



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**EL TRABAJO COLEGIADO CON DOCENTES DE
EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA, UN ESPACIO PARA
SENTIRSE ESCUCHADAS**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :

MAESTRA EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A :

I N É S S Á N C H E Z M A R T Í N E Z

TUTOR DE TESIS:

MTRO. ANTONIO MARTÍNEZ HERNÁNDEZ

HUEJUTLA DE REYES HIDALGO.

FEBRERO 2017

INTRODUCCIÓN**APARTADO METODOLÓGICO****CAPITULO 1****EL ESCENARIO DEL TRABAJO COLEGIADO.....35**

1.1. La historicidad de la educación Inicial.....37

1.1.1. Una mirada Internacional de la Educación Inicial.....38

1.1.2. La Educación Inicial en México.....41

a) El origen de la Educación Inicial Indígena.....43

b) Los principios rectores en la Educación Inicial.....45

1.1.3. La Educación Inicial en el Estado de Hidalgo.....46

1.1.4. La Educación Inicial en la zona escolar No. 16.....50

1.2. El trabajo colegiado desde la mirada de las docentes.....62

1.3. Las Autoridades Educativas en el trabajo colegiado.....73

1.3.1. La participación de la Coordinadora del nivel.....73

1.3.2. El papel que desempeña el Supervisor.....77

1.3.3. El Apoyo Técnico Pedagógico en el colegiado.....82

CAPITULO 2**EL TRABAJO COLEGIADO COMO ESPACIO DE FORMACIÓN.....90**

2.1. La formación profesional de las docentes91

2.2. El trabajo colegiado en la formación continua.....105

2.3.	La percepción del curriculum a partir del trabajo colegiado.....	125
2.3.1.	¿El curriculum prescrito un recurso de apoyo para las educadoras?.....	129
2.3.2.	El uso de criterios en la atención de los infantes.....	136

CAPITULO 3

EL EQUIPO COLEGIADO HACIA LA PLANIFICACIÓN Y SU APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE.....146

3.1.	El trabajo colegiado un espacio para la planificación docente.....	147
3.2.	El acontecer de la planeación en la práctica docente.....	159
3.2.1.	Una mirada al contexto áulico de la práctica cotidiana.....	160
3.2.2.	Las Actividades extracurriculares favorecen o limitan la aplicación de planeaciones.	176
3.3.	Los espacios de relajación en la práctica docente	182
3.3.1.	Las interferencias en clase.....	183
3.3.2.	Ausentismo docente.....	190
3.3.3.	El Horario de jornada en Educación Inicial.....	194
3.4.	La Evaluación de planeaciones en colegiado.....	197

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

AGRADECIMIENTO

Un agradecimiento especial a todas aquellas personas que de una u otra manera colaboraron en lo posible para alcanzar una meta más en mi formación profesional, este camino recorrido ha requerido de esfuerzos, responsabilidad, voluntad, disciplina, decisión, momentos agradables, pero también inquietudes e incertidumbres en mi superación académica que me permitió ser mejor cada día en los diferentes ámbitos de mi vida personal, laboral y profesional.

Pero los verdaderos pilares que sostuvieron con fuerza mi mirada hacia el horizonte, a enfrentar nuevos desafíos, que me motivaron a seguir adelante a pesar de las adversidades de la vida, que secaron mis lágrimas y mi sudor, atendieron mis sollozos, alimentaron mi coraje para alcanzar mi meta, fueron mi fortaleza para lograr mi objetivo, guías, modelos, personas sublimes que se involucraron en mi devenir, en mis decisiones, en mi aprendizaje y contribuyeron sin condiciones a alcanzar mis logros; a ustedes les dedico, éste trabajo con admiración y respeto.

Antes que todo quiero agradecerle al ser supremo, por darme la oportunidad de vivir, por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y darme las fuerzas necesarias para continuar en mi superación profesional, de tener salud, además de toda su bondad y su infinito amor, superando todos los obstáculos que se me presentaron a lo largo de este proceso de formación, por haberme permitido alcanzar una de mis metas y poner en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo este tiempo de trayectoria de estudiante.

A mis padres: Sóstenes Sánchez Hernández † y Venilde Martínez Rivera. Por ser los pilares fundamentales en todo lo que soy, por darme la educación tanto académica, como de vida, por su amor incondicional y apoyo mantenido durante mi existencia, por ser mi guía de sus consejos, valores, por la motivación constante y mostrarme con su ejemplo de ser perseverante, responsable y enfrentar con valor las adversidades para lograr los objetivos que uno se propone y seguir adelante, son y serán siempre los motores que le dan vida a mi ser. Todo esto fue posible gracias a

ellos, por enseñarme con su amor, tantas cosas que fueron para mi indispensable, por ello deseo ser un gran orgullo para ambos. Los admiro, amo inmensamente, son la razón por la cual yo tengo hoy en día más que nunca las ganas y la fuerza para lograr todas las metas que me proponga.

A mis hermanos: Cesareo, Guillermo, Sabina y Benilde. Agradezco a mis hermanos (as), por su apoyo de manera directa o indirectamente para alcanzar un escalón más en mi formación profesional, por motivarme a seguir adelante y no decaer en el camino por muy difíciles que sean los retos, a brindarme su confianza, tolerancia y respeto, como ejemplo entre hermanos.

A la Profesora Rosa Martínez Hernández, por brindarme su amistad, por motivarme a alcanzar uno de mis sueños y formar parte de mi formación profesional, por escuchar mis inquietudes, incertidumbres durante este proceso, siempre era agradable escuchar sus sabios consejos, agradezco infinitamente por todo su apoyo y comprensión, será siempre un ejemplo a seguir tanto en el ámbito personal como profesional.

Sin dejar de mencionar aquellos que marcaron indudablemente esta etapa de formación profesional, los que hicieron posible lograr una de mis metas en la preparación profesional, con sus conocimientos, sabiduría, entrega, compromiso, responsabilidad y profesionalismo que los identifica los asesores académicos de la Maestría en Educación Campo Practica Educativa en las tres Líneas de Formación: *Mtra. Silvia Ortega Mendoza, Mtro. Erasmo Arguelles Arguelles; Mtro. David Hernández López y Mtro. Antonio Martínez Hernández;* por compartir su sabiduría en las sesiones académicas de las líneas de formación, sus exigencias en asumir con responsabilidad y compromiso mi formación, por su comprensión y tolerancia durante la construcción del objeto de estudio, motivadores a descubrir los hallazgos de los sujetos investigados, por todo lo que vale en la culminación de mi formación profesional con la entrega de la presente tesis.

Agradecimiento especial a mí asesor de tesis *Mtro. Antonio Martínez Hernández,* por haberme brindado su valioso tiempo y apoyo en los espacios de

tutoría que me encamino con sus sugerencias y observaciones en la construcción de la tesis, por su profesionalismo que lo caracteriza, sin escatimar su disponibilidad de tiempo, esfuerzo y sabiduría, que me brindó su confianza, de ser tolerante al escuchar mis dudas, inquietudes, incertidumbres, a impulsar el desarrollo de mi formación, con su motivación constante para continuar el proceso de construcción y reconstrucción de la investigación del objeto de estudio para obtener el título de grado de maestra.

A los lectores de la tesis la *Dra. Cecilia Roldan Ramos, Dr. Alfonso Torres Hernández, Mtra. Silvia Ortega Mendoza y Mtro. Estanislao Azuara Chávez*, que con su amplio conocimiento y profesionalismo hicieron las observaciones puntuales en la mejora de este trabajo.

A mis compañeros de la MECPE, que compartimos alegrías, incertidumbres, inquietudes, el apoyo mutuo para alcanzar y hacer realidad nuestro sueño.

A las educadoras de los Centros de Educación Inicial Indígena de la zona escolar No. 16, que me abrieron las puertas de las instituciones educativas para realizar el trabajo de campo, que constituyo el marco contextual del objeto de estudio, por el tiempo compartido y sobre todo me permitieron observar las escenas de la vida en las aulas y en los trabajos colegiados.

Sin dejar de mencionar a la institución educativa *LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL*, por darme la oportunidad de formarme en el posgrado de la octava generación en MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA y por todas las facilidades brindadas para desarrollarme profesionalmente.

INTRODUCCIÓN

El mundo en que se vive actualmente, requiere ciudadanos cada vez más comprometidos consigo mismos y con la sociedad, sujetos que sean críticos y capaces de tomar decisiones, es por eso que las instituciones y los docentes están obligados a impartir una educación de calidad que responda a las demandas actuales, formando alumnos capaces de desarrollarse en su vida familiar, laboral y social de manera eficaz y eficiente, es decir, formar alumnos competentes para la vida.

Por ello es necesario desafiar nuevos retos, estar a la vanguardia ante los cambios sociales, culturales, políticos, tecnológicos y educativos que surgen en nuestro país, tener la capacidad de responder de manera pertinente a los múltiples factores que intervienen durante el proceso de enseñanza aprendizaje, buscando nuevas estrategias que permiten brindar una mejora educativa a los educandos.

En el ámbito educativo en específico en Educación Inicial Indígena, el personal docente se enfrenta ante una diversidad de carencias; es un nivel que está considerado en el Sistema Educativo Nacional, sin embargo, no tiene una estructura oficial, esto afecta en la gestión de apoyos pedagógicos, los sujetos que se encargan de la supervisión de la práctica de las docentes son agentes ajenos al nivel educativo, son de Educación Preescolar; hay carencias en la infraestructura, para la atención a los infantes de tres años es en espacios prestados de manera provisional por la comunidad o por las instituciones de Preescolar y Primaria.

En cuanto a la formación profesional¹ de las docentes no es afín a la función que desempeñan, para ello se han constituido en un espacio colegiado para hacer

¹ Se entiende como el proceso por medio del cual el personal académico adquiere una formación teórica metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar la practica educativa (MORAN, 1995, pág. 17)

frente a las necesidades en la atención a los niños menores de tres años, para lo cual buscan las alternativas y los medios para atender a los infantes.

Una de las estrategias que han implementado las docentes para mejorar la práctica pedagógica, es el espacio colegiado, que se entiende como: *“un medio esencial para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias, objetivos y problemas en torno a asuntos y metas de interés común que tienen como base la participación comprometida y democrática, en un ambiente de respeto a la diversidad, para generar propuestas y solucionar problemas de carácter pedagógico que afectan el conjunto de la institución”* (Citado por LÓPEZ, ANA, 2007, pág. 19).

En este sentido, la riqueza del trabajo colegiado se fundamenta en la participación activa, entusiasta y organizada de las docentes que manifiestan en sus iniciativas la planeación, ejecución y evaluación de sus proyectos para fortalecer la enseñanza aprendizaje con los grupos en atención. Por ello el desempeño de las docentes no se limitan solamente en el trabajo del aula, ni en la participación en programas de actualización y capacitación, sino también el espacio colegiado constituye una estrategia de consulta, reflexión, de análisis, concertación y vinculación entre las docentes y sus prácticas pedagógicas.

El espacio colegiado como formación continua, las educadoras tienen la oportunidad de compartir sus experiencias, expresar las necesidades que tienen para desarrollar las actividades pedagógicas cotidianas, por ello, en el colegiado diseñan planeaciones que son puestas en marcha en los centros de trabajo, esta es una de las tareas que tienen en común, porque piensan que en colegiado se enriquecen las ideas para enfrentar las dificultades que prevalecen en los espacios educativos, esta manera de trabajar permite mejorar la práctica docente².

² La práctica docente, es considerada como objeto de reflexión, cuya potencial de transformación estará dada por la reflexión que a partir de un marco teórico, que realiza el propio docente. Esta práctica está ubicada dentro de un contexto social e institucional que la condiciona y le da significado (MORAN, 1995, pág. 41).

Por la relevancia que tiene el espacio colegiado en el ámbito educativo, esta estrategia de trabajar promueve el desarrollo del profesorado. En una búsqueda bibliográfica minuciosa sobre este tipo de “trabajo colegiado”, la mayor parte de las investigaciones educativas realizadas se encuentran en los niveles de Educación Superior, en las Escuelas Normales, en los Centros de Bachillerato, en Educación Básica específicamente en el nivel de Secundarias y una minoría en Educación Primaria, en este sentido, esta forma de trabajar no se develan en Educación Preescolar mucho menos en Educación Inicial.

Como se puede apreciar no hay investigaciones realizadas referentes al “trabajo colegiado” enfocados en el nivel de Educación Inicial, sin embargo, en el escenario de investigación de los sujetos involucrados, uno de los hallazgos encontrados es el espacio colegiado, porque consideran que “promueve el crecimiento profesional y perfeccionamiento escolar” (HARGREAVES A. , 2005, pág. 211). Por la riqueza que tiene en el ámbito pedagógico, el objeto de estudio se realizó en este nivel educativo, con tres sujetos que se desempeñan laboralmente en este nivel, para ello, se plantearon algunos interrogantes como ¿Qué es el trabajo colegiado? ¿Qué beneficios aporta? ¿Qué ventajas tiene?, ¿Cómo actúan las educadoras en este espacio?, ¿Cómo surge? entre otros, que permitieron comprender, analizar e interpretar la realidad del actuar de los sujetos en este escenario.

El trabajo de campo me permitió recoger y analizar de manera “densa” la información develada por los sujetos investigados. Se transitó por un proceso metodológico, de la recogida de datos, pasando por la categorización y sistematización de la información, del cual surge el tema central de la tesis que ha venido transformándose durante el proceso de construcción, que se denomina, **“El trabajo colegiado con docentes de Educación Inicial Indígena, un espacio para sentirse escuchadas”**. Para ello, en el apartado metodológico se evidencia de manera más amplia el proceso seguido para llegar a definir el tema central de la tesis.

En el sentido de que el trabajo colegiado se da en situaciones y contextos educativos muy diversos, desde dos o más docentes de un mismo nivel que se reúnen para planificar una actividad en común, es considerado como un remedio a cualquier tipo de problema que plantea la escuela de acuerdo a Little, quien señala que *“la razón para proponer el estudio y la práctica de la colegiabilidad es que, presumiblemente, algo se gana cuando los profesores trabajan juntos y algo se pierde cuando no lo hacen”* (Citado por LÓPEZ, ANA, 2007, pág. 9). Desde esta perspectiva, las docentes de Educación Inicial Indígena que pertenecen a la zona escolar No. 16, ubicado en Matachilillo, Municipio de Jaltocán, Hidalgo; se reúnen mensualmente con la finalidad de compartir las experiencias y necesidades de la práctica pedagógica, ya que trabajando en forma colegiada consideran que se favorecen las relaciones interpersonales, sociales y profesionales entre docentes.

La esencia central de la tesis, es el trabajo colegiado como un espacio de concentración, de encuentros y desencuentros de los sujetos donde manifiestan las múltiples necesidades que acontece en la práctica pedagógica, que al compartir se sienten escuchadas, donde hay una ausencia pedagógica de las autoridades educativas. Este espacio es utilizado para diseñar planeaciones didácticas en conjunto, porque una de las características que lo identifican estos centros educativos es que son unitarios y del cual requieren de apoyo mutuo en su diseño para su aplicación en los centros educativos, que en los siguientes capítulos se abordaran con profundidad lo que se develan en este escenario en el actuar de las docentes.

En el primer capítulo de la tesis, *“El escenario del trabajo colegiado”* la intención es descubrir cómo las docentes de Educación Inicial Indígena, buscan la manera de atender las necesidades que tienen en los espacios educativos, cómo mejorar sus actividades pedagógicas, por lo que han implementado el “trabajo colegiado” al interior de la zona escolar como una meta que tienen en común.

En este espacio se reúnen con la intención de compartir experiencias, sugerencias, avances, logros y dificultades, así también orientar acciones, descubrir, buscar soluciones, compartir las coincidencias y diferencias con el propósito de construir aprendizajes en colectivo, para mejorar la práctica pedagógica de los fenómenos que se manifiestan en los centros educativos, este espacio lo han denominado “trabajo colegiado”. Por otra parte, descubrir lo que realmente acontece al interior de este escenario, donde los sujetos investigados manifiestan sus necesidades y entre compañeras buscan las alternativas para enfrentar las situaciones que acontecen en la práctica cotidiana, de esta forma tratan de llamar la atención para que las autoridades educativas al cual pertenecen le den importancia a las necesidades que se tiene en este nivel educativo.

Conocer el contexto donde se realiza el trabajo colegiado, es imprescindible situar el espacio social, que *“se constituye de tal forma que los agentes o los grupos se distribuyen en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación: el capital económico y el capital cultural”* (BOURDIEU, 1997, pág. 18). En el entendido de que el espacio social, es un campo de acción que se constituye y que los agentes o los grupos se distribuyen en función de su posición, es decir, el papel que juega cada individuo dentro de la sociedad; esto se da según dos principios de diferenciación entre el capital económico y el capital cultural que posee cada sujeto, en el espacio donde se realizó la investigación de campo.

Como un factor relevante, es conocer el escenario en que se desarrolla el trabajo pedagógico de los sujetos, conocer el pasado para entender el presente, es por ello que la historicidad del nivel permite tener un conocimiento sobre el devenir histórico educativo para poder comprender y entender la situación actual del nivel educativo.

En un primer momento, inicio con el panorama general de la Educación Inicial a nivel Internacional, el proceso y desarrollo que ha tenido para llegar al reconocimiento e importancia de la atención de la primera infancia. En lo Nacional

surge como un derecho laboral para apoyar a las mujeres trabajadoras que no pueden brindar cuidados maternos a sus hijos durante la jornada de trabajo.

Se hace una remembranza sobre la génesis de la Educación Inicial Indígena, cómo se inserta en el Subsistema Indígena, los cambios que se han dado en su devenir, hasta como en la actualidad se ha concebido, los fundamentos legales que permiten dar pauta a brindar una educación a temprana edad a los infantes menores de tres años.

De manera general se da a conocer el acontecer, de cómo ha sido la cobertura de Educación Inicial en el país, en el estado de Hidalgo, sus regiones, sectores, hasta situarlo en la zona escolar. La atención que se brinda en Educación Inicial en el Estado es diversa por trabajarse en distintas modalidades y contextos. Como las Guarderías públicas y privadas, los CENDIS, CONAFE y los Centros de Educación Inicial Indígena. Estas últimas operan en zonas rurales marginadas y comunidades indígenas.

En este capítulo se aborda “el trabajo colegiado” como un espacio donde los sujetos tienen la oportunidad de apoyarse en el diseño de planeaciones, en este sentido se manifiesta a partir del sentir de los sujetos la concepción que tienen del trabajo colegiado, de cómo surge, qué finalidades tiene, qué beneficios se obtiene, el para qué y por qué trabajar en colegiado y cómo es la participación de las autoridades educativas como: la Coordinadora del nivel de Educación Inicial, el Supervisor escolar y el Apoyo Técnico Pedagógico, de qué manera intervienen en el espacio colegiado, qué tan importante es el papel que desempeñan como actores educativos, cómo se refleja el apoyo pedagógico en cada una de las prácticas y que tanto su participación optimiza u obstaculiza el trabajo educativo de las maestras de Educación Inicial.

Cabe mencionar que Educación Inicial Indígena al no ser reconocida dentro de la Educación Básica, los centros educativos están adscritos a la zona escolar del nivel Preescolar, por lo tanto, el Supervisor y el Apoyo Técnico Pedagógico son de

ese nivel educativo y la Coordinadora es de Educación Inicial, sin embargo, ella tiene una doble función, Apoyo Técnico Pedagógico de Educación Preescolar a nivel sector y Coordinadora del nivel.

El capítulo dos denominado *“El trabajo colegiado un espacio de formación”*, en este capitulado muestra el desarrollo del trabajo colegiado como un espacio de formación docente en la cual participan las docentes de Educación Inicial Indígena, sin embargo, se identifica aun la resistencia sobre esta manera de trabajar, se privilegia el trabajo individual para economizar tiempo, espacio y esfuerzo, desde la perspectiva del individualismo del profesor toman orientaciones diferentes, se considera *“como un déficit psicológico y como una condición del lugar de trabajo, es decir, como una deficiencia personal, como una forma racional de economizar los esfuerzos y de ordenar las prioridades en un ambiente de trabajo sometido a grandes presiones y limitaciones”* (HARGREAVES A. , 2005, pág. 195). En este sentido la individualidad, es reflejo de la falta de confianza de sí mismo y con los otros, por la incertidumbre del trabajo al no haber una claridad en los objetivos de la enseñanza, por la falta de una definición común y todo esto se traduce en la falta de una cultura colaborativa. Sin embargo, en estos espacios se pretenden superar las capacidades individuales de todos los integrantes, para alcanzar mejores resultados en la práctica docente como parte de la formación personal y profesional³.

Un factor importante que interviene en este espacio es la formación y perfil profesional que tienen las docentes, que tanto favorece o limita su participación en el trabajo colegiado, de acuerdo a los datos recogidos sobre el perfil académico, estos sujetos cuentan: una con Licenciatura en Educación Superior con especialidad en Biología, otra en Licenciatura en Educación Primaria y la última con Licenciatura en Educación Preescolar. Ambas, no tienen una formación afín al nivel educativo donde

³ En primer término la Formación personal se entiende como *“el proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender”* (FERRY, 1990, pág. 52); y por profesional, Se entiende como una formación especializada que implica un conjunto de conocimientos y habilidades específicas de un área o disciplina determinada, que requiere el ejercicio formal y real de la docencia, para un mejor desempeño en sus tareas académicas. (MORAN, 1995, pág. 26)

se están desempeñando. También es importante resaltar la manera en que se insertan al magisterio y del porque están en este nivel y no en otra. Por otra parte, que tanto les apoya la formación continua⁴, que se oferta al personal docente en este nivel educativo.

En el espacio colegiado se hace el análisis del curriculum que dominio han alcanzado, ya que es considerado como un recurso de apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje, como perciben las docentes el uso del curriculum después de su análisis en estos espacios de formación, de qué manera ponen en práctica el curriculum moldeando de acuerdo a la ideología personal y profesional en la atención de los infantes, si consideran las tres modalidades de atención y qué criterios son las que determinan para atender a los alumnos en Educación Inicial.

El capítulo tres se denomina *“El equipo colegiado hacia la planificación y su aplicación en la práctica docente”* en este apartado se evidencia el entramado social del equipo colegiado de cómo se diseñan las planeaciones didácticas y la forma de cómo es su aplicación en los centros de trabajo de Educación Inicial, para lo cual la investigación da seguimiento hasta los centros educativos, si la planeación es realmente puesta en práctica, para ello, en los apartados se pone de manifiesto la forma de cómo son aplicadas las planeaciones, que factores intervienen en la realización de las acciones consideradas en la planeación.

Desde la perspectiva de las docentes, qué materiales utilizan para el diseño de planeaciones, qué concepto tienen sobre la planeación, del por qué y para qué planear, se hace la triangulación de la información de lo que se dice y lo que realmente se hace en las aulas durante el desarrollo de las actividades, que son sustentadas con referencias teóricas.

Uno de los elementos que se manifiesta es el acontecer de la puesta en acción de la planeación, como se da el proceso de interacción en el aula docente – alumno; la intervención de las docentes en el desarrollo de las actividades y de qué

⁴ Entendiendo como la formación que se oferta al docente durante el ciclo escolar como los cursos, talleres, diplomados y otras actividades en que participan.

manera son participes los alumnos, si realmente las actividades planeadas son desarrolladas y que tanto son pertinentes para la edad de los niños en el desarrollo de competencias de manera integral.

Otro de los factores que interfiere dentro de las actividades planeadas, son las acciones extracurriculares que realizan las docentes, ya que están ubicadas en instituciones unitarias, donde tienen que hacer de todo, es decir desempeñan varios roles, en qué momento realizan las gestiones, las reuniones con padres de familia, talleres con madres de familia, la cuestión administrativa, entre otras, que no están consideradas dentro del curriculum oficial.

En la aplicación de las planeaciones didácticas durante la jornada de trabajo donde son puestas en acción las actividades planeadas, en cada uno de los centros de trabajo, se hace un análisis de cómo influyen las interferencias de otros agentes educativos, en este caso hablando de los padres de familia, porque son los más cercanos a la escuela, claro que su participación es primordial para las acciones que se realizan en este nivel, cuando son consideradas dentro del trabajo pedagógico, pero qué sucede cuando la interferencia es de otra índole; así también se da por las autoridades locales de la comunidad y de los maestros de otros niveles educativos, dentro de esta jornada de actividades.

Uno de los elementos que consideran importante dentro de la planeación es la evaluación, que se realiza en colegiado porque permite distinguir si las actividades que se planean, son acordes a los tiempos y espacios, si son pertinentes para la edad de los infantes, o solamente se planea para cumplir con un requisito administrativo; por otra parte, que tanto los recursos didácticos que se consideran en las planeaciones en colegiado, son diseñados y son primordiales para el desarrollo de aprendizajes en los educandos. La evaluación es realizada desde el conocimiento que tienen las educadoras de lo que es la evaluación.

En este escenario los sujetos de estudio manifiestan múltiples acciones y sentidos de la verdadera esencia que tienen de la práctica docente, por lo que los datos empíricos recopilados en este contexto y con el apoyo de los referentes

teóricos se logra interpretar desde una mirada más crítica los significados del actuar de los sujetos que tienen del trabajo colegiado. Este espacio que surge como una iniciativa de las propias docentes, como una necesidad pedagógica, sin embargo, durante este proceso llega a enmascarar este espacio de formación como un espacio de concentración donde comparten en el mayor tiempo posible de la jornada de trabajo en comentarios personales, familiares. La intención de planear en colegiado pasa en un segundo término únicamente como un requisito administrativo, porque no se logran concretar en la práctica por las múltiples situaciones que acontecen en este escenario como: las interferencias, actitudes y actuares de las docentes, estas expresiones que muestran son indicios de que en el nivel educativo no hay un control administrativo, ya que los agentes que son responsables de apoyar la cuestión pedagógica son actores de otro nivel educativo y no le dan el mismo interés e importancia, ante esta falta de compromiso y responsabilidad de las docentes no se llegan a cumplir con las expectativas que tiene el nivel educativo en la atención a los infantes y cada una de las docentes moldea el curriculum de acuerdo al conocimiento que poseen, porque tienen una formación diferente al lugar donde se desempeñan laboralmente.

Para cerrar el contenido de los capitulados es importante mencionar que durante el proceso de investigación de esta tesis encontré múltiples hallazgos en el escenario del espacio colegiado, como la inasistencia de algunas docentes, cuando se observa que no todas llevan material bibliográfico, inexistencia de una calendarización para las sesiones colegiadas, ausencia de las autoridades educativas que apoyan el trabajo pedagógico. En relación a la práctica de los sujetos, las planeaciones que se desarrollan en colegiado no son aplicadas en algunos centros educativos, inasistencia de manera frecuente a los centros educativos, gestiones durante las jornadas laborales, incumplimiento en el horario establecido, interferencias por tiempos prolongados, la formación que tienen no es acorde al nivel donde se desempeñan laboralmente, deficiencia en la comprensión y dominio del curriculum. Estos hallazgos se trabajan con profundidad en cada uno de los capítulos de este documento profesional.

APARTADO METODOLÓGICO

a) Proceso Metodológico

En cuanto a la metodología de la investigación cualitativa, hago un recorrido de dos años y medio, en un primer momento inicio con un anteproyecto como requisito para ser aspirante a la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, empiezo a analizar que temática plantear y decido centrar en uno de los ámbitos del curriculum de Educación Inicial Indígena, en el área de Pensamiento Matemático, llevando como título “Como favorecer el desarrollo de competencias del Pensamiento Lógico - Matemático a temprana edad con alumnos de dos y tres años de Educación Inicial”.

Después de cumplir con los requisitos solicitados y continuar con el proceso de selección para ingresar a la maestría, se da inicio el curso propedéutico, en lo personal fue muy complejo porque no estaba habituada a la lectura, no entender algunos conceptos, fue un cambio radical, pero en el transcurrir del tiempo estas nociones fueron cambiando, fue una etapa de valoración para continuar o quedarse en el camino.

El curso propedéutico fue un acercamiento a la dinámica de trabajo de la MECPE, fue una oportunidad para ampliar los conocimientos, de apropiarme de nuevos conceptos epistemológicos, al final del curso me enfrenté a las dificultades para hacer los ensayos solicitados por cuestión de redacción, porque es un nivel diferente a la Licenciatura, donde no es lo mismo leer que redactar, de relacionar lo que dice la teoría con la práctica.

En esta etapa del propedéutico el anteproyecto se modifica porque al analizar la temática anterior llegué a la conclusión, de que no era pertinente empezar con un problema de Pensamiento Matemático en los infantes, considerando esta situación se percibe que la temática gira en torno a que las docentes de Educación Inicial no tienen una formación específica al nivel donde desempeñan su labor y al modificarlo

la denomino “la implicación de la formación docente en la práctica pedagógica de las docentes de Educación Inicial Indígena”.

El primer semestre fue la base fundamental para adquirir los elementos epistemológicos para la realización de la investigación de campo a través de las tres Líneas de formación: Línea de Investigación Educativa, Histórico Social y Práctica Educativa. Los referentes bibliográficos, que fueron analizados, permitieron obtener una visión amplia de cómo se concibe la práctica docente, aspectos teóricos metodológicos que al realizar esta investigación educativa se desarrolló una actitud problematizadora, indagadora, analítica frente a los problemas encontrados en el quehacer pedagógico. Las referencias teóricas permitieron ampliar el conocimiento y un acercamiento de cómo realizar la investigación de campo, de cómo interpretar el actuar de los sujetos, sin la emisión de juicios y de no implicarse⁵ en el campo.

En este escenario de investigación del objeto de estudio, como investigadora fue difícil mantenerme al margen de no emitir juicios de la vida cotidiana de las educadoras, como parte del sistema nos hemos implicado en el proceso y por lo tanto se reflejaba en la redacción de los escritos. Las observaciones puntuales de los asesores sobre el aspecto en mención, estaba más orientada en el deber ser de la práctica y la perspectiva de la Maestría es situarse al margen del pensamiento del sujeto investigado.

Esta investigación de campo se realizó con docentes de Educación Inicial Indígena que pertenecen a la zona escolar No. 16, ubicado en Matachilillo, Municipio de Jaltocán, Hidalgo, con la finalidad de tener un conocimiento amplio de lo que acontece en la realidad de la práctica educativa en este nivel, en un primer momento fue saber cuál es la principal preocupación a la que se enfrentaban día a día, descubrir el sentir hacia el quehacer pedagógico, ¿qué piensan?, ¿por qué están en este nivel y no en otro?, ¿cómo viven las situaciones en el aula?, ¿Qué capacidad tienen para atender a los niños?, ¿Cuáles son sus funciones?, ¿Descubrir quiénes

⁵ De acuerdo a Malinowsky es tener una familiaridad pero con distanciamiento, es decir, estar en el campo pero sin implicarse.

son las maestras de Educación Inicial como personas y como docentes?, ¿Qué perfil tienen?, ¿la formación durante el proceso?, ¿Qué tanto la formación que reciben satisfacen las necesidades del nivel?.

Esta investigación se realizó desde el paradigma cualitativo, para ello fue necesario considerar algunos conceptos epistemológicos que sustentan esta investigación de campo, misma que está inserta en un espacio social. Para obtener información fue necesario explorar y describir la realidad de los sujetos investigados tomando en cuenta la sociología de Max Weber que *“trata de establecer leyes generales que explican la interacción social de los seres humanos”* (Citado por PIETRO, Rossi, 1990, pág. 47), con ello se analiza con profundidad la acción de los sujetos en su actuar y los hechos que acontecían en la práctica, para realizar la interpretación.

De esta manera también consideré lo que señala Beuchot, *“la hermenéutica permite la comprensión del otro”*, es decir, interpretar el actuar de los sujetos investigados. Desde esta perspectiva para Ricoeur la hermenéutica busca la verdad mediada por la reflexión, la explicación, que se relaciona con la comprensión, experiencia, que sirve para interpretar, para traducir un lenguaje inconsciente a otro consciente.

Por lo tanto esta investigación se efectuó con un enfoque interpretativo que de acuerdo a Erickson, “los seres humanos crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que los rodean en su medio” (ERICKSON, 1989, pág. 209); desde esta perspectiva, es donde interesan los significados de los sujetos de investigación afirmando que, el objeto de la investigación interpretativa es la acción.

En este sentido, para poder aterrizar con el enfoque interpretativo fue necesario partir del trabajo etnográfico, con el afán de describir y narrar los eventos y acontecimientos, para mostrar cómo y qué sucede en relación con el objeto de estudio, (para ello fue indispensable el trabajo de campo: diario del investigador, registro de observaciones y entrevistas a profundidad). El siguiente momento fue la categorización de los datos empíricos (construcción del texto), a partir de esto entra

en juego el papel de la hermenéutica que es *“la búsqueda de sentidos en los significados de las acciones de los sujetos”* (RICOEUR, 1999, pág. 78), para encontrar los sentidos y significados del actuar de los sujetos, que finalmente se triangula la información para darle cabida a la interpretación y análisis.

Otro de los métodos de investigación cualitativa, es la fenomenología que es la manifestación de las cosas, porque la realidad se construye socialmente por múltiples realidades y la esencia es construir a lo que Husser señala que es una corriente filosófica en la cual la experiencia debe ser descrita como se da; es la observación pura del fenómeno, se realiza sin juicios ni creencias, como observador se hace una operación mental para *“poner el mundo entre paréntesis”*, es decir, se busca la observación pura del fenómeno, excluyendo cualquier juicio de valor sobre el fenómeno. En el trabajo de campo una de las dificultades que enfrenté como observadora es la emisión de juicios ante el mirar de los acontecimientos, *“el ponerse entre paréntesis”* tratando de no intervenir ante los diferentes eventos que surgen en el campo fue un proceso difícil.

El propósito de la investigación es llegar a un conocimiento, a un análisis y reflexión más profunda de la realidad del quehacer de las docentes de Educación Inicial, que surge de la necesidad que viven en este nivel educativo para la atención de los niños menores de tres años de manera eficaz; esta investigación está inserta en Educación Inicial Indígena, donde existe una demanda para la atención de los niños a temprana edad, así como obtener datos sobre la formación de las docentes en este nivel educativo.

Para la recolección de información en el escenario de los sujetos investigados fue necesaria la observación participante que *“es una metodología cualitativa donde el investigador se involucra en la interacción social con los informantes durante la cual se recogen los datos de modo sistemático y no intrusivo”* (TAYLOR & BOGDAN, 1992, pág. 31) siempre y cuando a lo que menciona Malinowski tener una familiaridad pero con distanciamiento, es decir, estar en el campo pero sin implicarse.

Para la recogida de información fue necesario llevar las notas de campo, que son *“descripciones de personas, acontecimientos, acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador, la secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registraron con la mayor precisión posible”* (TAYLOR & BOGDAN, 1992, pág. 74), estas notas son el diario del investigador, los registros de observación y las entrevistas; esta última entendida, como *“una relación interpersonal directa entre dos o más personas, una vía de comunicación simbólica principalmente verbal”* (GARAIGORDOBIL, pág. 3). Con estos instrumentos fue posible rescatar la información en la que se desenvuelven los sujetos investigados, para posteriormente analizar los acontecimientos más importantes que surgieron en el campo.

En segundo semestre se inició el trabajo de investigación de campo, por ello fue necesario conocer y hacer el análisis de los referentes bibliográficos que permitieron apropiarme de los elementos importantes que orientaron el proceso hacia el acceso y la recogida de información relevante del actuar de los sujetos investigados. La primera sugerencia de los asesores de la Línea de Investigación fue, que en esta ocasión como investigadores corresponde desempeñar un papel fundamental durante este proceso, recuerdo la sugerencia de mi tutor serán investigadores pero no se trata de enjuiciar el trabajo de los sujetos y que la recogida de datos se maneje de manera confidencial.

Otro aspecto importante dentro de este proceso de investigación fue buscar un espacio donde realizar la investigación de campo, como aquel que *“designa un lugar y un objeto de investigación, donde el investigador participa en la vida cotidiana de una cultura distinta (lejana o próxima), observa, registra y escribe”* (AUGE & COLLERYN, 2005, pág. 88). Por eso fue necesario llevar un diario de campo en el que se fueron registrando las vivencias, el sentir, las dificultades, las incertidumbres que se iban experimentando, ya que *“El diario de campo, no se escribe para ser publicado, es para el historiador una fuente de gran valor, pero ha de ser leído con perspicacia”* (AUGE & COLLERYN, 2005, pág. 96), se entiende que es un

instrumento primordial, un escrito libre en donde se recupera todo lo que se vive en el campo, es decir, una experiencia personal.

Una de las dificultades que enfrenté con respecto al diario de campo, es en registrar de manera detallada todas las acciones que realizaba, lo primero que redacté en ese diario, fue todo el proceso que se siguió para estar en la maestría y sobre todo recalco que fue un reto ser parte de este posgrado. Había descrito de manera general, pero en la primera revisión con el tutor, me señaló que se tenía que escribir lo más detallado posible, fue un poco difícil recordar cada una de las situaciones que había vivido durante el proceso de selección, mas no fue imposible acordarse de cada uno de los momentos importantes que experimenté como estudiante de la maestría.

En este diario escribí las experiencias vividas como investigadora, los momentos de incertidumbre, el sentir ante las situaciones que surgieron en el campo, las inquietudes, las necesidades, las decisiones, las sugerencias que aportaban los asesores de la Línea de Investigación; así como del tutor durante el proceso de investigación, sin embargo, este camino recorrido fue difícil estar registrando de manera permanente, pero reconozco que es una fuente valioso y de gran apoyo para construir este escrito.

Para realizar esta investigación cualitativa fue necesario seleccionar un escenario, se entiende *“como aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, donde se establece una buena relación inmediata con los informantes y se recolectan datos relacionados con los intereses investigados”* (TAYLOR & BOGDAN, 1992, pág. 36). Cuando se indicaba que hay que buscar un escenario, en ese momento mi incertidumbre aumentaba, lo que pasaba por mi mente donde sería factible realizar la investigación, estaba indecisa hasta cierto punto no sabía qué decisión tomar, porque estaba con la noción de que voy a investigar la temática planteada que era la *“formación de las docentes de educación inicial”*, si solamente hacía la selección de un centro de trabajo o mi investigación sería con las docentes; pero conversando con mi tutor sobre lo que sentía, él me orientaba de que no era

precisamente investigar la temática, sino hay que definir un espacio y en el campo surgirían nuevos acontecimientos que probablemente mi temática cambiaría durante las visitas al campo. Fue un momento difícil de valoración sobre dónde y con quiénes realizar la investigación.

