

*LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN  
INICIAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO: DIFICULTADES Y ALCANCES.*

Claudia Alaníz Hernández\*

**7° Congreso Latinoamericano de Ciencia Política**  
Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP)

Bogotá, Septiembre de 2013.

---

\* Doctora en Educación. Profesora-Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional (México), [calaniz@upn.mx](mailto:calaniz@upn.mx)

## Resumen

El trabajo que nos ocupa se enfoca en un subsistema muy poco conocido: la educación inicial y preescolar dependiente del Gobierno de la Ciudad de México (que a la fecha consiste en 312 planteles repartidos en las 16 delegaciones políticas de la capital del país).

Toma como marco contextual la reforma al artículo 3º constitucional que implantó la obligatoriedad del preescolar en México en el año 2002. Ello generó una presión importante hacia la capacitación del personal que atiende este nivel educativo tanto en el plano nacional como en el local. Para cumplir con los nuevos requerimientos, el Gobierno del Distrito Federal (G-DF) estableció algunas estrategias que requirieron la articulación con distintas instancias.

Nos valemos del concepto de clientelismo para explicar los alcances y dificultades en la política de profesionalización del personal de los Centros de Atención Infantil del G-DF, con el propósito de atender un problema público (en este caso, en torno a la carencia de personal adecuadamente capacitado para la atención de la educación preescolar dentro de su dependencia).

La ponencia explicita el proceso de ésta política pública que se ha visto caracterizada por prácticas clientelares. Se organiza en tres bloques: primero presentamos la contextualización de la situación educativa para la Ciudad de México, posteriormente se posiciona el servicio prestado por los Centros de Atención Infantil del G-DF como “problema público” al incumplir las prescripciones constitucionales. El apartado tres expone el detonante político que llevó a la decisión de su atención a través de la implementación de política específica para finalizar con un balance sobre los alcances y limitaciones de ésta política.

### **1. Antecedentes**

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

Uno de sus ejes principales fue la transferencia de la administración de los servicios en educación básica y normal a los estados (Ley General de Educación, 1993). Sin embargo,

el Distrito Federal (DF) se ha mantenido en una situación de excepción con respecto de las demás entidades, tanto durante el último gobierno priísta, como en la alternancia panista y regreso del Partido Revolucionario Institucional a la presidencia de la República, sin permitir a la capital del país asumir por completo el sistema educativo de la entidad.

Las causas fueron varias pero obedecen básicamente a la condición de gobierno de oposición del gobierno local con respecto del federal. En primer término podemos mencionar, el peculiar estatus jurídico de la capital del país, que no era una entidad más de la federación sino la sede de los poderes federales. Al inicio de la descentralización en 1993 el DF no tenía gobierno propio sino una Regencia dependiente del Poder Ejecutivo. En segundo lugar, que al transformarse el orden jurídico, el gobierno del DF fue ganado por el Partido de la Revolución Democrática (PRD) en 1997, manteniendo su hegemonía en la capital del país y su condición de partido de oposición a la presidencia.

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

Así, la promulgación de la Ley General de Educación en mayo de 1993 amplió algunas atribuciones de las entidades federativas: pudieron establecer marcos legislativos propios, así como integrar sus sistemas educativos pero recentralizó la toma de decisiones a nivel federal<sup>1</sup>. No fue posible concretarla en la Ciudad de México pues por ejemplo, no existía formalmente instancia de gobierno local a quien transferir el subsistema de educación básica y normal (fue hasta 1997 que se contó con el primer jefe de gobierno electo) e incluso la Regencia perdió algunas facultades con la nueva ley.<sup>2</sup> Así, la transferencia quedó sujeta a un acuerdo posterior entre la SEP, el Gobierno del D.F. y el SNTE:

