunicación social

Jefa de departamento de difusión institucional

Jefe de departamento de prensa

Subcoordinación de gestión educativa

Subcoordinador de gestión educativa

Jefe de departamento de participación social en la educación

Directora de equidad y apoyo a la educación

Jefa de departamento de educación especial

Jefe de departamento de educación física

Jefe de departamento de educación indígena
Dirección de educación inicial y preescolar
Directora de educación inicial y preescolar
Jefa de departamento de educación inicial
Jefa de departamento de educación preescolar
Dirección de educación primaria
Directora de educación primaria
Jefe de departamento de vinculación con la estructura directiva
Jefa de departamento de programas académicos
Jefe de departamento de servicios administrativos
Dirección de educación secundaria
Director de educación secundaria
Jefe de departamento de secundarias generales
Jefe de departamento de secundarias técnicas
Jefe de departamento de educación telesecundaria
Dirección de calidad e innovación educativa
Directora de calidad e innovación educativa
Jefe de departamento del programa PEC
Jefe de departamento de gestión escolar
Jefe de departamento de capacitación
Jefe de departamento de educación extraescolar
Jefe de departamento de fomento a la lectura y promoción cultural
Jefe de departamento de valores y promoción social
Subcoordinación de gestión administrativa
Subcoordinador de gestión administrativa
Jefe de departamento del programa de acción comunitaria
Jefe de departamento de adquisiciones
Jefa de departamento de atención ciudadana
Jefe de departamento de procesos de calidad
Jefe de departamento de servicios regionales de Jalpan
Jefe de departamento de servicios regionales de Cadereyta

Jefe de departamento de servicios regionales de San Juan Del Río

Dirección de planeación educativa

Director de planeación educativa

Jefe de departamento de programación y presupuesto

Jefe de departamento de registro y certificación

Jefe de departamento de estadística

Dirección de obra

Director de obra

Departamento de administración de obra y mantenimiento

Departamento de supervisión de obra

Dirección de administración

Director de administración

Jefe de departamento de recursos financieros

Jefe de departamento de impuestos

Inventarios

Jefe de departamento recursos materiales

Almacén general

Dirección de recursos humanos

Director de recursos humanos

Jefe de departamento de administración de personal

Jefa de departamento de selección de personal

Jefa de departamento de relaciones laborales

Jefa de departamento de carrera magisterial

Jefe de departamento de organización y métodos

Dirección de tecnologías de la información y la comunicación

Director de tecnologías de la información y la comunicación

Jefe de departamento de soporte técnico

Jefe de departamento de desarrollo de sistemas

Jefe de departamento de tecnología y comunicaciones

Jefe de centro de tecnología educativa

Jefe de departamento de sistemas estratégico

Anexo C. El plan rector

“PLAN RECTOR

ENTRADA	Marcha; galope; mocimientos de animales,; medios de transporte; diferentes ritmos avanzando
ORGANIZACIÓN	En círculo; en cuadro; en filas; dispersos; formando figuras geométricas
SALUDO O ESTIMULO DE CORTESÍA	Con un canto; silenciosos; con apoyos pedagógicos
ESTÍMULO O REAFIRMACIÓN DEL ESQUEMA CORPORAL	De acuerdo a la madurez del grupo; individual; por parejas
ESTÍMULO DE HIGIENE	Personal; del hogar; de la escuela; de la ciudad
CANTO SOBRE EL TEMA	De acuerdo al proyecto ó al objetivo Predominante que se desea alcanzar
RITMO	Dirigido Semi-dirigido Libre Con instrumentos musicales Con apoyos pedagógico
JUEGO	Organizado Tradicional Escenificado Con apoyos pedagógicos
DESCANSO	Con ejercicios de respiración Con una rima La educadora canta un arrullo Los niños cantan un arrullo Escuchando un trozo de música instrumental ligera A través de una narración
SALIDA	Similar a la entrada, procurando que sea tranquila.” (Navarrete, 1999:33).

Anexo D. La importancia de la música en el jardín de niños

“LA IMPORTANCIA DE LA MÚSICA EN EL JARDÍN DE NIÑOS”

EN EL JARDÍN DE NIÑOS SE FAVORECE LA SENSIBILIDAD DEL ALUMNO PARA QUE CONOZCA Y GUSTE DE LA MUSICA PROPORCIONÁNDOLE UN REPERTORIO DE POSIBILIDADES PARA QUE SATISFAGA SU NECESIDAD DE EXPRESIÓN EMOCIONAL”

¿PORQUE LA MUSICA EN LA ESCUELA?