Después de disipar esta inquietud pensé imaginariamente los posibles espacios donde realizaría la investigación, para poder acceder al campo fue imprescindible negociar, se entiende por negociar *“es solicitar el permiso a los responsables y a estos se les denomina porteros, es tratar de convencer de que uno no es amenazante y que su organización no corre peligro, estableciendo un equilibrio en la realización de la investigación tal como se considera necesario y acompañar a los informantes hasta lograr el rapport”* (TAYLOR & BOGDAN, 1992, pág. 37). La negociación la realicé primero de manera informal con algunas compañeras, si había esa posibilidad de permitirme hacer el trabajo de campo en los centros educativos, antes de llegar a esta plática informal hubo la necesidad de pensar y analizar de qué manera hacer el planteamiento, de cómo acercarme a las docentes para que no negaran el espacio ya que había comentarios de los compañeros que no habían tenido éxito en los centros de trabajo que se visitaba, esto me hacía pensar que podría suceder lo mismo, sin embargo, esta no fue mi situación.

El día 19 de Marzo visité el primer centro de trabajo de Educación Inicial Indígena que lleva el nombre de “PILXOCHIMILTSIJ”⁶ ubicado en la localidad de Amaxac 1, Municipio de Jaltocán, este centro educativo pertenece a la zona escolar No. 16 de Matachilillo, Jaltocán; para realizar la negociación de manera formal con la docente, fue necesario dar una explicación de manera detallada en qué consistiría estas observaciones, aclarando que la información obtenida sería manejada de manera confidencial, esperé un determinado tiempo la respuesta de la docente, mientras tanto sentía incertidumbre, pero al final la respuesta fue positiva aceptándome para realizar la investigación en este centro de trabajo. De esta

⁶ PILXOCHIMILTSIJ, es el nombre del centro de trabajo es una palabra nauatl que significa jardín de niños.

manera logré la negociación al campo sin tener mayor dificultades se puede, decir, que se dio de manera normal.

Después de la negociación la siguiente etapa fue realizar las visitas de observación, la primera la realicé cuando las docentes de Educación Inicial tenían planeado un trabajo en colegiado, nuevamente encontré ciertas dificultades; una de estas es cuando estaba en el campo tratando de anotar las actividades de una manera disimulada para no inquietar a los sujetos, pues tan sólo con mi presencia sentía que estaba alterando el espacio de los sujetos investigados.

Otra de las dificultades fue al momento de registrar los acontecimientos, no tenía muy claro en dónde tenía que registrar la información, si en el diario del investigador o en el esquema de Bertely⁷. La información que recuperé en la primera parte del registro de observación es la descripción del espacio, dónde está ubicado el escenario, y el problema al que me enfrenté, es al momento de situar cada objeto en relación al espacio que ocupa para hacer referencias sobre sí mismo.

Cabe mencionar que al analizar con mi tutor el primer registro de observación me sugirió ampliar ésta información, tenía que ser de manera más detallada, más densa a lo que señala Ryle tiene que ser una descripción densa de lo que se está haciendo, define *“como una jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan”* (GEERTZ, 1992, pág. 22). Por lo tanto, es un esfuerzo intelectual, las conjeturas me permitieron hacer un análisis para llegar a la interpretación y que esa descripción no fuera superficial.

Por tal razón, nuevamente realicé la descripción tratando de recordar los detalles que sucedieron en esta primera visita al campo, para poder conjeturar los acontecimientos y que permitiera hacer un análisis de la información para su interpretación.

⁷ Este esquema o cuadro está dividido en tres apartados en el primero se anota la hora de la actividad observada, en la segunda la descripción de lo observado y en el tercer momento es la interpretación.

Mi tutor me sugirió que esta primera información la registrara en el diario del investigador porque en los registros se describe al momento de entrar dentro del aula, pero en la sesión algunos compañeros hacían la lectura de sus registros referentes a la ubicación del espacio, de cierta manera me pusieron en que pensar de lo que me habían señalado y para aclarar la duda se hizo el planteamiento a los asesores de la Línea de Investigación y la sugerencia fue que puede ir registrado en ambos lados en el diario o en el registro, lo importante es que esté escrito, *“si no está escrito, no sucedió nunca”* (TAYLOR & BOGDAN, 1992, pág. 75), por eso fue imprescindible registrar en cada momento lo que se observaba en el campo.

Lentamente fui logrando el rapport con el sujeto investigado, a través de las visitas constantes e interacción al campo, no es un concepto que puede definirse fácilmente comunica simpatía, manifiesta sentimientos a lo que John Johnson menciona *“es la confianza que puede crecer o disminuir durante el trabajo de campo”* (TAYLOR & BOGDAN, 1992, pág. 55), se entiende que no hay reglas rígidas en la forma de lograr el rapport es una relación de armonía, de empatía, su intención es disminuir las tensiones y crear un ambiente de relajación o en otras palabras, se dice para romper el hielo, teniendo un acercamiento con la docente de Educación Inicial Indígena.

Las primeras sesiones de tutoría fueron en grupo, lo que más me agradó fue que junto con los dos compañeros, compartimos cada uno de nosotros el avance de los trabajos como el diario de campo, los registros de observación, pienso que esta forma de trabajar fue enriquecedora, porque se socializaba la experiencia vivida en el campo, como novatos investigadores y si algo que no se había considerado en el diario o el registro se recuperaba para mejorar y ampliar los registros, las observaciones eran tanto del tutor como de los compañeros maestrantes, siento que se estableció el rapport en el grupo de tutoría.

Otra de las dificultades que enfrenté son las visitas al campo, en un principio todo iba marchando bien pero después de las tres visitas realizadas empecé a tener

problemas para obtener información, en ciertas ocasiones había inasistencia de la docente, a veces llegaba en la hora del receso para observar lo que sucedía de 11:00 a 12:00 horas, solamente encontraba a la docente, los niños ya habían salido, la justificación de la docente era entregar documentación en la supervisión.

Fueron varias visitas al campo que no lograba obtener información al no encontrar a los sujetos, esto sentía que obstaculizaba el avance de mi investigación, no me permitía avanzar. Al iniciar este trabajo de campo jamás pasó por mi mente que iba a enfrentar este tipo de situaciones, pero estando en el terreno de los hechos como investigadora, se presentaba una diversidad de obstáculos que no permitían obtener información de los sujetos investigados.

En una sesión se analizaron los registros de observación formando equipos de trabajo para su análisis; de este trabajo recuperé algunos elementos que le hacían falta a los registros de observación con la intención de mejorar, estos elementos fueron: la discriminación de los eventos más importantes de lo observado en el campo, que permitieron hacer una interpretación de las acciones de los sujetos, la ubicación de tiempos y el número de página que debe llevar el registro de observación.

Al exponer una duda con los asesores de la Línea de Investigación acerca de las entrevistas que realicé, si los planteamientos para la entrevista tenían que ser diferentes o uno para todas las docentes, porque hasta estos momentos había realizado dos observaciones acerca del trabajo colegiado y únicamente estoy siguiendo el trabajo de una de las docentes, los asesores de la Línea de Investigación me hicieron la sugerencia de que tenía que ampliar el escenario de investigación, que no solamente observara a una de ellas, sino al contrario que incluyera a las cuatro docentes y si hay esa posibilidad de entrevistar al Supervisor, Coordinadora del nivel o Apoyo Técnico, que mejor sería para enriquecer el trabajo; esto me inquietaba y sentía que no lograría entrevistar a todos por cuestión de tiempo, por lo tanto de nuevo tenía que empezar el proceso de negociación.

La sugerencia realizada fue planteada a mi tutor, él señaló que por la premura del tiempo existía la posibilidad de que no se avanzaría, que primero iniciara con las docentes realizando la observación y aplicando las entrevistas, y con relación a las autoridades educativas (Coordinadora de nivel, Supervisor Escolar, Apoyo Técnico Pedagógico) la dejara para el próximo semestre, esta sugerencia me inquietaba y a la vez pensaba que hacer si las docentes me niegan el acceso a estos espacios, pero tenía que enfrentar esta situación lo antes posible porque el tiempo transcurría y cada vez más se acercaba el período para la entrega de los trabajos de investigación.

Para ello, realicé nuevamente el proceso de negociación con las docentes y de esta manera se amplió el escenario de investigación, afortunadamente no hubo dificultades y aceptaron abrir el espacio educativo para que realizara la investigación de campo; estos Centros de Trabajo se ubican en la localidad de El Chote, Municipio de Jaltocán, el centro educativo lleva por nombre “Gabriela Mistral” y el otro centro educativo es “Rosaura Zapata” ubicada en Matachilillo, que pertenecen a la zona escolar No. 16.

La ventaja de hacer la observación de campo en estos centros educativos, geográficamente tienen una ubicación de fácil acceso y cercanas de una escuela a otra, la dificultad que enfrenté ante estos nuevos espacios es similar a lo que acontecía en el primer centro de trabajo, de entrar al campo y no encontrar a los sujetos investigados por diversa índole, por lo que se percibe una inasistencia de manera frecuente de las docentes.

Logré realizar las observaciones en el escenario del colegiado y prácticas de los sujetos, que me permitió hacer el análisis de los registros de observación y a partir de ello se hacen los planteamientos para la entrevista, se entiende *“como una herramienta para excavar y para adquirir conocimientos sobre la vida social”* (TAYLOR & BOGDAN, 1992, pág. 100), esto permite descubrir cosas que a simple vista no se puede ver y también para contrastar lo que se dice con lo que realmente se hace en la práctica pedagógica.

Para entrevistar a las docentes fue necesario la entrevista a profundidad que se refiere *“a reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones”* (TAYLOR & BOGDAN, 1992, pág. 101). Este tipo de entrevista me permitió conocer a los sujetos para entender lo que manifiestan, lo que dicen, más que una entrevista, es una conversación entre investigadora y los sujetos investigados.

Para entrevistar a las docentes fue necesario seleccionar el escenario donde se efectuaría dicha actividad. Una de las dificultades que encontré en este proceso fue que las dos primeras entrevistas planeadas no se lograron concretar; la primera docente, nunca llegó al lugar donde habíamos acordado, estuve esperando más de media hora, para ello nuevamente traté de localizarla que fue un poco difícil, la buscaba en su centro de trabajo y no la encontraba, le marcaba a su celular y no entraban las llamadas, para acordar una nueva cita que permitiera la entrevista, percibía que esta docente se resistía a ser entrevistada; con la segunda docente, el día planeado para la entrevista le surgió un imprevisto, ya por segunda ocasión logré hacer la primera entrevista.

Para realizar la segunda entrevista la maestra fue más accesible no hubo dificultades, se presentó en el lugar y la hora acordado y por último logré hacer la tercera entrevista fue con la maestra que sentía que se estaba resistiendo a ser entrevistada. Para esta investigación se realizaron los registros de observación, charlas informales y entrevistas, que fueron realizadas en los centros de trabajo con una duración de una hora, con la autorización de las educadoras fueron grabadas, en esta información encontré ciertas contradicciones de lo que decían y lo que realmente se hace en las prácticas pedagógicas.

b) Tratamiento analítico de la información

Al hacer un análisis de los registros de observación y las entrevistas realizadas en el escenario con los sujetos se devela una diversidad de hallazgos,

estos primeros indicios permitieron vislumbrar el sentido de las prácticas pedagógicas en Educación Inicial, lo más relevante fueron las siguientes:

- Las docentes tienen un perfil profesional diverso.
- Inasistencia de manera frecuente en los centros de trabajo.
- Incumplimiento en el horario establecido, es decir, inician las clases después de media hora y salen antes de la hora de salida.
- Se atendían únicamente alumnos de tres años.
- Interferencias en clases por tiempos prolongados.

En cuanto al trabajo colegiado en que participaban los sujetos se manifestaba:

- La inasistencia de algunas docentes.
- Se iniciaba después del horario establecido.
- Los agentes educativos refiriéndome a la Coordinadora del nivel y Supervisor no participaban en el espacio colegiado.
- No había una calendarización de las sesiones colegiadas.
- En ocasiones algunas docentes no llevaban su Material bibliográfico.
- Las planeaciones no se refleja en la práctica en algunos centros de trabajo.
- El mayor tiempo le dedicaban a comentarios ajenos a la cuestión pedagógica.

Los múltiples indicios que son manifiestos durante la investigación realizada, fueron los primeros hallazgos encontrados en la investigación de los sujetos, que da un cambio en la temática que tenía, ya que antes de entrar al campo mi temática a investigar era **“la implicación de la formación docente en la práctica pedagógica de las maestras de Educación Inicial Indígena”**, se percibía que esta era la problemática central que giraba en torno a las docentes, que influía en las actividades pedagógicas, pero ya con un análisis más profundo de los datos recabados en la investigación, se llegó a interpretar, que aunque no se tenga una formación afín al nivel educativo donde se está desempeñando las docentes tendrían que buscar la manera de cómo desarrollar la práctica pedagógica y lo que se llega a descubrir son múltiples situaciones que son propiciadas por los sujetos investigados,

por otra parte, se descubrió que la participación de las autoridades educativas es nula en los espacios del trabajo colegiado, que no muestran importancia al nivel porque ellos pertenecen a otro nivel educativo (Preescolar).

Después de un análisis de la información recopilada, juntamente con mi tutor se llegó a concluir en un primer momento de manera tentativa la “informalidad o formalidad de las actividades en los centros de trabajo de Educación Inicial”, sin embargo, durante este proceso de análisis se modifica la temática y se llega a denominar **“el factor institucional favorece o limita la formación profesional de las docentes en Educación Inicial Indígena en una zona escolar”**.

Los múltiples hallazgos encontrados durante este proceso, ponen de manifiesto el actuar de los sujetos, con el apoyo de los asesores de la Línea de Investigación y del tutor, se fueron analizando estos indicios, para poder llegar a la construcción de categorías, en el tercer semestre, uno de los propósitos fue la construcción de un capítulo de la tesis, para ello fue imprescindible analizar y sistematizar los datos empíricos.

El proceso de sistematización, fue una tarea ardua es un primer acercamiento para categorizar y clasificar la información, fue *“el momento en que la masa de datos incorporada a las notas de campo, transcripciones, documentos ha de ser ordenadas con cierta sistematicidad”* (WOODS, 1993, pág. 139), es decir ordenar los datos de manera coherente, completa, lógica y precisa.

Para ello, fue necesario realizar un listado de acontecimientos que se reflejaban de manera frecuente en el actuar de los sujetos, estos fueron: trabajo colegiado, planeación y aplicación, función del supervisor, responsabilidad de las docentes, interacción docente alumno, interrupción de actividades, perfil docente, formación docente; este primer intento se realizó en un taller, para poder realizar la categorización. Las referencias teóricas analizadas, me permitieron ir analizando los

indicios de manera más detallada, afinando la mirada hacia la categorización de la información.

c) Construcción de matriz de categorías

Considerando que una de las características fundamental de la perspectiva interpretativa, es permitir al investigador construir su propia metodología; se tomó en cuenta para la sistematización de la información elaborar una matriz de categorías; *“Las categorías descriptivas son las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez, las categorías sensibilizadoras son más generalizadas, pues se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas”* (WOODS, 1993, pág. 170), afirma también los conceptos que se esconden detrás de las categorías tienen un camino que recorrer y finalmente, son escalones hacia la teoría.

Durante este proceso se elaboraron mapas conceptuales para lograr la construcción de categorías y verificar hacia donde giraba la investigación de campo, fue un proceso difícil, después de varias esquemas y con el apoyo del tutor, se prosiguió con la construcción de la sábana donde se sistematizó la información de campo, con las posibles categorías y a la vez comprobar la adecuación del esquema si todos los aspectos del material se pueden acomodar sin esfuerzo a alguna de las categorías que lo componen y si las categorías se encuentran en el mismo nivel de análisis, así también, permitió la depuración de algunos datos, que me facilitó abarcar más material desde una mirada crítica, que me ayudó a la formulación de categorías.

Después de hacer la categorización, con el apoyo de los asesores de la Línea de Investigación y del tutor se llega a la construcción de la matriz de categoría para definir el eje central de la tesis en un primer momento fue **“El diseño de la planeación del trabajo docente de una zona escolar de Educación Inicial Indígena y su operatización utopía o realidad”**, conforme se fue avanzando

durante este proceso y las observaciones realizadas en las sesiones y en el coloquio interno se fue modificando la temática central de la tesis y se llegó a denominar **“El trabajo colegiado en una zona escolar con docentes de Educación Inicial Indígena utopía o realidad”**.

En el análisis de la información no solamente se construye el eje central, sino también se llega a la construcción de las temáticas de los tres capítulos de la tesis, consecutivamente se diseñó el índice tentativo de la tesis, conformado por cuatro capítulos, en base a ello se construye la narrativa del primer capítulo, para ello fue necesario realizar la lectura de tres obras literarias, lo cual me permitió tener un acercamiento al estilo de la narrativa.

Para la construcción del primer capítulo fue necesario realizar la triangulación de la información, de la recogida de datos empíricos, con las referencias teóricas para la interpretación de las acciones de los sujetos del objeto de estudio, de esta manera se construye el primer capítulo de la tesis.

En el último semestre se modifica el primer capítulo en base a las observaciones realizadas en el coloquio estatal, que tenía que hacer un análisis más crítico y profundo de los datos empíricos, para ello fue necesario regresar al campo y nuevamente entrevistar a los sujetos, por ello, se realizó la búsqueda de referencias bibliográficas para fundamentar el objeto de estudio.

En la primera plenaria se exponen las observaciones del coloquio estatal, la sugerencia de los asesores es que se tiene que identificar la línea teórica que sustente la tesis, que los datos teóricos respalden el dato empírico y de esta manera realizar la triangulación. Para responder a estas sugerencias fue necesario investigar referencias bibliográficas relacionadas a la temática, se visitó la biblioteca de la Escuela Normal de las Huastecas y de la Universidad Pedagógica Nacional encontrando los acervos que permitieron el sustento del objeto de estudio.

Se identificó el hilo conductor del tema central con los capítulos en relación “al trabajo colegiado”, durante este proceso se llega a modificar los capítulos, se

construyen tres y la que tenía como un cuarto capítulo el apartado metodológico en la observación realizada, la sugerencia fue que no era necesario considerarlo como un capitulado, ya que puede insertarse en la introducción, de esta manera la tesis queda conformada:

El primer capítulo denominado “El escenario del trabajo colegiado”, con sus respectivos subtemas:

- 1.1. La Historicidad de la Educación Inicial.
 - 1.1.1. Una mirada Internacional de la Educación Inicial.
 - 1.1.2. La Educación Inicial en México.
 - a) El origen de la Educación Inicial Indígena.
 - b) Los principios rectores en la Educación Inicial
 - 1.1.3 La Educación Inicial en el Estado de Hidalgo.
 - 1.1.4 La Educación Inicial en la zona escolar No. 16.
- 1.2. El trabajo colegiado desde la mirada de las docentes.
- 1.3. Las Autoridades Educativas en el trabajo colegiado.
 - 1.3.1. La participación de la Coordinadora del nivel.
 - 1.3.2. El papel que desempeña el Supervisor.
 - 1.3.3. El Apoyo Técnico Pedagógico en los colegiados.

El segundo capítulo “El trabajo colegiado como espacio de formación”.

- 2.1. La formación profesional de las docentes.
- 2.2. El trabajo colegiado en la formación continua.
- 2.3. La percepción del curriculum a partir de los trabajos colegiados.
 - 2.3.1. ¿El curriculum prescrito un recurso de apoyo para las educadoras?
 - 2.3.2. El uso de criterios en la atención de los infantes.

En el tercer capítulo “El equipo colegiado hacia la planificación y su aplicación en la práctica docente”.

- 3.1. El trabajo colegiado un espacio para la planificación docente.

- 3.2. El acontecer de la planeación en la práctica docente.
 - 3.2.1. Una mirada al contexto áulico de la práctica cotidiana.
 - 3.2.2. Las Actividades extracurriculares favorecen o limitan la aplicación de planeaciones.
- 3.3. Los espacios de relajación en la práctica docente.
 - 3.3.1. Las interferencias en clase.
 - 3.3.2. Ausentismo docente.
 - 3.3.3. El Horario de jornada en Educación Inicial.
- 3.4. La Evaluación de planeaciones en colegiado.

Durante la construcción de los capítulos, fue indispensable analizar los acervos bibliográficos relacionados con el tema central para realizar la interpretación de los datos empíricos, fue un proceso difícil al realizar la triangulación de la información e interpretar el actuar de los sujetos, dándole voz al otro, las asesorías se realizaron de manera permanente y con el apoyo del tutor se fue encaminando este proceso de construcción y reconstrucción del objeto de estudio.

Las actividades en plenaria fueron enriquecedoras para la mejora en la construcción de la tesis, ya que las observaciones y sugerencias tanto de los asesores como de los compañeros maestrantes permitía tener una mirada más amplia y crítica del objeto de estudio, de esta manera se desarrollan los tres capítulos de la tesis, el eje central se llega a modificar en base a las observaciones realizadas y hoy lo denomino **“El trabajo colegiado con las docentes de Educación Inicial Indígena, un espacio para sentirse escuchadas”**, de esta manera se logra la construcción de la tesis de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa. La temática se ubica en el área 14 del COMIE Prácticas Educativas en Espacios Escolares, b) Prácticas educativas e interacción docente.

CAPÍTULO I

EL ESCENARIO DEL TRABAJO COLEGIADO.

Actualmente, con la nueva reforma educativa en el sistema educativo mexicano, se exige que desde las instituciones educativas se brinde una educación de calidad, por lo que las docentes buscan nuevas estrategias para enfrentarse a los desafíos, emprenden retos referente a su forma de enseñar, pero en ella intervienen múltiples factores del quehacer pedagógico, que de cierta manera influyen como limitantes, así mismo estas estrategias, están implícitas en el discurso oficial del nivel educativo, en donde se les demanda a cada una de las docentes proveerse de nuevas aportaciones con referente al trabajo mismo que requiere el nivel. Por otro lado, pueden entenderse los nuevos planteamientos de la reforma educativa en cuanto a las competencias profesionales que tienen las educadoras.

Las instituciones educativas que están más en desventaja son los centros educativos de Educación Inicial del subsistema indígena, porque existe una diversidad de necesidades que interfieren para brindar una educación de calidad. Haciendo un panorama general de la situación que acontece en este nivel educativo son múltiples, esta modalidad de educación está considerada dentro del Sistema Educativo Nacional para la atención a los infantes menores de tres años, sin embargo, no tiene una estructura oficial en cuanto a la cuestión administrativa y pedagógica, por consecuencia las autoridades educativas que están al frente, que se encargan de orientar el trabajo pedagógico son de otro nivel educativo (Preescolar); no se cuenta con infraestructura convencional, para lo cual se da la atención en locales provisionales; y en cuanto al perfil de las docentes no tienen una formación acorde al nivel donde están desempeñando su función como educadoras de Educación Inicial.

Ante estas necesidades las docentes buscan las estrategias para enfrentar las diversas situaciones que se les presenta cotidianamente al desarrollar sus

actividades pedagógicas con los niños menores de tres años. En primer término se nota la preocupación por resolver las situaciones cotidianas que enfrentan con los infantes en el plano pedagógico. En la zona escolar las docentes han consensado de trabajar en “colegiado”.

En este primer capítulo, trato de explicar cómo las docentes de Educación Inicial Indígena, buscan las alternativas para atender las necesidades que tienen, de cómo mejorar sus actividades curriculares, por lo que han implementado acciones en trabajo colegiado de cuatro docentes. En este espacio se reúnen para apoyarse en el diseño de las planeaciones didácticas, esta iniciativa surge de las mismas docentes por las necesidades que tienen en cada uno de los centros de trabajo, porque se caracterizan por ser escuelas unitarias. Con la finalidad de emprender acciones en el aula en beneficio de los niños que atienden, esta es la idea de compartir experiencias, avances, logros y dificultades, a este espacio le han denominado “trabajo colegiado” que se realiza mensualmente en cada centro de trabajo.

El trabajo colegiado, es iniciativa de las docentes por las necesidades que tienen de la práctica pedagógica, pero también se percibe que es un espacio de concentración, de encuentros y desencuentros donde pueden expresar lo que piensan, sienten y de esta manera sentirse escuchadas entre docentes, ya que manifiestan que las autoridades educativas no le dan importancia a las necesidades que tienen en este nivel educativo.

En esta idea el trabajo colegiado se plantea como: *“la conjunción de esfuerzos de una organización educativa para lograr objetivos comunes en el marco de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a alcanzar una visión compartida; impulsar este componente supone una comunicación abierta, el intercambio de ideas y el aprovechamiento de la pluralidad de estrategias en un estricto orden profesional”* (SEP, 2010, pág. 95).

A partir de la referencia anterior, el trabajo colegiado permite unir esfuerzos que admiten lograr los objetivos que se plantean las educadoras, se favorece la comunicación, el intercambio de experiencias, se implementan estrategias ante las

necesidades que se tienen en cada uno de los centros de trabajo. Para hacer un análisis más detallado de la información obtenida en el escenario de la investigación, se pretende descubrir cómo surge este trabajo colegiado, la concepción que tienen, cuál es la finalidad, que beneficios han logrado a partir de este espacio de interacción.

Sin embargo, dentro del trabajo colegiado intervienen otros factores que influyen para que estos espacios funcionen de manera pertinente, cómo el apoyo pedagógico que reciben las docentes de los agentes educativos, refiriéndome a la Coordinadora del nivel, el Supervisor escolar y al Apoyo Técnico Pedagógico (ATP), de qué manera estos actores participan en este espacio colegiado.

Por ello, en un primer momento considero importante dar cuenta del escenario donde se realizó esta investigación, para poder situarlo en el contexto en que fue desarrollado el trabajo colegiado en que participan las docentes; en un primer momento se da a conocer de manera breve la historicidad del nivel educativo, su acontecer desde una mirada internacional, nacional, estatal, regional y de sector, para ubicarlo en la zona escolar No.16 con radicación oficial en Matachilillo, Jaltocán, Hidalgo y cómo este nivel educativo ha venido transformándose en el devenir histórico.

1.1. La Historicidad de la Educación Inicial.

La historicidad de la Educación Inicial, permite entender con claridad el presente para tener la visión hacia que tendencia va encaminada, de esa manera percibir el futuro, tener un conocimiento sobre el proceso que ha seguido durante décadas, con qué finalidad se inserta dentro del subsistema indígena, conocer cómo fue dando su evolución para ir adquiriendo un reconocimiento e importancia la atención de la primera infancia; ya que teóricamente es considerada que *“los primeros años hacen la vida”* (SEP, 2013, pág. 18), porque en esta etapa se adquiere mayor capacidad de desarrollo, seguridad, confianza y motivación para

aprender y actuar, aprenden a hablar y a caminar, a relacionarse con los demás, el desarrollo cerebral es especialmente significativo que a través de la experiencia se va transformando y construyendo las estructuras que necesita para el aprendizaje, en un ambiente saludable y armónico, para ello inicio con un panorama general desde una mirada a nivel internacional.

1.1.1. Una mirada Internacional de la Educación Inicial.

Al realizar un recuento histórico, la Educación Inicial surge desde tiempos remotos, sin embargo, para el siglo XIX, surgieron en Europa las escuelas maternas que *“se caracterizaba porque los niños no eran separados del hogar y eran atendidos por señoras (tutoras y nodrizas) que enseñaban a los infantes aspectos de todos los campos del saber, que daba gradualidad al aprendizaje”* (SEP, 2010, pág. 34). En este sentido, se entiende que las escuelas maternas de esta época daban atención a los infantes de la clase social alta, quienes tenían el privilegio de recibir una educación a temprana edad.

La Educación Inicial en el contexto Internacional, fue gestando de manera paulatina un reconocimiento a la importancia de la atención y la educación de la primera infancia. En 1959, se adoptó la Declaración de los Derechos del Niño, cuyo principio rector radica en trabajar por los intereses superiores de la niñez y postula un conjunto de líneas de acción; como atención médica, sanitaria, vivienda, seguridad social, educación y protección contra toda forma de abandono, crueldad y explotación.

En 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Convención de los Derechos del Niño, como un tratado relativo a los derechos humanos e impulsó una visión holística, centrada en las necesidades del niño y reconoció el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. Se entiende, que estos aspectos son de vital importancia

para el desarrollo integral de los niños, es decir, que se favorece a temprana edad la base de la vida futura.

En 1990 en la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos”⁸, se especifica que tanto los niños como los jóvenes y adultos tienen derecho a la educación. Se afirma también que el aprendizaje comienza desde el nacimiento y que, en consecuencia es necesario extender las actividades de Educación Inicial a todos los niños y las niñas, sobre todo a los pobres en desventaja; aquellos que por vivir en lugares muy alejados no tienen acceso a este servicio, creando programas que involucren a la familia, la comunidad e instituciones diversas.

Esto es lo que plantean los organismos internacionales al servicio del capitalismo, es una tendencia que pretende separar la madre de sus hijos a un centro de educación integral a temprana edad; para reorientar a una identidad nacional y global justificando que los indígenas carecen de una educación familiar.

En ésta se fijan las pautas para que la comunidad internacional se comprometa a fomentar el cuidado y la educación de la primera infancia⁹, partiendo de que el desarrollo y las necesidades de los niños son múltiples y requieren de cuidado y educación integral.

Durante el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal en el año 2000; se adoptó el Marco de Acción de Dakar “Educación para todos”. El cual señala el compromiso de todos los participantes para cumplir seis objetivos generales relacionados con la inclusión y equidad educativa. Dándole mayor relevancia el primer y al sexto objetivo que señalan lo siguiente: *“el primer objetivo plantea: Extender y mejorar la protección y cuidados integrales de la primera infancia; en el objetivo sexto señala: mejorar los aspectos cualitativos de la educación, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos”* (SEP, 2013, pág. 36). Ambos objetivos definen las pautas para que las naciones organicen y diseñen

⁸ Realizada en Jomtiem, Tailandia en Marzo, 1990.

⁹ A partir de esta declaración, la concepción sobre la infancia y sus necesidades adquiere un nuevo sentido: los niños tienen necesidades de aprendizaje desde el momento de su nacimiento.

ambientes seguros en que los niños puedan crecer sanos y desarrollen sus capacidades.

Dentro de este marco, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en 2001, en la Conferencia Niños Pequeños, grandes desafíos: La educación y cuidado de la infancia temprana, en la que se señaló que *“los primeros años de la infancia constituyen un proceso de aprendizaje que dura toda la vida”* (SEP, 2009, pág. 17), se ratifica la importancia de brindar una “Educación Inicial de calidad” (centrado en las necesidades, sentimientos y pensamientos del niño, así como su inclusión y equidad educativa, independientemente de los adultos que los cuidan) y sobre todo incluya los espacios adecuados, para que los niños desarrollen sus capacidades que han de utilizar a lo largo de la vida.

En el 2005, el Comité de los Derechos del Niño realizó su primer Programa de Atención y Educación de la Primera Infancia que señala la necesidad de formular políticas, promulgar leyes y aplicar prácticas centradas en la primera infancia, que incluye desde el nacimiento y a lo largo del primer año de vida.

Las constantes afirmaciones y propuestas de las sucesivas conferencias internacionales señalan la necesidad de *“reforzar la educación inicial para favorecer un mejor desempeño de los niños en los grados posteriores y como factor de compensación de desigualdades”* (Declaración de la Habana).

La comunidad internacional (los países que participaron en estas convenciones) han reconocido y confirmado sus compromisos expresados, entre otros, en la Convención de los Derechos del Niño; La Cumbre Mundial a Favor de la Infancia; La Cuarta Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social; Las Declaraciones de Jomtien y Dakar; el Banco Mundial; La Organización de Estados Americanos; la Declaración del Simposium Mundial de Educación Parvulario o inicial “una educación inicial para el siglo XXI”. Así como en los otros pronunciamientos internacionales y regionales referidos a la atención de los niños, se

ponen de manifiesto que para lograr una educación de calidad para todos se requiere impulsar la educación de la primera infancia.

Actualmente los países se han comprometido a velar por el cumplimiento de los derechos de los niños, sobre todo en materia de igualdad de oportunidades, educación de calidad integral y la inclusión de una educación para todos. Los compromisos señalados desde el ámbito internacional es la igualdad de oportunidades, acceso a una educación de calidad integral e inclusiva, son considerados en todos los diagnósticos oficiales, se informa de las acciones realizadas, sin embargo, se interpreta que solo queda en el discurso, es evidente que la Educación Inicial aunque tiene un reconocimiento en el Sistema Educativo Nacional en realidad tiene muchas carencias que interfieren para que se brinde una atención oportuna a temprana edad a los infantes menores de tres años y sobre todo en las comunidades indígenas.

Esto es el proceso seguido de la Educación Inicial, desde una mirada internacional, en el siguiente apartado, se hace mención la visión a nivel nacional.

1.1.2. La Educación Inicial en México.

En México, la Educación Inicial, ha seguido un largo proceso de búsqueda para ser reconocida y valorada como parte del proceso educativo, que está sustentada en los fundamentos legales como: El Artículo 3º de la Constitución Política en su fracción V, en el artículo 40 de la Ley General de Educación¹⁰ porque contribuye al desarrollo y educación de los niños en sus primeros años de vida, también surge como un derecho laboral para apoyar a las mujeres trabajadoras que no pueden brindar cuidados maternos a sus hijos durante su jornada de trabajo.

En 1928, surgieron los primeros “hogares infantiles” creados por la Asociación Nacional de Protección a la Infancia, que en 1937 se convirtió en Guarderías

¹⁰ El contenido de los artículos se desarrollan en el apartado de los principios rectores de este capitulado.

Infantiles. Con la creación del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y después el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado ISSSTE, se instalaron estancias o guarderías infantiles como una prestación de servicios de las madres trabajadoras.

Con la migración de hombres y mujeres a lugares urbanizados de actividad industrial y mercantil, los cuidados de los hijos más pequeños se volvió preocupante y la demanda de atención era mayor.

Para 1976 la Secretaría de Educación Pública instruyó a la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la infancia, instancia encargada de regular la operación de las guarderías, que a partir de ese momento se convirtieron en Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), diseñados para proporcionar una educación integral al niño, con atención nutricional y estimulación para su desarrollo físico, cognoscitivo y afectivo social; estos centros se concentraron principalmente en las ciudades.

En 1978 se derogó la Dirección General de Centros de Bienestar Social, se le nombró Dirección General de Educación Materno Infantil y amplió su cobertura por todo el país.

En la actualidad, es de reconocer que en el país la atención que se brinda en Educación Inicial es de calidad y que existe una diversidad de instituciones, modalidades y programas en diferentes contextos, y que han venido modificado los planes de estudio para brindar una mejor atención a los infantes, independientemente del tipo de sostenimiento, público o privado, con el que cuente, estas son:

- Educación Inicial SEP Escolarizada, los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI).
- Centros de Educación Inicial, Semiescolarizada, establecidos en el Distrito Federal, anteriormente llamados Centros Infantiles Comunitarios.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). No Escolarizada, a través de instructores comunitarios.

- Educación Inicial Indígena, la Dirección general de Educación Indígena (DGEI).
- Centros de Atención Múltiple (CAM), dicho servicio puede ser escolarizado o complementario.
- Guarderías IMMS, se atienden hijos de trabajadores derechohabientes del IMMS.
- Estancias de Bienestar y Desarrollo infantil, ISSSTE.
- Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil (CADI), se atienden hijos de madres y padres, de escasos recursos económicos.
- Centros de Atención Infantil Comunitarios (CAIC).
- Programas de Estancias Infantiles para apoyar a Madres Trabajadoras (PEI)

Esta diversidad de instituciones tiene funcionalidad de acuerdo al contexto social donde están ubicados para dar atención a los infantes menores de tres años.

a) El origen de la Educación Inicial Indígena

El nivel de Educación Inicial Indígena tiene su origen en el año 1979, hasta el momento actual son 37 años que tiene como programa oficial. En un principio llevó por nombre Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena (PECMI) creado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), este programa tuvo un carácter asistencial y estuvo dirigido a las mujeres de la comunidad para fomentar en ellas el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes favorables del mejoramiento de sus capacidades personales y funciones dentro de la vida familiar y comunitaria.

El programa PECMI se organizó en tres subprogramas: Capacitación para el Trabajo, Desarrollo Educativo Bilingüe y Bicultural y Educación Materno-Infantil. En lo que respecta a la educación materno infantil está dividido en dos unidades: Educación Inicial y Educación para la vida familiar. En el primero, se realizaban actividades con niños de dos a cuatro años y en el segundo, se desarrollaban diferentes temáticas como la mujer en la familia, alimentación, nutrición, medicina

tradicional, así como talleres productivos, preparación de alimentos, panadería, huertos familiares, manualidades, bordados entre otros, para favorecer las prácticas de crianza con los niños menores de tres años.

A partir de la década de los 90, este programa, sufre una transformación con la creación del Programa de Educación Inicial Indígena (PEII), con el propósito de una formación integral, física, psicológica y social del niño menor de tres años, con el apoyo y participación de las madres de familia, en las orientaciones, la realización de talleres productivos o manuales como elaboración de pan, hortalizas, bordados, entre otras y poca atención a los alumnos, a partir de este momento se vieron obligados las autoridades educativas, a ubicar a las docentes a los centros de trabajo de Educación Inicial, creándoles las claves y nombre de los centros educativos.

La Educación Inicial Indígena, ha sido también una política de estado, de acuerdo a la política educativa nacional, era necesario incorporar a las mujeres en actividades productivas que apoyaran a la economía familiar, de esta manera se instrumenta el Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena (PECMI) en donde a través de la capacitación en talleres de corte y confección, manualidades, repostería, bordado y tejido se concentraban las mujeres para ser capacitadas y que fueran productivas. De esta manera iniciaron las actividades que contemplaban la atención a los menores, mientras sus madres elaboraban o confeccionaban alguna prenda.

La Educación Inicial Indígena, contempla básicamente a la población infantil menor de tres años, es decir, la primera infancia, este nivel no constituye parte del esquema de Educación Básica por lo que no se considera obligatorio, pero está fundamentada por el marco jurídico. En nuestro país, los servicios educativos destinados a la Educación Inicial de 0 a 3 años de edad tienen un desarrollo incipiente, a pesar del enorme potencial que éstos tienen en relación con el bienestar de los niños y con el mejor aprovechamiento de la formación escolar que es consecuencia de una adecuada estimulación temprana.

En el siguiente apartado se mencionan de manera general los sustentos legales de este nivel educativo.

b) **Los principios rectores en la Educación Inicial.**

Los principios rectores en la Educación Inicial definen que la educación y atención que reciben los niños menores a los tres años de edad, sean de calidad, oriente y enriquezcan las prácticas de crianza y se centren en el desarrollo de sus capacidades.

La normatividad legal que regula los diferentes programas de atención a la primera infancia es diferente en cada país, ya que retoman aspectos referidos con la función que tiene el país, la amplitud de su aplicación y el organismo responsable de su cumplimiento.