El proceso para que el G- DF se encargue de los servicios de educación inicial, básica- incluyendo la indígena- y especial en el propio Distrito, se llevará a cabo en los términos y fecha que se acuerde con la organización sindical. A partir de la entrada en vigor de la presente Ley y hasta la conclusión del proceso antes citado, las atribuciones relativas a la educación inicial, básica -incluyendo la Indígena- y especial que los

---

<sup>1</sup> Sin embargo debe mencionarse que el gobierno federal desatendió la cuestión del financiamiento de la educación básica al establecer la transferencia de operación de dichos servicios. Algunas entidades (como Tlaxcala y Oaxaca) llegaron a plantear la *devolución* de los servicios de educación básica y normal a la Federación ante la imposibilidad de sostenerlos y la mayoría ha tenido problemas por el doble esquema de negociación (local y federal) que implicó el reconocimiento del SNTE como único interlocutor nacional.

<sup>2</sup> La Ley Federal de Educación de 1973 señalaba que el gobierno del DF debía destinar 15 por ciento del presupuesto a la educación. Siendo secretario de educación Ernesto Zedillo excluyó de esta responsabilidad a la ciudad al enviar la iniciativa de la Ley General de Educación de 1993.

artículos 11, 13, 14 y demás señalan para las autoridades educativas locales en sus respectivas competencias corresponderán, en el Distrito Federal, a la SEP.<sup>3</sup>

No hubo condiciones para entablar negociaciones, pues el SNTE no estaba dispuesto a perder el control de los maestros del DF (tomando en cuenta que la Sección IX del sindicato desde 1989 es dominada por la disidencia agrupada en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación CNTE)<sup>4</sup>. Por otro lado, tampoco las autoridades educativas estaban dispuestas a negociar con la disidencia, así que los servicios educativos del D.F. siguieron a cargo de la SEP (Calvo, 2008: 230).

Para no entregar la administración de la educación básica al G-DF, la SEP optó por crear instancias administrativas dependientes directamente de ella: en 1993 la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal y posteriormente la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal (AFSEDF).<sup>5</sup> Todo ello provocó que la transferencia de los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria se pospusiera por más de dos décadas y que los proyectos educativos del gobierno perredista en la capital del país se concentraran en los niveles de educación media y superior.

## **2. Situación de los docentes en los CAI del G-DF**

Desde 1946 el G-DF, ofreció servicio de “Atención a Niñas y Niños de la Primera Infancia” como una prestación a sus trabajadores durante sus jornadas laborales. Con el paso del tiempo, dejaron de ser consideradas “guarderías” y cambiaron a Centros de Desarrollo Infantil (CENDI’S), Estancias Infantiles, Centros de Atención al Desarrollo Infantil (CADIS) y Centros de Educación Inicial (CAI y CCAI), ampliando sus servicios a preescolar tanto en respuesta a la demanda, como a la falta de infraestructura escolar de la SEP en las diferentes delegaciones políticas.

La atención infantil dentro de la política pública supone un factor de equidad que trata de compensar las deficiencias de estimulación durante la primera infancia particularmente en sectores poblacionales de bajos recursos. Los CAI-DF son pequeñas instalaciones generalmente ubicadas dentro de mercados o anexos de algunas dependencias. Se encuentran atendidos por profesoras con un bajo perfil profesional, más formadas sobre la misma práctica docente.

---

<sup>3</sup> Según el artículo 4º de la Ley General de Educación vigente. (publicada en el Diario Oficial el 13 de julio de 1993).

<sup>4</sup> Según Alberto Arnaut (2008: 167) este sería un factor difícil de conciliar pues se debe acordar con las tres secciones de mayo pluralidad dentro del SNTE.

<sup>5</sup> De esta manera los servicios de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y normal pasaron a una sola dependencia.

Cabe mencionar que para la atención de estos centros, el personal presenta características particulares. Si bien la docencia tradicionalmente en México fue considerada un empleo que proporciona gran estabilidad laboral al ofrecer oportunidades de desarrollo profesional con la posibilidad de aspirar a programas de estímulos económicos y contratos en definitividad, nada más ajeno a la situación de las educadoras dependientes del G-DF.