- 1.- PORQUE OCUPA UN LUGAR EN LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD
- 2.- PORQUE ES PRODUCTO Y RELACION DEL HOMRE, EN SU AFAN DE TRASCENDERSE ASI MISMO.
- 3.- PORQUE EN LA MUSICA ESTA LA HISTORIA DE LOS PUEBLOS, SUS CREENCIAS, SUS RITOS Y SUS COSTUMBRES.
- 4.- PORQUE CON SUS VOCES E INSTRUMENTOS NOS HABLA DE DIFERENTES EPOCAS Y DISTINTAS GEOGRAFIAS.
- 5.- PORQUE ES MEMEORIA Y EN VIAJE POR EL TIEMPO, RECOBRA PRESENCIA, RENUEVA VIGOR.
- 6.- PORQUE EXPRESA Y COMUNICA
- 7.- PORQUE EMOCIONA Y ENSEÑA.
- 8.- PORQUE EN COMUNIÓN CON EL CUERPO, GESTO Y MOVIMIENTO, JUEGA- JUEGOS, BAILA RONDAS Y ACUNA SUEÑOS.
- 9.- PORQUE EN ALIANZA CON EL TEXTO-GUIÑO Y COMPLICIDAD, CANTA VERSOS Y CUENTA-CUENTOS.
- 10.- PORQUE LA ESCUELA PUEDE ESTIMULAR LA PRODUCCIÓN MUSICAL, INSPIRANDO PROYECTOS, ORIENTANDO Y ASESORANDO SU CONCRECIÓN, INSTALANDO LA NECESIDAD DEL CONOCIMIENTO Y MOTIVANDO EL COMPROMISO INDIVIDUAL Y CONJUNTO EN EL QUEHACER CREATIVO.
- 11.- PORQUE LA ESCUELA TRANSMITE CONOCIMIENTO, ES LA ENCARGADA DE FOMENTAR Y PROTEGER LA CULTURA, CREAR, DIFUNDIR Y ACTUALIZAR VALORES CON LA CONVICCIÓN Y LA LEGITIMIDAD QUE DA EL SABER.

“CANTO”

ES UNA POESÍA QUE SE EMITE COMN MELODÍA.

CANTO (MÚSICA, LITERATURA, EXPRESIÓN CORPORAL).

“TODO LO QUE SE APRENDE CANTANDO PERDURA”

CONTENIDO:

LENGUAJE: LO EJERCITA CON (LALEO, CLAUQUEO, ETC...) FACILITA SU CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN.

PALABRAS: CONTIENE PALABRAS AL ALCANCE DE LOS NIÑOS.

CIVISMO: AMOR A LA PATRIA, AMOR FILIAL Y AMOR A SUS SEMEJANTES.

HISTORIA: SE HABLA DE NUESTROS HEROES.

AMOR: AMOR A SUS SEMEJANTES, Y AMOR FILIAL.

“MUSICA”

ALTURA: GRAVE, AGUDA Ó TERMINO MEDIO.

INTENSIDAD: FORTE (Fuerte), MEDIO FORTE (Medio Fuerte), PIANO (Suave), PIANISIMO (Demasiado suave).

TIMBRE: ES EL SONIDO DE CADA VOZ, LA DIFERENCIA ENTRE UN SONIDO Y OTRO Ó EL COLOR DE LA VOZ DE DIFERENTES SONIDOS.

DURACIÓN: LARGO Ó CORTO.

“TEXTO”

- 1.- AUMENTAR Y CORREGIR EL VOCABULARIO.
- 2.- INICIA, AMPLIA Y AFIRMA EL APRENDIZAJE.
- 3.- INICIA AL NIÑO EN LA LITERATURA INFANTIL.
- 4.- DESARROLLA LA DICCIÓN, MODULACIÓN Y ENTONACIÓN DE LA VOZ.
- 5.- DESARROLLO DE LAS COORDINACIONES, GRUESA Y FINA, MÚSCULO-FACIALES, CON LA MÍMICA Y GESTOS.
- 6.- DESARROLLA LAS SENSO-PERCEPCIONES AUDITIVAS Y TÁCTILES.
- 7.- CORRIGE LA RESPIRACIÓN Y/O LA CONTROLA.
- 8.- EDUCA EL OIDO Y LA VOZ.
- 9.- DESARROLLA EL APARATO FONO-AURICULAR FORMADO POR:
 - PULMONES
 - LARINGE Y
 - HUESOS RESONADORES.

LOS PUNTOS 1,2 Y 3 EN EL TERRENO MENTAL ó COGNOSCITIVO Y DEL 4 AL 9 EN EL TERRENO PSICO-MOTOR

“EN EL TERRENO AFECTIVO-SOCIAL Y PSICOLÓGICO”

- a) SOCIALIZA
- b) ELIMINA ó CANALIZA LA TIMIDEZ
- c) ELIMINA ó CANALIZA LA AGRESIVIDAD
- d) DESARROLLA LA FANTASIA
- e) DESARROLLA HABITOS DE:
 - RESPETO
 - CORTESÍA
 - HIGIENE Y
 - PUNTUALIDAD
- f) DESARROLLA VALORES COMO:
 - IDENTIDAD NACIONAL
 - AMOR FRATERNAL Y
 - PAZ ESPIRITUAL

“RITMO”