En México, la base legal de la Educación Inicial se encuentra ampliamente fundamentada en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *“sustenta que todo individuo tiene derecho a recibir educación”* (SEP, 2010, pág. 21); del mismo artículo establece en la fracción V, *“Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria...el estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas - incluyendo la Educación Inicial y la educación superior como parte de las garantías individuales para todo mexicano”* (SEP, 2010, pág. 21).

En la Ley General de Educación en su artículo 39, manifiesta que *“El Sistema Educativo Nacional **queda comprendida la Educación Inicial**, la educación especial y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población”* (SEP, 2010, pág. 22). Y en la misma Ley en su artículo 40 estipula *“La educación inicial tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años de edad, incluye la orientación a padres de familia o tutores por la educación de sus hijas, hijos o pupilos”* (SEP, 2010, pág. 22).

De igual manera en esta modalidad de estudio se cuenta con un programa oficial y los Lineamientos de Educación Inicial que son los materiales bibliográficos más recientes que las docentes tienen para realizar las actividades pedagógicas con los niños menores de tres años.

Cabe mencionar que la Educación Inicial no es de carácter obligatorio, es importante señalar que su respaldo se encuentra suscrito en dichos documentos legales que dan la pauta para brindar una educación integral de calidad a los niños desde el nacimiento hasta los 3 años de edad, sin embargo en la realidad el nivel de Educación Inicial, no está considerada dentro de la Educación Básica, por ello conlleva a múltiples controversias, a las que se enfrentan las docentes de Educación Inicial para la atención a los educandos.

1.1.3. La Educación Inicial en el Estado de Hidalgo.

A lo largo del tiempo la educación de los infantes ha tenido cambios según las necesidades económicas, culturales, sociales, educativas de cada país y de cada lugar, actualmente los avances de las neurociencias¹¹ y las investigaciones en otros campos formativos han puesto la mirada en las necesidades sociales y han referido que la atención integral desde el inicio de la vida determina las etapas posteriores, por ello, la atención oportuna a los niños en edad temprana responde a la importancia de los primeros años de vida.

En este sentido, la Educación Inicial, comprende el proceso de desarrollo de transformación de las capacidades de los infantes del nacimiento a los tres años de edad, durante este proceso se promueve un conjunto de oportunidades de aprendizaje que favorece las capacidades intelectuales, afectivas, sociales, comunicativas y físicas, para mejorar las condiciones de vida y sentar las bases

¹¹ Los avances recientes en el campo de las neurociencias permite afirmar que la primera infancia constituye la etapa de la vida de grandes transformaciones en el cerebro que repercute de manera notable en el funcionamiento físico, cognitivo, social y emocional. El desarrollo cerebral en los primeros años de vida se va estructurando según la incorporación de nuevas experiencias (SEP, 2009, pág. 32).

hacia el enriquecimiento de la vida personal, familiar, escolar y social; a través de diferentes formas de atención y modalidades.

En el **estado de Hidalgo**, para la atención de niños menores de tres años, existen varios tipos de atención, como mencioné en el subtema “La Educación Inicial en México”, cada uno funciona de acuerdo a los propósitos y al contexto donde se desarrollan, éstos son: las guarderías, ubicadas en los centros urbanos para la atención de los hijos de las madres trabajadoras, son vistas como instituciones para el cuidado de los infantes que no pueden ser atendidos en el hogar durante una parte considerable del día, han designado diferentes nombres como: Centros de Asistencia, Casas Cuna, Guarderías, entre otras. El principal objetivo de las guarderías es completar adecuadamente los cuidados que el niño recibe en el medio familiar.

Las guarderías, hoy en día tienen reconocimiento oficial siempre y cuando si cumplen con los requisitos de instalaciones adecuadas, personal docente y asistencial capacitado, así como los correspondientes permisos de gobierno, lo cual las hace más confiables.

Los denominados Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) son ubicados en zonas urbanas, los servicios de Educación Inicial Escolarizada se brindan a través de las instituciones que otorgan servicios educativos y asistenciales a niñas y niños desde cuarenta y cinco días de nacidos hasta los seis años de edad para prepararlos en su vida familiar y social. Estas instituciones trabajan en todo el país brindando dicha preparación a través de organismos públicos y privados.

Las actividades que se realizan en los CENDIS son esencialmente formativas, en ellas los infantes adquieren enseñanzas acerca de cómo es el mundo y qué cosas tienen que hacer para integrarse mejor al núcleo social donde viven en aspectos personales, sociales, de conocimiento y adaptación al medio ambiente. Dentro de la institución los infantes son agrupados en:

- Lactantes, aquellos cuyas edades oscilan entre los 45 días y el año seis meses.
- Maternales, entre el año siete meses y los tres años once meses.
- Preescolares, entre los cuatro y los seis años de edad.

En los CENDIS se cuenta con personal interdisciplinaria para atender una parte del servicio que se proporciona a los infantes, es decir, atención psicológica, nutricional y formativa. Su objetivo principal es favorecer y potenciar el desarrollo integral de los niños, con un enfoque interactivo, es decir la comunicación entre docente – alumnos y contenido.

Con respecto a la Educación Inicial de CONAFE en su modalidad no escolarizada, orienta su práctica hacia las comunidades rurales indígenas, retomando el enfoque por competencias¹² y el trabajo por ejes curriculares¹³ para los infantes, con el apoyo de los agentes educativos, con elementos abiertos y flexibles que no solo desarrollan las capacidades intelectuales como factor de derecho, sino que brinda una gama de posibilidades para transformar su propia vida, es decir, una educación centrada en las personas y en sus formas de aprender y se apoya en un currículo que toma en cuenta la realidad y el contexto social de los infantes.

Dentro del Consejo Nacional Para el Fomento Educativo, el concepto que tiene de la Educación Inicial, parte de que la educación es un derecho de todos. Su principal objetivo, *“es brindar atención educativa de calidad a comunidades rurales e indígenas con alta marginación o con mayor rezago educativo y social para favorecer el desarrollo humano integral de niños, desde antes del nacimiento hasta los tres años once meses de edad, así como promover el desarrollo de las madres, padres y cuidadores”* (SEP, 2010, pág. 21).

¹² Las competencias se concibe como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se ponen en práctica de manera vinculada dentro de un contexto social y cultural determinado (SEP, 2010, pág. 35).

¹³ Los ejes curriculares son un conjunto de temáticas que organizan un plan, funcionan como una guía que orienta el recorrido formativo de los participantes y engloban competencias específicas para el desarrollo integral de los infantes (SEP, 2010, pág. 35).

Con referente a las Estancias Infantiles son subsidiadas a través del programa SEDESOL, fue creado para el apoyo de madres trabajadoras, en busca de empleo o que se encuentren estudiando lo que les impide estar al cuidado de sus hijos, el programa busca apoyar hogares con niños de 1 año hasta los 3 años 11 meses o entre 1 año y hasta 5 años 11 meses en caso de niños con alguna discapacidad.

La estancia infantil es un lugar dedicado al cuidado y atención infantil operado por una persona que se desempeña como responsable, esta persona se encuentra capacitada por el DIF Nacional y la SEDESOL. Cada estancia infantil cuenta con asistentes para el cuidado de los niños, estas también debidamente capacitadas, el programa es abierto a la población en general que cumpla con ciertos requisitos.

Por último, los Centros de Educación Inicial Indígena, la semiescolarizada¹⁴ son dependientes de la SEP, que están funcionando en las localidades indígenas, su propósito es *“potenciar el desarrollo intelectual, físico, psíquico y socio-emocional de niñas y niños menores de tres años, favoreciendo nuevos aprendizajes y conocimientos, tomando en cuenta las particularidades culturales, lingüísticas, sociales y de género, a través de experiencias múltiples y diversas que hagan posible la interacción en variados contextos”* (SEP, 2010, pág. 14). Donde son atendidos por personal contratada por la SEP, que tienen una formación de Bachillerato, Normal Superior, Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. En este contexto es donde se centra el escenario de la investigación del objeto de estudio, en Educación Inicial semiescolarizada del sistema indígena.

A nivel estado existen 120 Centros de Educación Inicial Indígena que están ubicados en tres regiones bien delimitadas dentro del espacio geográfico del estado y que se *“constituye una unidad social compleja, correspondiente a un medio físico determinado por circunstancias geográficas y culturales”* (MARTINEZ Assad, 2010,

¹⁴ Se entiende por semiescolarizada porque no tiene un horario establecido como en los otros niveles educativos. En esta modalidad se pueden realizar las actividades en las mañanas, mediodía y por las tardes, se da orientación y talleres con las madres de familia atendiendo las tres modalidades de atención que establece el curriculum oficial para la atención a los infantes, es decir, atención directa a los niños de dos y tres años, atención a niños menores de dos años con la participación de las madres de familia y la tercera modalidad es la atención de las madres de familia en la orientación relacionados en temas de salud y alimentación.

pág. 299), está el Valle del Mezquital, Tenango de Doria y la Huasteca; esta última a su vez está dividida por Jefaturas de Sector, entre ellas se encuentra, el sector 01 es la que tiene más centros de Educación Inicial, por su extensión geográfica ubicado en el Municipio de Huejutla, el sector 04, pertenece a la región Atlapexco y el sector 06, ubicado oficialmente en la Colonia Servidor Agrario, del Municipio de Huejutla, Hgo.

En la región Huasteca y en concreto en el sector 06 que pertenecen los Centros Educativos de Educación Inicial Indígena, tiene a su cargo 4 zonas escolares, conformado por Centros Educativos de Preescolar Indígena y Centros de Educación Inicial del mismo subsistema, que están atendidos por personal docente de Inicial y Preescolar indígena; la supervisión escolar No. 04 está ubicado en San Felipe Orizatlán, que tiene a su cargo 4 Centros de Educación Inicial, la supervisión escolar No. 16 con radicación en Matachilillo, Jaltocán, con atención a 4 Centros de Inicial, la supervisión No. 17 ubicado en San Felipe Orizatlán, con 9 centros y la supervisión No. 18 que cuenta con 2 centros de inicial, ubicado en el Municipio de Huejutla; dentro de este nivel educativo, existe una Coordinadora que es la responsable de los 19 centros educativos del nivel, que brindan atención a los niños menores de tres años en las comunidades indígenas, que pertenecen a los municipios antes mencionados.

1.1.4. La Educación Inicial Indígena en la zona escolar No. 16

En este ámbito de la Educación Inicial Indígena, tiene su génesis en el año 1979, que de acuerdo a la política educativa era necesario incorporar a las mujeres trabajadoras en actividades productivas que apoyaran a la economía familiar; en ese entonces denominado Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena (PECMI).

El Programa PECMI, se enfocaba más a las actividades productivas con madres de familia, con el paso del tiempo cambió su propósito, sin embargo, todavía

hasta hace unos años en los centros educativos se implementaban actividades productivas con madres de familia, aunque ese ya no era el objetivo del programa educativo, porque el estilo y la costumbre de cómo se percibía el nivel estaban arraigadas en las docentes y también en las madres de familia.

Las primeras prácticas que se llevaron en el PECMI se realizaban en contextos rurales marginadas y comunidades indígenas esa fue una de las características que tenía y se llevaban a cabo en horarios acordes a la disponibilidad de las madres de familia.

Para ello, la SEP abre la convocatoria a las aspirantes para participar en el Curso de Inducción a la Docencia Indígena, principalmente a jóvenes de sexo femenino, hablantes de la lengua indígena con estudios terminados de Secundaria, para lo cual se les capacitaba en el Estado de Hidalgo en el internado indígena de Los Remedios, Ixmiquilpan, Hgo., tiempo después en la Capital del Estado. De esta manera, contrataba al personal que no contaban con estudios de Licenciatura, algunos solo contaban con Secundaria y no tenían conocimientos pedagógicos para la atención de los infantes, sin embargo, las expectativas del nivel fueron cambiando.

En el año de 1990 el PECMI se transforma en Programa de Educación Inicial Indígena, sin embargo, en cuanto a la contratación de personal seguía el mismo proceso, los aspirantes firmaban un convenio donde se comprometían en continuar con su formación profesional, la última contratación fue hace más de una década, hoy en día, el personal que se desempeña en este nivel educativo tienen una formación con Licenciatura en Educación Preescolar, Primaria y en Normal Superior, porque no hay instituciones formadoras específicas para el nivel de Educación Inicial.

Ubicándome en el escenario real del objeto de estudio, en la zona escolar No. 16 ubicado en Matachilillo, Municipio de Jaltocán, cuenta con cuatro centros educativos de Educación Inicial Indígena: PILXOCHIMILTSIJ ubicado en Amaxac 1 que fue fundada en el año 1999; GABRIELA MISTRAL, ubicado en el Chote en el año 2000; ROSAURA ZAPATA en el año 1997 ubicado en Matachilillo y el centro de trabajo

BENITO JUAREZ en el año 2002 la más reciente creación, ubicado en Amaxac II, pertenecientes al municipio de Jaltocán, Hidalgo. Como se puede apreciar en esta zona escolar los centros educativos, llegan a crearse después de 20 años que empezó a funcionar el Programa de Educación Inicial para dar atención a los infantes menores de tres años en el contexto indígena que actualmente son percibidas como instituciones educativas.

Desde la mirada institucional¹⁵ y en el sentido de la fenomenología social, los centros educativos, no es únicamente el espacio físico, las instalaciones, sino, es el amplio red de significados que tiene para cada uno de los sujetos que conforman una institución, como señala Loureau “la institución no es una cosa, un objeto real y que tampoco debe considerársela como un objeto de conocimiento, desde la fenomenología social, propone como objeto de intersubjetividad, poniendo entre paréntesis las fronteras del individuo” (LOUREAU, 1975, pág. 114), es decir, no es identificado como cosa, es vista desde la intersubjetividad de los sujetos, lo que sucede al interior, la vivencia, la situación afectiva, que tiene cada sujeto, desde que sentido le dan a la institución, las relaciones humanas, sociales, el tipo de trabajo que hacen y el significado de los acontecimientos.

En este sentido, la institución se encuentra presente por lo significativo para los sujetos que están dentro y fuera de ello, por lo tanto es una idea abstracta que solamente está en el imaginario de cada individuo. Al tener un conocimiento más amplio de lo que es la institución, considero importante hacer una descripción edilicia de la misma para conocer el escenario donde se realizó la investigación del objeto de estudio y de esta manera tener un conocimiento amplio en la forma de organizarse para entender cómo se dan esta amplia gama de relaciones intersubjetivas en la institución con las docentes de Educación Inicial Indígena en relación al “trabajo colegiado” en la que se desarrolla el entramado social del objeto de estudio.

¹⁵ El concepto de institución, desde la postura de los diferentes autores, es un concepto polisémico que ha sido utilizado con significados muy distintos, que en su devenir se mezclan las ideologías, los sistemas de referencia filosóficos y políticos, pasan al primer plano la sociedad, la cultura, el individuo, el instinto, el inconsciente, el grupo, la estructura, la organización, el poder. (LOUREAU, 1975, pág. 141)

Primeramente considero importante mencionar el contexto donde se ubica la zona escolar No. 16, ubicada en Matachilillo, Municipio de Jaltocán, a un 1 km de distancia de la carretera Federal Huejutla - San Felipe, a la altura del poblado de Huichapa, Jaltocán, Hidalgo. La entrada es por la calle principal de esta localidad, que está pavimentada, a unos metros de la entrada está un kiosco, más adelante se ubica la galera pública, a partir de ahí, la calle es como un pequeño boulevard, en medio de esta vía hay algunas palmeras y flores de rayo, por este acceso los habitantes de estas localidades se encaminan para llegar a la localidad de Matachilillo caminando o en transporte público.

El espacio donde está ubicada la oficina pertenece al Ejido de Matachilillo, circulado con tela ciclón, en la entrada tiene un portón de color negro, pasando el portón caminando unos pasos se termina la pavimentación y de ahí en adelante es pura tierra, del lado izquierdo hay algunas plantas ornamentales, al ir avanzado hacia la oficina, se encuentran sobre el camino algunas piedras que las utilizan para pasar sobre ellas en temporada de lluvia, para no enlodarse los zapatos, la tierra tiene un color rojo, antes de llegar a la oficina de la zona escolar No.16, se encuentra la oficina de Primaria Indígena zona escolar No. 45, atrás de esta oficina está la cisterna del agua, más adelante se ubican los sanitarios, del lado derecho el área es espacio libre, solo hay algunos árboles de naranja a la orilla del cercado perimetral, dirigiendo la mirada hacia donde se ubica la oficina de la zona No. 16 se observa un edificio, con apariencia físico deteriorado, tiene dos puertas uno de metal y la otra de madera. Estas puertas albergan a dos oficinas de supervisión.

La puerta de fierro de color negro, se ubica la oficina de Primaria Indígena de la zona escolar No. 60. En la puerta de madera, de doble hoja, esta es la oficina de la supervisión No. 16 de Preescolar e Inicial Indígena. Al entrar a la oficina se observa que hay un escritorio de madera que está deteriorado, detrás de este mueble está una silla, al lado izquierdo de la entrada, está un archivero metálico de color gris, del lado izquierdo del escritorio, está otra puerta de madera. En este espacio hay sillas de plástico resguardados, cajas con documentos que contiene el

expediente de la zona escolar, hay una mesa de madera y sobre ella está una máquina de escribir; del lado derecho de la entrada principal de la oficina se ubica el auditorio, en este espacio hay sillas de madera y de plástico de color azul son de paleta y una banca, del lado izquierdo de la entrada del auditorio está un pizarrón de fibracel color verde de los que se utilizaban antes, actualmente le dan uso para escribir el orden del día de cada reunión que se realiza en este espacio.

Las ventanas del auditorio, algunos están sin vidrio, únicamente tienen varillas atravesadas, la pared tiene un color azul descolorido, con fisuras, el techo en partes se le ha caído el revoque se observan las varillas, el auditorio es utilizado para las reuniones oficiales que realizan las tres supervisiones que se ubican en este espacio, también son utilizados para las reuniones sindicales.

Para los profesores y profesoras que son fundadores de este espacio tiene un valor significativo, algunos ya son jubilados, otros están en espera de hacerlo, manifiestan que este espacio ha sido testigo de infinidad de acontecimientos que se han realizado durante el camino que han recorrido dentro del magisterio, que ha habido acuerdos, desacuerdos, sobre el acontecer social, cultural, política, educativo de los profesores, algunos les trae recuerdos inolvidables, de lucha, de alegrías, de tristeza; para otros, que llevan pocos años de servicio docente o que llegan de otra zona escolar no le dan el sentido y significado a esta institución.

Al introducirse en este edificio se observa que anteriormente era una sola entrada en la puerta de madera, para las dos oficinas pero hoy está dividida, para que en cada oficina no existan interferencias, su apariencia física está muy deteriorada su construcción fue hace más de tres décadas y no lo han rehabilitado.

En la cuestión administrativa, la zona escolar No. 16 tiene a su cargo 12 Centros de Educación Preescolar y 4 Centros de Educación Inicial; el personal que labora en la oficina está conformado por un Supervisor y un Apoyo Técnico Pedagógico de Educación Preescolar.

Ahora me voy a permitir a describir los escenarios de los centros educativos que seleccioné para el trabajo de investigación, estas pertenecen a la zona escolar No. 16, que están ubicadas en Amaxac 1, que lleva por nombre “PILXOCHIMILTSIJ”, El Chote “GABRIELA MISTRAL” y Matachilillo “ROSAURA ZAPATA”, que pertenecen al Municipio de Jaltocán y son atendidas por docentes de base. Para ello puntualizo algunas de las características de estos centros educativos.

El Centro de Educación Inicial Indígena “**PILXOCHIMILTSIJ**” se encuentra ubicado en la localidad de Amaxac I, que está a una distancia de 12 km. De la Cd. Huejutla, la entrada es a mano izquierda a un 1 km de la carretera Federal Huejutla-San Felipe, es una de las comunidades que pertenece al Municipio de Jaltocán, Hgo.

Desde la entrada a la comunidad hasta donde se ubica la escuela es pavimentada, la escuela se localiza por la calle principal al centro de la comunidad cerca de la casa de jornaleros agrícolas, en la entrada esta un portón de color negro y cercado con tela ciclón se nota ya un poco deteriorado, el acceso para llegar a la escuela de inicial (cabe mencionar que la maestra está trabajando en un aula prestada por preescolar), se encuentran unas gradas de piedras, al lado izquierdo se observa el espacio donde queman la basura y un poco más pegado al tela ciclón, se ubican dos botes de basura, a la derecha están las piedras para construcción, avanzando hacia la escuela hay tubos, fierros, láminas, hasta estructuras de ventanas deterioradas que a mi parecer provienen de un aula que ya desecharon, en un solo lugar están ubicados los materiales por su apariencia se nota que ya lleva un buen tiempo resguardado en ese espacio, bajando un poco más a la izquierda hay dos árboles grandes de mango y framboyán al lado de estos árboles, se ubican los sanitarios se observa que su construcción es reciente, a la derecha están los juegos recreativos una resbaladilla y un columpio, que está circulado con tela ciclón, espacio donde los niños juegan en la hora del receso, al final de las gradas está el primer aula pintado de color verde bandera, combinado con verde limón y franjas de color naranja.

Avanzando por el pasillo se encuentra la primera puerta, es el salón que ocupa la profesora de Preescolar, al seguir avanzando se llega a la segunda puerta del aula, ocupado por la educadora de Educación Inicial, en frente se encuentra la jardinera que tiene algunas plantas de ornato, al lado está el asta bandera construido de piedras, más adelante está el patio cívico, al término de este espacio hay unas plantas de limonaria y una de clavel, entre ellas está resguardado una camionada de arena, hacia el lado derecho de la cancha se encuentra otra aula pintada de color naranja con beige en la pared tiene gravado el nombre del Centro de Educación Preescolar y la Clave del Centro de Trabajo, dirigiendo la mirada hacia el lado derecho del segundo aula se observa los inicios de construcción de una aula, (esta es la que será para Educación Inicial que está en proceso de construcción, con el programa escuelas de calidad, este centro educativo se incorpora a este programa a partir del ciclo escolar 2011-2012), regresando nuevamente la mirada al frente un poco más allá del patio cívico se encuentran las aulas de primaria del sistema general, que están pintadas de color verde bandera, al lado está otro portón que es la entrada principal de la primaria, en frente está la cancha deportiva, al final de esta se encuentra un espacio de usos múltiples (galera). En el área del perímetro escolar se ubican los tres niveles educativos Primaria General, Preescolar e Inicial Indígena, que solamente los divide una línea imaginaria.

Al entrar al salón de Educación Inicial, en su interior está pintado de color verde limón, al centro hay 4 mesitas de color naranja con las sillas del mismo color, alrededor del salón, se encuentran diferentes materiales: a la derecha está un mueble de madera colocados los materiales de ensamble, de inserción, al lado está el mueble de plástico con charolas de color rojo lleno de materiales didácticos, hay unas mesas encimadas que tienen materiales de expresión artística, de moldeado, acuarelas, crayolas; en otro mueble de madera hay material de reuso, como pedazos de tela, fomy, libros, cuadernos de los niños, rollos de papel bond, cartulina, más adelante esta un archivero de color gris encima hay una grabadora, a su lado el material de estimulación temprana, colchonetas, hay otras mesitas y sobre ellas hay unos ositos de peluche, material de activación física pelotas, cuerdas, aros.

Del lado izquierdo está la puerta, atrás de ella hay material de limpieza, también hay una máquina de coser ya con apariencia antigua encima de ella está la bandera, al frente está un pizarrón de color verde, sobre ella pegadas algunas láminas que se van elaborando de acuerdo a los temas que se van desarrollando, del lado derecho del pizarrón, se ubica el área de biblioteca que contiene una diversidad de acervos bibliográficos que están dispersos, se interpreta que los niños están en constante interacción y exploración con estos materiales pero también se puede entender que lo toman como cualquier otro material para jugar.

El segundo Centro de Educación Inicial Indígena “**GABRIELA MISTRAL**”, se ubica en la localidad de El Chote, Jaltocán, sobre la carretera Nacional Huejutla- San Felipe Orizatlán, del lado derecho esta la entrada hacia la comunidad, se ubica la escuela Primaria General “Miguel Hidalgo y Costilla”, al avanzar por la calle principal están las casas particulares, que son muy pegadas una de otra, la escuela de Inicial se ubica en el centro de la comunidad, en una aula prestada por Preescolar.

Sus calles son pavimentadas, al llegar a la escuela, en la entrada tiene un portón de color verde, del lado extremo está otra entrada, donde pasan los niños que viven del otro lado de la escuela. Del portón de acceso hacia donde están las aulas hay unas gradas, del lado izquierdo están los juegos recreativos que ya no son utilizados, solamente están los tubos de fierro, a su lado hay una casita de adobe que es utilizado como Dirección de Preescolar, al avanzar un poco más, está el primer aula, trabaja la maestra de Preescolar, en la segunda aula, es ocupada por la docente de Inicial, al frente de las dos aulas está el patio cívico en forma cuadrada, al centro se observa la figura cuadrada, a la derecha se ubica el asta bandera y a la orilla del tela ciclón hay dos pinos, flores de tulipán y bugambilia; atrás de las aulas están ubicadas los sanitarios.

Dirigiendo la mirada más allá donde termina el circulado, hay una galera pública, a su lado está el centro de salud y a la derecha se ubica otra galera pública, que es utilizado para los eventos sociales y culturales que se realizan en la escuela.

Del lado del segundo aula se observa inicios de construcción, la docente señala que esta será la guardería de inicial, esta obra es realizada por Presidencia Municipal.

Al entrar al salón de Educación Inicial, se observa que en el centro del salón se encuentran las mesas de color azul con sillitas alrededor, atrás de la puerta tiene un estante en la que tiene colocada las colchonetas, pero también observo algunos materiales de ensamble que están embolsados y guardados en la parte posterior del estante; del lado derecho está un mueble con equipo de cómputo, una grabadora, más adelante hay otra mesa de madera bajita y larga, sobre el mueble hay un despachador de agua, atrás está un pizarrón de color verde en la parte posterior del pizarrón está pegada una mariposa de fomy.

Al frente está otro estante donde tiene colocado material de moldeado, colores, tijeras, al lado una caja de cartón que contiene papel crepe más adelante está el área de música, en una mesa ubicados diferentes instrumentos musicales como: tambores, sonajas, panderos, guitarra, trompeta, flauta; todos elaborados con material de rehuso (fomy, papel corrugado, cartón, vasitos de danonino); un poco más allá hay un estante con charolas de color rojo con materiales de inserción, más adelante se ubica el área de biblioteca con diferentes acervos bibliográficos.

Al lado izquierdo de la puerta está una tabla para acomodar los materiales, más adelante están otras dos tablas colocadas en la pared, sobre ellas están los portafolios de evidencias de cada alumno, cada una tiene el nombre del alumno, son elaborados de cartulina decorados con figuras de fomy y forrados pero también observo que hay jugueteros elaborados de cartón.

Y en el tercer Centro Educativo "**ROSAURA ZAPATA**", se ubica en la comunidad de Matachilillo, Municipio de Jaltocán, tiene dos entradas de acceso a la comunidad que se ubican sobre la carretera Huejutla- San Felipe, una de ellas es por la entrada de la comunidad de El Chote Jaltocán, cruzando su calle principal, en la última casa de esta comunidad, inicia la calle empedrada en dirección a la comunidad de Matachilillo, del lado derecho de la calle se observa el naranjal, del lado izquierdo de la calle se observa el potrero con su verde pasto, avanzando un

poco más se encuentra un puente que permite cruzar el río, que rodea la comunidad, del lado derecho del puente se observa un manantial muy hermoso que no se seca aunque es temporada de sequía, en este manantial se tiene un depósito que es bombeada el agua para el suministro de las dos comunidades, El Chote y Matachilillo, cada comunidad con su respectivo bomba de agua para evitar los conflictos entre ambas localidades.

Cruzando el puente se observa la planicie de la cancha deportiva de futbol, del lado izquierdo, al seguir caminando por la calle se observan las primeras casas de la comunidad de Matachilillo, al llegar a la comunidad se ubica la escuela de Preescolar, “María Montessori”, que esta circulado con tela ciclón, más adelante se ubican las primeras casas particulares del lado izquierdo de la calle y del lado derecho se observa el río.

Al seguir caminado se llega en la entrada de la escuela primaria, que se ubica en la orilla de la comunidad en la entrada está un portón de fierro, que muestra un aspecto de deterioro, así como el cercado perimetral, del lado izquierdo del portón hay un árbol de chote, al accesar al perímetro escolar se observa el pasto muy alto, hay mucha hierba, se nota que no han realizado faena, se entiende que hay poca participación de los padres de familia hacia la escuela; al avanzar se ubica el primer aula, que ocupa la maestra de Inicial, es prestada por la primaria, la siguiente aula contigua es ocupada por una maestra de Primaria.

Del lado derecho de la entrada a unos metros se ubican los sanitarios y un poco más adelante se encuentran otros dos salones de Primaria, el perímetro escolar es muy grande, el área es plano, en una parte se ubica la cancha de la escuela. El salón que ocupa la maestra de Inicial tiene una apariencia de deterioro, está descolorido, se observa que no le dan mantenimiento desde hace un buen tiempo las ventanas ya no tienen algunos vidrios, la puerta es de madera, adentro tiene buen espacio aproximadamente como de 8 x 6 m², sobre la pared se observa que hay 5 hojas pegadas en ellas están las siluetas de las manos de los niños con pintura vinci al lado de las manos está escrito el número 2; más abajo están unas tarjetas que

contiene imagen - número; la primera tarjeta de color rosa tiene el dibujo de un perro con el número 1, la segunda es de color azul con dos conejos y el número 2, la tercera tarjeta de color naranja dibujadas tres vacas y el número 3. También se observa que hay 9 hojas pegadas que tiene el número 5 y con sus respectivos dibujos que están rellenos con bolitas de papel crepe, se observa que estos son los materiales que utiliza la docente para el desarrollo del pensamiento matemático.

Del lado derecho de la entrada al salón está una mesa banca binaria, donde se guardan lonches de los niños, que las madres de familia les llevan a sus hijos, al lado está un ventilador, hay una mesita blanca y 3 de color naranja. Más adelante está un pizarrón de color verde, en la parte inferior, están pegadas hojas blancas con los nombres de los niños observo que son 8, en la parte superior del pizarrón está pegada una lámina con letras grandes dice “la patria eres tú”, del lado izquierdo del pizarrón está pegada el calendario escolar, un poco más adelante está el espejo en forma rectangular, una lámina de control de peso y talla con la imagen de una jirafa.

Del lado izquierdo esta una mesita, sobre ella están los botes con crayola, tijeras, más adelante está el área de biblioteca cuenta con un estante de madera que contiene una diversidad de acervos bibliográficos, dirigiendo la mirada al frente está un escritorio metálico sobre ella hay hojas blancas y un calendario de mesa, del lado izquierdo del escritorio están las sillitas de color naranja, más allá está el material didáctico atina y aprende, están los cubos cilíndricos para hacer la estimulación temprana, más adelante están unas charolas con diferentes materiales de ensamble, de inserción, etc.

La otra entrada a la comunidad de Matachilillo, es por el poblado de Huichapa, pasando por la supervisión escolar, su calle es pavimentada, a la orilla de la calle se observan los naranjales, al ir acercándose a la comunidad se encuentran las primeras casas, más adelante se ubica un puente para cruzar el río, al término del puente, se encuentran las casas más pegadas una de otra, al seguir avanzando por la calle principal de la localidad, hay algunas tiendas particulares, la iglesia de la localidad, más adelante está la galera pública que es utilizado para las fiestas

sociales que realizan en la comunidad y al continuar por la calle principal hasta llegar a la entrada de la escuela primaria que se ubica a la orilla de la comunidad.

Como se puede apreciar los tres Centros Educativos tienen similitudes, que los identifican en el contexto social donde desarrollan las acciones pedagógicas las docentes, son en las comunidades indígenas. Estas comunidades se caracterizan por su organización en la cuestión política, agraria y social, es decir, están representadas por diferentes autoridades como el Delegado Municipal, Comisariado Ejidal, Vocales de Oportunidades, Comité de DIF Femenil; y en el ámbito de la política están divididas por la ideología de los partidos.

En ambas instituciones educativas para su funcionamiento y organización interno, existe un comité de Asociación de Padres de Familia (APF) y un Comité Escolar de Participación Social (CEPS), que se constituyen y registran al inicio de cada ciclo escolar, se observa que en este nivel educativo, los comités son integradas por madres de familia, porque son las que están más cerca de la escuela por la edad de atención de los hijos, ya que los padres de familia salen a trabajar desde muy temprano y regresan por la tarde, otros se van a las grandes ciudades.

La participación de los padres de familia es primordial para el desarrollo de las actividades que se realizan en las instituciones educativas, porque así lo requiere este nivel educativo, sin embargo, hoy en día las docentes se enfrentan ante situaciones como la migración de los padres de familia a las grandes ciudades como Guadalajara, Monterrey o México con la finalidad de mejorar sus condiciones de vida, y dejan a sus hijos a cargo de los abuelos, en este sentido, el apoyo en las actividades pedagógicas no es la misma, en ocasiones se llevan a los niños con ellos y esto ocasiona inasistencia en los centros educativos.

Las características que las identifican como institución educativa; es que son escuelas unitarias, las actividades pedagógicas realizan en aulas prestadas por el nivel de Educación Preescolar y Primaria Indígena porque no se cuenta con infraestructura propia, dos de los centros educativos, están en proceso de

construcción, una por parte de Presidencia Municipal y la otra con el programa Escuela de Calidad.

Como se puede apreciar al hacer la descripción de las tres instituciones, presentan semejanzas en la forma de ubicar y distribuir los materiales en el interior de los espacios escolares, en la organización del mobiliario para el desarrollo de las actividades pedagógicas, se percibe que tienen un similar acondicionamiento a los centros educativos de preescolar.

Las dificultades que manifiestan tener las educadoras son diversas, como los espacios en que prestan atención a los infantes, en cuanto al material educativo, al desempeño académico que tienen, por todo ello buscan la manera de cómo resolver las situaciones que se les presenta cotidianamente en el ámbito pedagógico y la alternativa hasta el momento ha sido la implementación del “trabajo colegiado”, que en el apartado siguiente se desarrolla.

1.2. El trabajo colegiado desde la mirada de las docentes.

Las docentes de Educación Inicial del objeto de estudio pertenecen a la zona escolar No. 16, con radicación oficial en la comunidad de Matachilillo, Municipio de Jaltocán, Hidalgo. Las educadoras han implementado la estrategia de reunirse mensualmente en uno de los centros de trabajo para las sesiones colegiadas en la que realizan el diseño de planeaciones, como una necesidad que tienen en común, ya que están ubicadas en centros educativos unitarias y no tienen con quién intercambiar experiencias, por lo tanto, este espacio de concentración les permite apoyarse mutuamente en la planeación, que posteriormente son aplicados en cada centro educativo.

En este sentido, las educadoras tienen la noción de la importancia del trabajo colegiado que desde la referencia teórica *“se considera que lo importante del trabajo colegiado, es la meta en común que el grupo pretende conseguir, a partir del grado*

en que esa meta se asuma, la fuerza con que se viva y la profundidad de las relaciones que genere, se establecerán unos modos de actuar que apoyarán la consecución de los objetivos”. (Citado por LÓPEZ, ANA, 2007, pág. 19). Al analizar esta cuestión, de que las educadoras tienen una meta en común de apoyarse en el diseño de planeaciones por las situaciones que viven en las actividades pedagógicas se refleja que en ocasiones se alejan de la finalidad que tiene el trabajar en colegiado; al hacer la triangulación de la información de lo que se observa y lo que se hace hay un contraste entre lo que se dice y lo que hacen los sujetos.

El trabajo colegiado surge de la iniciativa de las docentes por las necesidades que tienen cotidianamente en los espacios áulicos, por otra parte, piensan que no cuentan con el apoyo de las autoridades educativas que están al frente de este nivel educativo, porque estos actores educativos son de otro nivel (Preescolar), por lo tanto, esta manera de trabajar les permite compartir las necesidades, angustias, incertidumbres de la práctica pedagógica, sentirse acompañadas, escuchadas entre ellas y que los agentes educativos inmediatas se interesen por el nivel educativo.

El trabajo colegiado es iniciativa de las docentes, sin embargo, se observa que en ocasiones hay inasistencia, no todas llegan a integrarse y se justifican de que no se les comunica o no reciben un citatorio de manera oficial, en una de las sesiones del trabajo colegiado se observa que únicamente llegan dos de cuatro docentes, al respecto la maestra Rocío expresa: *“entre nosotras decidimos trabajar en colegiado, pero en ocasiones no se ve el interés de las compañeras, en la ocasión anterior solo trabajamos dos compañeras”.* (EN01:6). Cuando menciona la docente de tomar decisiones propias en el trabajo colegiado, desde este dato se contradice cuando asevera que no ve el interés de sus compañeras, de que no asumen con responsabilidad su papel como educadoras, de cumplir con seriedad sus acuerdos, a pesar de que ellas manifiestan que es iniciativa propia, por la necesidad que tienen en los centros de trabajo. Sin embargo, esta determinación no desanima, si se presentan dos, las dos trabajan.

Por otro lado, ellas manifiestan que no son citadas de manera oficial, es decir, que no reciben ningún citatorio, sin embargo, en opinión de las que si asisten mencionan que en el colegiado llegan a programar la fecha o el día de la próxima reunión, quienes faltan o no asisten la utilizan para hacer otras actividades, en este sentido aprovechan este día de jornada para atender situaciones ajenas a la actividad programada porque no son citadas oficialmente, o porque la autoridad educativa no participa en este espacio de trabajo, cabe mencionar, que este tipo de trabajos se realizan en días hábiles de 9:00 a 12:00 horas del día.

La noción que tienen sobre el trabajo colegiado hay coincidencias, al respecto la maestra Rocío menciona: *“Es un apoyo en donde se puede dar sugerencias para mejorar, entre todas nos ayudamos y siento que se hace un trabajo mejor, que cada quién tiene diferentes ideas, hay más elementos considero que está bien este tipo de trabajo para compartir las experiencias”* (EN01:6). La maestra Blanca expresa *“es un trabajo bueno, un trabajo bien, porque este que tú no lo sabes todo...como algo provechoso, algo bueno, como algo que sirve de manera personal”* (EN03:8).

Los datos empíricos de los sujetos entrevistados tienen la idea en común cuando dicen: son para intercambiar experiencias, es visto como un apoyo donde pueden compartir sugerencias, de las problemáticas que enfrentan cotidianamente en las aulas, tienen la noción de que esta manera de trabajar les permite proponer, que entre todas surge una diversidad de ideas que se comparten; a diferencia que cuando se trabaja de manera individual o aislada, esto conlleva a mejorar la práctica pedagógica, a través de las planeaciones que se diseñan en colegiado.