La media nacional de profesoras de preescolar público (donde 83.6% tiene una plaza con base o definitiva), el promedio salarial mensual (sin considerar el tipo de contratación) es de \$6,827.10 y en el caso de quienes trabajan en comunidades Indígenas es de \$7,643.80 (por los programas de compensación al encontrarse en condiciones de alta marginalidad en zonas rurales). Una profesora de jardín de niños público en el DF recibe \$7000.00 mensuales como sueldo base (sin estímulos de Carrera Magisterial), pero las educadoras del G-DF viven una doble contabilidad donde quienes cuentan con nombramiento de base es una minoría, y constituyen ejemplos privilegiados.

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

### *1. Salario mensual de las docentes de preescolar según contratación (2013)*

Función de profesora frente a grupo	Contrato		
	Base	Ordinario	Extraordinario
EDUCADOR "A"	14,645.50		
EDUCADORA	10,422.84	4,600.00	2,500.00
AUXILIAR DE EDUCADORA "A"	8,716.50		2,500.00
AUXILIAR DE EDUCADORA "PUERICULTISTA"	6,309.85		2,500.00

Fuente: Elaboración propia.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Se tomó como base la información de educadoras y el Tabulador del personal de base en los CAI. Gobierno del DF 2013. “Educador A” es personal docente que cuenta con una licenciatura; Educadora corresponde a normalistas; “Auxiliar de Educadora A” se requiere estudios de preparatoria o carrera técnica y el “Auxiliar Puricultista” corresponde a personal con estudios de secundaria.

También existen diferencias entre las propias delegaciones políticas. Por ejemplo en Coyoacán existen dos nóminas diferentes, donde el personal de cocina cuenta con un sueldo mensual de \$3,500.00 al igual que las asistentes de educadora. El caso de ser Licenciadas en Educación Preescolar (Educadora "A"), el ingreso mensual es de \$4,600.00 en la Delegación Miguel Hidalgo el sueldo es de \$2,500.00 al igual que para las cocineras.

Pero también existe personal que cubre la función docente sin ningún tipo de reglamentación.

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

Con base en los datos anteriores, podemos establecer que las profesoras dependientes del G-DF viven una condición de pauperización de su actividad, colocándose muy por debajo de la media nacional con un agravante: las condiciones de trabajo que viven cotidianamente no pueden entenderse sino a partir de un esquema de prácticas clientelares.

Sawicki acepta la normalización del clientelismo como característico de cualquier democracia contemporánea al señalar que contribuye a aclarar las prácticas políticas y administrativas de la República (estado moderno), a través de la existencia de intercambios, ya sea directos (ayudas sociales o favores personales), o indirectos (recomendaciones o privilegios). Con ello, las prácticas clientelares actualmente no se asocian solo con manifestaciones arcaicas o folklóricas (1998: 216-217). Sin embargo, estas prácticas no son recíprocas (entre profesoras-autoridad) ya que el intercambio es desigual y en este caso particular, tiene un fuerte componente de situación de pobreza.

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

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

Las docentes parecen coincidir con la visión de Méderard señala que el intercambio puede ser de bienes diversos (1976: 117) y en el caso particular de las docentes de CAI del G-DF, la lealtad política se ve correspondida con el incentivo de la recontractación y llega a ser “premiada” con el tránsito de contratos extraordinarios a ordinarios, para llegar finalmente a los de base:

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

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

- “Yo le puedo contar mi experiencia en dicha Delegación (M. Hidalgo) brevemente. Inicé laborando en el año 2000, ... tuve la fortuna de pertenecer a este tipo de contrato (ordinario)..., porque de alguna forma garantizó a que yo obtuviera mi base...pero en un principio, mi tipo de nómina era extraordinaria y mi descripción de función era peón, ... después de 6 años me dieron mi base y me ascendieron como ayudante general... más adelante me dieron el puesto de Auxiliar operativo de servicios urbanos gracias al sindicato...en fin, como usted podrá ver, nada estaba relacionado con el trabajo que yo desempeñaba dentro de los CAI”