ES LA EXPRESIÓN FÍSICA-ACTIVA DE LA MÚSICA. PUEDE SER:

DIRIGIDO: SE DAN REGLAS

SEMI-DIRIGIDO: SOLO SUGERENCIAS

LIBRE: CREATIVIDAD DEL NIÑO

OBJETIVOS:

- NOCIÓN CORPORAL
- LATERALIDAD
- UBICACIÓN ESPECIAL
- EQUILIBRIO

- ESTIMULA COORDINACIÓN – GRUESA Y FINA
- ESTIMULA COORDINACIÓN –AUDITIVA, VISUAL Y TÁCTIL

OBJETIVO GENERAL:

PROPICIAR QUE EL NIÑO EXPLORE POSIBILIDADES RÍTMICAS DE SU CUERPO Y DEL MUNDO EXTERIOR, MEDIANTE LA UTILIZACIÓN DE LOS DIFERENTES ELEMENTOS, A FIN DE FAVORECER EL DESARROLLO DE SU CAPACIDAD CRADORA.

EL RITMO SE APODERA DEL NIÑO, LO LLEVA A SEGUIRLO, GOZARLO, INTERPRETÁNDOLO CON SUS MANOS, PIES, CON TODO SU SER QUE VIBRA CON LA MUSICA EN FORMA IRRESISTIBLE.

“JUEGOS”

ES EL ASPECTO BASICFO DE LAS ACTIVIDADES DEL NIÑO, QUE LE PERMITEN ASIMILAR CONOCIMIENTOS ACUMULAR EXPERIENCIAS, DESARROLLAR ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DE HABITOS, APRENDE A GANAR O PERDER CON ALEGRIA EN FORMA NATURAL.

ES LA ACTIVIDAD MAS COMPLETA PORQUE CONJUNTA LAS TRES.

ELIMINA O CANALIZA CONDUCTA S DE INHIBICIÓN AGRESIVIDAD O EGOCENTRISMO.

EN EL JUEGO HAY DIALOGO Y SE ACERCA A LA LITERATURA, ARTES PLASTICAS, DANZA, CRAMA Y COMEDIA.

CUANDO EL NIÑO CANTA YA SEA IMPROVISANDO O CAMBIANDO LA LETRA **NO DEBE INTERRUMPÍRSELE**, HAY QUE DEJARLO Y DESPUÉS **FELICITARLO**, PEDIRLE QUE TAMBIÉN LO CANTE COMO SE LE ENSEÑO ORIGINALMENTE PARA NO COARTARLE SU LIBERTAD Y CREATIVIDAD.” (Coordinación, 2002-2004,1-5).

Anexo E. El Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar

El Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar (1981) establece:

Nombre del puesto: profesor de enseñanza musical elemental

No. de plazas: una por jardín de niños

Ámbito de operación: plantel de educación preescolar

Relaciones de autoridad:

Jefe inmediato: directora del jardín de niños

Propósito del puesto:

Auxiliar a la profesora de grupo en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la educación musical, cumpliendo para ello con los lineamientos dictados por la dirección general de educación preescolar.

Funciones generales:

1. Proponer y coordinarse con la profesora de grupo en la planeación, organización y realización de actividades musicales que coadyuven al desarrollo integral de los alumnos.
2. Coordinarse con los profesores de su especialidad y con las autoridades correspondientes para coadyuvar a la realización de eventos que promuevan la educación musical de los alumnos y del personal docente.
3. Las que le asigne la directora del jardín de niños, acordes con su puesto.

Funciones específicas:

1. Participar en la organización y desarrollo de los eventos culturales, cívicos y sociales del jardín de niños.
2. Acompañar las actividades musicales de los niños, de acuerdo con el plan de trabajo de la profesora de grupo, autorizado por la directora del plantel.
3. Colaborar con las profesoras de grupo en el desarrollo de las prácticas relacionadas con su especialidad.
4. Cultivar en los educandos el espíritu cívico y la sensibilidad musical, haciendo que participen en las actividades a su cargo.
5. Rendir los informes que le soliciten las autoridades.

Límites de autoridad:

1. Proponer modificaciones a los sistemas de trabajo por lo que a la educación musical se refiere.

Responsabilidad:

1. Coordinar la realización de sus funciones con la profesora responsable del grupo.
2. Cumplir con los objetivos del plan de la profesora de grupo en lo referente a educación musical.

Comunicación:

Ascendente: con la directora del jardín de niños.

Horizontal: con los profesores de educación musical y con las profesoras de grupo.

Especificaciones del puesto:

Escolaridad: certificado de educación secundaria y constancia de 4o. grado de estudios de piano o de preparación musical equivalente.

Criterio: para tomar decisiones respecto al desarrollo de sus funciones.

Iniciativa: para crear y proponer alternativas de trabajo.

Capacidad: para relacionarse e integrarse en grupos de trabajo.

Actitud: de respeto, compromiso y responsabilidad. (SEP, 1981).