Entre todas surge el intercambio de ideas sobre los problemas de la práctica pedagógica que cada quién presenta, en este sentido se pretende mejorar la práctica docente, al respecto Handal, dice que *“el intercambio de ideas con los compañeros resulta siempre beneficioso, porque considera que el trabajo se hace siempre mejor cuando tomamos ideas, sugerencias, recomendaciones procedentes de nuestros colegas ya que dos cabezas siempre piensan más que uno”* (Citado por LÓPEZ, ANA, 2007, pág. 10). En esta lógica la visión de las docentes consideran que es un

trabajo bueno y provechoso, las sugerencias entre ellas, las experiencias de trabajo que viven en cada centro de trabajo, han obtenido un resultado favorable con el grupo de alumnos que atienden, esto les permite crecer de manera personal y profesional. En lo personal se entiende porque potencian las relaciones interpersonales, se mejoran los vínculos afectivos, la autoestima, la convivencia, se favorece las relaciones sociales, y en el plano profesional les permite contar con aportaciones teóricas y metodológicas para mejorar la actuación docente. Por ello, el trabajo colegiado es de gran valor para las educadoras por obtener ciertos beneficios en el ámbito personal y profesional.

Este proceso de trabajo que realizan las docentes, es una de las demandas actuales del sistema educativo de participar en colegiado, *“es un medio fundamental para conformar un equipo académico capaz de dialogar, concertar, compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común en un clima de respeto y tolerancia, con la finalidad de lograr un sistema educativo valioso en la adopción y el desarrollo de actitudes, así como valores para la vida en sociedad”* (Citado por LÓPEZ, ANA, 2007, pág. 19). Con ello se refleja una mejor atención a las necesidades educativas de los alumnos, generando el desarrollo de las competencias docentes, fomentando la reflexión, la implementación de acciones de mejora y el trabajo en equipo.

La finalidad que ha tenido el trabajo colegiado, desde la perspectiva de las docentes, es mejorar la práctica docente que les permite compartir experiencias pedagógicas, que conlleva a la mejora de la planeación, de manera que cada una de las docentes pone en juego las actividades novedosas que contemplan en las planeaciones. Pero en ocasiones esa finalidad, se pierde durante el proceso al realizar las actividades en colegiado, ya que a veces, le dedican más tiempo a comentarios ajenos a la actividad planeada, la maestra Violeta expresa *“en la ocasión pasada que trabajamos en colegiado no avanzamos con la planeación, cuando nos acompañó el Apoyo Técnico, se pasó el tiempo hablando de religión (todas se ríen) no fue un día productivo”* (RON03:4). Al señalar que no fue un día

productivo, es porque se reconoce que no se llegó a realizar la actividad planeada para ese día, no concluyeron con la planeación, por lo tanto no se llega a cumplir con las expectativas planteadas del trabajo colegiado.

Cuando señala que es el Apoyo Técnico quién propicia este tipo de conversaciones, se percibe que es alguien que no muestra interés por la actividad que hacen las educadoras y más cuando el papel de este personaje juega un rol importante dentro del ámbito pedagógico, desde esta expectativa, la participación en el colegiado es solamente para justificar un día laboral sin lograr que este jornada sea productiva.

En este sentido, el espacio colegiado tienen como intención el diseño de planeaciones, sin embargo los datos empíricos evidencian que el mayor tiempo se destina a comentarios ajenos a las actividades pedagógicas, desde esta perspectiva, se interpreta que las docentes no le dedican el tiempo destinado para el trabajo colegiado, en realidad estos espacios de concentración son aprovechados para comentar situaciones personales, sociales, temas diferentes a la cuestión educativa y no necesariamente a las necesidades de los centros educativos.

Aprovechan el espacio para hablar de temas religiosos y se reconoce que no siempre se realizan actividades productivas, desde esta visión el espacio colegiado, lo consideran como momentos de diálogo de lo que se vive cotidianamente y no se llegan a profundizar las necesidades en cuestión pedagógica, sino se reduce a comentarios de temas que no son relacionados a la cuestión didáctica referente a la planeación, por lo tanto no se logran todas las ventajas que promueve el trabajo colegiado.

Por lo tanto, es un espacio de encuentro que tienen las educadoras para manifestar situaciones personales, familiares, y justificar el día laboral, por lo que la finalidad del colegiado se pierde durante el proceso. En esta perspectiva el trabajo colegiado *“cuando no está guiada por finalidades propias o verdaderas pierde su valor y su capacidad de transformación convirtiéndose en una serie de actividades*

vacías, desprendidas de su sentido original” (Citado por LÓPEZ, ANA, 2007, pág. 124). Desde esta visión, el trabajo colegiado se convierte en un proceso de colaboración artificial, que bajo la apariencia colaborativo, se limita a desarrollar una serie de actividades que pierden su riqueza y los valores que aporta la cooperación entre compañeros y sobre todo, tener presente la meta en común para realizar una autentica colaboración ¹⁶ tomando en cuenta a las personas, sus intereses, necesidades y el logro de los trabajos, aunque también el compartir asuntos personales puede ser beneficioso para el equipo docente, aunque se reduce el trabajo colegiado, al verse que la jornada programada no se obtienen los resultados deseados.

La intención de trabajar en colegiado es porque ellas manifiestan una preocupación por mejorar las actividades pedagógicas que son desarrolladas desde las aulas con los infantes, sin embargo, solo queda en el discurso, en la práctica se pierde el verdadero sentido del trabajo colaborativo, al respecto retomo lo que menciona Sacristán, que el trabajo colegiado entre los profesores, se favorece: *“la mejora de la enseñanza, la creación de una cultura democrática participativa en la escuela y construcción de una fuerte profesionalidad docente”* (Citado por LÓPEZ, ANA, 2007, pág. 50), sin duda que en este espacio colegiado se generan aprendizajes y como resultado los cambios que se pueden lograr en los centros de trabajo para brindar una educación de calidad.

Los beneficios que se pretenden alcanzar a través de este espacio, es: mejorar las situaciones didácticas, las estrategias de cada docente, rescatar actividades que hayan sido favorables, al respecto la maestra Violeta manifiesta *“me ha facilitado desarrollar las situaciones didácticas en este caso también me ha facilitado muy de plano vinculándolo con el programa plan 2011”* (EN02:11). En esta

¹⁶ Es autentica cuando los profesores trabajan siempre por propio interés y necesidad, nunca por el hecho de estar obligados por la legislación, los proyectos de centro o cualquier otra normativa. (Citado por LÓPEZ, ANA, 2007, pág. 34)

perspectiva la educadora manifiesta que se ha apropiado de elementos que le facilitan desarrollar las planeaciones, de hacer la vinculación del plan y programa 2011 de Educación Básica con el currículum del nivel, en el supuesto de que se han apropiado de los conocimientos teóricos metodológicos de cómo vincular el currículum del nivel con el programa de Educación Básica, para mejorar las situaciones didácticas.

Al mencionar que uno de los beneficios que han logrado es hacer la vinculación del plan y programa 2011, es importante mencionar que entre lo que se dice y se hace hay una gran diferencia, es decir, en el espacio colegiado se observa que no se le da utilidad a este material bibliográfico, ya que únicamente hacen uso del currículum del nivel. En este sentido, se interpreta que hay deficiencias en la vinculación del currículum del nivel educativo con la de Educación Básica, por otra parte, que tanto es favorable para la atención a los infantes menores de tres años.

En estricto hablando del Plan y Programa 2011, no es tomado en cuenta cuando se diseñan las planeaciones, por lo que se interpreta que hay un escaso dominio de este material bibliográfico por parte de las docentes, esto conlleva a no saber cómo darle uso, por otro lado, es pertinente conocer si la utilidad de este material favorece en el diseño de planeaciones dado que el Plan y Programa 2011 que tienen las educadoras es de Preescolar y las actividades que se planean son enfocados a infantes de Educación Inicial, sin embargo, se entiende que este material bibliográfico es un apoyo complementario.

Éstas son las perspectivas que tienen las docentes de trabajar en colegiado, sin embargo, no se llega a cumplir realmente las ventajas de trabajar en colegiado, desde el sentido académico e institucional; señalan que se logran ciertas ventajas, para que realmente sea efectivo el trabajo colegiado; como: *“De satisfacer necesidades personales, de facilitar la investigación, la innovación, la transformación social, de mejorar las relaciones personales y sociales y sobre todo promover el desarrollo profesional”* (Citado por LÓPEZ, ANA, 2007, pág. 53). Al respecto en un primer momento no se logran obtener ciertas ventajas en su totalidad, porque el

término de trabajo colegiado solo queda en teoría, porque conlleva todo un proceso y efectivamente el trabajo en equipo aporta múltiples ventajas, tanto para las docentes, alumnos y la mejora de la práctica docente.

Desde la condición institucional las docentes hacen mención que tienen un horario establecido para realizar las actividades en colegiado, sin embargo, en la observación de campo se devela, que no hay un compromiso profesional en el desempeño de sus labores docentes, sobre todo en la hora de entrada, las docentes llegan a las nueve de la mañana o minutos después de las nueve y la actividad se inicia después de 15 o 20 minutos, en ocasiones por estar esperando a que lleguen todas las docentes inician la sesión después de media hora y estos son tiempos que no se aprovechan para revisar y analizar los temas a trabajar, se interpreta que no tienen una agenda de trabajo bajo el cual se desarrolla la sesión programada.

También se hace visible que no se tiene una calendarización de las sesiones programadas, aunque la maestra Blanca dice *“Al inicio del ciclo escolar nos organizamos y decidimos que fechas vamos a trabajar los días al inicio de cada mes o al final de cada mes”* (EN03:9). Desde la perspectiva, de la educadora manifiesta que hay una organización interna desde el inicio del ciclo escolar y se programan las sesiones en colegiado, en este sentido, se percibe que hay una supuesta calendarización, ya que se observa la ausencia de algunas docentes en los trabajos colegiados.

Sin embargo, en uno de los días del trabajo colegiado de las docentes en el centro de trabajo que tocó como sede, algunas madres de familia se presentaron con sus hijos, no se les había comunicado con anticipación de la reunión de las maestras, por lo tanto, es notable que no existe una calendarización programada o una organización y surgen discrepancias entre lo que se dice y se hace en este escenario.

De igual manera la maestra Rocío señala, que *“se llegan a tomar acuerdos cuando se concentran en colegiado y al término de la actividad deciden qué día trabajarán”* (EN04:2), los acuerdos que se toman en colegiado no se llegan a

efectuar y se olvidan del día programado, es evidente que no hay una calendarización, por lo tanto, no se asume con responsabilidad los acuerdos tomados en colegiado, se percibe que no hay una sistematización y claridad en la organización entre las docentes al no definir, de qué, cómo y para qué hacer, no hay un interés y compromiso profesional, por lo tanto, todo tipo de actividad que se realiza tiende a ser planeado, siguiendo los procesos para alcanzar mejores resultados con responsabilidad.

Analizando las referencias teóricas relacionadas al trabajo colegiado, aluden que esta manera de trabajar lleva un proceso durante su desarrollo, para cumplir con las acciones y compromisos de los agentes involucrados, uno de los lineamientos de la SEP señala, que: *“debe haber un diagnóstico, acerca de lo que se va a trabajar en colegiado, una planeación de que hacer, una instrumentación que acciones implementar, una evaluación de las actividades que se van realizando y por último deberá ser una mejora continua de todos los que participan en los colegiados”* (SEP, pág. 13); sin duda, que el conocimiento de la materia permite que el trabajo colegiado den mejores resultados, contrastando los datos empíricos con la referencia teórica, se percibe que las docentes no tienen con claridad las actividades que pretenden trabajar, no hay un diagnóstico de las necesidades que tienen, una planeación definida de las acciones a realizar, de evaluar las actividades que se van desarrollando, ya que desde la perspectiva del planteamiento institucional es seguir un proceso encaminado con fines de mejora educativa de todos los que participan en el trabajo colegiado.

Al no tener un conocimiento claro del proceso que implica trabajar en colegiado tiende a que las educadoras no cumplan con las expectativas que se plantean en un principio y lo que se hace en estos espacios es comentar situaciones ajenas a la actividad pedagógica. Esto de trabajar en colegiado, no está solamente en el decir, sino que encierra valores, como la responsabilidad, compromiso, disponibilidad de tiempo, comprensión, tolerancia, comunicación, reflexión, análisis es decir:

Implica procesos que facilitan la comprensión, la planificación, la acción y la reflexión conjunta acerca de que se quiere hacer y cómo. Establecer un sistema de colaboración contribuye a la generación de un clima organizacional, que posibilite la libre expresión, la comunicación bidireccional, al dialogo en el tratamiento y en la resolución de conflictos, la confianza, la armonía y el respeto en las relaciones interpersonales, donde se lleguen a acuerdos y se cumplen (SEP, 2010, pág. 95).

La intención de las educadoras se encamina precisamente a lo que plantea los lineamientos del trabajo colegiado, es un tránsito lento en que se va asimilando en la dinámica del trabajo colegiado de querer hacer y cómo, de manera que van adquiriendo compromisos con su desempeño profesional.

De acuerdo a las entrevistas realizadas con las docentes, para conocer más acerca de este trabajo, si era pertinente realizarlo en horas de jornada laboral, las tres docentes coinciden de que estas actividades se pueden hacer en contraturno para no interrumpir las actividades con los niños, sin embargo, hay discrepancias entre la opinión de las docentes.

La maestra Violeta señala, que *“hay un convenio dentro de la zona escolar y es por eso que trabajamos en horas de jornada”*(EN02:12), la maestra Rocío menciona que *“se realiza en hora de jornada para que el centro de trabajo en que nos reunimos, le hacemos sugerencias de cómo ubicar sus áreas de trabajo”* (EN01:8) y la maestra Blanca menciona, que por *“la situación que acontece actualmente, no debemos de realizar los trabajos colegiados en hora de clase, pero por situaciones personales, optamos por hacerlo desde la mañana interrumpiendo un día de clases”*(EN03:9).

En la opinión de las educadoras, existe una contradicción entre el discurso y la práctica de las docentes están conscientes de que el trabajo colegiado debe realizarse en contraturno, pero lo realizan en una jornada de trabajo y cada una de ellas argumenta el motivo del porqué se realizan de esta manera y difieren en sus versiones para dar sustento a lo que hacen.

Al mencionar que hay un acuerdo interno para poder realizar el trabajo colegiado en horas de jornada, se entiende que no es conocido por todas las docentes, ya que no hacen mención de dicho documento, por otra parte se percibe que es una manera de justificar un día laboral, ante los padres de familia al ausentarse del centro educativo.

En cuanto a la segunda expresión, de que se hacen sugerencias de cómo ubicar las áreas, no se refleja en los espacios o áreas del salón. Al mencionar las sugerencias es un elemento que utilizan para justificar el trabajo colegiado, así como la situación que acontece, es una intención de apoyarse entre ellas, es decir, influye más las situaciones personales, porque después de la jornada de trabajo ninguna se queda a realizar las actividades que ellas manifiestan “ubicar las áreas de trabajo”, en ocasiones las salidas es antes del horario establecido, se justifican en la entrega de documentación en la supervisión escolar.

En este sentido, las educadoras únicamente trabajan en colegiado los días hábiles en horario de jornada escolar establecida, por lo tanto, *“la disponibilidad horaria dificulta el trabajo en equipo, la falta de tiempo, su fragmentación y la ausencia de tiempos comunes son los principales problemas que enfrenta el profesorado; el tiempo de trabajo no lectivo puede considerarse de libre disposición para trabajar individualmente”* (Citado por LÓPEZ, ANA, 2007, pág. 92), por ello, el tiempo es un factor imprescindible para trabajar en colegiado, ya que, cada uno de los participantes tiende a ocupar el tiempo libre en situaciones de interés personal.

Ante esta situación se manifiestan múltiples acontecimientos en el interior del trabajo colegiado en que son participes las docentes, aunque es una iniciativa de ellas, durante el proceso se percibe que son considerados como espacios de concentración para compartir las experiencias que se vive cotidianamente en los espacios áulicos sin hacer un análisis profundo de las problemáticas, necesidades que tienen en cada uno de los espacios educativos, por otra parte, se percibe que el mayor tiempo dedican a comentar situaciones ajenas a la cuestión pedagógico por lo tanto, se limitan a lograr realmente los beneficios y ventajas que aporta el trabajo

colaborativo, es decir, la mejora educativa, como consecuencia de la ausencia del apoyo pedagógico de las figuras educativas superiores y la falta de control administrativo.

1.3. Las Autoridades Educativas en el trabajo colegiado.

Otro de los factores que interviene en el trabajo colegiado en que participan las docentes de Educación Inicial, es el apoyo pedagógico¹⁷ que reciben de las autoridades educativas, vistos como figuras de la estructura oficial que brindan el apoyo educativo a las docentes; en este caso se habla de que existe una Coordinadora del nivel, un Supervisor y un Apoyo Técnico Pedagógico en la zona escolar. En el siguiente subtema abordaré la participación de estos actores si optimizan u obstaculizan el trabajo en colegiado de las docentes de Educación Inicial Indígena.

1.3.1. La participación de la Coordinadora del nivel.

De acuerdo a la información obtenida del trabajo de campo se recupera información en cuanto al aspecto administrativo, hay una Coordinadora del nivel educativo, como responsable de atender y apoyar las necesidades que tienen las docentes, sin embargo, en las actividades en colegiado en que participan las docentes, no hay presencia de esta autoridad, las docentes manifiestan que es una persona que desempeña una doble función, como Coordinadora del nivel de Educación Inicial y como Apoyo Técnico Pedagógico a nivel sector de Educación Preescolar.

En estas reuniones se percibe en las docentes la falta de apoyo pedagógico, para orientar la práctica docente, se hace mención, que no han tenido las visitas de

¹⁷ Entendiendo como el apoyo y acompañamiento que se le ofrece al docente a través de asesorías educativas para el mejoramiento de la práctica pedagógica.

acompañamiento de la Coordinadora comisionada para este nivel en los centros de trabajo, las docentes expresan que este personaje le da más importancia a su función como Apoyo Técnico Pedagógico porque ahí percibe un estímulo económico mensualmente por hacer las visitas a los centros de trabajo de Preescolar. La maestra Violeta señala *“ella me dice que ya no es necesario visitarme porque según ella, estoy haciendo bien el trabajo”* (RON05:2); la maestra Blanca dice *“yo conozco el trabajo de la maestra he participado con ella, en los cursos, conoce nuestro nivel pero no sé, por qué ella no nos hace las visitas”* (EN03:6).

En este sentido, al manifestar que está bien el trabajo de la docente, se entiende que la Coordinadora solamente visita los centros de trabajo donde las docentes manifiestan dificultades durante el proceso de enseñanza aprendizaje y las que considera que desarrollan bien la práctica pedagógica no son acompañadas por este actor educativo. Por otra parte, la otra docente manifiesta que la Coordinadora conoce el trabajo que se hace en este nivel, pero desconoce los motivos de la ausencia pedagógica, desde esta expectativa es evidente que en este nivel educativo no realizan las visitas de acompañamiento de manera frecuente para brindar el apoyo pedagógico a las docentes y cada quién desarrolla su práctica docente de manera individual.

Desde la organización escolar la Coordinadora del nivel juega un papel de gran relevancia de brindar el apoyo a las educadoras en las diversas situaciones que enfrentan diariamente en las aulas. La coordinadora es vista como mediadora de las necesidades de cada centro de trabajo, sin embargo, al no encontrarse este apoyo cada docente busca los medios para responder las necesidades que tienen en las actividades pedagógicas.

En este nivel educativo la figura de la Coordinadora, queda muy limitada ante las necesidades que tienen las docentes en razón de que no llega a cumplir en sus funciones como establecen los Lineamientos de Educación Inicial, al señalar que: *“la Coordinadora de Educación Inicial es importante por el apoyo pedagógico y operativo que da a los docentes frente a grupo, porque asume la responsabilidad de coordinar*

la operación del servicio, de proponer, diseñar y desarrollar actividades de capacitación, asesoría y apoyo personal docente para el ejercicio de su práctica educativa; realizando una evaluación, seguimiento y continuidad de manera constante” (SEP, 2009, pág. 43).

Los datos empíricos y teóricos me permite apreciar que no se tiene claridad del rol que desempeña como Coordinadora del nivel, dedica más tiempo a la función como Apoyo Técnico Pedagógico en Preescolar, por lo que no hay un acompañamiento y seguimiento del trabajo pedagógico con las educadoras, en este sentido las docentes manifiestan cierta preocupación por la ausencia del apoyo pedagógico de la Coordinadora del nivel, la maestra Rocío comenta: *“existe la necesidad de que la Coordinadora realmente tenga interés en apoyarnos y asuma con responsabilidad su función, que se refleje esa motivación en el trabajo y entre todos proponer actividades que realmente sean novedosos”* (EN01:5); la maestra Blanca dice *“como responsable del nivel yo siento que si es muy importante para nosotras, tenemos muchas necesidades de toda índole pues necesitamos a alguien a quien ir y acudir y pues igual solicitarle o pedirle el apoyo que nosotras necesitamos y que nos dé una respuesta favorable, que ella sea la intermediaria para gestionar igual las necesidades que tenemos”* (EN03:8).

Desde la percepción de las docentes, consideran que el papel que desempeña la Coordinadora es muy importante para el apoyo pedagógico por las necesidades que tienen en la práctica pedagógica, desde esta perspectiva, manifiestan estar en la mejor disposición de participar y colaborar en las acciones que realizan, sin embargo, por parte de la Coordinadora no se ve el mismo interés por el trabajo de las docentes.

La manifestación de las docentes refleja que tienen la necesidad de que alguien se haga responsable y se interese por el nivel, a quién acudir para solicitar apoyo cuando sea necesario, que a la vez sea una intermediaria en gestionar las necesidades de las instituciones educativas.

Los datos empíricos evidencian que hay una ausencia de las personas responsables de orientar pedagógicamente, al respecto se entiende que hay un desconocimiento por parte de este personaje de cuál es su función de acuerdo al papel que desempeña en este escenario, por otro lado, al asumir una doble función en el sector, desatiende el rol como Coordinadora del nivel, dándole más relevancia las funciones de Apoyo Técnico Pedagógico, por ello las visitas de acompañamiento son mínimas en los centros educativos y por consecuencia no hay una participación por parte de este sujeto en el trabajo colegiado.

Las docentes desde el plano institucional desean contar con el apoyo de la Coordinadora, al manifestar lo siguiente, la maestra Rocío: *“No hay un apoyo personalizado, o que vea que necesidades se tiene en los centros de trabajo”* (EN01:5); de la misma manera la maestra Blanca dice: *“me gustaría que viniera, como Coordinadora del nivel debe saber cómo está cada centro educativo y apoyarlo y decirnos sabes te falta eso o implementa eso, no se algunas observaciones pero hasta ahorita no ha venido”*. (EN03:6)

Lo anterior, pone de manifiesto de parte de las docentes de contar con la presencia de la Coordinadora como una figura pedagógica que tiene la capacidad de orientar las necesidades que se enfrentan en las aulas, se percibe que las docentes tienen la necesidad de que el trabajo que realizan con los niños menores de tres años tenga un reconocimiento y apoyo por parte de este agente educativo, consideran que tiene un conocimiento más amplio de la práctica pedagógica quién puede asesorar, guiar y orientar para mejorar la actividades educativas.

Desde la percepción de las educadoras, consideran que la Coordinadora del nivel es quién debería de propiciar la innovación y apoyo para fortalecer el trabajo colegiado que surgen a partir de las problemáticas que se tiene en el nivel mediante asesorías y visitas de acompañamiento a los centros de trabajo, por lo que Bonilla plantea como *“... el impulso del diálogo sistemático entre profesionales de la educación para conocer y analizar las principales problemáticas educativas, identificar sus posibles causas –especialmente las relacionadas con la organización*

escolar, la dirección y la enseñanza– y diseñar alternativas de intervención que ayuden a superarlas” (BONILLA PEDROZA, 2009).

En esta dimensión el trabajo colegiado debería llevar un seguimiento y evaluación de todo el proceso y verificar los resultados que se espera alcanzar en el trabajo pedagógico, no obstante, al haber una ausencia de la Coordinadora del nivel en el trabajo colegiado, las docentes realizan estas acciones sin la participación de este agente educativo, que de cierta manera limita algunas acciones pedagógicas encaminadas hacia la mejora educativa, porque consideran que es una persona quién conoce el nivel que podría aportar los conocimientos y experiencias en este ámbito educativo.

1.3.2. El papel que desempeña el Supervisor.

En toda organización social y en lo referente a lo educativo en el nivel de Educación Inicial Indígena, el **Supervisor** es un agente que juega una función importante en este nivel educativo y en el caso concreto del objeto de estudio, esta autoridad asume la responsabilidad de tener a su cargo el nivel preescolar e inicial indígena; es una figura representativa de un grupo de docentes que tiene la capacidad como autoridad de orientar a sus subordinados en la tarea de gestión y en el ámbito pedagógico, por lo tanto, es valorado por las educadoras de sus actitudes y conocimientos que posee.

En este estudio las docentes expresan una realidad totalmente contraria cuando dicen: *“tiene una actitud pasiva ante las necesidades que se tienen en el nivel”*. Antes de que se tomara la iniciativa de trabajar en colegiado se ha cuestionado en varias ocasiones, ellas esperaban que fueran citadas, para poder organizar la forma de trabajar, sin embargo, al no obtener una respuesta oficial, al paso de los días y ante las necesidades que se tienen en el nivel, se organizan para el trabajo en colegiado, y al supervisor únicamente le notifican de forma verbal que días y en qué centro educativo se realizan las actividades en colegiado, de esta

manera hacen de su conocimiento como parte del proceso administrativo. Desde el espacio en que se sitúan las educadoras hacen uso del juego de poder al constituirse en un colegiado lo que les permite cierta autoridad en la toma de decisiones.

La docente que se encarga de comunicar al supervisor, es de Educación Inicial que integra el Consejo Técnico de la zona escolar, para el nivel es de suma importancia contar dentro de este órgano escolar, la participación de cada una de las maestras de este nivel.

Como autoridad oficial para las docentes manifiestan que no han tenido la oportunidad de que este agente educativo realice las visitas de acompañamiento a los centros de trabajo de cada una de ellas durante el ciclo escolar; la maestra Violeta dice: *“el supervisor no ha venido a observarme, viene más seguido en Preescolar pero en mi salón ni se asoma”* (RON05:3); la maestra Rocío menciona *“hasta el momento no he tenido ninguna visita de acompañamiento, pero creo que es importante que destine un día para ver cómo se trabaja en educación inicial y que conozca lo que se hace en este nivel y a la vez que haga las sugerencias”*.(EN01:5).

Los datos empíricos evidencian que el supervisor no realiza las visitas de acompañamiento a los centros educativos, en este sentido, se percibe que esta autoridad no muestra el interés por el trabajo que realizan las educadoras, sin embargo, desde las acciones que realizan las docentes son un apoyo para el desarrollo de las actividades pedagógicas que ponen en práctica con los infantes.

Volviendo al papel del supervisor, este realiza las visitas en los centros educativos de Preescolar con más frecuencia, si la comisión que tiene es atender también a Educación Inicial, ¿por qué no hay un apoyo pedagógico? Desde éste cuestionamiento se entiende que desconoce la finalidad que tiene educación inicial, por lo que no le da un reconocimiento al trabajo que realizan las educadoras y de las necesidades que tienen y su función como supervisor es limitado en cuanto a las asesorías y acompañamiento pedagógico.

Desde el punto de vista pedagógico *“...la supervisión es un proceso encaminado al mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje, basado en visitas frecuentes a las escuelas, en las cuales se ofrece la asesoría, apoyo y dirección a los maestros y administradores para el mejoramiento de la instrucción en el aula, de la práctica docente y del funcionamiento de la institución”* (CABRERO, 2008). Al hacer un análisis de los datos empíricos y teóricos, las educadoras consideran al supervisor como una persona que desconoce la manera en cómo se trabaja en Educación Inicial, resaltan con frecuencia que no tiene interés y compromiso por el nivel.

Cuando realiza las mínimas visitas de acompañamiento, lo que perciben las docentes que no hace las sugerencias, no tiene un conocimiento de manera profunda de las problemáticas que tienen los centros de trabajo. En tanto las docentes esperan que estas visitas fueran continuas, que les sirviera de apoyo para mejorar sus prácticas pedagógicas centradas en los educandos menores de tres años. Desde la percepción de las maestras, el supervisor únicamente realiza las visitas en preescolar, porque es de su nivel y que por eso le da más importancia a este nivel educativo.

Pero las quejas no surgen únicamente de las docentes de inicial, sino que también de las educadoras de preescolar, al investigar con algunas de ellas sobre el tema, coinciden los datos de este agente educativo, es un profesor que tiene más de treinta años de servicio en la docencia y sus expectativas de abandonar el cargo, por ello que la atención es mínima a las necesidades de ambos niveles educativos.

Por otro lado, una de las funciones que prioriza el supervisor es la cuestión administrativa, en las que centra su atención como el vínculo entre las autoridades educativas inmediatas y las instituciones escolares de los dos niveles educativos, de requisitar y entregar la documentación en tiempo y forma; de esa manera olvida la otra función eminentemente pedagógica.

Su participación en el trabajo colegiado es nula, en las ocasiones que las docentes se reunían, en ningún momento se presentó en estos espacios de trabajo, la maestra Blanca menciona al respecto *“él sabe que vamos a trabajar, nos hace oficios a veces, no siempre, si va pero nada más se cerciora que estamos trabajando y nada más”* (EN03:9). Su intervención en cuestión pedagógica es mínima, la maestra Blanca dice: *“si ha venido... me dice que estoy bien y este no recibo sugerencias me imagino yo, porque no conoce el nivel”* (EN03:6). En este sentido, se evidencia que al realizar las mínimas visitas de acompañamiento no hace sugerencias, la educadora interpreta que no conoce el curriculum del nivel, por lo que se manifiesta un juego de poder entre supervisor y las educadoras porque ellas tampoco conocen o tienen dominio del mismo.

Al no obtener el apoyo que demandan las docentes, únicamente juega el papel de informador, cuando tienen que requisitar algún documento administrativo, reuniones de organización, talleres o cursos de preescolar en la que también participan las docentes de inicial; cuando se trata de los cursos del nivel, este agente no asiste o solamente su asistencia es breve porque se sale del curso y ya no regresa; retomando el comentario de la maestra Blanca *“si me gustaría que en cada curso que tengamos en Educación Inicial esté el supervisor ahí presente para que sepa, para que conozca como trabajamos que es lo que hacemos”* (EN03:6).

El dato empírico evidencia que el supervisor no se integra en el colegiado en que participan las docentes, se manifiesta al no participar en estos espacios desconoce qué es lo que se hace en los centros educativos del nivel. El apoyo que reciben las docentes del supervisor es mínimo en las necesidades que tienen, su intervención en cuestión pedagógica es limitada, al analizar la expresión de las educadoras, que el supervisor no se integra en los cursos, esto se entiende que desconoce el nivel; en primer lugar porque desde la percepción de las educadoras, no tiene un conocimiento de cómo se trabaja en Educación Inicial, esto quiere decir, que desconoce el curriculum; al realizar las pocas visitas no hace sugerencias porque carece de elementos teóricos y prácticos para proponer acciones de mejora; en segundo lugar, pertenece a otro nivel educativo, en este caso preescolar que

tiene a su cargo la mayoría de los centros de trabajo que le da más atención, dejando a un lado los centros educativos del nivel; otro de los aspectos que interviene en la deficiente atención y apoyo en el nivel educativo, es el factor de antigüedad del supervisor por los años de servicio que tiene solo está en la espera de su retiro, mostrando una actitud de desinterés en el apoyo pedagógica hacia las educadoras.

Haciendo un contraste con la referencia teórica, la función del supervisor juega un papel determinante en la educación y sobre todo en el apoyo pedagógico a las docentes, la acción del supervisor: *“debe estar dirigida a asesorar, ayudar, apoyar, a compartir, a contribuir para que el docente en servicio progrese en su propia formación y en el mejor desempeño de la praxis pedagógica, que le faciliten el desarrollo de los aprendizajes y el logro de los objetivos educacionales”* (LASTARRIA, 2009). Al hacer un análisis más exhaustivo, la función que desempeña el supervisor es alguien que guía, orienta el trabajo pedagógico, su intervención es pertinente ante las situaciones que enfrentan las docentes en el quehacer pedagógico, que tiene el dominio de los planes y programas, que conoce de cómo se trabaja en el nivel, el que hace las visitas de acompañamiento, sugiere actividades hacia la mejora educativa. Sin embargo, el supervisor de esta zona escolar desempeña un papel muy distante de lo que señala la referencia teórica, se percibe que dentro del trabajo colegiado existe una resistencia institucional representado por la vieja guardia, lo cual hablan las docentes de un personaje que no comulga con esta visión de trabajo colegiado que se plantea en la reforma educativa.

Es evidente la forma de pensar de las docentes con relación a su autoridad inmediata, la maestra Violeta señala: *“Pienso que él, debe estar enterado qué se hace, cómo se trabaja, qué se necesitan, como planeamos, que nos visite y que tenga un conocimiento de cómo se trabaja en Educación Inicial y a la vez que haga las sugerencias de lo que hace falta para mejorar, porque en cuestión pedagógico él no se integra”* (EN01:6). En este sentido se percibe la ausencia del supervisor tanto en el colegiado como en los centros de trabajo, así como del apoyo pedagógico en el nivel educativo, y es que los datos empíricos hablan de las pocas visitas de

acompañamiento, en consecuencia no hay sugerencias de las actividades que se desarrollan en los centros educativos, por lo tanto el acompañamiento de esta autoridad carece de sentido para las educadoras.

Finalmente los planteamientos desde este nivel educativo es que las educadoras les sea de gran apoyo el acompañamiento oficial, que realmente tenga: *“como propósito, la facilitación de insumos para que los docentes construyan estrategias que viabilicen un aprendizaje significativo”* (BATLLE, 2010). Desde la perspectiva que se plantea de una educación con calidad las autoridades cumplen con ciertas cualidades y competencias como: responsabilidad, dinámicos, innovadores, quienes apoyan el quehacer de los que están frente a un grupo de alumnos y lo que se descubre en la realidad que la persona que está a cargo de esta responsabilidad carece de las competencias y capacidades para cumplir con su misión en el nivel de Educación Inicial; al ser un agente educativo ajeno al nivel, tiene experiencia en el servicio docente en su nivel (Preescolar), pero no en Educación Inicial y por los años de servicio que lleva, es un factor que pesa y que repercute en la función que desempeña.

1.3.3. El Apoyo Técnico Pedagógico en el colegiado.

En el proceso de las actividades académicas de las y los docentes dentro de la práctica docente se hace acompañar institucionalmente de apoyos pedagógicos. Con relación a esta dimensión en las zonas escolares se ha instituido el **Apoyo Técnico Pedagógico**, es otro de los personajes que juega un papel fundamental dentro de la zona escolar, en el caso concreto del objeto de estudio esta figura es del nivel de Educación Preescolar y su participación en el trabajo colegiado con las docentes de Educación Inicial, ha sido más frecuente que el supervisor y la coordinadora del nivel.

Esta figura en la zona escolar ha realizado visitas de acompañamiento a los centros de trabajo de inicial, entre las sugerencias que aporta es en relación con la ubicación de los materiales didácticos que tienen las educadoras dentro del aula, lo cual sugiere que no deben estar a la vista de los niños porque considera que son distractores para los infantes por la edad que tienen, al respecto la maestra Blanca expresa *“una de las sugerencias que me ha realizado es en relación a los materiales que busque donde acomodar, pero son materiales que se tiene y el espacio es muy reducido y aunque quisiera cambiar pero donde guardo los materiales no tengo otro lugar donde acomodar”* (EN01:6).

Para las docentes consideran que esta sugerencia no es funcional, dado que no cuentan con espacios propios y en los que están trabajando son aulas prestadas de manera provisional (por Primaria y Preescolar), que están reducidos y no tienen otro lugar donde resguardar los materiales, por otra parte, los materiales que tienen en los centros educativos son utilizados de manera constantemente en las actividades pedagógicas que realizan con los niños menores de tres años, en este sentido los materiales concretos facilitan el desarrollo de las competencias en los alumnos. Sin embargo, se percibe en la docente el juego de poder que tiene con relación a las interacciones con la autoridad oficial.

En la cuestión pedagógica es una gran ausencia en los juegos de poder que predomina en el magisterio, y bueno sin excepción de los sujetos investigados, es un asunto que implica de una formación teórica de manera permanente en los procesos de aprendizaje de los escolares, en este aspecto el Apoyo Técnico solo se limita a realizar observaciones porque justifica que no tiene un conocimiento del Marco Curricular del nivel, al respecto la maestra Rocío menciona *“ella dice apenas le entregaron el Marco Curricular y lo está analizando a lo mejor más adelante ya nos pueda apoyar en las planeaciones”* (EN01:6). Se percibe que las docentes tienen la idea de que el Apoyo Técnico, es la persona indicada de brindar el apoyo pedagógico que necesitan para fortalecer y mejorar la práctica educativa, es la autoridad oficial que está autorizada en realizar las visitas de acompañamiento a las educadoras, sin embargo, se interpreta que este agente educativo sus conocimientos

teóricos y prácticos no corresponden al nivel de inicial, al decir, que apenas está analizando el currículum y la visita de acompañamiento que realiza es para cumplir un requisito administrativo, su presencia en los centros educativos es hacer algunas sugerencias, con la justificación de que aún no ha analizado el marco curricular. En este sentido, se evidencia los juegos de poder que predomina en el magisterio, al tener una figura representativa oficial aunque en la realidad no se llega a desempeñar el rol que se asume en la cuestión pedagógica.

En los cursos y talleres de actualización que imparte como Apoyo Técnico en la zona escolar, resalta las sugerencias a las docentes de inicial con algunos elementos de cómo mejorar las situaciones didácticas considerando como base el nivel de Preescolar y las educadoras tienen que adaptar al nivel, esta formación permite a las docentes opinar que esta figura está más cerca de ellas por el apoyo que reciben.

En la primera sesión del colegiado, el Apoyo Técnico se integró en el trabajo de las educadoras, al respecto una de ellas mencionan: no tenía programada la visita, y como se le hacía tarde acudir a un centro de trabajo de preescolar. En este orden de ideas la maestra Violeta expresa: *“el día que trabajamos en colegiado nos acompañó porque la encontré en la combi y me dijo que le hacía tarde para ir a realizar una visita y decidió acompañarnos”*. (RON05:3). Por lo que, la asistencia del Apoyo Técnico Pedagógico en el trabajo colegiado, se interpreta que no son programados o planeados y su visita a estos espacios es cuando se le hace tarde para realizar una visita en el nivel de Preescolar, como una manera de justificar un día laboral, solo trata de cumplir con su presencia sin ningún propósito planeado en su participación a este espacio colegiado.