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

-“Las basificadas, (es) por el hecho de apoyar a un candidato dentro de su sección sindical o tienen amigos en el sindicato.. las colocan como directoras o educadoras ... es su premio por apoyar al candidato... y quien más apoya al candidato es puesta como Jefe de Unidad Departamental de los Centros de Atención Infantil..”

La precaria situación de las docentes no fue prioritaria durante las dos primeras administraciones perredistas. En la primera, bajo la jefatura de Cuauhtémoc Cárdenas, no se observaron acciones para este sector educativo, pero el programa de gobierno de López Obrador reconocía las condiciones adversas que enfrentaban los educadores: tales como minusvaloración social del trabajo docente o falta de profesionalización. Su programa responsabilizaba de los problemas en la calidad de la educación básica a la falta de descentralización, veía en su transferencia una ventana de oportunidad para mejorarla,

donde incluso comprometía la mejora salarial y la construcción de estancias infantiles en cada una de las mil 352 unidades territoriales para los niños de madres trabajadoras como una condición básica para propiciar mayor equidad (SIDESO-DF, 2001:118).

Sin embargo, ninguna de estas propuestas llegó a concretarse pues la prioridad educativa de Cárdenas se orientó a legislar para garantizar el otorgamiento de útiles y uniformes y libros de texto para los tres niveles de educación básica (temas que fueron posicionados en el debate nacional), y la de López Obrador estuvo centrada en la educación media y superior (estableciendo un sistema de bachillerato y universidad).

### **3. Marco normativo: el Surgimiento del problema.**

Aguilar menciona que las políticas públicas son acciones orientadas a objetivos de interés y beneficio social general en el marco de prescripciones constitucionales o legales (2010:17). En relación específica con la educación preescolar, surgió un problema en la prestación de sus servicios durante en el gobierno de Vicente Fox: la reforma constitucional del Art. 3<sup>a</sup> del año 2002, donde se estableció la obligatoriedad de alcanzar la atención universal de la población infantil con tres grados de preescolar al año 2008 (postergándose al 2012) ante la imposibilidad de darle cumplimiento<sup>7</sup>.

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

La prestación de servicio de educación preescolar surge como problema de atención pública porque la reforma constitucional fue acompañada de un artículo transitorio donde se determinó la necesidad de contar con un título de licenciatura para ejercer su impartición.<sup>8</sup> La falta de obligatoriedad por muchos años permitió a este nivel funcionar sin personal capacitado ni instalaciones adecuadas tanto en escuelas particulares como en las de sostenimiento público.

---

<sup>7</sup> Ya en la reforma constitucional de 1993 se reconocía un esquema de educación básica de 10 años integrando los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Pero con respecto al primero, se determinó que no era requisito para condicionar la inscripción a la escuela primaria, dejando al albedrío de los padres la decisión de que sus hijos cursaran dicho nivel. Con ello solo quedó formalizada la obligatoriedad para cursar la educación primaria y secundaria ofreciendo al menos un año de preescolar.

<sup>8</sup> Diario Oficial de la Federación, México, 29 de diciembre de 2001.



El nuevo requisito impuesto por los legisladores, colocaba a la propia Secretaría en una situación difícil porque tampoco estaba en condiciones de regularizar la profesionalización de docentes o suplirlos con personal capacitado. En diversos foros se argumentó que, si bien se reconocía la importancia del nivel educativo, la SEP no se encontraba en condiciones de infraestructura escolar ni de planta docente, para atender la demanda potencial de más de dos millones de niños en edad de ingreso a educación preescolar, sin considerar las disparidades del rezago entre las entidades, donde seis estados tienen más del 30% de sus niños de 5 años fuera de la escuela.