No obstante, las reglas de operación de apoyos técnicos pedagógicos señala que se elabora un proyecto para realizar las visitas de acompañamiento que es: *“el diagnóstico educativo, estrategias de asesoría, actividades, e instrumentos de seguimiento y evaluación, orientado a atender la mayor cobertura posible, incluyendo acciones para asesorar a los maestros en temas relacionados con educación*

especial” (SEP, 2013, pág. 12). Desde esta visión teórica las visitas que realiza el Apoyo Técnico, es en base a un proyecto donde tiene que tomar en cuenta varios aspectos para orientar el apoyo pedagógico a las docentes, al no tener presente este proyecto su asistencia al colegiado no tiene una finalidad pedagógica.

De acuerdo a la expresión de las docentes, que el día de su integración al trabajo colegiado el Apoyo Técnico la consideran que no fue un día productivo, porque no terminaron con la planeación, debido a que el mismo Apoyo Técnico propició una conversación referente a un tema religioso, ajena a la actividad programada o destinada para este día. El dato empírico corrobora esta idea *“en la ocasión pasada salimos tarde y no terminamos con la planeación, es cuando nos acompañó el Apoyo Técnico y pasamos el tiempo platicando de religión, cuestiones ajenas a la planeación pero fue ella misma quien propició ese tipo de comentarios”*. (RON03:10).

Al analizar la información de la fuente de registro de observación, se percibe que la actuación del Apoyo Técnico Pedagógico y su participación en el trabajo colegiado, es una opción cuando se le hace tarde para ir a visitar un centro de trabajo de su nivel educativo, por otro lado, no lleva una planeación de lo que pretende realizar en el trabajo colegiado en la que participan las educadoras, restándole importancia al nivel de Educación Inicial, a la actividad que están realizando las docentes, por eso, propicia conversaciones ajenas a la actividad que se tiene programada. Por lo que se interpreta que el papel de esta profesora solo representa la autoridad tradicionalista y su función es controlar lo que el sistema ha instituido.

Sin embargo desde otra mirada se percibe, que las situaciones que se manifiestan en este escenario, es porque las mismas docentes permiten que se den estos temas de conversación del cual son partícipes y dejan en segundo término la actividad programada, de esta manera el trabajo colegiado pierden su finalidad durante el proceso. Es decir, no hay una responsabilidad en la toma de decisión profesional por parte de las docentes que les permita asumir su compromiso en la tarea educativa de su nivel.

En las participaciones del Apoyo Técnico en el trabajo colegiado con las docentes, no refleja la mejora de las acciones pedagógicas, ya que una de las finalidades que se establece en las reglas de operación de Apoyos Técnicos Pedagógicos es *“implementar el trabajo colaborativo y realizar un mínimo de ocho asesorías al mes, por lo menos en cuatro diferentes centros educativos programados en su planeación”* (SEP, 2013, pág. 12), en este sentido, se percibe que este agente educativo no tiene una planeación para realizar las asesorías en los centros de trabajo implementando el trabajo colegiado. Se percibe que no tiene una claridad en las funciones y obligaciones del Apoyo Técnico Pedagógico en el nivel de Educación Inicial, ya que este personaje está mediado por el perfil profesional de Licenciatura en Educación Preescolar y la actualización constante en este nivel, por lo tanto, en la práctica se mueve con un rol que no es acorde a la función que desempeña, propiciando conversaciones ajenas a la cuestión pedagógica que no fortalece el trabajo de las educadoras.

Como se puede apreciar el desempeño de estos tres personajes son fundamentales dentro de la estructura pedagógica en apoyo a las docentes de nivel inicial, sin embargo, en los espacios de participación que tienen como autoridades inmediatas limitan el trabajo pedagógico, porque no están centrados en el papel que desempeñan en el nivel educativo y esto permite una ausencia pedagógica hacia las docentes de inicial en sus prácticas educativas.

Si las actuaciones o prácticas de estas figuras representativas en la zona escolar fueran de manera óptimas, las educadoras contarían realmente con el apoyo pedagógico que anhelan, fortalecería el trabajo pedagógico para la atención de los infantes y al mismo tiempo se sentirían valoradas y reconocidas en el nivel en que se desempeñan laboralmente. Dado que tienen múltiples necesidades que se enfrentan cotidianamente en los espacios escolares, ellas esperan contar con el respaldo de los agentes inmediatos, en este sentido, se propiciaría un ambiente colaborativo, pero su actuación es lo contrario, debido a que estos actores son de otro nivel educativo, tienen a su cargo en su mayoría los centros de Preescolar, que le dan

más atención, mientras el nivel de inicial son cuatro centros de trabajo y desde la percepción de las docentes no se le da importancia y reconocimiento a su nivel.

Desde esta óptica que tienen las docentes, llegan a actuar de una manera diferente porque consideran que no tienen el apoyo de los agentes educativos y cada una de ellas realiza su función a cómo llegan a interpretar el marco curricular; expresa la maestra violeta *“por parte de las autoridades educativas no hemos tenido ninguna visita de acompañamiento, hasta el momento ninguna”* (EN02:9). Al decir que no se había tenido ninguna visita, hacía referencia durante el ciclo escolar presente, por ello hacen las actividades en colegiado para apoyarse en las planeaciones que ponen en práctica en los centros de trabajo, a como se logran entender porque no hay un seguimiento y apoyo de los agentes educativos inmediatos.

Por lo tanto, desde lo formal el trabajo colegiado llega a ser *“una de las estrategias para definir las responsabilidades individuales y colectivas que implica la tarea de la educación en el aula con miras al mejoramiento permanente y al fortalecimiento profesional, tanto de docentes, directivos, supervisores y apoyos técnicos pedagógicos”* (SEP, pág. 18). Esto conlleva a involucrar a todos los agentes educativos que están inmersos dentro del quehacer docente, para mejorar las actividades pedagógicas, sin embargo, en el colegiado en que participan las docentes, el supervisor, la coordinadora del nivel y el apoyo técnico no se integran a este tipo de trabajo.

Ante la actitud de los agentes educativos que están al frente de la supervisión escolar del nivel, la maestra Blanca expresan *“Él sabe que vamos a trabajar, a veces, va pero nada más se cerciora que estamos trabajando y ya nada más, no es de los que diga que se va quedar y va opinar también”* (EN03:9); se percibe que el supervisor, la coordinadora del nivel, el Apoyo Técnico Pedagógico, en opinión de las educadoras, manifiestan que con sus actitudes muestran un desinterés por el nivel educativo y como consecuencia no se llegan a cumplir con las expectativas que se

demanda en Educación Inicial. Así mismo se observa que las docentes no adquieren un compromiso profesional en el nivel que están inscritos y se pone de manifiesto la ausencia en los centros de trabajo de manera frecuente, lo mismo sucede en el trabajo pedagógico al no contar con un conocimiento amplio del nivel para saber si lo que se está haciendo es acorde a la edad en la atención de los alumnos, no se cuestionan si las actividades que desarrollan son realmente significativos o favorecen el desarrollo de competencias en los infantes menores de tres años o son únicamente para pasar el tiempo establecido en una jornada de trabajo.

Estas manifestaciones evidencian que es consecuencia de la ausencia de orientación pedagógica, es una manera de llamar la atención de estos actores educativos para que miren el nivel, las necesidades que tienen, es una manera de decir, que las docentes también existen y que la tarea educativa es compleja, de que necesitan sentirse apoyadas, escuchadas y acompañadas pedagógicamente, valorando el rol que juegan y desempeñan desde los espacios áulicos, se interpreta que es manifestación de lo quisieran decir o hacer pero no pueden por lo que mencioné anteriormente por la falta de orientación pedagógica y del reconocimiento del trabajo que realizan las educadoras.

Ante esta situación el espacio colegiado en la que participan las educadoras, no contribuyen en la mejora de la práctica docente. Dado que sus actitudes que manifiestan las docentes son las experiencias que viven cotidianamente en sus aulas, no hay un proceso de análisis crítico y reflexivo del papel que juegan en relación a los procesos de aprendizaje de los infantes. Los comentarios de las educadoras son ajenas a la cuestión pedagógica, en estas expresiones tienen limitantes, en cuanto a una mirada crítica, de las verdaderas intenciones de trabajar en colegiado, más bien estas situaciones evidencian que estos espacios de concentración que tienen las docentes es para sentirse escuchadas y acompañadas al desarrollar una práctica pedagógica en solitario y para que los actores educativos del nivel le den el reconocimiento, valoración e importancia al nivel.

En este sentido, el espacio colegiado no contribuye a la mejora de la práctica docente, ya que en este escenario evidencian que la preocupación que manifiestan tener en la cuestión formativa es ausente en este espacio, más bien es utilizada para sentirse acompañadas, como un espacio de esparcimiento, de justificar un día laboral, de percibir un salario y no tienen la intención de salir de la zona de confort donde están, por otra parte, interpreto que sus deseos están encaminadas más hacia la mejora de las condiciones laborales, ya que cuando hay un compromiso en la formación y desempeño profesional implica tener disponibilidad de tiempo para investigar en diferentes acervos bibliográficos para mejorar la atención de los infantes.

CAPÍTULO II

EL TRABAJO COLEGIADO COMO ESPACIO DE FORMACIÓN

En el ámbito educativo, hoy en día el trabajo colegiado es visto como una estrategia que se da en situaciones y contextos educativos, desde dos o más profesores que se reúnen para planificar una actividad en común que les permite enriquecer las prácticas pedagógicas, a la vez buscar soluciones, coincidencias y diferencias con la intención de compartir los avances, dificultades en los procesos de enseñanza aprendizaje con los grupos en atención, pero también es evidente que esta forma de trabajar es un reto para las docentes porque no se tiene la cultura de trabajar en equipo.

A pesar de que nuestra sociedad se caracteriza por el auge de los valores individuales, en el ámbito educativo todos los discursos administrativos, normas y recomendaciones optan por el trabajo en equipo, e incluso llegan a proponer el trabajo colegiado como remedio a cualquier tipo de problemas que plantea la escuela, como un mecanismo de formación en los docentes en servicio.

Desde esta perspectiva, el trabajo colegiado es valorado de manera favorable, porque resulta provechoso para el trabajo de las docentes y se constituye como una característica de la profesionalidad docente, sin embargo, en la práctica se refleja aun la resistencia a esta forma de trabajar, se privilegia el trabajo individual para economizar tiempo, espacio, esfuerzo, no obstante las educadoras de educación inicial indígena han emprendido este espacio colegiado como una parte de su formación personal y profesional, que pretenden superar las capacidades individuales de todos los integrantes, para alcanzar mejores resultados en la práctica docente.

Uno de los factores que interviene es la formación profesional que tiene cada una de las educadoras del nivel, de qué manera influye o favorece el perfil profesional y como es la formación continua durante el proceso de actualización, la

participación de las docentes en este espacio colegiado; cursos, talleres, diplomados entre otros.

En este capítulo se aborda el trabajo colegiado instituido como un espacio que surgió para fortalecer la práctica docente, por ello, se considera en un primer instante la formación profesional que se entiende como *“el proceso que permite al docente apropiarse de elementos teóricos- metodológicos para explicar su realidad y él mismo encontrar alternativas de solución a los problemas de la práctica docente”* (MORAN, 1995, pág. 26), es decir, la formación que tiene cada una de las educadoras del nivel, de qué manera influye o favorece en el proceso educativo.

Por otro lado, mostrar cómo es la formación continua que se ofrece al docente durante el proceso de actualización entendiendo como la formación de los profesores para enfrentar mejor los cambios curriculares y ponerse al día respecto a los avances en el ámbito educativo, así también se muestra qué tanto es efectivo el espacio colegiado para las educadoras en el análisis del curriculum educativo del nivel y cuál es la percepción que tienen sobre la misma; como incide en la práctica docente para la atención de los infantes al determinar ciertos criterios dentro de la práctica docente. Se evidencia el entramado que acontece al interior de los espacios de formación continua que se oferta al personal docente de inicial, los contrastes encontrados en este escenario enriquece o dificulta la formación personal, social y profesional de los sujetos para la mejora de la práctica pedagógica.

2.1. La formación profesional de las docentes.

La formación docente es un factor determinante para el logro de los objetivos de este nivel educativo, las docentes no cuentan con el perfil adecuado para atender los niños en edad maternal, lo que dificulta desarrollar las competencias en los infantes de manera adecuada y eficiente, es cierto que las instituciones formadoras para docentes preparan para enfrentar retos en diferentes contextos pero de manera

general, hace falta lo específico una formación acorde al nivel donde se realiza el trabajo pedagógico.

A pesar de que las docentes tienen una formación diferente al trabajo que desempeñan sus prácticas pedagógicas, buscan las alternativas de cómo mejorar la práctica docente, una de ellas, en la que tienen oportunidad de participar es a través de los espacios de formación continua¹⁸ que ofertan las instituciones educativas; la Supervisión Escolar, Jefatura de Sector, Centro de Maestros y el Programa Escuelas de Calidad.

En estos espacios de formación en que son participes las educadoras tienen la intención de compartir ideas, experiencias, sugerencias, entre otros, ante esta diversidad de formación que tienen las docentes es un factor que favorece el proceso de formación continua. En el siguiente apartado se evidencia el perfil profesional que tiene cada una de las educadoras.

En el escenario de la investigación se devela que la formación que tienen las docentes es diversa, no es afín al nivel educativo donde desempeñan su función, las tres educadoras tienen una formación profesional de Licenciatura en Educación Preescolar, Primaria y Normal Superior; por ello los hallazgos encontrados manifiestan cuáles eran las aspiraciones, los sueños de las docentes antes de ingresar al magisterio, para poder entender por qué tienen un perfil diverso y de qué manera influye esta diversidad en el trabajo colegiado de formación continua y en la práctica docente; al respecto recupero el comentario de la maestra Violeta:

Yo no aspiraba a ser maestra, mi aspiración sincera era la Medicina... en este caso ya estando dentro de la Medicina estudiando la carrera de Medicina en el tercer semestre, en la Universidad de San Luis...tengo yo un accidente y dejo la carrera, porque estuve en terapias estuve en tratamiento como un año, año y medio prácticamente estuve yo, yo fuera de lo que era de seguir estudiando, en esa etapa se me presenta la oportunidad de ir a cubrir un interinato en Educación Primaria, ...trabajé en Albergue estuve

¹⁸ La formación continua, se concibe como la vía para la adquisición de competencias propias de la práctica que se renueva y se ajusta a los contextos particulares, orientados hacia una transformación real de las prácticas de enseñanza (UPN-H, 2010).

ahí tres meses, ahí igual me proponen otra vez este, ingresar al magisterio pero ahí sí era mediante un examen y lo acepte ya estaba dentro, y en esa, en esa experiencia que yo tenía ahí pues ahí fue donde yo le fui agarrando cariño al magisterio (EN02:2).

Como se puede apreciar el dato empírico evidencia que la principal aspiración de la educadora antes de ingresar al magisterio era la Medicina, ella inicia sus estudios en esta carrera, pero por un accidente que tiene durante el proceso, desvía su verdadera vocación¹⁹, en este tiempo deja los estudios profesionales, se le presenta la oportunidad de cubrir un interinato, en este periodo manifiesta que le proponen otra vez ingresar al magisterio, esto da a entender que anteriormente ya le habían ofrecido esta propuesta, y que en esta ocasión decide aceptar. Se percibe que la docente acepta presentar el examen por necesidad ante las circunstancias que ella había vivido y ya no podía continuar sus estudios en la carrera de Medicina, por lo que opta por un trabajo inmediato que se le presenta la de ser docente.

Cuando manifiesta que en esta experiencia que tenía le fue “agarrando cariño al magisterio”, se interpreta que aunque en un inicio su aspiración era la Medicina y al cubrir el interinato va cambiando su vocación inicial al conocer el terreno de la docencia. Por lo tanto, desde la percepción de la educadora menciona que fue afianzando cariño al magisterio, en este sentido, se percibe que al iniciar su carrera de docencia no le era muy agradable, pero con el paso del tiempo se fue adaptando al trabajo pedagógico y al hablar de magisterio, se refiere como un lugar privilegiado que tiene un reconocimiento, una valoración y se adquiere un estatus social ante la sociedad.

En este sentido, los aportes teóricos señalan que *“ser profesor constituye un conjunto de reivindicaciones como de status y de autonomía, también representa un tipo particular de identidad; la imagen se evoca es la de una persona entrenada y experta aplicando habilidades especiales y un conocimiento, con cuidado y buen juicio, en buena medida esta imagen es una ideología, para fortalecer el status y proteger la práctica del profesor profesionalista”* (BALL, 1987, pág. 140). De acuerdo

¹⁹ Entendiendo que la vocación refiere a los gustos, aptitudes, intereses y deseos que siente y expresa una persona hacia una carrera o profesión.

a esta referencia el sujeto se va formando en el psique una imagen particular de ser docente, una ideología de pertenencia, una identidad propia, formar parte de un gremio, que tiene reconocimiento, se adquiere un status social, económico y cultural dentro de la sociedad.

De acuerdo a los datos empíricos que devela la investigación, el proceso de formación de las educadoras empieza a partir del ingreso al magisterio, como menciona Violeta: *“pues no me quedó de otra más que prepararme para enriquecer mi práctica docente, actualmente tengo el título de Licenciada en Educación con Especialidad en Biología, es más para el Medio Superior”*²⁰(EN03:6). Desde esta perspectiva, la educadora manifiesta que al insertarse al trabajo laboral de la docencia continúa su formación para mejorar su práctica pedagógica y logra obtener una formación profesional como Licenciada en Biología y reconoce que su preparación está enfocada más para el nivel Medio Superior.

En este sentido, se interpreta que la educadora antes de ingresar al magisterio sólo contaba con el Bachillerato y al estar dentro de la docencia aprovecha para continuar con su formación profesional a nivel de Licenciatura en la Normal Superior con Especialidad en Biología, se percibe que la educadora realiza esta Licenciatura porque en el nivel de adscripción no le demandaba o exigía una formación específica en Educación Inicial, así también se interpreta las intenciones personales de cambiarse a otro nivel educativo al estudiar una carrera en el nivel Medio Superior, aunque ella manifiesta *“se me han presentado oportunidades y los he dejado ir”*(EN03:6), sin embargo, actualmente la educadora ha solicitado su transferencia al nivel de Educación Preescolar. Al referirse que es más para el nivel Superior los conocimientos adquiridos no le son afines a la función que desempeña.

En cuanto al interés de cambiarse del nivel educativo, es porque en Educación Inicial las condiciones laborales limitan los derechos a ciertos beneficios que aspiran las educadoras, por ejemplo no pueden tener un ascenso, de participar en

²⁰ Esta carrera profesional con que cuenta la docente corresponde al nivel de Educación Media y Media superior.

Programas como Carrera Magisterial y Escalafón, en este sentido, las educadoras tienen el interés de cambiarse de nivel para mejorar las condiciones laborales, tener mayor reconocimiento social y prestigio, por lo tanto, este nivel es utilizado como un medio para transitar a otro nivel educativo.

Otra de las docentes su aspiración era continuar con su formación profesional pero por situaciones familiares ya no continúa con los estudios al respecto la maestra Rocío manifiesta *“al terminar la prepa, tenía la intención de seguir estudiando pero viendo la necesidad de mis papás ya no les seguí insistiendo yo tenía muchas ganas de entrar en una Universidad en la Normal...después sale una convocatoria para presentar un examen, participo y al aprobarla asisto a un curso de 6 meses para ingresar al magisterio”* (EN01:2). Desde esta perspectiva, la educadora al culminar la Preparatoria tenía el deseo de continuar con su formación profesional, pero por carencias económicas familiares limita sus estudios; en este sentido, se percibe que tenía la intención de entrar a la Universidad, al mencionar la escuela Normal se entiende que desde ese momento su aspiración era ser docente, que por situaciones familiares limitan su deseo.

En lo posterior manifiesta que se presenta la oportunidad de ingresar al servicio a través del curso de inducción, la cual se entera por medio de una convocatoria, en la que participa asistiendo a un curso en un lapso de seis meses, de esta manera la educadora logra ingresar al servicio docente cumpliendo uno de sus sueños de ser docente.

En este sentido *“la docencia es uno de los trabajos visibles, al que está expuesto todo aquel que pasa por el sistema educativo; por ello, implícitamente se van formando imágenes del trabajo del maestro desde una temprana edad. Así quienes llegan a ser maestros se han apropiado en el transcurso de la escolarización de los valores, conocimientos considerados legítimos y las formas de relación características de la escuela”* (ROCKWELL, 1985, pág. 19). Desde esta visión teórica, la docencia es un trabajo visible en cada uno de los sujetos, ya que pasan

por las diferentes etapas de la escolarización, por ello, a temprana edad se van formando representaciones del trabajo docente.

La educación ha sido un factor imprescindible desde tiempos remotos para el progreso del país, la institución responsable de brindar una educación para todos es la SEP, quien contrata personal para cubrir las demandas educativas que tiene la sociedad, al respecto la maestra expresa:

El curso que recibo es de manera general de Inicial y Preescolar, pero cuando ingresé al servicio me ubicaron en Primaria para cubrir los espacios donde había esa necesidad...como estaba trabajando con funciones de Primaria al seguir formándome obtengo un certificado de Primaria...actualmente tengo una formación de Licenciatura en Educación Primaria, no estoy titulada solo cuento con la carta de pasante (EN01:3).

Con este dato empírico, es evidente que la educadora recibe un curso donde participan los aspirantes de Preescolar e Inicial, de manera general en lo que es la educación, en este sentido, el curso no fue específico para Educación Inicial, desde esta perspectiva, el sistema institucional capacitaba al personal para atender los espacios donde existía más necesidad en las comunidades indígenas, por esta situación la educadora al ingresar al servicio la ubican en Primaria, al respecto sufre un cambio al llegar a la práctica porque la ubican en este nivel para cubrir las necesidades muy diferente al curso recibido. Por lo tanto, las educadoras que ingresaban al servicio docente eran utilizadas para cubrir los espacios donde había demandas educativas en otros niveles, dejando fuera el nivel donde había sido capacitada durante el curso de inducción.

En este sentido, al continuar con su formación profesional, obtiene un perfil académico de Licenciatura en Educación Primaria, porque estaba atendiendo un grupo de este nivel, actualmente tiene este perfil académico egresada de la Universidad Pedagógica Nacional como pasante porque aún no se ha titulado. Al paso del tiempo y con los cambios de las políticas educativas, por la clave

presupuestal que sustenta la ubican en Educación Inicial, actualmente cuenta con 19 años de servicio docente.

En la misma idea la maestra Blanca manifiesta que aspiraba a ser maestra pero no en este nivel, sino en Secundaria e ingresa al servicio a través del curso de inducción y la ubican en este nivel, dice:

No elegí estar en este nivel porque incluso cuando llegamos al curso,... te dicen en qué nivel quieres estar yo me acuerdo, bueno yo quería estudiar para ser maestra de Secundaria, como no se puede, me voy a Primaria yo me enliste que quería formar parte del grupo de Primaria y resulta que cuando nos forman ya por niveles a mí me toca en Educación Inicial, bueno entonces ya el chiste es trabajar (EN03:4).

Desde esta percepción, su aspiración era ser maestra de Secundaria, pero se le presenta la oportunidad de presentar un exámen y al aprobarla deja a un lado sus estudios de ser maestra de Secundaria y entra al magisterio a través de un curso de inducción, ella elige Educación Primaria pero la ubican en Educación Inicial, en su expresión se llega a interpretar que no eligió estar en el nivel en la que se está desempeñando como educadora, porque había solicitado otro nivel educativo y como no tiene otra opción se queda en este nivel, se percibe que desde la expresión de la educadora minimiza la importancia del nivel donde se está desempeñando porque sus deseos era estar en un nivel de Educación Básica como ser maestra de Secundaria o de Primaria.

Ante esta situación manifiesta “el chiste es trabajar”, se percibe que lo importante es tener una seguridad laboral y percibir un salario, desde esta perspectiva, el trabajo pedagógico queda en segundo plano, por otra parte, en el escenario de la investigación el actuar de la educadora se observa con frecuencia la ausencia al centro educativo, por lo que su interés se encamina más por el salario que percibe.

En este sentido, la referencia teórica considera “*que uno de los tipos de beneficios que afecta la decisión de ingresar a determinado tipo de trabajo más que el desempeño mismo del trabajo...ciertas personas pueden ser atraídas a la*

docencia en parte porque ofrece seguridad económica o porque tiene un calendario con frecuentes fiestas y vacaciones: pero ya siendo maestros pronto toman tales ventajas como simples prestaciones, estos beneficios pueden retener a una persona en la ocupación, pero es poco probable que afecten al esfuerzo que dedique al trabajo cotidiano” (ROCKWELL, 1985, pág. 48). Estar en el magisterio se obtienen ciertas ventajas, sin embargo, esto no es un factor esencial para que la docente realmente cumpla con las expectativas del trabajo pedagógico en las prácticas cotidianas.

Hoy en día la educadora manifiesta que tiene una formación profesional:

Tengo la Licenciatura en Educación Preescolar, porque este no, no hay Inicial, y pues nosotros al trabajar yo tenía que estudiar el semiescolarizado los sábados...no es una especialidad una carrera enfocada al nivel nada más fue una Licenciatura en Preescolar porque tengo el nivel de Educación Inicial, por esa es la razón, pero sinceramente no va, este te ayuda mucho, porque hay lecturas que te ayudan y te dicen cómo trabajar en lo pedagógico pero siento yo que no es suficiente (EN03:5).

Desde la percepción de la educadora, tiene un perfil académico de Licenciatura en Educación Preescolar porque señala que no hay instituciones formadoras específicos para Educación Inicial y al estar dentro de la docencia decide continuar con su formación los fines de semana en forma semiescolarizada, reconoce que la formación profesional que tiene no es específica para el nivel donde desempeña su práctica docente, sin embargo, manifiesta que durante el proceso de su formación obtiene los conocimientos necesarios desde los diferentes aportes teóricos de cómo mejorar en lo pedagógico, sin embargo, ella piensa que no es suficiente para el nivel donde desarrolla su práctica cotidiana.

En este sentido, la formación que tiene la educadora es porque como mencioné antes no hay instituciones que oferten Licenciaturas para este nivel educativo o si existen pero en la modalidad escolarizada y la institución que tienen más cercano para continuar con la formación profesional es la Universidad

Pedagógica Nacional que oferta las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar en modalidad Semiescolarizada.

Como se puede apreciar el perfil profesional de las docentes es diverso ninguna tiene una formación específica al nivel donde desarrollan las actividades pedagógicas, las tres educadoras se han formado profesionalmente cuando se insertan dentro de la docencia; sin embargo, reconocen que es necesario tener una formación específica al nivel donde están desempeñando la práctica docente, que el grado académico importa para que reciban una preparación adecuada que garantice el conocimiento sobre cómo aprenden los niños, qué es lo que necesitan aprender, cómo desarrollar las prácticas pedagógicas para responder a las necesidades individuales de éstos, en este sentido, el trabajo colegiado podría ser una buena oportunidad para atender con responsabilidad su formación continua, sin embargo, investigaciones realizadas evidencian *“que en todas las modalidades educativas analizadas existe una proporción de maestros sin los estudios requeridos para ejercer la profesión, ya sea porque tienen estudios de Bachillerato como nivel máximo de preparación, o porque han cursado una Licenciatura diferente en la que están desempeñando profesionalmente”* (PÉREZ & PEDROZA, 2010, pág. 132). En este sentido, las tres educadoras de Educación Inicial tienen un nivel de preparación de Licenciatura, diferente al lugar donde están desempeñando laboralmente, por ello, consideran que es un factor que tienen como limitante para lograr las expectativas del nivel donde están adscritas.

Las docentes entran al magisterio a través de un exámen, y al aprobarlo, reciben un curso de inducción a la docencia, en un tiempo de seis meses, cada una de ellas manifiesta su sentir de acuerdo a como fue capacitada o formada en este curso de inducción, al respecto la maestra Violeta manifiesta:

El curso que nos dieron era de Educación Inicial Indígena en aquel entonces era...el Programa de la Mujer Indígena si ese curso era enfocado especialmente a trabajar en la comunidad, a trabajar con madres de familia y a trabajar con niños menores de tres años así fue enfocado, llegamos aquí y aquí nos ubican para atender grupos

de Primaria para cubrir los espacios donde había esa necesidad, fue un gran cambio de lo que recibimos en el curso y con el espacio donde nos ubicaron (EN02:3).

Desde la perspectiva de la docente, el curso que recibió fue acorde al nivel donde estaba ubicada, señala que en aquel tiempo se le denominaba “Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena” (PECMI), era enfocado a las actividades que realizaban con las madres de familia en las comunidades indígenas y la atención de los infantes menores de tres años, que a través del tiempo este programa se ha transformado, a lo que hoy conocemos Educación Inicial Indígena.

En este sentido, el curso que se recibe es específico para el programa, sin embargo, la educadora manifiesta que fue un gran cambio de lo que recibió en el curso con el lugar de adscripción, porque la ubican en Primaria para cubrir el espacio donde había necesidad, desde esta perspectiva, se entiende que en ese tiempo este programa PECMI no tenía una funcionalidad porque el personal que contrataban para atender este nivel, los ocupaban para cubrir los espacios de otros niveles educativos que eran de mayor prioridad darle atención.

En esta misma situación la maestra Rocío hace referencia que cuando ingresa al magisterio la ubican en otro nivel diferente al curso recibido; *“cuando ingresé al servicio me ubican en una escuela Primaria para atender un grupo de este nivel”* (EN01:2). Ambas educadoras reciben un curso en Educación Inicial y cuando las ubican a las zonas escolares las adscriben en escuelas de Educación Primaria para cubrir las necesidades de este nivel educativo. En este sentido, no hay congruencia entre el curso que se recibe y el nivel donde son ubicadas cuando ingresan al magisterio, ante esta situación las docentes eran utilizadas para cubrir las necesidades que se tenía en Educación Primaria.

En esta perspectiva frecuentemente se dice que el maestro se hace, realmente en la práctica; que la experiencia es indispensable para poder llegar a compartir aquellos conocimientos profesionales propios del magisterio, se afirma que *“hay poca relación entre lo que el maestro recibe en su formación y las exigencias*

del trabajo real” (ROCKWELL, 1985, pág. 17). Desde este punto de vista, ser docente implica en gran medida de las condiciones, de un esfuerzo intelectual para hacer frente cotidianamente a las exigencias que se presentan en la práctica docente, sin embargo, cuando hay una alteridad entre el espacio de formación y el lugar donde se desarrolla la práctica, requiere de un esfuerzo doble, ya que el trabajo del docente es distinto a cualquier otro, por mucho que se le haya comparado con otras profesiones, al trabajar con un grupo de educandos tiene características únicas que la identifican.

La otra docente expresa que la formación que recibe en el curso es muy poco que no fue favorable, porque únicamente le dieron un panorama general de lo que es la Educación Inicial, la maestra Blanca dice *“te dan un panorama general de lo que es Educación Inicial pero en sí, en sí, pues no sinceramente no porque...es un curso muy corto de casi un semestre...una buena formación en el curso pues no”*. (EN03:2). Desde esta perspectiva, la educadora manifiesta que el curso recibido no le fue favorable porque considera que fue en un tiempo muy corto y no recibe una buena formación, en este sentido, reconoce que el curso de inducción no le dio los elementos necesarios para aplicar en la práctica pedagógica.

Se interpreta que en los cursos de inducción solamente se da un panorama general de lo que es Educación Inicial sin llegar a un análisis de lo que realmente se pretende, de cuál es la finalidad que tiene este nivel y la tarea del docente; por otra parte, depende en gran medida del interés y responsabilidad que cada docente asume en la manera en que percibe el curso, si considera favorable o no, si le oferta los elementos necesarios para desarrollar la práctica docente.

Por lo tanto, las tres docentes ingresan al servicio docente, cubriendo como requisito un curso de inducción de seis meses y con un perfil mínimo de preparatoria. Cuando ya están insertas dentro de la docencia, se siguen preparando y como no hay instituciones que oferten Licenciaturas en Educación Inicial, como consecuencia obtienen una formación diferente al espacio donde están desarrollando la práctica pedagógica, reconocen que el curso que reciben no es suficiente que no da los

elementos necesarios de cómo enfrentar las necesidades que se les presenta cotidianamente en cada uno de los centros educativos.

Sin embargo, esta situación que manifiestan las docentes también es responsabilidad de las instituciones que son encargadas de contratar personal que no tienen una formación acorde al nivel, y que solamente son capacitados a través de un curso semestral y de esa manera cubrir los espacios en las localidades indígenas donde hay cierta demanda de atención en los infantes menores de tres años. Se percibe que es una política educativa de estado para cubrir las demandas de la sociedad y de esta manera hacer creer que se brinda una educación para todos.

Desde lo institucional *“la normativa vigente establece que, para ejercer la docencia en las modalidades educativas, los docentes deben contar con el título profesional, sin embargo, debido a los desafíos de cobertura de personal docente para éstas, es permitido realizar los estudios profesionales estipulados a la par de la incorporación al trabajo en los planteles”* (PÉREZ & PEDROZA, 2010, pág. 132). Ante esta visión institucional contrata personal con una formación de Preparatoria y se les capacitaba por un semestre, al concluir las ubicaban en las comunidades indígenas para cubrir las demandas educativas y cuando están dentro continúan con la formación profesional logrando obtener una Licenciatura diferente al nivel educativo donde están adscritas.

Por otra parte, tienen una formación diferente al nivel, porque no hay instituciones formadoras específicas con Licenciaturas en Educación Inicial, actualmente la Universidad Pedagógica Nacional oferta la Licenciatura en Intervención Educativa con especialidad en Educación Inicial pero en su modalidad escolarizada, años atrás solamente se ofertaban Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria. Sin embargo, hoy en día, los egresados de la UPN con Licenciatura en Educación Inicial, que entran al magisterio son ubicados en Centros Educativos de Educación Preescolar o Primaria, aunque tienen una formación

profesional en Educación Inicial no ejercen su profesión en este nivel educativo, en este sentido, lo institucional forma parte de la incongruencia de la formación profesional que tiene el docente y el espacio donde ejercen la práctica docente.

Las educadoras se insertan a la docencia por circunstancias particulares, hay quien aspiraba estar en la docencia pero no en este nivel como la maestra Blanca manifiesta, *“yo tenía ganas de ser maestra de Secundaria, si hasta estudié me fui al ICESH estudié un año de la Licenciatura en Educación Secundaria, pero pos ya se me presenta la oportunidad del curso y me voy al curso”* (EN03:1); desde la perspectiva de la educadora, su verdadera aspiración era ser maestra de Secundaria, manifiesta que estudió un año de Licenciatura para este nivel, pero se le presenta la oportunidad del curso de inducción a la docencia, deja a un lado sus estudios de Licenciatura para ser docente y la ubican en Educación Inicial.

En este sentido, se interpreta que renuncia su aspiración de ser maestra de Secundaria optando por un trabajo inmediato que se le presenta en ese momento, abandonando los estudios de Licenciatura de cuatro años, que le demandaría, tiempo, recurso económico y que después tendría que buscar las oportunidades para ser docente de Secundaria.

Por lo expuesto en este apartado, es evidente que los sujetos de estudio, tenían el deseo de continuar con su formación profesional, sin embargo se les presenta la oportunidad de presentar el exámen para ingresar a la docencia, se opta por lo más factible de ser docente cubriendo como requisito el curso de inducción, aunque expresan que hay un cambio entre el curso que se recibe y el lugar donde son adscritas, una de las docentes manifiesta *“por la clave presupuestal que me asignaron me ubican al nivel inicial”*, sin embargo, una de las educadoras señala que su aspiración no era precisamente la docencia, sino *“la carrera de Medicina”* por todo esto, se llega a interpretar que las tres docentes llegan a estar dentro del magisterio, como una única opción, al no encontrar oportunidades en otros campos laborales y lo principal para ellas, es tener un trabajo como decía la maestra Blanca *“el chiste es trabajar”* (EN03:4), se interpreta que entran al magisterio por necesidad y no

realmente por vocación, ni por formación, desde la percepción de las docentes no eligen estar en este nivel educativo, sin embargo, por circunstancias diversas logran entrar al magisterio y las ubican en este nivel educativo.

Por las diversas situaciones que han vivido, los ha llevado a tener una formación diferente al lugar donde están desarrollando la práctica pedagógica, sin embargo, las docentes consideran que si es necesario tener un perfil afín al nivel educativo, que conlleve a tener un conocimiento más amplio, profundo, de qué hacer con los niños menores de tres años, que actividades desarrollar para dar atención pertinente, acorde a las necesidades, porque es una de las etapas más importantes del desarrollo del niño, considerando que en los primeros años se forjan las bases para la vida. En este sentido, la formación profesional es un factor elemental:

Un conjunto de actividades y estrategias educativas que se orientan a la formación de quienes realizan actividades y estrategias educativas; procesos y programas que tienen la finalidad de formar, es decir de favorecer la desestabilización del sistema, del futuro docente o del docente en servicio, a fin de que se organicen competencias y motivaciones nuevas y adquiridas en un sistema reestructurado, que permita al sujeto desarrollar actividades docentes y enfrentar de manera competente los problemas que se le presentan como profesional en el campo educativo (YURÉN, 2005, pág. 89),

Con la finalidad de ofrecer una educación de calidad a los infantes desde los espacios áulicos. Al respecto la maestra Violeta expresa: *“yo siento que si debemos tener esa formación a fin del nivel o esa capacitación y esa formación para nosotros poder conducir nuestros grupos”* (EN02:7).

Desde la percepción, de la maestra considera importante contar con una formación profesional al nivel donde desarrollan la práctica pedagógica, tener una Licenciatura en Educación Inicial para contar con los conocimientos teóricos metodológicos para poder dar atención pertinente a los infantes en edad maternal, considera que es necesario tener una capacitación para saber cómo conducir el

grupo que atienden, en este sentido, al no tener una formación acorde al nivel donde se desempeñan presentan limitaciones de cómo atender de manera eficiente a los niños menores de dos años, por lo tanto, esto conlleva a que las docentes solamente atienden un grupo conformado con niños que tienen tres años, dejando sin atención a los niños de meses.

Por lo tanto, la formación profesional que tienen las educadoras influye en la forma de atender a los infantes en edad maternal para realizar la estimulación temprana las competencias de manera integral que favorece el desarrollo intelectual, social, afectivo, comunicativo, en todas sus dimensiones. Dentro de la práctica docente no existen modelos de formación, sino orientaciones teóricas metodológicas, es decir, ciertas tendencias que dan alternativas viables para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños en edad maternal.