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

No es de extrañar el anuncio oficial de un periodo de gracia hasta el año 2012 para que los Centros de Atención Infantil (CAI) regularizaran su oferta educativa con personal capacitado. Simplemente en el D.F., que podría considerarse en una situación privilegiada con respecto a otras zonas del país, su cobertura en niños de tres años sólo alcanzaba el 40.5% y solo el 10% del personal que los atendía eran educadoras o licenciadas en educación preescolar, cumpliendo con ello el perfil requerido<sup>9</sup>.

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

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

---

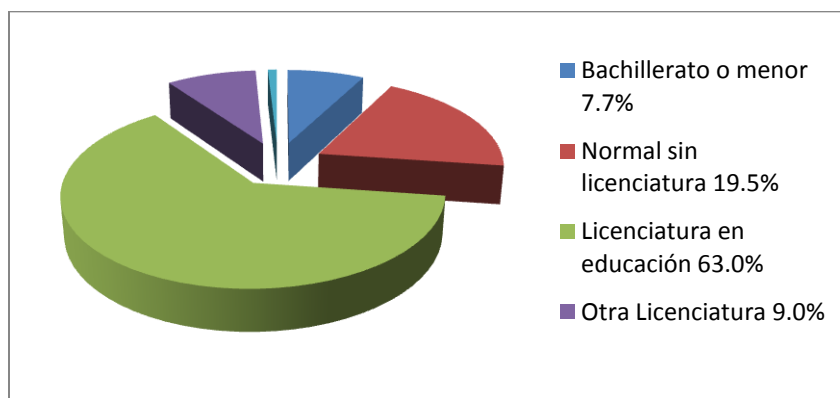
<sup>9</sup> Declaración de Sylvia Ortega, Directora de Servicios Educativos en el DF. La Jornada, 28/05/ 2005 p.49.

#### 4. Requerimiento de profesionalización en preescolar

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

Si bien las mayores insuficiencias se presentan en las escuelas indígenas, donde es común realizar los estudios profesionales estipulados a la par de la incorporación al trabajo en los planteles. El panorama de dicho nivel educativo arrojó "...que el 53.9% de las maestras de escuelas de educación preescolar indígena comenzaron a ejercer la docencia con un nivel máximo de estudios de bachillerato o equivalente, y 29.9% tenía una escolaridad máxima de secundaria, corroborando así las características de incorporación al ejercicio profesional de las docentes de esta modalidad" (INEE, 2010).

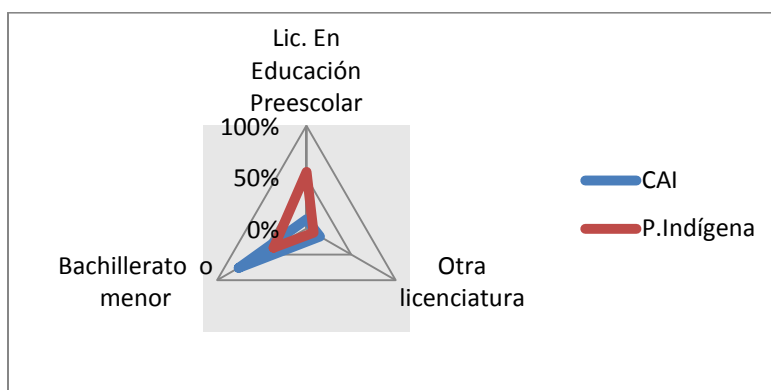
##### *2. Promedio Nacional de Perfil de formación de las profesoras de preescolar*



Fuente: elaboración propia. Datos del INEE 2010.

Contrario a lo que podíamos suponer, la condición de formación profesional de las educadoras en centros dependientes del G-DF resulta con mayores deficiencias que las de profesoras de escuelas preescolares de educación indígena, cuyos instructores comunitarios (jóvenes entre 14 y 24 años deben contar con estudios de secundaria o bachillerato concluidos) para obtener una beca para continuar sus estudios de licenciatura (Gráfica 3).