2.2. El trabajo colegiado en la Formación continua.

Teóricamente el trabajo colegiado es un espacio que favorece la formación de las profesoras en su desarrollo personal y profesional ya que permite intercambiar ideas, experiencias de la práctica pedagógica, se da en situaciones y contextos educativos diversos, uno de los escenarios donde se promueve esta manera de trabajar es en la formación continua en que participan las educadoras durante el proceso de actualización, para enriquecer la mejora de la enseñanza. En ésta perspectiva, los sujetos investigados develan la manera en que asumen la formación continua que se promueve desde los centros de maestros, la zona escolar y de parte de las educadoras que tiene como punto de partida la de analizar el curriculum con la intención de mejorar el proceso de aprendizaje.

La actualización²¹ es un factor elemental que incide de manera favorable o no, en las acciones que realizan cotidianamente las docentes en los espacios áulicos del

²¹ Se entiende que la actualización de docentes como aquellos espacios de trabajo pedagógico que les permite recuperar sus saberes y prácticas, ponerse en contacto con los otros y conocer o reconocer nuevos aspectos de la práctica docente con lo cual los maestros están en posibilidades de desarrollar más eficazmente su labor (UPN-H, 2010).

nivel educativo, porque permite mejorar la práctica pedagógica, por ello, considero importante conocer el tipo de formación permanente que se les oferta a las docentes de Educación Inicial Indígena hacia la mejora de la práctica educativa en el desarrollo de las actividades pedagógicas que realizan con los infantes menores de tres años.

En este orden de ideas una de las docentes manifiesta que anteriormente en el año 2002, la capacitación y formación continua se realizaba conjuntamente con los Promotores de Programas Compensatorios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), al respecto la maestra Violeta dice:

Nosotras estábamos recibiendo una capacitación con Programas Compensatorios porque también tenían el programa y por medio de ellos estar recibiendo ciertos materiales, que nada más nos podía servir un año y al año regresarlos...la capacitación que estaban dando ellos no, no variaba porque ahí contrataban gente año con año y era la misma capacitación que se le daba, porque era gente que contrataban de la misma comunidad que tenía que atender a cierto grupo, que contrataban gente que no tenía preparación las tenían que orientar para asesorar tal grupo y ya era lo mismo (EN02:5).

Esta visión institucional de la forma de cómo se llevaba la actualización docente, desde el punto de vista económico la SEP, cumplía con la obligación de capacitar al personal en este nivel educativo, dejando bajo su responsabilidad a Programas Compensatorios, al no contar con personal competente para capacitar a las docentes de este nivel. Por ello, que años atrás las docentes eran capacitadas juntamente con el personal que contrataba Programas Compensatorios porque también trabajaba con Educación Inicial en su modalidad no escolarizada y que se integraban a estos cursos porque a través de ellos recibían ciertos materiales bibliográficos como el manual del promotor, guía de padres para la atención del grupo, estos materiales únicamente los utilizaban por un año y al culminar el ciclo escolar los tenían que regresar.

Por otra parte, reconoce que los cursos que ofertaban Programas Compensatorios no llenaban las expectativas, ya que consideran como deficientes, porque Programas Compensatorios contrataba personal de la comunidad con una mínima formación básica de Secundaria o de Bachillerato, y que año tras año las capacitaciones era lo mismo, no había cambios, dado que los promotores se renovaban cada inicio del ciclo escolar.

En este sentido, aunque las educadoras eran dependientes de la SEP, el responsable de capacitarlos era Programas Compensatorios, se puede entender que existía un convenio entre ambas instituciones a cambio de capacitar al personal docente y entregar ciertos materiales bibliográficos que utilizaban en la atención del grupo de Educación Inicial.

En cumplimiento al artículo 34 de la Ley General de Educación, el Gobierno Federal realiza, a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), acciones compensatorias cuya finalidad es asegurar que la población en edad escolar tenga la posibilidad de ejercer plenamente su derecho a la educación, bajo condiciones de equidad e igualdad de oportunidades.

Los Programas Compensatorios, son organizados y operados por el CONAFE, representa un instrumento privilegiado e indispensable para la redistribución del gasto público en materia de equidad educativa. Los recursos provenientes del Banco Interamericano de Desarrollo y del Banco Mundial han permitido al gobierno mexicano financiar apoyos tendientes a mejorar la oferta y fortalecer la demanda educativa en las poblaciones más desfavorecidas del país.

Investigaciones realizadas manifiestan que Programas Compensatorios funciona a través del CONAFE, que asume:

La responsabilidad de administrar los Programas Compensatorios para abatir el rezago educativo, así que en 1993, en el marco del Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI), retoma el Programa de Educación Inicial en su modalidad no escolarizada que la Subsecretaría de Educación Básica venía operando. La instrumentación del programa se basó en los fundamentos,

lineamientos y orientaciones que la SEP formaliza, para 1994 el CONAFE publica materiales dirigidos a la promotora educativa y a los padres de familia de comunidades rurales e indígenas con alta marginación de sólo 10 entidades, entre ellos el estado de Hidalgo (CONAFE, 2010, pág. 15).

Desde esta visión, la SEP integraba a los docentes de Educación Inicial Indígena para que Programas Compensatorios los capacitara y les prestara material bibliográfico porque estaba financiado por los bancos antes mencionados.

Las educadoras al darse cuenta de que la formación que recibían no era satisfactoria a sus necesidades que requería el nivel de trabajo, con el paso del tiempo se separan del Programa Compensatorio porque la modalidad de Educación Inicial Indígena eran otras necesidades muy diversas y una política educativa diferente.

Actualmente los cursos de formación que ofertan las instituciones educativas como Centro de Maestros, a través de las jefaturas de sector o de las supervisiones escolares para capacitar al docente de Educación Inicial, los temas para este nivel son mínimos, los que realmente están enfocados para el desempeño pedagógico, también se percibe que no se llega a un análisis crítica y reflexiva del curriculum, solamente se hace una revisión de manera superficial.

Al respecto la maestra Blanca expresa *“si hemos tenido cursos de Educación Inicial, nada más que de repente que si las cosas son muy repetitivas o cosas que a lo mejor ya lo sabemos; es posible mejor innovar, también buscar mejores este estrategias, mejores formas de atención”* (EN03:7). A partir de la percepción de la educadora manifiesta que los cursos que se ofertan para el nivel son muy repetitivos, desde la opinión de la docente considera que sería mejor que estos cursos fueran más innovadores, más estratégicos para mejorar las formas de atención al grupo. En esta perspectiva, los cursos de actualización para la educadora carece de elementos centrados en las necesidades que tienen los infantes que asisten en Educación

Inicial, al manifestar que siempre es lo mismo, se entiende que los cursos son poco atractivos e innovadores para las educadoras y solamente asisten para cubrir un requisito en la formación continua. En este sentido, se interpreta que las educadoras no muestran interés por el sustento teórico, más bien lo que manifiestan es la necesidad de que les oferten actividades concretas o recetas que puedan poner en práctica.

Desde esta perspectiva, se interpreta que las educadoras manifiestan desinterés por los cursos, porque consideran que son impuestos verticalmente de arriba hacia abajo, por ello que las docentes solamente asisten para cumplir con un requisito administrativo, se entiende que el propósito institucional es reproducir los cursos para justificar ante la sociedad que se está actualizando al personal del nivel, lo que importa es aplicar la estrategia política educativa y no interesa, si realmente estos cursos son pertinentes para la mejora del trabajo pedagógico de las docentes del nivel educativo.

En este sentido, innovar la práctica docente a través de los cursos de actualización depende en gran medida de cómo son propuestas si vienen de fuera, sin la participación e implicación por parte del profesorado, por lo general se circunscriben a cambios secundarios, estas son:

Concebidas de arriba-abajo, al igual que los modelos de cambio basados en el saber de los expertos y en las prescripciones legales, reproducen en la escuela la división técnica y social del trabajo entre las personas que piensan y planifican y las que se limita a recibir instrucciones y a ejecutarlas mecánica y pasivamente, sin embargo, las innovaciones que parten desde abajo, desde el propio colectivo docente, tienen más posibilidades de éxito y continuidad que las que emanan desde arriba (CARBONELL, 2001, pág. 12).

Ante esta referencia si los cursos se consideran a partir de las necesidades que tienen los centros educativos, tendrían un resultado favorable y más innovadores para la práctica docente, no obstante, al ser propuestas desde afuera se asiste solo para cubrir un requisito administrativo.

En los espacios de actualización se promueve el trabajo colegiado, *“como el espacio de discusión donde se ponen en común los aciertos y las incertidumbres que implica la práctica docente”* (UPN-H, 2011, pág. 150), esta manera de trabajar les permite intercambiar ideas, necesidades, experiencias de la práctica docente, aunque los cursos que están enfocados al nivel educativo son muy pocos, se considera como una estrategia para compartir, socializar haciendo un buen trabajo, al respecto la maestra Rocío expresa: *“pues el trabajo en equipo, se hace el trabajo más rápido, organizando bien, de que todos participen se avanza pero que a veces no participamos no se ve el avance, es bueno trabajar en grupo porque cada uno piensa diferente y cada una tiene una forma de explicar, si es recomendable que trabajemos en grupo en equipo”* (EN07:3). Desde esta perspectiva, se considera que el trabajo en equipo depende en gran medida de cómo se organicen y la participación de cada integrante, porque a través de esta manera se puede realizar un trabajo mejor compartiendo ideas, entre todas se buscan las alternativas para resolver los problemas que enfrentan en sus prácticas cotidianas, donde todos tienen la oportunidad de participar, de sugerir, de proponer, entre otras.

Sin embargo, cuando no hay participaciones de todos los miembros, el trabajo en equipo no logran alcanzar las metas establecidas por el colegiado, desde esta perspectiva se percibe que no todas muestran interés en el tema que se analiza, las necesidades son diferentes, se carece de conocimiento, no obstante, consideran que es bueno porque cada integrante escucha, observa, opina, intercambian ideas, en esta dinámica se van apropiando o sedimentando los saberes y conocimientos, por lo que se manifiesta que es recomendable trabajar en equipo y más cuando esta manera de trabajar tiende entre las docentes a ser *“espontánea, voluntaria, orientada al desarrollo, omnipresente en el tiempo, en el espacio e imprevisible”* (HARGREAVES A. , 2005, pág. 218), por los aspectos mencionados al trabajar en equipo son favorables y se logran obtener beneficios para la mejora de la práctica pedagógica.

Desde esta expectativa, el trabajo colegiado es valorado de manera favorable porque cada uno de los miembros del equipo manifiesta su sentir, pensar, que

enriquece el trabajo en equipo, aportando cada uno sus saberes y conocimientos, en este sentido, ante esta diversidad se hace un trabajo mejor para enriquecer la práctica docente que favorece la formación y el desarrollo profesional, ya que cada docente evoluciona su pensamiento y su comportamiento, a lo largo del proceso es como se logra en los profesionales la reflexión de la práctica docente para mejorar la enseñanza de los educandos, al respecto Stenhouse menciona que: *“el desarrollo profesional se construye por medio de un proceso en el que los profesores reflexionan sistemáticamente sobre su práctica y utilizan los resultados de esta reflexión para mejorar la enseñanza”* (Citado por LÓPEZ, ANA, 2007, pág. 78), en este sentido, se aprende cuando externan sus conocimientos, haciendo público el trabajo y discutiéndolo con los compañeros, por eso el trabajo con los otros resulta esencial para la mejora de los centros educativos y para la formación individual de cada educadora que conlleva al éxito profesional que depende en gran parte la existencia de un clima de colaboración y las relaciones interpersonales entre los involucrados.

En los espacios de formación el trabajo colegiado es apreciado y valorado por las educadoras, sin embargo, en el escenario se evidencia que no todos saben trabajar en equipo y se prevalece aun el trabajo individualista, al respecto una de las educadoras manifiesta:

Se forman los equipos, se reparten los temas y por equipos participamos, pero es como todo hay algunos equipos que si todos participan hay otros que no, pues no todos participan, pero también se ve que algunas compañeras se pasan más tiempo platicando pero no del trabajo que se está analizando son más cosas personales no muestran el interés en los cursos y solo están viendo la hora de salida para estar diciendo que ya es tarde, son las que distraen al grupo (EN07:2).

En los espacios de formación se integran equipos de trabajo para el análisis de los temas que se llevan a discusión en plenaria, sin embargo, se reconoce que no todos los integrantes de los equipos participan, otros aprovechan estos espacios para compartir o comentar situaciones personales, mostrando un desinterés de la

actividad que se realiza y únicamente están a la expectativa del reloj para inquietar al colectivo docente en la hora de salida.

La maestra manifiesta que hay quienes participan activamente en los espacios de formación profesional integrándose en los equipos colegiados para analizar los temas de interés común y hay quienes no le dan importancia y su asistencia es únicamente para justificar en la parte administrativa de cumplir un día laboral, así también se convierten en los distractores del grupo, por lo tanto, se percibe que es uno de los limitantes del trabajo colegiado.

En este sentido, se percibe que el espacio colegiado pierde su esencia y significado la de fortalecer la formación de las docentes, cuando los cursos no son centrados en las necesidades del nivel, desde esta perspectiva, la visión teórica menciona que:

Cuando los profesores trabajan juntos no siempre parten del interés del grupo por llevar a cabo un proyecto común, muchos docentes se reúnen y trabajan conjuntamente por la administración porque así se llega a determinar las disposiciones legislativas y demás normas que regulan el trabajo docente, ante esta situación hay profesores que están realmente interesados por colaborar, mientras que otros prima la obligación de reunirse y sacar adelante una tarea que les permite obtener un producto determinado (Citado por LÓPEZ, ANA, 2007, pág. 118).

Por ello, conlleva a que las docentes asisten a estos espacios de formación sin darle una mayor importancia, por que perciben que no son en base a las necesidades que tienen en los espacios áulicos y su permanencia es para cumplir administrativamente, por lo tanto, estos espacios se aprovechan para comentar situaciones ajenas y no de la actividad para la cual se cita.

Por otra parte, esta percepción por parte del personal, sucede porque depende en gran medida de la responsable de quién coordina este tipo de actividades, la organización, planeación y la visión que tenga acerca de lo que pretende alcanzar para la mejora educativa; del sentido que las educadoras le dan a

estos espacios de formación, el trabajo en equipo tiene la finalidad de favorecer el desarrollo personal y profesional porque ofrece a los miembros del grupo la posibilidad de disfrutar determinados beneficios que proporciona el trabajo en colegiado y que influyen positivamente en el desarrollo del mismo; se fortalece la formación profesional aprendiendo de los otros, al compartir experiencias de la práctica, de acuerdo a Thiessen menciona que *“los profesores aprenden de los otros. Estos citan a sus iguales como la fuente más valiosa de desarrollo profesional. En los últimos años, las tentativas de desarrollo profesional que se basan en el trabajo colegiado y colaborativo entre profesores se han convertido en prominentes en el discurso de mejora de la escuela y cambio en la educación”* (Citado por LÓPEZ, ANA, 2007, pág. 80). En este sentido, cuando las educadoras colaboran en las tareas docentes se desarrollan profesionalmente convirtiéndose en mejores enseñantes, brindando una mejor educación a los infantes, sin embargo, es visible que no todas llegan a lograr los beneficios del trabajo colegiado.

Por lo tanto, el trabajo colegiado es un reto para las educadoras desde el espacio de formación docente, la maestra Rocío manifiesta: *“pues hay algunas compañeras que no se integran muy bien, o saben algo y no quieren compartir, lo mantienen guardado, hay algunos que no quieren compartir”*. (EN07:4). Desde esta percepción, los cursos de formación continua en los trabajos de equipo que se forman, no todos comparten lo que conocen, saben de la práctica, se mantienen distantes del grupo, que no se involucran en las actividades que se realizan, en este sentido, se percibe la carga fuerte tiene que ver con una formación individualista, en donde cada docente está presente pero cada quién trabaja de manera individual.

En este sentido, los determinantes del individualismo de acuerdo a la interpretación se asocian *“con la falta de confianza en sí mismo, la defensividad y la ansiedad, con los fallos y fracasos de los profesores que en parte son naturales y en parte son el resultado de las incertidumbres de su trabajo. Por otra parte, el individualismo es la autonomía para enmascarar la aprehensión de los profesores respecto a la evaluación y sirve de fundamento para excluir a ser observados”* (HARGREAVES A. , 2005, pág. 193). Estas interpretaciones del individualismo es,

ante todo una limitación, no un esfuerzo; un problema, no una posibilidad, algo que hay que eliminar en vez de respetarlo.

Al respecto se percibe la ausencia de una cultura de trabajo colegiado, aunque tienen conocimiento que el enfoque de la educación actual es mediante el trabajo compartido, algunas de ellas mantienen una resistencia a esta forma de trabajar, se percibe que hay un egocentrismo sobre los conocimientos que tiene cada educadora, privilegiando el trabajo individual o porque se carece de ella, mostrando un desinterés por este espacio de formación. Por lo tanto, para entender lo que hacen las educadoras y por qué lo hacen, hay que comprender la comunidad educativa, la cultura de trabajo en la que participan.

Sin embargo, una de las características del trabajo docente que impide el acceso a nuevas ideas dentro del marco colaborativo, es el individualismo que son situaciones habituales que en cierto grado afectan a los enseñantes y que se da en todos los espacios educativos, porque muchos profesores no ven la necesidad de trabajar en colegiado para desarrollar una tarea, ya que finalmente tienen que desempeñar de manera individual frente a un grupo de alumnos, esto conduce a que algunas profesoras no se sienten seguros para trabajar con compañeros a los que consideran mejores profesionales que ellos mismos, otros porque temen que sus prácticas de toda la vida, se vean cuestionadas y no están dispuestos a desprenderse o simplemente porque esta forma de trabajar es más cómoda y efectiva.

Por lo tanto, el individualismo es una de las características de la sociedad y en gran parte de los sistemas educativos, por eso el trabajo docente se da tradicionalmente en condiciones de aislamiento y procede de una práctica centrada en el aula, por lo que el individualismo es consecuencia de la falta de confianza en los profesores en sí mismos. Dan Lortie manifiesta que *“la incertidumbre y la ansiedad que acompaña habitualmente a la enseñanza, debido a que sus objetivos son difusos y la información sobre sus resultados resulta poco fiable, conducen al aislamiento y al individualismo, los profesores no quieren cooperar y prefieren*

basarse en sus propias experiencias, por lo tanto el individualismo no se basa en la autosuficiencia, sino en la duda” (Citado por LÓPEZ, ANA, 2007, pág. 106).

HARGRAVES y ROSENHOLTZ, dicen: *“que los docentes se sienten inseguros y esconden las dudas sobre sí mismo con la máscara de la autonomía y el individualismo”* (Citado por LÓPEZ, ANA, 2007, pág. 106). Por otra parte, el individualismo se entiende como la consecuencia de las condiciones en las que trabajan los profesores, por lo tanto, *“no entienden al individualismo como una deficiencia personal, sino como una forma de economizar esfuerzos en un ambiente de trabajo sometido a grandes presiones, es decir, como una forma adaptación y un ejercicio de resistencia ante unas condiciones de trabajo adversas”* (Citado por LÓPEZ, ANA, 2007, pág. 107). Por lo que el individualismo, se percibe como un recurso de las docentes para proteger el tiempo y la energía requerida para realizar las tareas más urgentes.

Por otra parte, en los cursos de actualización docente se devela que la responsable de coordinar los espacios de formación depende del papel que juega al desempeñar su función y que realmente los cursos sean de interés para el personal docente, en una charla informal una educadora manifiesta: *“en los cursos a veces como que los temas se analizan de manera muy general, se le destina más tiempo a los productos de cada sesión para justificar la asistencia”*. Desde esta perspectiva, la docente expresa su sentir en la manera en que percibe los cursos de formación continua, expresando que no se analizan de manera profunda los temas que se desarrollan y dedican más tiempo en los productos, porque son los que tienen que entregar para justificar la permanencia y asistencia al curso que se participa en la instancia correspondiente, es decir, si las docentes entregan en tiempo los productos que se les pide, ya es ganancia debido que tienen asegurada la constancia de haber acreditado dicho curso, finalmente es lo que cuenta para acreditar el desempeño profesional y participar en algún programa federal con la aspiración de un ascenso.

Desde esta perspectiva, la formación continua está enfocada en un *“proceso en cual las docentes acumulan certificados y constancias que los alejan cada vez*

mas de su verdadera misión y de su contexto de trabajo” (UPN-H, 2010, pág. 53), por lo tanto, los alumnos y las necesidades que tienen las instituciones educativas quedan totalmente fuera de este proceso formativo.

En este transcurso de actualización profesional cabe preguntarse, ¿por qué las docentes dicen que los cursos les aportan muy poco para la función que desempeñan? En este sentido, se interpreta que los cursos que se oferta a las docentes no están centrados en las necesidades del nivel educativo, que hay un desinterés por participar activamente en estos espacios de formación y asumir con responsabilidad el compromiso profesional; que este espacio de encuentro las docentes aprovechan para comentar situaciones ajenas a la cuestión pedagógica, por lo tanto, la asistencia a los cursos es solamente para cumplir con la asistencia; por otra parte, se percibe que el personal que coordinan los cursos su principal objetivo, es avanzar con la sesión aunque el colectivo docente no llegue a interpretar o adquirir los conocimientos necesarios, se analizan los materiales de manera superficial y este espacio deja de ser un lugar donde las educadoras tienen la oportunidad de compartir sus conocimientos para mejorar la práctica pedagógica.

Ante esta situación que manifiestan las involucradas, *“los equipos directivos y su capacidad de liderazgo juegan un papel importante ya que ejercen de mediadores entre los intereses de los profesores y las prescriptas por la administración”* (Citado por LÓPEZ, ANA, 2007, pág. 144), en este sentido, el espacio colegiado de formación docente, no garantiza un grado aceptable de colaboración, está lejos de desarrollar un trabajo auténticamente colaborativo, ya que las educadoras se limitan a cumplir su tarea formal y a lograr un producto sin que se dé un clima de apoyo e intercambio, en este escenario, se forman equipos de trabajos, sin embargo, las profesoras no llegan a sentirse protagonistas del mismo, ya que lo ven como una actividad obligatoria cuando son citadas en los cursos de Preescolar, porque así lo pide el equipo administrativo.

Al respecto se entiende que surge una colegiabilidad artificial, porque *“las relaciones de trabajo en colaboración que muestran los profesores no son*

espontaneas, voluntarias orientadas al desarrollo, no están presentes en todo momento ni son imprevisibles” (HARGREAVES A. , 2005, pág. 221), cuando son integradas en los cursos que no son centrados en el nivel, ya que la actualización de las docentes de Educación Inicial Indígena, en su mayor parte los integran juntamente con los docentes de Preescolar.

Desde esta mirada la maestra Violeta expresa *“nos mandan a llamar a todos los cursos que da la zona o la jefatura pero pues tanto como benefician a preescolar la mayoría de los cursos son enfocados a preescolar, lo que hacemos nosotras, esos mismos cursos adecuarlos a la edad de nuestros niños pero pues no es nada, nada apto para el nivel seguimos igual pidiendo, demandando que sean acordes específicamente para el nivel”* (EN02:12). Desde esta percepción se manifiesta, que la mayoría de los cursos que reciben, son del nivel de preescolar y lo que se hace es retomar los elementos que consideran que les favorece y adecuarlos al nivel educativo, sin embargo, consideran que no son pertinentes para el nivel donde ejercen la práctica pedagógica.

Desde esta mirada, las educadoras perciben que los cursos que reciben son deficientes para el nivel donde se desempeñan laboralmente, no favorece la atención de los infantes menores de tres años y la asistencia a estos cursos únicamente para cumplir un requisito administrativo. En este sentido, los cursos que se ofertan en Educación Inicial no son pertinentes para el nivel educativo, no es lo mismo atender a infantes en edad maternal, que en edad preescolar, las necesidades son diferentes en cada nivel educativo. Una de las necesidades que manifiesta la docente es la demanda de cursos específicos para nivel educativo, porque los que reciben considera que no son aptos, que carecen de elementos y no cumplen con las expectativas para el nivel que atienden.

En esta perspectiva se manifiesta un malestar en las docentes por la manera en como reciben la formación continua, una de las causas que influye en esta situación de acuerdo con SARTRE es la noción de escasez, *“que se entiende como la limitación de cualquiera de los elementos que yo necesito para satisfacer los*

propósitos, aspiraciones o necesidades; la insuficiencia de aquello que necesito, para llegar a aquello que aún no soy, pero que aspiro ser, necesito una serie de productos, utensilios, condiciones, cuidados y ayudas” (BONALS, 1996, pág. 14). En este sentido, las instituciones responsables de actualizar a las docentes presentan numerosas situaciones de escasez que marca vínculos negativos en las relaciones entre los profesionales docentes, uno de ellos es la manera de ofertar los cursos, no ofrece elementos indispensables para satisfacer los propósitos del nivel, las condiciones no son los adecuados ya que solamente son integrados en los cursos de otro nivel educativo, falta lo inmediato de aquello que se necesita para cumplir con las necesidades y aspiraciones profesionales.

Una de las educadoras manifiesta su sentir cuando los integran en los cursos con Preescolar, al respecto la maestra Rocío dice:

Nos integran con las compañeras de preescolar...pero como que no hay avance, porque ellos están viendo su programa, no tiene caso que estemos viendo lo de preescolar si no es lo mismo, al estar con ellos como que uno no pone atención, ese día que estamos platicando acerca de los aprendizajes esperados y nos dicen guarden un poco de silencio porque aquí nosotros nos interrumpen...yo siento que no es lo mismo trabajar con maestras de Preescolar que con las maestras de Inicial (EN07:1).

La docente expresa la manera cómo percibe los cursos cuando los integran con Preescolar, desde su perspectiva, considera que no hay un avance, porque los de Preescolar analizan el programa del nivel y no le encuentran sentido porque el Programa de Inicial es diferente, en este tipo de cursos señala que no muestran interés.

En este sentido, al considerar que no hay un avance, es porque los cursos están centrados más para Preescolar y las docentes de inicial en este espacio de formación no es de gran apoyo para el nivel donde se desempeñan profesionalmente, se percibe que en este tipo de cursos las educadoras del nivel solamente son espectadores de lo que se analiza en este escenario porque

manifiestan que el programa es muy diferente con el que se trabaja en Educación Inicial.

Por lo tanto, al manifestar que no se pone atención, se asume que en este tipo de formación no le dan importancia e interés porque carece de sentido y cuando tratan de analizar ciertos aprendizajes esperados entre docentes de Inicial, los de Preescolar muestran inconformidad diciéndoles que guarden silencio porque los interrumpen, se evidencia una actitud intolerante y falta de respeto a la diversidad de opiniones, por lo tanto, las educadoras tienen una mínima participación en los espacios de actualización cuando son integradas con Preescolar, por desconocer el curriculum de ese nivel.

En el espacio colegiado, la tolerancia ideológicamente descansa sobre el convencimiento de que nadie tiene el monopolio de la verdad, una actitud tolerante contiene la idea de que las personas tienen fines propios, son capaces de reflexionar sobre las circunstancias y de actuar según razones derivadas de estas reflexiones.

Los integrantes de un equipo docente ha de aceptar que cada miembro estará en grupo con unas actitudes diferentes, específicas que tendrán disponibilidades de tiempo desiguales, intereses distintos, facilidades determinaciones, maneras de pensar, sentir, entender características; que dispondrán de unas herramientas, recursos y estilos de trabajo propios; que soportaran dificultades, ansiedades, temores, diferenciados de los otros y unos ritmos de trabajos determinados (BONALS, 1996, pág. 23).

Por lo tanto, mostrarse tolerante con los compañeros de trabajo y ser respetuoso con la diversidad de maneras de pensar, de ser y de opinar hacia los demás es imprescindible para conseguir que las relaciones al interior de los equipos sean satisfactorias y gratificadoras para todos.

Ante ésta situación la educadora piensa que no es lo mismo trabajar con docentes de Preescolar que con las de Educación Inicial, al señalar la diferencia en la manera de trabajar se percibe que con los docentes de otro nivel son ellos quienes determinan la manera de participar y ellas tienen pocas oportunidades de manifestar

las necesidades del nivel, sin embargo, cuando los cursos son con educadoras del mismo nivel es diferente porque comparten las mismas necesidades, el mismo grupo de atención. También se interpreta, que en los cursos de Preescolar hay un control administrativo que tienen que respetarlo, sin embargo, cuando se reúnen entre docentes de Inicial se carece de ello y por eso en este escenario las docentes tienen mayor libertad en su participación y como consecuencia surgen comentarios ajenos al tema de análisis.

Otro de los referentes que aquí se menciona es que se sienten aisladas que no toman en cuenta su participación, se percibe que las docentes donde están adscritas no tienen un reconocimiento oficial de su nivel, es decir, a nivel de zona escolar, por tanto ellas son integradas con los otros, con docentes de Educación Preescolar, es una manera en que las autoridades educativas administran la educación, sin cuestionarse si realmente este espacio de formación es pertinente para las necesidades que tienen las educadoras del trabajo pedagógico; por otra parte, al manifestar que en su participación no son valoradas, conlleva en el plano psicológico, los afectos, sensaciones y emociones, mostrando un desinterés en los contenidos de los cursos.

En este sentido se manifiestan las relaciones de poder, *“en la participación de cada integrante, su presencia y sus posibilidades de toma de decisiones se organizan por la vía de la fuerza, se instala en las relaciones internas del colegiado, en el cual cada uno lucha por conseguir el mayor predominio posible respecto a los otros”* (BONALS, 1996, pág. 29). En la medida en que cada uno pretende conformar su posición, una parte de los componentes pueden sentirse coartados o anulados en sus posibilidades profesionales y personales, pueden sentir que la situación dentro de la cual están inmersos les restringe las posibilidades de aportación al grupo y que les imposibilita enriquecerse profesionalmente, lo cual comporta niveles bajos de gratificación y los precipita a comportamientos perjudiciales.

Al cuestionar a la maestra Rocío sobre porque en los cursos los integran con Educación Preescolar, ella responde *“porque somos pocos y no alcanzamos a*

conformar un grupo apenas somos cuatro que estamos en la zona y por eso nos integran con Preescolar” (EN07:5). En este sentido, las docentes son integradas con personal de Preescolar porque en la zona escolar solamente son cuatro maestras de Educación Inicial y por cuestiones administrativas de las autoridades del nivel no se les oferta un curso en apoyo a sus prácticas escolares, también se observa que algunas de sus compañeras no asisten en este espacio de formación.

Dentro de la zona escolar hay poco personal de Educación Inicial, las autoridades educativas optan por lo más fácil e integrarlas con docentes de Preescolar sin considerar que las necesidades de cada nivel educativo son diferentes. Desde esta perspectiva, la formación permanente que reciben está centrada en otro nivel educativo y lo que hacen es recuperar los elementos que consideran relevantes para poner en práctica en los centros educativos. Sin embargo, estas instituciones educativas ofertan este tipo de formación, a las educadoras de Educación Inicial, porque no tiene una estructura pedagógica, es decir, no cuenta con personal competente que capacite a las educadoras de acuerdo a la edad de atención a los infantes en este nivel, por lo tanto, las autoridades educativas justifican al decir que no hay un presupuesto para la formación docente en este nivel educativo y argumentan que el nivel no está considerada dentro de la Educación Básica.

Desde esta perspectiva, aunque en los centros educativos puedan parecer desde fuera comunidades en las que el colectivo docente conforma un grupo homogéneo con opiniones e intereses comunes, no ocurre así en la realidad. En este sentido, la colaboración establece relaciones pero también puede dividir, es decir, *“a una cultura balcanizada estas pautas no consiste en trabajar en aislamiento, ni hacerlo con la mayoría de los compañeros de todo el centro, sino, en pequeños subgrupos de la comunidad escolar” (HARGREAVES A. , 2005, pág. 236).* Por lo tanto, dentro de los centros existen subgrupos de profesores que consideran que tienen muchas cosas en común entre sí y muy pocas con el resto de los compañeros, porque los intereses y necesidades son diferentes.

Otra de las necesidades que expresan las educadoras del nivel son los cursos referentes a la estimulación temprana, con gente profesional que puedan orientar como hacerlo, han solicitado al supervisor, a la coordinadora del nivel, que han hecho caso omiso esta petición, la maestra Blanca manifiesta *“que nos dé gente que sabe, gente profesional a lo mejor no en el nivel pero si gente profesional en niños pequeñitos como un pediatra, ellos conocen, ellos te pueden orientar te pueden decir, que es lo que puedes hacer tu con un niño en cambio hasta el momento no se ha tenido este tipo de cursos que hace muchísimo falta, que no es lo mismo lo teórico que te dicen cómo hacerlo a una actividad práctica”* (EN03:11).

Desde el sentir de la educadora expresa que existe la necesidad de tener una capacitación de manera teórica y práctica para la realización de la estimulación temprana con los infantes, es decir, contar con personal profesional en esta materia que puedan orientar la manera de cómo realizar las actividades prácticas a temprana edad, al no contar con los elementos necesarios, repercute en la manera de atender a los bebés, se entiende, que tienen un déficit sobre el conocimiento en referente a la estimulación temprana, sin embargo, consideran que es necesario tener un conocimiento amplio para cumplir con las expectativas del nivel educativo.

Otro de los factores que influye, es el material didáctico, ya que se carece de ellos para realizar la estimulación de manera integral a los pequeños, sin embargo, también influye como las educadoras perciben y le dan significado a la estimulación de los infantes. En este aspecto, al no tener los conocimientos sobre como estimular a los infantes menores de un año, es una justificación para que en la práctica docente no atiendan a los pequeños de esta edad.

En este sentido, la estimulación temprana es un factor elemental, por ello es necesario contar con los conocimientos teóricos y prácticos para aplicar en la práctica con los infantes, al respecto el investigador Chileno, Montenegro define a la estimulación temprana:

Como el conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que éste necesite desde su nacimiento, para desarrollar

al máximo su potencial psicológico. Esto se logra a través de la presencia de personas y objetos en cantidad y oportunidades adecuadas y en el contexto de situaciones de variada complejidad que generen en el niño un cierto grado de interés y actividad, condición necesaria para lograr una relación dinámica en su medio ambiente y un aprendizaje efectivo, (BORQUEZ, pág. 5).

De acuerdo a la visión teórica estimular a los pequeños a temprana edad, le permite desarrollar su potencial de manera integral ofreciendo oportunidades de aprendizaje más eficiente, el personal docente manifiesta que ésta es una necesidad que tienen para desarrollar la práctica en los centros educativos.

Otro de los espacios de formación en que participan las educadoras son los diplomados que oferta el Programa de Escuelas de Calidad, ya que los tres centros educativos están dentro de este programa, aunque hay quejas por la carga administrativa, no obstante, toman en cuenta que los cursos, diplomados que ofertan les da los conocimientos para la mejora educativa, actualmente participan en el diplomado, "Modelo de Gestión Educativa Estratégica".

Las docentes consideran que es importante recibir cursos que sean acordes al nivel, donde realizan las actividades pedagógicas, pero la realidad de los hechos la mayoría de estos cursos son enfocados a Preescolar, por lo tanto, la formación continua que reciben durante el proceso de formación, de cierta manera limita y no es de gran apoyo en las prácticas pedagógicas que realizan con los niños menores de tres años, al no tener una formación afín al nivel donde realizan sus actividades pedagógicas y los espacios de formación continua no son acordes a las necesidades que tienen las educadoras, conlleva a que dejen sin atención a los niños más pequeños por no tener los conocimientos teóricos y prácticos, en este sentido manifiestan que lo más factible sería que éstos cursos fueran sobre las necesidades que tienen en el nivel educativo y una de ellas es la estimulación temprana que han demandado, pero que las autoridades superiores inmediatas hacen caso omiso a esta petición. En este sentido, se entiende que hay una deficiencia en la construcción

de un conocimiento pedagógico²² en la atención de los infantes menores de tres años, y se asiste a estos espacios de formación únicamente para cumplir administrativamente.

Desde la percepción que tienen las docentes sobre la formación continua no es con base en las necesidades que tienen en el nivel, sin embargo, desde el planteamiento que hace Ferry la formación, *“No se limita a lo profesional, la formación invade todos los dominios: uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, uno se forma en todos los niveles de responsabilidad y a ser posible de forma permanente, desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad. De la formación se espera el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal”* (FERRY, 1990, pág. 130).

Desde este punto de vista, la formación no solamente se adquiere dentro de una institución formadora, sino que se van dando en los espacios de formación continua como la que oferta el Programa Escuelas de Calidad y el nivel de Educación Preescolar, los cursos de actualización y superación profesional que oferta Centro de Maestros, por lo tanto, el actuar de cada docente depende en gran medida del ethos profesional que tiene para poder desempeñar su papel de manera eficaz y pertinente.

En este sentido, la formación continua que se oferta al docente de Educación Inicial Indígena no es de gran apoyo porque se consideran como deficientes para la atención a las necesidades que tienen en este nivel educativo, desde esta perspectiva, en el siguiente apartado se evidencia como las educadoras perciben el curriculum del nivel a partir del espacio colegiado en la que participan.

²² Es decir las docentes no tienen una formación específica para atender a los infantes menores de tres años, este nivel educativo no tiene una estructura pedagógica por falta de reconocimiento oficial y por otra parte no hay instituciones formadoras específicas para el nivel educativo.

2.3. La percepción del curriculum a partir del espacio colegiado.

La Educación Inicial como se ha mencionado en el primer capítulo tiene un reconocimiento oficial dentro del Sistema Educativo Nacional, entendido como los fines pedagógicos que se han estado trabajando con propuestas curriculares que se han venido reformulando en el devenir histórico. En el 2001 el material con que trabajaban las docentes era el manual del promotor y la guía de padres, éstas eran las herramientas que tenían para el desarrollo de las actividades pedagógicas.

En el 2004 surge la “Propuesta Curricular de Intervención Educativa en apoyo a la Educación Inicial Indígena”, toma como base las necesidades básicas de aprendizaje; que tenía como propósito contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la Educación Inicial, partiendo del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, en términos de competencias básicas de aprendizaje que los educandos desarrollan a partir de lo que ya saben y son capaces de hacer, lo cual contribuye a una mejor atención de la diversidad²³ en el aula.

Después se vuelve a modificar y surge la propuesta que se le denomina “Programa de Educación Inicial Indígena”, donde se consideraban los ámbitos de aprendizaje, que pretendía guiar, orientar, enriquecer y mejorar la práctica de las docentes y realizar así una Educación Inicial de calidad con características interculturales, que se pone en marcha en el 2006. Estas propuestas curriculares han sido una dificultad para las educadoras, que han puesto en práctica, la forma de organizar las actividades pedagógicas para dar atención a los infantes, es de acuerdo al nivel de comprensión de estos materiales bibliográficos.