### 3. Perfil de formación de educadoras de CAI y las de educación indígena

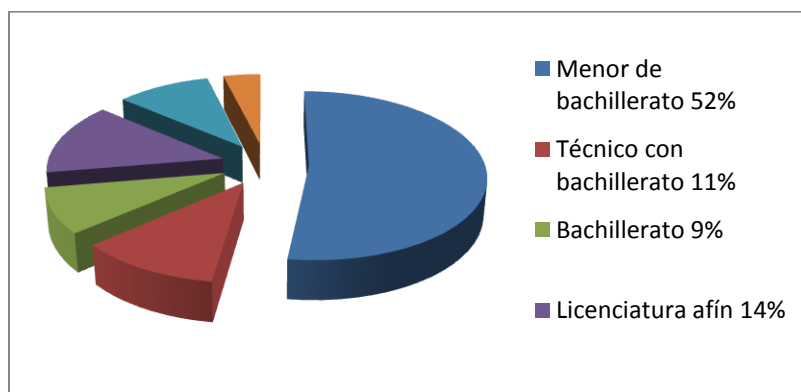


Fuente: elaboración propia. Datos del INEE 2010 y de la SE-DF 2010.

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

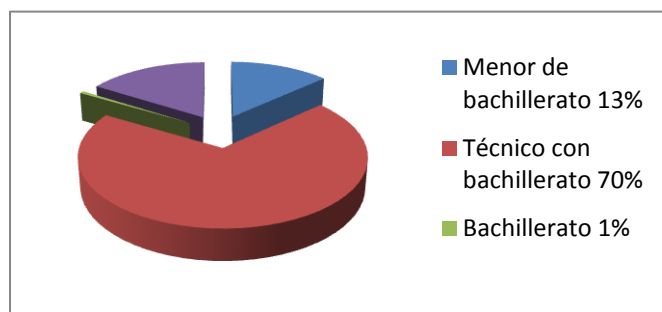
De las 1,312 personas frente a grupo de preescolares en los CAI y en los Centros Comunitarios de Atención a la Infancia (CCAI), solo el 10% cubre el perfil requerido (gráficas 4 y 5). Dichos centros dependen directamente de las Delegaciones políticas y de otras dependencias del G-DF.

### 4. Perfil académico del personal de los CAI de las Delegaciones



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

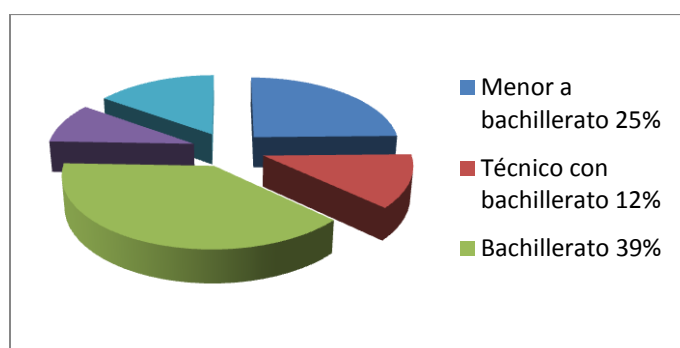
## 5. Perfil académico del personal de preescolar dependiente de otros organismos del GDF



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

La otra modalidad de centros infantiles que atienden preescolar son los 242 Centros Comunitarios de Atención a la Infancia (CCAI), cuya situación no es mejor que en los CAI con el siguiente perfil de formación docente (Gráfica 6).