Hoy en día, se trabaja con los fascículos del Marco Curricular de Educación Inicial Indígena, en base a cinco ámbitos de aprendizaje, *“construcción de la identidad personal, social y de género; pensamiento matemático; lenguaje,*

²³ La diversidad, es entendido como las condiciones sociales, económicas, ideológicas, culturales que caracteriza cada uno de los alumnos, es decir, su forma de vida, las edades de atención, las habilidades comunicativas, cognitivas, afectivas y sociales.

comunicación y expresión estética; exploración del mundo natural y salud” (SEP, 2010, pág. 20); con sus respectivos aprendizajes esperados, basado en el enfoque por competencias.

Por lo tanto, en Educación Inicial los Marcos Curriculares fueron editados, por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), por tener un reconocimiento del impacto y la relevancia de una educación pertinente que tiene el desarrollo de la vida presente y futura de las niñas y niños indígenas de cero a tres años. Que tiene como objetivo orientar de manera adecuada la valoración de la interculturalidad y el plurilingüismo, a través de la innovación en las formas de organizar y desarrollar las metodologías para la atención de los infantes.

Desde ésta perspectiva, los Marcos Curriculares son considerados como una propuesta para transformar en primera instancia la Educación Inicial Indígena, su puesta en práctica permite guiar un trabajo especializado, diversificado y diferenciado, pretende elevar las expectativas de las educadoras, en colaboración con las madres de familia y autoridades educativas.

Desde la perspectiva institucional, al diseñar el Marco Curricular es en apoyo a las educadoras en el desarrollo de sus prácticas cotidianas, sin embargo, a pesar del espacio colegiado que ha sido parte de la formación continua en que han participado las docentes para el análisis del curriculum, desde esta óptica las docentes consideran al Marco Curricular como algo obsoleto, porque contempla actividades que los niños ya pueden lograr por si solos, se entiende que hay un conocimiento deficiente del curriculum, por ello, se manifiesta un desinterés en los espacios de formación, de este modo evitan su formación profesional continua, al respecto la maestra Blanca señala *“hay cosas que nos marca el Marco Curricular de Educación Inicial son, son obsoletas que ya no va, entonces este de repente tú tienes que buscarle la manera de cómo, como trabajar, entonces ya no te guías nada más de lo que ya tienes establecido los propósitos”* (EN03:5).

En este sentido, la educadora manifiesta que el curriculum oficial establece cosas que son obsoletas y que desde su punto de vista busca la manera de cómo

realizar las actividades pedagógicas y no se guía únicamente por los propósitos planteados en el curriculum, por lo que se percibe que busca información en diversas fuentes para mejorar la práctica docente. En este sentido, el curriculum se percibe como *“un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo”* (SACRISTÁN, 2002, pág. 121). Por lo tanto, su relevancia para los alumnos que aprenden sus contenidos depende de los procesos de concreción en la práctica pedagógica del curriculum y se llega a considerar como obsoleto, porque hay deficiencias en su análisis, comprensión de manera crítica y profunda del mismo para tener claridad de las actividades a desarrollar con los infantes y de los propósitos planteados que se pretende alcanzar en lo pedagógico.

En éste mismo orden de ideas en una charla informal, con la maestra Violeta, ella comenta lo siguiente *“considero como obsoleto el Marco Curricular, porque no contiene acciones relacionados con la estimulación temprana, son actividades importantes para estimular el desarrollo de manera integral a los niños menores de un año”*. Con este dato empírico es evidente que la educadora percibe el curriculum como obsoleto porque no considera actividades relacionadas para desarrollar la estimulación temprana en los pequeños, sin embargo considera que es importante que contemple acciones para estimular el desarrollo integral de los infantes menores de un año.

Con lo referente a la estimulación temprana, las educadoras tienen la noción de que es realizar únicamente los ejercicios físicos a los infantes menores de un año, sin embargo, las referencias teóricas manifiestan que *“la estimulación consiste en la aplicación de estímulos sensoriales cargados afectivamente de manera integral es decir, en sus habilidades cognitivas, comunicativas, sociales y afectivas”* (SEP, 2013), desde esta perspectiva, la estimulación implica como su nombre lo dice estimular al infantes de manera integral, para favorecer su desarrollo en todas las dimensiones.

En este sentido, la concepción de ambas educadoras que tienen sobre el currículum, se percibe que cada una de ellas interpreta de acuerdo a la experiencia y dominio que tienen de este material bibliográfico al poner en marcha las acciones establecidas y de la formación profesional que cuenta cada una de ellas.

Por otra parte, el currículum del nivel educativo, plantea acciones de manera general que se desarrollan en los infantes menores de tres años, sin establecer actividades específicas por edad, no señala de manera particular actividades de estimulación temprana, sin embargo, cada educadora tiene la responsabilidad de relacionar las actividades a desarrollar con los niños más pequeños de acuerdo a las necesidades del grupo que se atiende para promover las competencias de manera integral en los educandos, retomando las prácticas de crianza de la comunidad como un factor elemental durante el proceso del trabajo pedagógico. Desde la visión teórica el currículum es ante todo, *“una selección de contenidos culturales peculiarmente organizados, que están codificados de forma singular, que en la práctica no tiene valor, sino en función de las condiciones reales en las que se desarrolla, en tanto se plasma en prácticas concretas de muy diverso índole”* (SACRISTÁN, 2002, pág. 40). En este sentido, el currículum tiene funcionalidad de acuerdo a las condiciones y al contexto donde es aplicada como un factor esencial, cada docente desarrolla su práctica pedagógica con base a su experiencia escolar y del bagaje cultural que posee sobre el currículum.

Por lo tanto, a través de los espacios de formación en que participan las educadoras siguen concibiendo que el currículum de Educación Inicial como algo obsoleto, desde el conocimiento que tiene cada una de las docentes, dejando fuera las necesidades de atención de los infantes y del contexto donde es puesta en práctica el plan y programa, en consecuencia, están sacrificando a los infantes a recibir aprendizajes a temprana edad que estimulen sus habilidades cognitivas de manera integral, por lo que las limitantes en cuanto al conocimiento del currículum no permite aterrizar en la práctica los contenidos pedagógicos.

2.3.1.¿El currículum prescrito, un recurso de apoyo para las educadoras?

Desde el mandato institucional el Marco Curricular, constituye un recurso de apoyo para la enseñanza aprendizaje en el nivel de Educación Inicial, pero depende en gran medida de cómo es entendida por las educadoras en su puesta en práctica, en los contextos áulicos en que desarrollan sus actividades pedagógicas, que tan funcional y significativo ha sido su dominio y manejo de la misma. Sin deducir la relevancia del factor contexto social donde se desarrollan las acciones pedagógicas, que de cierta manera influye para que el currículum prescrito sea un recurso de apoyo en la enseñanza aprendizaje, con los infantes menores de tres años en las comunidades indígenas.

Al analizar la información de campo sobre el tema devela que a lo largo de tres años que se pone en práctica el currículum y de los cursos de actualización para su análisis, las docentes conciben como algo obsoleto, porque consideran que contempla actividades que no son acordes a las necesidades de los niños y por esta razón hay cosas que omiten porque las necesidades de los alumnos son otras. La maestra Blanca manifiesta lo siguiente *“hay cosas que nos marca el Marco Curricular de Educación Inicial, son obsoletas que ya no va...tienes que buscarle la manera de cómo trabajar...hay cosas que es necesario omitirlas o cambiarlas”* (EN03:5).

Desde esta óptica el currículum se percibe como obsoleto porque establece acciones que no son pertinentes para la edad de los infantes en atención, por lo tanto, consideran que es necesario omitir o cambiar las acciones que están planteadas desde la lógica del sentido común, es decir, sin el fundamento teórico, solo desde la visión limitada buscan nuevas estrategias de cómo desarrollar la práctica docente.

En este sentido, se percibe que la docente no solamente se guía por los propósitos y acciones establecidas, sino que busca información complementaria en otras fuentes en base a las necesidades de los infantes para enriquecer y mejorar la

práctica pedagógica. Por otra parte, se percibe que al omitir o cambiar lo que ya está establecido, la educadora pretende innovar su práctica, sin embargo, no todo cambio resulta innovador, en este sentido las prácticas de la educadora como resultado de la observación, se centran más en actividades manuales, no obstante cabe preguntarse si las actividades manuales que realizan tienen una función intelectual para los infantes, por lo que se interpreta que la educadora moldea el currículum en base a su experiencia laboral y no hay claridad en la función cognitiva de las actividades que brindan al infante que asiste a estos espacios educativos.

Cuando el currículum es moldeado por las docentes, el sujeto es considerado como *“un agente activo muy decisivo en la concreción de los contenidos y significados de los currícula, moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que a él se le haga, sea a través de la prescripción administrativa o del currículum elaborado”* (SACRISTÁN, 2002, pág. 124). En este sentido, las educadoras trasladan el currículum a la práctica, aportando sus propios significados e interpretación son considerados como sujetos activos y la capacidad de modelación que tienen depende en gran parte si al desarrollar se realiza adecuadamente para enriquecer o empobrecer las prácticas pedagógicas.

En la misma idea la maestra Violeta manifiesta *“yo concibo que el material que tenemos, considera al niño como el que no sabe y hay que enseñarle, pienso que esto no es así los niños poseen conocimientos, saberes”*. (RON03:04). Desde ésta visión precaria de la docente, cuando menciona que es un material que considera al niño con carencias de saberes y conocimientos, esta aseveración no tiene un fundamento teórico del contenido del programa.

En esta ideología la docente considera a los educandos como seres pensantes con características particulares que poseen conocimientos y saberes, que en los espacios áulicos son fortalecidos a través de las acciones pedagógicas, desde la perspectiva de la docente, considera al currículum como obsoleto porque manifiesta que al educando es un ser con carencias de conocimiento.

En este sentido, se percibe que la docente tiene limitantes para interpretar los contenidos pedagógicos establecidos en el curriculum ya que establece acciones centradas en los infantes de cero a tres años, sin ser especificados por edades, no obstante, en el campo de investigación se devela que las docentes únicamente dan atención a educandos de tres años, por ello la docente manifiesta que el curriculum concibe a los infantes que no poseen conocimientos. Al poner en acción el curriculum es *“la última expresión de su valor, en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de los propósitos, pero también refleja los supuestos y valores muy diversos”* (SACRISTÁN, 2002, pág. 240). Desde esta expectativa, el curriculum adquiere sentido y significado al poner en práctica, las docentes son quienes adecuan en base a las necesidades de los educandos y del dominio que tienen de la misma. Sin embargo, las docentes no reflejan en su práctica cotidiana los valores fundamentales con relación al compromiso y responsabilidad de su desempeño en el nivel que atienden.

Por el conocimiento que tienen del curriculum, llegan a considerar como obsoleto, porque únicamente se trabaja con los niños de tres años y en el Marco Curricular establece actividades de manera general para la atención de niños de cero a tres años, sin tener específicamente apartados que establezcan actividades por edad; otra percepción es porque los niños que asisten regularmente a los centros educativos realizan actividades con mayor facilidad los que están contempladas en el curriculum, en este sentido, influye también el contexto familiar, social y cultural en la que se desenvuelven los infantes.

Por otro lado, mencionan que es la misma propuesta curricular con la que anteriormente han estado trabajando, solo se han modificado en ciertos apartados, los conceptos son cambiados con otros términos, pero que es la misma, solo que ahora está centrado en competencias, sin embargo, en la práctica las actividades que desarrollan con los infantes no se reflejan las competencias que manifiestan que es la base del curriculum. Desde el Marco Curricular este término se entiende como *“la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer*

(habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2010, pág. 6).

Pero también es necesario mencionar que a pesar del tiempo que ponen en práctica este material las docentes reconocen que no hay un dominio, un análisis a profundidad del Marco Curricular y realizan las actividades a su manera de comprender e interpretar, la maestra Violeta manifiesta *“no tenemos un dominio porque no hemos analizado al fondo esa curricula”*. (EN02:12).

En el discurso de la educadora entrevistada reconoce que no hay un análisis de manera crítica y profunda del currículo, por lo tanto, conlleva indudablemente a una dificultad para brindar una educación de manera eficiente a los infantes menores de tres años, en este sentido, se percibe que el análisis del curriculum ha sido de manera superficial, hay carencias en la comprensión y dominio del currículo, por lo tanto, las acciones que realizan no logran el desarrollo integral de los infantes. Por otra parte, se percibe que las educadoras no manifiestan una preocupación por analizar el curriculum, por lo tanto, no asumen con responsabilidad, interés y compromiso profesional para el análisis de este material bibliográfico de manera más analítica y reflexiva, por lo que el curriculum no es vista como el eje central en que gira las actividades pedagógicas para la atención de los infantes.

En este escenario institucional y con esas prácticas referidas por las educadoras se limita la perspectiva curricular, en este sentido, el *curriculum “es el punto central de referencia en la mejora de la calidad de la enseñanza, en el cambio de las condiciones de la práctica, en el perfeccionamiento de los profesores, en la renovación de la institución escolar”*. (SACRISTÁN, 2002, pág. 37). De acuerdo a la referencia teórica el curriculum, es la herramienta esencial con que cuentan las educadoras para desarrollar una educación de calidad a los niños menores de tres años, sin embargo, la realidad de la práctica docente se manifiesta la falta de análisis y comprensión de este material, porque en el seno del colegiado no se discute los temas o contenidos del curriculum a profundidad, presentan limitantes para desarrollar actividades pedagógicas de manera eficiente. Aunque se han tenido

cursos para analizar el Marco Curricular, se reconoce que no es suficiente o que les aporte elementos teóricos metodológicos para analizar a profundidad y lo que se hace es únicamente considerar lo más básico, es decir, se ha hecho un análisis de manera superficial.

Por ello, como factor elemental para desarrollar las actividades pedagógicas es tener el dominio del Marco Curricular para diseñar y desarrollar situaciones didácticas que propicien el desarrollo de competencias para alcanzar los aprendizajes esperados en los niños menores de tres años, la maestra Violeta menciona *“un dominio al 100% no lo tenemos es por eso que nosotros hacemos los trabajos colegiados para igual ir analizando”* (EN02:12), cuando se refiere ir analizando se trata del curriculum, al no poseer un dominio al 100%, desde la percepción de las docentes solo se llega a un 60% y 70%, en este sentido consideran que el espacio colegiado que han implementado hacen el análisis de su formación²⁴, para compartir las experiencias y las necesidades en cuanto a los contenidos del Marco Curricular.

Desde esta perspectiva, el trabajo colegiado es visto como un espacio para el análisis y reflexión de la praxis, donde cada educadora se apropia de los elementos principales para la comprensión del curriculum que conlleva a la mejora educativa en los centros educativos de Educación Inicial. Por eso, una parte importante de la mejora de la calidad de la enseñanza es el logro de la colaboración y la colegiabilidad entre el profesorado para el desarrollo de un proyecto coherente de educación.

En este sentido, *“la idea de colaboración y el compromiso con la profesión vaya ligado a la existencia de un proyecto conjunto y no solo a la mejora de las condiciones laborales y materiales”* (Citado por LÓPEZ, ANA, 2007, pág. 143). En esta idea el espacio colegiado es considerado de gran apoyo para el análisis del curriculum, sin embargo, se reconocen aunque es un trabajo conjunto entre

²⁴ En este sentido, el espacio colegiado contribuye y precisa que los profesores se benefician de sus experiencias y continúan progresando durante su actividad profesional (HARGREAVES A. , 2005, pág. 211).

docentes, no se ha logrado realizar un análisis profundo de la misma, porque en este espacio surgen comentarios ajenos a la cuestión pedagógica por las participantes dedicándole el mayor tiempo.

Por ello, las docentes reconocen que por esta situación no se llegan a cumplir con los propósitos de este nivel de manera integral, como se plantea en la normatividad de este nivel que es *“favorecer el desarrollo infantil a través de la propuesta de experiencias educativas enriquecedoras que sumadas a las del contexto inmediato, permitan a los educandos fortalecer sus potencialidades para alcanzar un desarrollo pleno y armónico...”* (SEP, 2009, pág. 41).

Al poner en marcha el currículum oficial, es evidente que durante este proceso hay factores externos que influyen o que limitan su puesta en práctica como los espacios en el que se desarrollan las prácticas docentes. Recuperando los datos empíricos una educadora menciona *“los espacios no son los adecuados para nosotros, pues los materiales tampoco no son los adecuados, ni siquiera ahora si la preparación tampoco es acorde al nivel que tenemos nosotros entonces al 100% no se cumple con los propósitos que demanda este nivel”* (EN02:7). Al señalar que los espacios no son los adecuados, hace referencia a infraestructura propia, porque están dando atención en locales prestados por la comunidad, por la Escuela Primaria y Preescolar que ya no le dan uso porque están en estado de deterioro, son los únicos espacios disponibles que tienen para la atención de los infantes.

Desde la perspectiva de las educadoras, las situaciones por las que aluden su condición laboral, consideran que no llegan a cumplir con las expectativas que demanda el nivel educativo porque tienen limitantes, como los espacios donde desarrollan las prácticas pedagógicas, son aulas prestadas por otros niveles educativos o en locales particulares con espacios reducidos, los centros educativos no cuentan con infraestructura propia; señalan que los materiales didácticos particularmente al material para realizar la estimulación temprana con los bebés no son pertinentes y acordes a la edad que atienden; con respecto a la formación profesional con que cuentan también influye, las educadoras tienen diferente perfil

académico, cuentan con Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Normal Superior con Especialidad en Biología, como se puede apreciar la formación con que cuentan no es afín al nivel donde se desempeñan laboralmente.

En este sentido, en la práctica no se logran concretar o se eluden los propósitos del curriculum al cien por ciento por los factores que se presentan por parte de las docentes como es la comprensión de los contenidos del programa, que consideran importante para el desarrollo de las actividades pedagógicas con los infantes, en esta perspectiva *“el curriculum no puede entenderse al margen del contexto en el que se configura ni independientemente de las condiciones en que se desarrolla”* (SACRISTÁN, 2002, pág. 127), desde esta postura, los factores externos que influyen en la práctica docente, como el contexto, las condiciones de infraestructura, son relevantes para que el curriculum prescrito sea puesto en acción, por lo tanto, como resultado de estos factores en el nivel de Educación Inicial no se atienden a todos los infantes de cero a tres años y solamente a los que tienen tres años de edad dejando fuera los más pequeños.

En este sentido, se interpreta que hay un desinterés, falta de responsabilidad y compromiso por las docentes hacia el trabajo pedagógico, justificándose que los espacios son inadecuados, que no tienen una formación acorde al lugar donde desempeñan la práctica, manifiestan la carencia de materiales para el apoyo pedagógico, ante esta situación los afectados son los infantes porque no reciben una atención pertinente y de calidad acorde al nivel de desarrollo intelectual e integral que establece los propósitos del curriculum; esto conlleva a que las educadoras lleguen a determinar ciertos criterios para dar atención a los infantes en Educación Inicial como se evidencia en el siguiente apartado.

2.3.2. El uso de criterios en la atención de los infantes.

El Sistema Educativo Nacional concibe la Educación Inicial Indígena como una Educación Institucionalizada, porque es promovida, planeada y organizada por la Secretaría de Educación Pública para satisfacer las necesidades educativas de todos y cada uno de los menores, las formas en que opera el servicio educativo permite enriquecer una educación integral a los infantes, en las cuales se favorece el aprendizaje y sobre todo, el desarrollo y logro de competencias, por lo que se establecen tres modalidades de atención.

En el escenario de los sujetos investigados se devela que las docentes únicamente brindan una modalidad de atención; la atención directa a niñas y niños de tres años, sin embargo, al entrevistar a la maestra Rocío sobre que modalidad centra más su práctica docente, manifiesta *“la de atención a niños que asisten diariamente (la primera modalidad de atención); la segunda modalidad donde se trabaja mamás y niños, una hora los días jueves; la tercera modalidad las visitas que se hace con los más pequeños”* (EN07:4).

Con este dato empírico es evidente que la docente tiene conocimiento de las tres modalidades de atención que se brinda en Educación Inicial, sin embargo, en la práctica ella manifiesta que centra más en la primera modalidad, que es la de atención directa a niños de dos y tres años que asisten regularmente a los centros educativos, con acciones pedagógicas, esto implica desarrollar actividades para favorecer el desarrollo integral en cuanto las dimensiones: comunicativas, cognitivas, social, afectiva y psicomotricidad de los infantes, sin embargo, en el escenario las docentes promueven en la mayor parte del tiempo actividades manuales centrados en la primera modalidad, sin dejar de mencionar las otras dos modalidades de atención. En la segunda modalidad menciona que es la atención a niños y madres de familia esta modalidad le dedica menos tiempo, desde esta perspectiva, se concibe que el de mayor interés y relevancia es la primera modalidad y la tercera modalidad es cuando realizan las visitas a los infantes en su domicilio.

En este sentido, se percibe que la educadora no tiene una definición clara de las dos últimas modalidades de atención (la atención a niños con madres de familia y orientaciones a madres de familia), por lo tanto, confunde al momento de mencionar lo que se realiza en ambas formas de atención, al no trabajar con estas dos modalidades se desconoce la manera de cómo llevar a la práctica, con quienes y qué tipo de actividades se realizan.

En la segunda modalidad, participan todos los agentes educativos que tienen bajo responsabilidad y cuidado a los infantes y esta actividad se realiza a través de las visitas domiciliarias fortaleciendo las prácticas de crianza de los padres de familia, sin embargo, la educadora opta por una actividad grupal destinándoles una hora a la semana.

Al mencionar que en la tercera modalidad de atención se realizan las visitas domiciliarias, se percibe que la educadora desconoce qué actividades se desarrollan en esta modalidad, ya que las visitas son parte de la segunda modalidad y en la tercera se realizan las asesorías, pláticas, cursos, y talleres con temas de interés y relevancia social con la participación de los agentes educativos para favorecer el desarrollo integral del educando.

En este sentido, al centrar más la práctica en la primera forma de atención, se percibe que la docente presenta deficiencias para dar atención a los infantes menores de un año, por ello no se lleva a la práctica las dos modalidades de atención, optando por la primera modalidad porque los infantes asisten a la escuela por si solos. Por otra parte, no se tiene claridad de cómo pueden desarrollar las dos modalidades de atención, o porque considera que es más complejo ya que requiere la participación de los padres de familia y de quienes están a cargo de los infantes retomando las prácticas de crianza del contexto, las condiciones en que viven, para fortalecer el desarrollo integral de los educandos.

De acuerdo con el curriculum del nivel educativo las tres modalidades de atención en Educación Inicial buscan satisfacer las necesidades educativas de todos y cada uno de los infantes tomando en cuenta la diversidad de contextos, condiciones y

situaciones socio-culturales en que viven para favorecer el desarrollo y logro de los aprendizajes esperados; éstas son:

a) Atención a niñas y niños de dos a tres años.

Esta modalidad se refiere principalmente a la atención de niñas y niños de esta edad puesto que ya están en condiciones de asistir de manera regular al centro de Educación Inicial Indígena, ésta es una atención grupal muy valiosa porque se desarrollan las competencias en los infantes, al compartir con otros favorece su proceso de socialización y los usos y funciones del lenguaje; además de ampliar su vocabulario, aprenden a convivir y compartir, a respetar reglas, a trabajar individualmente en ambientes colectivos y a ejercer sus derechos. Esta modalidad es la que se da más prioridad en los centros educativos, se percibe que las educadoras muestran más interés por los infantes de esta edad en donde se realizan actividades pedagógicas desarrollando ciertos conocimientos, habilidades o simplemente prepararlos para el siguiente nivel educativo que es Educación Preescolar al que asistirán los educandos.

b) Atención a niñas y niños con la participación significativa de agentes educativos comunitarios.

En ésta modalidad se atiende principalmente a niñas y niños de cero a un año de edad e incluso hasta dos años, con la participación de las madres, padres de familia y otros miembros de la familia, como tíos, abuelos, tutores y miembros de la comunidad a quienes se consideran como agentes educativos comunitarios porque interactúan directamente con los menores, retomando las prácticas de crianza²⁵.

Esta forma de atención, el docente integra actividades que los menores y sus padres o cuidadores realizan en el ámbito familiar y comunitario efectuando acciones

²⁵ Las prácticas de crianza son los conocimientos y formas de actuar de las madres, padres y otros miembros de la familia y la comunidad acerca del desarrollo, los cuidados y la educación de los niños las cuales surgen de su cultura.

tendientes a mejorar las prácticas de crianza, acordando los horarios de las visitas domiciliarias. También puede darse de manera grupal, en el centro educativo con la presencia de los padres de familia.

Esta modalidad en el escenario de los sujetos no es evidente aunque en las entrevistas mencionan que le dedican menos tiempo por lo complejo y donde tienen que ser partícipes los agentes educativos retomando las prácticas de crianza, desde esta perspectiva la modalidad de atención no se lleva a cabo en la práctica, o se le da menos interés dedicándoles menos tiempo. En este sentido, se pierde en la dimensión pedagógica el desarrollo de las habilidades cognitivas de manera integral en los infantes para fortalecer las competencias durante el proceso educativo a temprana edad.

c) La orientación a los agentes educativos comunitarios.

Es una manera de apoyar la atención a niñas y niños en forma indirecta, mediante el trabajo que el docente realiza con dichos agentes. *“El docente brinda orientación educativa a través de pláticas, cursos y talleres sobre temas y situaciones relevantes de las que tenga conocimiento a partir del diagnóstico, las peticiones de madres y padres de familia y el producto de interacción con otras instancias asistenciales de carácter local y regional que atienden aspectos relacionados a la salud, alimentación, la higiene y el cuidado del medio”* (SEP, 2010, pág. 21). Esta modalidad en la práctica se omite, al no tener un conocimiento amplio de qué acciones realizar y se llega confundir con las actividades de la segunda modalidad de atención.

Al respecto se pierde la relevancia pedagógica al no poner en práctica todas las actividades que se plantea en el curriculum con la participación de los padres de familia, de esta manera afecta el proceso de aprendizaje tanto de los niños como de los tutores, al no desarrollar acciones que se establecen en esta modalidad de atención en el espacio áulico, por lo tanto, no hay continuidad en los hogares.

Estas tres formas de atención, tiene como intención la enseñanza para potenciar el desarrollo y aprendizaje de los infantes, sin embargo, en el contexto de las prácticas de los sujetos se develan hallazgos que las docentes centran las actividades hacia la primera modalidad de atención directa a niñas y niños de dos y tres años, omitiendo las dos modalidades: atención a niñas y niños con la participación significativa de agentes educativos comunitarios y la orientación a los agentes educativos comunitarios, esta es otra de las cuestiones que se manifiesta el juego de poder de las docentes en determinar la modalidad a trabajar en este nivel educativo.

Los criterios que utilizan para dar atención a los niños de tres años, son desde su empíria, porque en el curriculum señala que deben ser atendidos niños de cero a tres años de edad, de la cual tienen conocimiento las docentes, en las entrevistas realizadas mencionan las edades de atención en este nivel educativo, al respecto recupero la expresión de la maestra Violeta cuando se le cuestionó ¿de qué edad se atiende en Educación Inicial?, ella comenta: *“Es de cero a tres años de edad que deben ser atendidas en este nivel, pero con los niños de meses se realiza la estimulación temprana pero no se tiene la capacitación para atender a esos niños de esa edad”* (EN02:13), desde esta percepción, se acepta que los infantes que se atienden en Educación Inicial son de cero a tres años de edad, sin embargo, en el contexto de las prácticas de las docentes solo atienden a niños de tres años.

Se reconoce que no se tiene la capacidad para atender a los niños más pequeños, en este sentido, se interpreta que al decir que “no se tiene la capacitación” se refiere a la formación que tiene, ya que no es afín a este nivel educativo, por otra parte se percibe que durante la formación permanente no se ofertan cursos o talleres referentes a la estimulación temprana, por lo tanto, piensan que no tienen el conocimiento, los elementos necesarios para realizar actividades con los infantes de esta edad y llegan a determinar que las prácticas pedagógicas sean enfocados a los niños de tres años, dejando sin atención a los más pequeños.

De acuerdo a las investigaciones realizadas por especialistas referente a la atención a infantes a temprana edad, señalan que *“son fundamentales para un crecimiento saludable y armónico, que repercute de manera notable en el funcionamiento físico, cognitivo, emocional, social y cultural, estableciendo con ellos bases para el aprendizaje futuro”* (SEP, 2013, pág. 46), desde esta visión se percibe que los niños al nacer cuentan con la habilidad de adaptarse activamente a su entorno, pero la posibilidad para poder lograrlo depende de los ambientes favorables que brinde la docente desde el espacio áulico.

Desde esta perspectiva, la formación del docente es un factor determinante para la atención de manera pertinente a los infantes en las modalidades que corresponde la Educación Inicial, al no contar con ello únicamente se atienden a los de tres años, por ésta situación no llevan a la práctica las tres modalidades de atención como establece el curriculum prescrito. Por otra parte, se percibe que las docentes no tienen una formación autodidacta ya que solamente esperan de las instituciones educativas correspondientes para asistir a los cursos de formación, sin que las educadoras busquen la iniciativa de cómo poder atender a los infantes en las tres modalidades. Al trabajar con una modalidad evitan problematizarse con la práctica docente, ya que implica retomar las prácticas de crianza del contexto comunitario, lo cual, requiere de tiempo y esfuerzo para favorecer el desarrollo integral de los infantes de cero a tres años.

Ante esta situación se llegan a determinar ciertos criterios para centrar las actividades pedagógicas en una sólo forma de atención centrado en los infantes de tres años, desde la opinión de las educadoras, son las siguientes; primero, que *“no se tiene la capacidad para atender a los niños de meses; segundo, no cuentan con espacios adecuados y materiales suficientes para trabajar con ellos, no es lo mismo atender en piso que en una cama”* (EN03:11); desde esta mirada, se entiende que al decir, que no se tiene la capacidad para atender a los infantes de meses, se percibe que se carece de los conocimientos necesarios para desarrollar las competencias de manera integral en los infantes en esta edad, la educadora reconoce que tiene limitantes para desarrollar actividades específicas para los niños más pequeños.

Por otra parte, desde la perspectiva de la educadora manifiesta que no cuentan con espacios adecuados para dar atención a los infantes, en este sentido, ellas trabajan en locales prestados que no son pertinentes a las necesidades de los pequeños, este es uno de los factores que influye en la atención a los infantes. Con respecto a los materiales consideran que no son suficientes y acordes para el desarrollo de actividades con los pequeños, al señalar “que no es lo mismo atender en piso que en cama”, al no contar con los materiales pertinentes se opta por dejar sin atención a los pequeños. En este sentido, se percibe que las educadoras carecen de elementos de cómo llevar a la práctica ciertas actividades o de vincular de acuerdo al contexto social y cultural donde se desarrollan las prácticas pedagógicas.

El tercer criterio se toma a partir de que cuando asisten todos los niños que están inscritos, no saben qué hacer con los más pequeños, al respecto la maestra Violeta dice: *“un día me asistieron todos los niños pero no sabía qué hacer, porque asistieron los 19 niños y desde entonces decidí trabajar únicamente con los niños de tres años y los niños de meses los atenderé después”* (RON05:2), desde este dato empírico se evidencia que la educadora muestra una deficiencia de cómo atender un grupo de diferentes edades, así también se percibe que no se ha atendido un grupo con cierta matrícula de alumnos por lo que se entiende que no ha puesto en práctica las tres modalidades de atención durante el desarrollo de sus actividades. Por otra parte, la educadora demuestra que sus deficiencias no le permiten organizar el grupo para dar atención a todos los infantes y elige una salida fácil dejando sin atención a los menores de un año y centra las actividades pedagógicas a los educandos de tres años de edad.

En este sentido, se interpreta que las educadoras presentan limitantes para dar atención a los infantes en las tres modalidades, se evidencia una deficiencia profesional, se manifiestan carencias de cómo vincular el currículum prescrito con el contexto social y cultural donde desarrollan las actividades pedagógicas, los espacios como un factor que influye, los materiales no son suficientes, por todas estas necesidades llegan a ser determinantes para la toma de decisión de dar atención únicamente a los infantes de tres años de edad.

Desde esta visión los infantes nacen con una motivación interna y capacidad para aprender, en función de sus capacidades físicas e intelectuales, del acompañamiento y apoyo que les brinden los adultos, en este sentido el docente o equipo de adultos *“requiere tener conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la intención a la primera infancia, para proporcionar a los niños un conjunto de oportunidades de aprendizaje que les permite fortalecer las capacidades con las que nacen, mejorar las condiciones de vida y sentar las bases para un enriquecimiento personal, familiar, escolar y social”* (SEP, 2013, pág. 34). Como consecuencia de estos conocimientos y habilidades en las docentes el aprendizaje de los niños más pequeños no se llegan a fortalecer las capacidades intelectuales, afectivas, físicas y sociales al no contar con espacios para la atención de los infantes específicos para los niños menores de un año.

Por último, la maestra Violeta manifiesta que: *“Este nivel educativo exige varios campos de conocimiento, no nada más la docencia, sino que aquí se necesita un psicólogo, un personal de salud, de alimentación, porque es la necesidad de los niños, la estimulación temprana y con ese elementos nosotras no contamos”* (EN02:6). En este sentido, se reconoce que el nivel educativo demanda de varias disciplinas, que es indispensable contar con personal profesional en nutrición, en psicología, que conozca del área para que oriente al realizar la estimulación temprana con los bebés y no solamente de la docencia, por la demanda que se tiene en los centros educativos la estimulación temprana y que con este conocimiento no cuentan las educadoras para estimular a los pequeños.

Desde esta perspectiva, la manera en que las educadoras dan atención en los centros educativos no se logran concretar realmente los propósitos establecidos en el curriculum, por otra parte, se percibe que comparan los Centros de Educación Inicial que brindan atención en los contextos indígenas, con los CENDIS que ofrecen atención en el contexto urbano y que cuentan con profesional multidisciplinaria.

De esta manera las docentes determinan dar atención únicamente a los niños de tres años, como mencioné en párrafos anteriores los limitantes que ellas

manifiestan, específicamente en la formación docente, los espacios áulicos, los materiales didácticos, la capacidad de gestión, porque este nivel no únicamente demanda ser docente, sino que es necesario contar con una formación multidisciplinaria, para trabajar en este nivel educativo, de la cual se carece y cada educadora desempeña su función de acuerdo a sus posibilidades y alcances para desarrollar los propósitos que demanda el nivel.

Por otro lado, en el nivel educativo, no se ofertan cursos referentes a estimulación temprana, por lo tanto hace falta contar con una preparación acorde al nivel para dar una atención real y de manera pertinente a los niños de meses. La maestra Rocío expresa *“hace falta que nos hagan llegar los cursos sobre estimulación temprana, para cumplir con las expectativas del nivel porque siento que nos hace falta apropiarnos de más elementos para que los propósitos se cumplan realmente”* (EN01:3). Desde esta perspectiva, una de las necesidades que tienen las docentes, para responder a las demandas del nivel educativo son los cursos sobre estimulación temprana como una necesidad fundamental para la atención de los alumnos, la docente reconoce que se carece de estos conocimientos para poner en práctica y de esta manera cumplir con los propósitos de este nivel educativo. Así también al no recibir este tipo de cursos se justifican para no cumplir con las expectativas del nivel, en este sentido, se percibe que no es únicamente responsabilidad de las educadoras al no cumplir en su totalidad, sino que también de las instituciones educativas inmediatas por no ofertar al docente los cursos acordes a las necesidades del nivel.

El análisis de la práctica docente en este nivel educativo es muy complejo y más cuando no se tiene una formación acorde a este nivel, un conocimiento profundo para la atención a los niños de meses, de un año y por eso se van por la opción de atender a los niños que tienen tres años²⁶, pero también influye que no cuentan con los espacios adecuados para trabajar con los bebés, esto conlleva a que no se

²⁶ La modalidad que trabajan las docentes de este nivel educativo con niños de tres años de edad. Se entiende que estos infantes ya están socializados en el seno familiar que pueden expresar sus necesidades e intereses y esto le facilita a las educadoras para su atención aunque sea para entretenerlos con actividades como cantos, rondas, colorear, recortar, pegar, promueven más actividades manuales.

logren los propósitos del nivel educativo al cien por ciento. Aun teniendo el marco normativo que guía la enseñanza, la realidad es que cada educadora realiza la práctica de acuerdo a su bagaje cultural debido a que se manifiesta carencia de interpretación del mismo. Esto evidencia los limitantes en cuanto a la formación profesional de las docentes, ya que el programa establece que la atención de los infantes menores de un año se puede atender desde los hogares con las madres de familia, retomando las prácticas de crianza.

Por otra parte, los espacios de formación que se le oferta al personal docente de este nivel educativo, son poco innovadores, que no cubren con las necesidades que tienen en los centros educativos, son deficientes, no cumplen con las expectativas que demanda el nivel de Educación Inicial.

CAPÍTULO III

EL EQUIPO COLEGIADO HACIA LA PLANIFICACIÓN Y SU APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE.

Como se ha mencionado en los capítulos precedentes el trabajo colegiado, es un espacio que promueve el desarrollo de las docentes, en la que se configura la mejora de la escuela y el crecimiento profesional, muchos autores han dicho que la implementación eficaz de las reformas curriculares más centralizadas dependen también de las relaciones colegiales y de la planificación conjunta del profesorado de cada escuela con fines de mejora.

Por ello, en este capítulo se muestra como las docentes de Inicial Indígena, han implementado el “espacio colegiado” como una iniciativa propia por la necesidad que tienen, ya que una de las características que las identifica es el trabajo en centros educativos unitarias, por lo tanto optan por reunirse mensualmente para diseñar planeaciones en forma colegiada, porque consideran que esta manera de trabajar les favorece, que en entre todas surgen diversas ideas que cuando trabajan de manera individual.

Desde este ámbito las educadoras diseñan las planeaciones en colegiado y posteriormente son puestas en acción en cada uno de los centros educativos, por ello en este capítulo se desarrolla el entramado en la que son aplicadas las planeaciones en los espacios áulicos. Las docentes consideran que es imprescindible la planeación porque permite organizar y guiar acciones de aprendizaje que favorecen las capacidades y habilidades en los infantes para obtener resultados favorables y significativos.

En este sentido, la planeación es considerado como un elemento fundamental para la previsión de los recursos necesarios que sirven de apoyo para el desarrollo de una clase que implica considerar todos aquellos materiales didácticos, equipo tecnológico, humano y espacio institucional que favorecen su aplicación.