## 6. Perfil académico del personal de los CCAI



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

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

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

Con el establecimiento de la obligatoriedad del preescolar, el G-DF al finalizar la jefatura de gobierno de López Obrador dejó solamente un diagnóstico para buscar bases de colaboración con la SEP para el reconocimiento oficial del servicio de educación preescolar que brinda el G-DF en sus centros. así como la regularización de la operación de sus centros infantiles estableciendo los siguientes requerimientos para acreditar la prestación de educación preescolar:

- En un total de 276 centros infantiles en distintas modalidades (CENDI; CAI,) se atendían 17,729 niños en edad preescolar. Lo cual ya dimensionaba el problema y la necesidad de invertir más recursos (SDS-DF, 2006: 79).

A diferencia del programa de gobierno de López Obrador, el encabezado por Marcelo Ebrad si tomó en cuenta las estancias infantiles desde el inicio de su administración al planear: “Se renovarán y mejorarán las estancias infantiles, los centros de atención al desarrollo infantil y los centros de asistencia infantil comunitarios.” (G-DF, 2007: .35)

## **5. Propuesta de profesionalización**

Para empezar a regularizar la prestación del servicio de preescolar en sus centros infantiles la SE-DF buscó a la Universidad Pedagógica Nacional para que diseñara una oferta a modo. Se estableció un programa de licenciatura de 3 años en una modalidad mixta (semi-escolarizado sustituyendo gradualmente los cursos presenciales por asignaturas en línea). Así surge la Licenciatura en Educación Preescolar con Tecnologías de la Información y Comunicación (LEPTIC) en 2008 para la profesionalización de las educadoras en servicio.

El primero de cinco convenios entre la SE-DF y la UPN se firmó en octubre de 2008, correspondiendo ciento cuarenta mil pesos al pago del diseño curricular en el primer año, ciento cuarenta mil pesos anuales para la operación de la plataforma web, y el resto cubre el pago de inscripción de las estudiantes.

La SE-DF estableció en los convenios mantener cierto control sobre la administración y supervisión del programa. Pero en los años de aplicación, se han preocupado más por un la cuestión administrativa pretendiendo manejar los controles de asistencia y de calificaciones así como tener acceso a los expedientes, y solo ha solicitado una evaluación interna sobre la propuesta curricular en la línea de gestión de la MEB.

Los requisitos para participar como becaria de la licenciatura son: contar con al menos dos años de experiencia de trabajo en los CAI (independientemente del área) y tener certificado de educación media superior en cualquier modalidad o subsistema.

Sin embargo el elemento que detonó en 2010 una aceleración en el proceso de profesionalización de las docentes de preescolar en los CAI fue la decisión de la AFSEDF de dejar de reconocer la validez oficial de sus cursos de preescolar a la matrícula inscrita en el ciclo escolar 2010-2011 por no ser impartidos por personal con el perfil profesional requerido (aún cuando el periodo inicialmente acordado para regularizar tal situación vencía en 2012).

Finalmente, SE-DF y AFSEDF llegaron a un acuerdo el 19 de agosto de 2011 que comprometía ampliar la asignación de recursos para el establecimiento de un programa de profesionalización de las docentes de preescolar incluso incluyendo la oferta de becas para cursar estudios de posgrado.

#### *7. Financiamiento del programa de profesionalización*

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

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

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

En su quinta etapa, el convenio de 2012 el G-DF ya no incluyó el compromiso explícito de garantizar en apoyo de beca para sus estudiantes hasta que concluyan la licenciatura por lo que las alumnas lo cubren.

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

### 8. Profesoras de los CAI atendidas

Generación	Alumnas
1 <sup>a</sup> – 8 <sup>a</sup> de Licenciatura (2008-2012)	920
1 <sup>a</sup> y 2 <sup>a</sup> de Maestría (2011-2012)	264

Fuente: elaboración propia.

## 6. Balance preliminar

Hasta el momento de elaboración de este avance de investigación se pueden establecer los siguientes comentarios sobre lo poco eficaz (en cuanto al objetivo de prestación del servicio de educación preescolar en los CAI-DF con personal capacitado).

La falta de reglas claras de operación para los trabajadores al interior de los CAI se refuerza por las pugnas y falta de acuerdo con el gobierno federal para la regularización de atención de la educación básica. Ello ha servido al G-DF para justificar el abandono de sus centros infantiles.

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

Si retomamos la visión de *los clientes*, para “...situarnos en la posición y en el conjunto de relaciones desde las cuales las prácticas, las evaluaciones y las creencias clientelares son construidas.” (Auyero en Combes 2011:23), encontraremos lo siguiente:

Las educadoras se sienten “agradecidas” por haber recibido una beca al considerar que su situación económica no les hubiese permitido cursar una licenciatura. Ello constata la falta de reconocimiento de que justamente es el propio sistema de contratación del G-DF el que las mantiene subempleadas con salarios inferiores a los que corresponden a la

función desempeñada: este es el problema de fondo para verse imposibilitadas de acceder a otros estudios.

También que dentro de las limitaciones de ésta política quizá la característica buscada al tipo de programa profesionalizante que buscó la SE-DF (semi-presencial con asignaturas en línea), sea el principal problema: no se consideró dotar de computadoras a las participantes: la mayoría no contaba con equipo y resultó muy complicado que se familiarizaran con la plataforma web del programa.

- “Debido al tipo de trabajo que desempeñamos no tenemos tanta experiencia con las tecnologías modernas por lo cual se nos dificultó al inicio.”

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

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

En relación con los destinatarios finales de este servicio, la tendencia parece indicar que ante la incapacidad de regulación interna van a desaparecer la atención de preescolar para dejarlo a las escuelas de sostenimiento federal.

#### **Fuentes de Consulta:**

Aguilar, Luis F. (comp),(2010), *Política pública*, BBAP-DF y Siglo XXI, México.

Alaniz, Claudia (2009), *Educación básica en México. De la alternancia al conservadurismo*, Gernika, México.

Arnaut, Alberto (2008). “La administración de los servicios educativos y el entorno político en el Distrito Federal después de la federalización de 1992” en Didrikson, Axel y Manuel Ulloa (coords) *Descentralización y reforma educativa en el Distrito Federal*, México: Secretaría de Educación del DF.

Calvo, 2008: Calvo Pontón, Beatriz (2008) “*Sugerencias para una propuesta de modelo de descentralización*” en Didrikson, Axel y Manuel Ulloa (coords) *Descentralización y reforma educativa en el Distrito Federal*. México.: Secretaría de Educación del DF.



Combes, Hélène (2011), “¿Dónde estamos en el estudio del clientelismo?”, *Desacatos*, Num.36, mayo-agosto, pp13-32

Combes, Hélène y Gabriel Vommaro, *¿Barrio político, barrio clientelista?* Memoria del VI Congreso del Consejo Europeo de Investigaciones Sociales de América Latina (CEISAL), Toulouse, Junio de 2010.

Diario *La jornada*, 15/07/ 2003, p.37; 4/10/2005, p.47; 28/09/2005, p.49.

Gobierno del DF (2007) *Programa general de desarrollo del Distrito Federal 2007 – 2012*, México.

INEE (2010), *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*, México.

Médard, Jean-François (1976), “Le rapport de clientèle : du phénomène social à l’analyse politique”, *Revue française de science politique*, Vol.26, n°1, pp.103-131.

Poder Ejecutivo, *Diario Oficial de la Federación*, 12 de noviembre de 2002.

Sawicki, Frédéric, “La faiblesse du clientélisme partisan en France”, dans Briquet (Jean-Louis), Sawicki (Frédéric), dir., *Le clientélisme politique dans les sociétés modernes*, Paris, PUF, 1998, p. 215-250

SEDESOC- DF (2006), *La Política Social del Gobierno del Distrito Federal 2000-2006. Una Valoración General*, México.

SIDESOC-DF (2001) *Programa general de desarrollo del Distrito Federal 2001 – 2006*, México.