En este entramado se evidencía como las educadoras de Educación Inicial Indígena diseñan las planeaciones en colegiado y los elementos que toman en cuenta para elegir un ámbito, con sus respectivos aprendizajes esperados que pretenden desarrollar con los educandos menores de tres años que asisten regularmente a los centros educativos. Es por ello, que se muestra el escenario donde son aplicadas las planeaciones didácticas, se devela el acontecer cotidiano de las prácticas pedagógicas, el cómo se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, de qué manera se propicia la interacción docente- alumno; así también como interfieren las actividades extracurriculares que realizan las docentes y la manera que ellas realizan la evaluación de los logros, avances y dificultades en la aplicación de las planeaciones.

Durante el proceso de desarrollo de las planeaciones didácticas se develan múltiples factores que interfieren en su aplicación, como son; las interferencias en clase por diversos agentes educativos, el ausentismo del propio docente y el horario establecido en este nivel educativo, que son limitantes para que realmente lo planeado sea aplicado en la práctica. Estos puntos se desarrollan de manera más profunda en los siguientes apartados de este capítulo.

3.1. El trabajo colegiado un espacio para la planificación docente.

En el espacio colegiado las educadoras de Educación Inicial, se concentran mensualmente para diseñar planeaciones, como una necesidad que tienen porque se encuentran ubicadas en escuelas unitarias y no tienen con quien intercambiar ideas, experiencias y consideran que esta manera de trabajar les permite emprender acciones en colegiado para aplicar en cada uno de los centros de trabajo con los infantes menores de tres años.

Las herramientas principales que las educadoras utilizan para el diseño de las planeaciones son las siguientes: el Marco Curricular de Educación Inicial Indígena que contiene cinco fascículos denominados; Ámbito normativo y antecedentes

históricos, Fundamentos y formas de atención, Caracterización del servicio, Propósitos y ámbitos de acción, Planeación y práctica educativa; el material bibliográfico “Todos para Maternal”²⁷ y el plan de estudios 2011 de educación Preescolar son considerados como complementarios. Cabe aclarar en referente a los fascículos las educadoras utilizan de manera frecuente el fascículo IV, denominado propósitos y ámbitos de acción, porque plantea los ámbitos, las competencias a desarrollar para lograr los aprendizajes esperados.

Con referente al material bibliográfico que utilizan las docentes para realizar las planeaciones, únicamente utilizan el Marco Curricular Fascículo IV, en ocasiones llevan el Plan y Programa 2011, pero, no le dan utilidad y el material “todos para maternal” no todas las docentes cuentan con esta bibliografía, reconocen que estos materiales no son suficientes, al respecto la maestra Rocío expresa lo siguiente: *“No es suficiente el material que tenemos creo que es necesario buscar otras fuentes de información que nos ayude a mejorar la planeación de las actividades”* (EN01:7). Al señalar que es necesario consultar otras fuentes, hace referencia al material que bajan por medio de internet, que sirve de apoyo en las actividades pedagógicas, pero también hace referencia de otros acervos bibliográficos, están conscientes de que es necesario buscar información en otras fuentes para enriquecer la planeación, sin embargo, en el colegiado solo hacen uso de estos tres materiales antes mencionados para planear.

Para las docentes es de gran valor el trabajo colegiado, la maestra Blanca señala, *“vale mucho el trabajo colegiado porque compartimos hasta el material bibliográfico, porque en Educación Inicial no tenemos mucho”* (EN03:9), desde la perspectiva de las docentes, el trabajo colegiado es bueno porque comparten el material²⁸ que tienen, porque en este nivel no se cuenta con suficiente material bibliográfico, en esta misma idea, una de las docentes expresa *“no traigo mi material porque lo he prestado”* (RON01:5), una forma de justificar, antes de ser cuestionada.

²⁷ Este material únicamente tiene una de las educadoras que adquirió a través del programas escuelas de calidad.

²⁸ Hace referencia a los fascículos del Marco Curricular, el Plan y Programa 2011 de Educación Preescolar, que utilizan para planear.

En este sentido, el espacio colegiado es importante porque se comparte el material bibliográfico y es necesario llevarlos, en ocasiones hay quien se les olvida, sin embargo, con el apoyo de las demás facilita la realización de las actividades planeadas en cuanto a la revisión de los contenidos para el diseño de las situaciones didácticas que se prevé trabajar durante el mes. Como grupo o equipo se comparten los materiales con quienes no tienen, en sentido estricto de la formación no cabe dentro de la responsabilidad y compromiso como educadoras de no llevar el material bibliográfico, ya que es un espacio donde se diseñan planeaciones, una de las educadoras se justifica al decir “no traigo mi material porque lo he prestado” al no presentar su material, se interpreta que se le haya olvidado, o simplemente no cuenta con dichos acervos bibliográficos, a pesar de ello realizan la planeación con el material que tienen las docentes.

En las reuniones que se denominan “trabajo colegiado” las docentes de Educación Inicial, como he comentado anteriormente, se diseñan planeaciones que sirven de apoyo con los grupos que atienden en cada uno de los centros de trabajo, en una de las entrevistas realizadas se cuestionaba de qué manera se llega a decidir que ámbito planear, la maestra Rocío menciona “*trabajamos de acuerdo a las necesidades de cada centro de trabajo, se hace una sola planeación y cada educadora implementa otras actividades con el grupo*” (EN01:7), la maestra pone de manifiesto que en el diseño de las planeaciones se toman como eje central las necesidades de los centros educativos y se jerarquiza acorde al problema más prioritaria que se hace presente en todos los espacios áulicos, sin embargo, cada una de ellas tienen necesidades particulares. En una de las reuniones la maestra Blanca manifiesta: “*a mí me gustaría trabajar el ámbito pensamiento matemático aún no lo he trabajado además me gusta trabajar con Matemáticas*” (RON03:4).

Al hacer un análisis reflexivo, las docentes en su opinión dicen que en las planeaciones consideran las necesidades de cada centro escolar, sin embargo, en la hora de definir los temas a planear, se deja fuera lo que se plantea inicialmente. Se toma en consenso desde el interés de la docente cuando dice “a mí me gustaría trabajar las Matemáticas”, por lo que no hay una coherencia entre lo que se dice y lo

que realmente se hace al planear, las docentes expresan que consideran las necesidades de los alumnos, pero en realidad, lo que acontece en el colegiado, son las docentes quienes deciden que ámbito de aprendizaje planear, porque es el resultado de sus prácticas cotidianas en reproducir los contenidos del programa, o tienen dominio del tema.

Por otra parte se interpreta que cada educadora jerarquiza sus necesidades que tiene en su centro de trabajo y en el colegiado se lleva a consenso y si las demás educadoras coinciden con esta necesidad planteada, es la que planean para desarrollarlo durante el mes; por otro lado, se percibe que aunque sea el interés de una de las educadoras, pero si es un tema que aún no la han desarrollado y las demás educadoras están de acuerdo se llegan a determinar el tema a planear.

Cuando se plantea que las planeaciones son a partir de las necesidades que se tiene en cada uno de los centros de trabajo, en esta idea se entiende en cuanto a la atención de niños en edad maternal y por esta razón se llega a diseñar una sola planeación para todos los centros de trabajo.

En este sentido el Marco Curricular es el material principal que las docentes manejan para el diseño y desarrollo de situaciones didácticas que son puestas en práctica en los centros educativos con los niños menores de tres años, el otro material que utilizan como complementario es el programa de estudios 2011 de educación básica, se cuenta con este material, pero se desconoce cómo vincularla con el Marco Curricular. Prueba de ello la maestra Rocío dice *“ya terminamos con la planeación, pero en ningún momento consideramos el plan 2011, como le puedo dar utilidad, porque aún no le entiendo muy bien”*. (RON03:04). Desde este dato empírico se evidencia que las educadoras no analizan el contenido de los aspectos fundamentales que se considera en el plan de estudios de Educación Básica, por ello se presenta las dificultades de cómo hacer uso en las planeaciones y aunque consideran que es un material que les sirve de apoyo en las planeaciones solo queda en lo discursivo, en este sentido se interpreta que la educadora está solicitando apoyo a sus compañeras que conocen y tienen dominio de este material didáctico

para su análisis, así también se percibe que les está pidiendo a sus colegas que se interesen por esta necesidad y que en el espacio colegiado se analice este material bibliográfico para tener un conocimiento más amplio y profundo y de esa manera conocer como vincular con el Marco Curricular.

También se interpreta que al reunirse en colegiado para planear es solamente para justificar el día, de que se concentraron para realizar dicha actividad y no presentarse en los centros de trabajo, o que realmente estos colegiados sean un espacio para la planificación, más bien, es un espacio para justificar la jornada laboral del día y sirve como requisito para las visitas de acompañamiento o supervisión al centro de trabajo por algún agente educativo ya sea del Supervisor, de la Coordinadora del nivel o del Apoyo Técnico Pedagógico, en esencia se pierde el propósito.

Por otro lado se percibe que tan imprescindible es el uso de este material para el diseño de planeaciones, si es acorde a las necesidades que se tienen en los centros educativos, ya que éste material bibliográfico es de Educación Básica.

Desde la experiencia de las educadoras consideran que la planeación es una herramienta fundamental para organizar el desarrollo de las actividades pedagógicas, al respecto la maestra Violeta dice: *“es una de las herramientas importantes que nos sirve a nosotras para poder organizar el trabajo para tener nosotros este una guía... es una manera de organizar el trabajo en nuestras escuelas”* (EN05:2). En la misma idea la maestra Rocío expresa: *“es para que uno vea la secuencia que se lleva, que se va desarrollando dentro de las actividades, porque si uno no planea pues así nada mas no se hace nada”* (EN04:2).

Desde la percepción de las educadoras el trabajo planeado, permite sistematizar y hacer dinámico el trabajo pedagógico²⁹ y a la vez guía las acciones del procesos de enseñanza aprendizaje y al realizarlo coadyuva a mejorar la calidad del servicio, por lo que consideran como un elemento indispensable para organizar la

²⁹ El trabajo pedagógico se entiende como las actividades que se desarrollan en el espacio áulico para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

intervención pedagógica y si no se planea no se llegan alcanzar las metas planteadas. En este sentido, cuando las educadoras hablan de organizar el trabajo hacen referencia a la planeación didáctica, que consideran como una herramienta indispensable, sin embargo, aunque se diseñan las planeaciones en el espacio colegiado, en la práctica no se llegan a ejecutar realmente lo que se planea; se percibe que tienen la noción de planeación y para qué les sirve, al respecto la referencia teórica señala que al planear *“se toman en cuenta las actividades que permiten alcanzar los aprendizajes esperados en el nivel inicial mediante la optimización del tiempo y los recursos, potenciando así la adquisición y manejo de conocimientos”* (SEP, 2010, pág. 13).

Desde esta referencia teórica una actividad planeada permite alcanzar los aprendizajes que se pretenden lograr en los infantes menores de tres años, se organizan las actividades a desarrollar, anticipar los materiales a utilizar, a optimizar el tiempo necesario que fortalece la intervención del docente para no declinar en una práctica improvisada o rutinaria, sin embargo, aunque al planear se anticipan los materiales y se organizan las actividades, sin embargo, en la práctica de las docentes se observa que hay un contraste entre lo que se planea y lo que se lleva a cabo en los espacios áulicos, es decir, elaboran sus materiales didácticos dentro del salón de clases durante el desarrollo de las sesiones, restándole el tiempo destinado para la ejecución de la planeación didáctica.

Las docentes planean en colegiado porque manifiestan tener la necesidad de compartir ideas, experiencias, actividades que han desarrollado en los espacios áulicos concretos en donde desarrollan la práctica docente, que les ha permitido propiciar aprendizajes en los niños, por lo tanto la planeación tiene una finalidad de tener una visión clara y precisa de las intenciones educativas, de ordenar y sistematizar el trabajo, a revisar, constatar sus previsiones durante el proceso educativo, por lo tanto, la planeación es considerada desde el curriculum como *“un proceso mental individual, flexible, dinámico, es una guía de trabajo, susceptible a modificaciones sobre la marcha, que puede ser mejorado constantemente”* (SEP, 2004, pág. 125).

En ésta dimensión cada educadora trata de aplicar la planeación con el grupo que atienden y en la práctica no todo lo planeado se logra concretar porque intervienen múltiples factores durante el proceso de desarrollo que limitan su puesta en acción, aunque el curriculum establece que al poner en marcha se reflexiona, que es un proceso mental y es flexible porque se pueden realizar las modificaciones, las educadoras actúan de acuerdo al sentido que le dan la planeación y se percibe que no se llega hacer una reflexión y análisis de la práctica y que realmente sea un proceso mental para cada docente y la flexibilidad para las docentes es dejar fuera lo planeado o hacer otras actividades que no conllevan una intención pedagógica.

Sin embargo, los datos empíricos permiten mostrar que la planeación que diseñan las educadoras no tiene una estructura formal, al respecto la maestra Rocío manifiesta: *“en Educación Inicial no hay una estructura para la planeación, cada quién hace a como uno se acomode”* (EN04:2). En la misma ideología la maestra Violeta dice *“una estructura en si de una planeación no la hay, nada más consideramos esos aspectos que debe de llevar...los ámbitos, los aprendizajes esperados, en una planeación mensual los objetivos, las actividades también a quiénes van dirigidas esa actividad las formas de atención y este pues una evaluación”* (EN05:3).

En este sentido, al decir que no hay una estructura formal, es porque no existe un formato que considere los aspectos a contemplar en una planeación, ya que manifiestan que años atrás recibían un formato específico donde se consideraban ciertos elementos o apartados que debe de llevar una planeación, desde la percepción de las educadoras tienen la libertad de cómo organizar las actividades.

Al no haber una estructura formal de cómo planear, las educadoras diseñan las planeaciones tomando en cuenta el ámbito, el aprendizaje esperado, haciendo una lista de actividades que favorecen los aprendizajes a lograr y los recursos a utilizar, a como se llega a interpretar el curriculum desde el bagaje cognitivo que tienen, al decir una de ellas *“a como uno se acomode”* esta expresión se interpreta que cada educadora tiene la autonomía de decidir de como planear sus secuencias

didácticas, desde luego sin salirse de los elementos claves de que constituye una planeación oficial, entendiéndose en organizar las ideas desde lo más sencillo apoyándose de su experiencia propio y de sus compañeras.

En esta idea el plan mensual es el punto de partida donde son consideradas las actividades de manera general, que posteriormente cada docente desglosa en planeaciones quincenales, semanales y diarios a través de secuencias didácticas, que desde lo que señala Nemirovsky: *“la secuencia didáctica, es la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizadas en momentos sucesivos”* (SEP, 2010, pág. 19), en este sentido las educadoras al trabajar o planear en colegiado les permite tener mayor claridad en la orientación de situaciones didácticas, porque a través de esta herramienta organizan sus actividades de manera secuenciada que permiten la organización de los trabajos, si bien es cierto que en el colegiado se observa que únicamente se diseña el plan mensual y las otras planeaciones como el plan quincenal, semanal y diario no se diseñan en el colegiado, cada educadora elabora estos tipos de planeaciones adecuando el plan mensual a las necesidades de su grupo, o simplemente se aplica el plan mensual y las otras planeaciones ya no son elaboradas

Desde lo institucional, el curriculum establece, que *“la planeación didáctica es un acto anticipado que precisa la intencionalidad de la acción educativa y prevé las condiciones requeridas para alcanzar los propósitos definidos, es una herramienta flexible que admite variaciones en su concreción”* (SEP, 2009, pág. 66). En este sentido las educadoras planean con esa finalidad para prever las acciones de los objetivos que pretenden lograr en los infantes menores de tres años, como una herramienta para concretar las actividades en la práctica pedagógica y es flexible porque se puede modificar adecuando las actividades acorde a los intereses del alumno, no obstante desde la percepción de las educadoras este concepto remite a dejar fuera lo que está planeado y dedicar más tiempo a las actividades que no tienen una intencionalidad pedagógica las que denominan actividades libres.

En el curriculum del nivel educativo establece que la planeación lleva un proceso para desarrollar las actividades con los alumnos, por ello se fundamenta que cuando inician las actividades del ciclo escolar, las docentes deben considerar tres documentos importantes de planeación: “el proyecto educativo, el diagnóstico y el programa anual de trabajo”, sin embargo, estos documentos no son compartidos en el colegiado, porque en el plano pedagógico es llegar a la planeación didáctica. En este sentido, los datos empíricos evidencian que las docentes no llevan este proceso de planeación que plantea el currículo de este nivel para detectar las necesidades de los infantes, se enfocan directamente con el diseño de planeaciones sin considerar estos documentos sobre todo las necesidades reales que presentan los alumnos.

Sin lugar a dudas estos documentos son fundamentales para tener un conocimiento más amplio sobre las necesidades del grupo que se atiende en Educación Inicial, sin embargo, en el colegiado estos documentos no se hacen presentes, a pesar de que, las educadoras manifiestan las necesidades de los centros educativos sin tener a la mano estos materiales, se llega a entender que estos documentos los dejan en los centros de trabajo o simplemente no son elaborados, porque son documentos que requieren de disponibilidad de tiempo y la participación de toda la comunidad educativa.

Por lo tanto, la planificación docente es fundamental para lograr los aprendizajes esperados en los educandos, desde esta perspectiva es *“un conjunto de procesos psicológicos básicos por medio de los cuales una persona representa el futuro y construye un marco o estructura que sirve de guía en su actividad futura”* (CLARK, 1986, pág. 50). Desde esta referencia la planificación docente es considerada como una guía que se construye, se estructura a partir de acciones que le dan sentido la práctica del docente, que permite llevar una secuencia sobre las actividades que se pretende lograr, desarrollando las competencias en los alumnos menores de tres años.

En el trabajo colegiado otro aspecto que se manifiesta en el diseño de las planeaciones son los múltiples actividades que contemplan dentro de la misma, por

esta situación no se llegan a desarrollar en su totalidad las actividades planeadas en los centros educativos, al respecto la maestra Rocío dice: *“no se llega a desarrollar todo, unos que otros así, a veces a lo mejor se planea demás, por el mal tiempo, por una salida como que el tiempo pasa rápido”* (EN04:2), desde la perspectiva de la docente, manifiesta que no llegan a poner en práctica las acciones planeadas, se justifican, porque en la planeación contemplan actividades que requieren de cierto tiempo para su aplicación, por salidas frecuentes que tienen o por el cambio climatológico, cuando la ausencia de los alumnos es visible, estos acontecimientos no permiten avanzar con la planeación, éstos son los factores que mencionan las educadoras que influyen en la aplicación de la planeación. Se interpreta que es importante la organización de las actividades desde el momento en que se contemplan en la planeación para que realmente sean aplicados, anticipando los recursos que se consideran y no únicamente hacer un listado de actividades y que en la práctica no se apliquen previniendo las interferencias imprevistas que surgen y el factor tiempo es imprescindible en la enseñanza aprendizaje.

En el sentido teórico se menciona que la enseñanza requiere tiempo y la tarea de los profesores *“se caracteriza por la presión opresiva, exigente, de lo inmediato, de las contingencias y vicisitudes ocasionales...exigencias que coinciden en el tiempo, que son impredecibles y que surgen o se plantean sobre la marcha en función de los requerimientos, condiciones y necesidades particulares de cada contexto y momento”* (ROCKWELL, 2013, pág. 86). Por ello, todo docente sabe que el tiempo se convierte en el recurso más valioso y más escaso, para desarrollar el proceso de aprendizaje; dentro de la práctica pedagógica hay situaciones imprevistas que interfieren para que todas las actividades planeadas se logren concretar.

En las planeaciones también se contempla la elaboración de material didáctico para apoyarse en el desarrollo de las situaciones didácticas, pero en la práctica no es aplicada, los datos empíricos muestran con claridad lo que acontece, la maestra Violeta expresa *“hay actividades que no, no nos da tiempo elaborar, por igual por lo*

administrativo, planeas una actividad y se atraviesa lo administrativo, entonces se te van quedando” (EN05:6). Al hacer el análisis de la expresión de la educadora, que aunque se planea la elaboración de materiales didácticos que consideran que enriquece el desarrollo de las situaciones didácticas no se logran concretar en la práctica, desde la perspectiva de la profesora la elaboración de estos materiales didácticos requiere disponibilidad de tiempo, de lo económico y que por la cuestión administrativa no se llega a elaborar. Se interpreta que las educadoras tienen una excesiva carga administrativa³⁰ que es la que le dan más prioridad de entregarlos en tiempo y forma por las exigencias superiores inmediatas cuando les son solicitadas y la cuestión pedagógica queda en un segundo plano; por otra parte se percibe que hace falta una organización de las educadoras para realizar cada actividad sin desatender la cuestión pedagógica.

En este sentido, el aspecto administrativo encuentran las docentes como una justificación que implica salidas a la supervisión escolar para no diseñar los materiales que se contemplan en la planeación, solamente quedan consideradas en el plan, en la práctica no se realiza. Aunque al contemplar en la planeación la elaboración de materiales didácticos las educadoras tratan de cumplir con una de las expectativas que establece el curriculum del nivel la importancia del uso adecuado de los materiales, por lo tanto, al diseñar sus situaciones de aprendizaje, *“el docente debe pensar en su uso y en la posibilidad de incluir otros que le sean necesarios; es decir tiene que utilizar una gran variedad de materiales didácticos para trabajar con las y los menores”* (SEP, 2009, pág. 69). Sin embargo, esto solamente queda en el planteamiento inicial de la planeación y en la práctica no se llega a concretar.

Desde este sentido, las educadoras diseñan planeaciones donde consideran éstas acciones, que son interesantes, novedosas pero como mencioné antes, al poner en práctica se deja a un lado lo que plantean inicialmente y se llega a declinar por las actividades más sencillas utilizando los materiales que tienen en cada uno de los centros educativos, desde esta perspectiva las educadoras consideran que el

³⁰ La documentación como estadística, consejo escolar de participación social, plantilla de personal, evaluación de los alumnos, productos de cursos, entre otros.

material concreto favorece el desarrollo cognitivo del educando a lo que Piaget señala que *“la construcción cognitiva ocurre sobre todo en la interacción con los objetos físicos”* (BODROVA Elena, 2005, pág. 47). En este sentido los materiales concretos son imprescindibles durante el proceso de enseñanza con los infantes en Educación Inicial para el desarrollo de sus capacidades cognitivas y por consiguiente las educadoras contemplan en la planeación la elaboración de dichos materiales didácticos como recurso de apoyo.

Se interpreta que para elaborar estos materiales didácticos se requiere de ciertos recursos como: disponibilidad de tiempo, recurso económico, materiales y sobre todo la participación de las madres de familia, al no contar con todos los recursos mencionados, se refleja que lo que contemplan en la planeación solo queda registrado como un requisito administrativo y en la práctica no es aplicada. Por lo tanto un factor importante al planear es prever los recursos que se requiere en cada una de las planeaciones diseñadas, que coadyuve a mejorar la práctica pedagógica como se establece en el curriculum y que al momento de diseñar las actividades tomar en cuenta los aspectos a considerar, los recursos disponibles con que cuenta cada uno de los centros de trabajo para que realmente lo que se diseña en colegiado sea aplicado en los centros educativos.

En este sentido la planeación didáctica *“es un acto anticipado que permite precisar la intencionalidad de la práctica educativa y prever las condiciones requeridas para alcanzar los objetivos definidos, es una herramienta flexible que permite variaciones durante su concreción”* (SEP, 2009, pág. 66). Desde ésta referencia teórica, es evidente que durante el desarrollo de una planeación hay diversos factores que limitan su aplicación, no obstante al planear permite anticipar los recursos y condiciones para alcanzar lo que se pretende lograr al aplicar una situación didáctica. Sin embargo, en los centros educativos, no se refleja lo que se planea en colegiado únicamente queda en lo administrativo, en la práctica pedagógica la realidad es diferente.

En este escenario áulico donde se pone en práctica las planeaciones se devela todo lo contrario de lo que se planea en colegiado, una de las educadoras pone en práctica una situación muy diferente a lo que se había planeado; por lo tanto, aunque se diseñen situaciones didácticas novedosas pero no es puesta en la práctica y se llega hacer lo mismo el trabajo en los cuadernos, pintando o pegando bolitas de papel; a partir de lo que acontece, me planteo ciertos interrogantes ¿éstas actividades serán significativas?, ¿se propicia el desarrollo intelectual del alumno? ¿Serán acorde al nivel educativo?, ¿Dónde quedan las actividades planeadas?

De esta manera la planeación solamente queda como un requisito administrativo y no se logra aplicar en su totalidad, así también se deja ver que los materiales didácticos que se consideran en la planeación para el apoyo pedagógico, no se llegan a elaborar, las docentes manifiestan que por cuestiones de tiempo no llegan a construir los materiales, además implica un costo económico para su diseño.

Esto es lo que sucede en cuanto al diseño de las planeaciones didácticas, en el siguiente apartado se muestra lo que realmente acontece en las jornadas diarias durante el desarrollo de las planeaciones, en el espacio áulico, con los niños menores de tres años.

3.2. El acontecer de la planeación en la práctica docente.

En el acontecer de las jornadas diarias de trabajo que realizan las educadoras se asume una distribución determinada del tiempo para el trabajo pedagógico, cada educadora con base al conocimiento de sus alumnos y de circunstancias particulares en que realiza su labor docente, distribuye y encuentra las mejores formas para aprovechar el tiempo de la jornada escolar, es quien decide cómo organizar el trabajo diariamente a través de las planeaciones didácticas.

En este escenario áulico se ponen en práctica las planeaciones que son diseñadas en colegiado con los infantes menores de tres años, se evidencia como se

da ese proceso de interacción de los sujetos, que tanto la práctica docente es reflexionada o solamente las actividades que se desarrollan son para pasar el tiempo establecido que justifica la permanencia en los centros educativos.

3.2.1. Una mirada en el contexto áulico de la práctica cotidiana.

Como mencioné en el apartado anterior que la planeación es una herramienta de trabajo que utilizan las docentes para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en los espacios áulicos de Educación Inicial, que las educadoras diseñan en colegiado y ponen en práctica en cada centro educativo les permite el logro de aprendizajes en los infantes menores de tres años.

Para tener una mirada de lo que acontece al interior del aula, es imprescindible el papel que desempeñan las docentes para propiciar la interacción con los alumnos, ya que son partícipes de manera directa, en este escenario se devela la manera en que se realiza la intervención de cada docente en el desarrollo de las actividades pedagógicas³¹; en la práctica se observa que las educadoras actúan de acuerdo a la experiencia laboral en los años de servicio en este nivel educativo, por lo que se percibe que no han logrado construir un conocimiento profesional, dado que, *“el conocimiento profesional del profesorado se va construyendo poco a poco, sobre la base de las interpretaciones de las situaciones en las que se ven envueltos en sus centros y aulas escolares y del resultado de las decisiones que adoptan, este conocimiento se reconstruye y modifica de acuerdo con los resultados de la vida cotidiana”*. (JACKSON, 2010, pág. 13).

Desde esta referencia teórica las educadoras a través de la práctica van reconstruyendo el conocimiento en base a las experiencias que se viven día a día desde el contexto áulico, por ello en el desarrollo de las actividades tienen la iniciativa de propiciar la interacción con los alumnos, lo que se observa en este

³¹ Entre las actividades que cotidianamente realizan las educadoras son los cantos acompañados de gestos, mímicas, lectura de cuentos, actividades de lectura, de colorear, recortar, escritura, actividades manuales, entre otros.

escenario, que la mayor parte del tiempo la intervención es del docente por la edad que tienen los niños.

Los infantes llegan a los centros de trabajo en compañía de las madres de familia, o con los responsables inmediatos, la recepción de alumnos en la escuela las docentes los reciben con un saludo de cortesía de mano o de beso, algunos niños responden, otros pasan directamente al salón de clases a buscar un lugar para sentarse o se van directamente donde están ubicados los materiales de ensamble para explorarlos. En algunos centros de trabajo son los alumnos quienes llegan antes que la docente y se quedan en espera hasta que llega la educadora.

En cada uno de los centros educativos de inicial, existe una similitud con respecto a la manera en que las educadoras hacen uso de los materiales didácticos, al llegar los niños a la escuela se les reparte los materiales didácticos que cuentan en cada institución, para que los exploren, mientras llegan los demás alumnos y hasta que ellas consideran pertinente en iniciar las clases indicándoles a los niños a guardar los materiales, en ciertos momentos los niños muestran resistencia al cambio de actividad, el de estar explorando de manera libre un juguete, para hacer lo que la educadora considera que está dentro de la planeación.

En el siguiente dato empírico la maestra Rocío les dice a los niños *“guarden los materiales que tienen, porque ya vamos empezar a trabajar... (Los niños en un primer momento no siguieron la indicación ellos continuaban explorando el material)”*, (RON02:3), en la misma idea la maestra Blanca les indica a los niños *“guarden los materiales, porque vamos a trabajar (los niños tardan en ir a dejar los materiales a su lugar)”*. (RON07:3). Desde la perspectiva de las educadoras el entregar a los niños los materiales para que los exploren y que jueguen de manera libre antes de empezar con las actividades pedagógicas, consideran como una estrategia para que los niños se queden en la escuela, y que no lloren o que quieran regresar con las madres de familia, los niños que llegan puntualmente tienen más tiempo de jugar con ellos, en lo que se hace la espera a que lleguen todos los alumnos, sin embargo, en

este tiempo de espera en ocasiones es prolongada no se establece un tiempo de tolerancia para dar inicio la actividad planeada.

En este sentido, los materiales que tienen las educadoras les sirve de apoyo para el desarrollo de las actividades planeadas, sin embargo, es evidente que no se le da utilidad adecuadamente, solamente es utilizado como un medio para entretener a los niños, mientras se espera a que lleguen todos los alumnos. Por otro lado, al momento de indicar que guarden los materiales los niños no ejecutan la indicación, porque para ellos el interés en ese momento es el material que están explorando, de continuar jugando y que los alumnos aún no tienen la noción de lo que las educadoras llaman “trabajar”.

Al señalar que “vamos a trabajar” se entiende que es dar inicio a las actividades que están consideradas dentro de la planeación que tienen la finalidad de lograr los aprendizajes esperados en los alumnos, sin embargo, los alumnos aún no conciben que es trabajar y para ellos lo más interesante en ese momento es continuar explorando los materiales concretos que tiene en su entorno inmediato.

En ocasiones aunque se lleva una planeación para desarrollar con los educandos, el interés de ellos es muy diferente a las actividades planeadas; en un centro de trabajo una de las docentes demuestra la capacidad de como adecuar las actividades planeadas acorde a los intereses de los educandos, la docente indicaba que van a dar inicio con las actividades por medio de un canto pero los niños centraban su interés en la exploración de un libro propiciado por un alumno.

La intervención de la docente fue *“guardemos los materiales que tienen, vamos a cantar (entre los materiales tenían un libro que estaban hojeando)”* la siguiente intervención *“guardemos los materiales que tienen, vamos a cantar y leeremos el libro”* (RON02:3), en este sentido, la educadora da una indicación de la actividad a realizar al decir “guardemos los materiales y vamos a cantar” el cual los niños en un primer momento no acataron esta indicación, porque para ellos, en ese instante el interés que mostraban era hacia el libro; una segunda intervención la educadora completa la frase realizando la negociación con los niños indicando que

primero iban a cantar y después realizar la actividad en que ellos mostraron interés, de esa manera los niños guardan el material y logra que los alumnos participen.

Desde la perspectiva de la maestra dice que aunque se lleva una planeación a veces no llega aplicar porque los intereses de los infantes es diferente a la actividad planeada, por ello considera que la planeación es flexible, que se puede modificar la actividad tomando en cuenta el interés del alumno, en éste sentido la educadora actúa en base a su experiencia y conocimiento de la práctica docente para modificar el plan considerando el interés del educando, al respecto los lineamientos del nivel señala que *“las situaciones didácticas al trabajarse con los infantes, sufren algunas modificaciones en relación con lo planeado, esto sucede debido a que cada niño o grupo, con sus preguntas, respuestas, conductas e intereses, hacen que se modifiquen algunas cuestiones, en esencia, se conserva siempre la estructura de las situaciones y la intención pedagógica”* (SEP, 2009, pág. 69).

Desde la mirada de Flanders el actuar de la educadora, en considerar el interés de los educandos, dice que *“Un profesor eficiente interacciona hábilmente con sus alumnos, de manera que aprenden más y les gusta aprender”* (FLANDERS, 1997, pág. 01). En este sentido el papel que desempeña la docente es elemental para propiciar la interacción con los alumnos, de orientar las actividades de acuerdo al interés del educando, como docente eficiente busca las estrategias necesarias para establecer una comunicación con sus alumnos y que sean partícipes activos en las actividades que se desarrollan en las aulas propiciando la motivación en los infantes para que aprendan y despertar el deseo de seguir aprendiendo.

La motivación que propicie la educadora en los educandos es un factor imprescindible para que los alumnos asistan a diario a los centros educativos con entusiasmo y que su estancia en estos espacios sea agradable para desarrollar sus potencialidades y que no se sientan obligados a asistir y realizar una actividad, este primer acercamiento a la escuela es vital que sus primeras experiencias sean satisfactorias en éste espacio educativo para los infantes y la motivación por parte de la educadora es fundamental, desde esta perspectiva, en psicología y filosofía, la

motivación son los estímulos que mueven a la persona a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación, o sea, es impulsar a alguien a iniciar acciones, encaminadas a conseguir objetivos y a persistir en el intento hasta alcanzarlo.

Al respecto *“la motivación es vista desde el plano extrínseco el de realizar un trabajo escolar por las gratificaciones que aportará en forma de buenas notas y aprobación del profesor y la motivación intrínseca, de realizar el trabajo escolar por el placer que surge de la propia tarea”* (JACKSON, 2010, pág. 67), así que los alumnos sigan aprendiendo después de abandonar el aula, es oportuno restar gradualmente importancia a las notas y a otras gratificaciones extrínsecas y centrarse en lograr que el alumno obtenga sus principales satisfacciones de las propias actividades del aprendizaje a través de su iniciativa e interés, es decir, conseguir que la persona en cuestión se interese por algo en sí mismo.

Sin embargo como mencioné anteriormente cada docente desarrolla su práctica de manera diferente, la maestra Blanca en su manera de intervenir para que el alumno participe al realizar el registro de asistencia acostumbra a que los alumnos pasen hacer un dibujo en la hoja que tiene su nombre como se muestra en el siguiente dato empírico.

Los niños pasan a dibujar donde están sus nombres pegados en la pared...Carlitos es uno de los niños que no quería pasar a dibujar por más que la maestra le estaba insistiendo...la maestra le vuelve a insistir a Carlitos para que pase a dibujar y el nuevamente se niega, la docente lo lleva de la mano casi jalando para que realice su dibujo (RON07:4).

La educadora muestra una actitud autoritaria, cuando algún alumno no quiere participar en la actividad, la insistencia es mayor y se llega a forzar al niño que realice la actividad jalándolo de la mano, en éste sentido para la educadora es importante que todos los niños pasen a dibujar, para que participen como una evidencia de la asistencia del alumno a la escuela y como una manera para que identifiquen su nombre, ésta es una de las estrategias que ha utilizado para realizar

el registro de asistencia desde años anteriores y que considera que le ha dado resultados positivos porque los alumnos llegan a identificar su nombre.

Desde esta perspectiva, se interpreta que la docente muestra esta actitud para que todos los niños participen a través de esta dinámica de trabajo que ha implementado e identifiquen el nombre propio, sin tomar en cuenta el estado emocional del porque Carlitos en ese momento se niega a realizar su dibujo, al mostrar una actitud de resistencia, al no querer pasar al frente como los demás niños, es porque no ha identificado su nombre o porque no puede realizar su dibujo. Desde la visión teórica se dice que, *“los profesores realizan casi todas las decisiones que afectan el comportamiento de los alumnos, la obligación del alumno es aceptar y obedecer”* (HARGREAVES D. , 1986, pág. 127). Con esta referencia teórica, la educadora es quien toma las decisiones tomando una actitud autoritaria ante los alumnos, la cual ellos tienen que aceptar y hacer lo que se le indica, estas decisiones afectan el comportamiento de los alumnos e influye al no querer participar en las actividades que se desarrollan dentro del espacio áulico.

Considerando que en *“la escuela es también un lugar en donde la división entre el débil y el poderoso está claramente trazada, los profesores son, desde luego más poderosos que los alumnos, en el sentido de poseer una mayor responsabilidad en la conformación de los acontecimientos del aula y ésta clara diferencia de autoridad es otro de rasgo de la vida escolar que deben considerar los estudiantes”*. (JACKSON, 2010, pág. 51). En este sentido la educadora al actuar con cierta autoridad desde su propia perspectiva es para que el alumno se integre y participe en la actividad, que su responsabilidad como educadora es que el alumno se apropie de los aprendizajes que se propician en el contexto áulico, pero también para demostrar que tienen que participar en la actividad que se les indica.

Otra de las maneras en que las educadoras propician la interacción con los alumnos, es a través de planteamientos para cuestionar a los alumnos, se observa que hay diferencias en la manera de participar de los infantes, en uno de los centros

de trabajo la intervención de la educadora es mínima porque únicamente da las indicaciones y los niños participan de manera autónoma, son activos, inquietos, platicadores y no se muestran temerosos ante las personas extrañas. En ocasiones la docente entona algún canto y los alumnos por si solos realizan las acciones que indica el canto sin que la docente se integre en los juegos con los niños.

Sin embargo en otro de los centros educativos acontece lo contrario, los alumnos se muestran poco participativos, como por ejemplo cuando participan en los cantos la maestra Rocío les dice: *“todos vamos a cantar y entonan el cantito de “buenos días” pero la única que cantaba es la docente y los niños solamente escuchan a la maestra, que repetía una y otra vez pero los niños no participan”* (RON02:3).

Este dato empírico evidencia que la única que participa en esta actividad es la maestra, los alumnos solamente son receptores, desde la perspectiva de la educadora los niños en la escuela se muestran poco participativos en cuanto a la expresión artística, pero se justifica diciendo que las madres de familia expresan que sus hijos en casa se ponen a cantar, en este sentido la educadora promueve los cantitos en el aula aunque los niños solamente actúen como receptivos en esa actividad, pero que lo reproducen en el hogar.

Se llega a interpretar que al realizar esta actividad los niños no se habían aprendido el cantito que estaba entonando la educadora, por eso no participaban; así también se percibe que este tipo de actividades no son muy frecuentes en el contexto áulico o porque los educandos no les gusta cantar; también porque en ese momento no tenían el interés en esta actividad que realiza la educadora; por otro lado se percibe la falta de comprensión en el idioma que se estaba entonando el canto en español, dado que la mayoría de los niños son hablantes de la lengua materna nauatl, por esta razón los alumnos se cohiben a participar o ante la presencia de personas ajenas a la institución, manifiestan una actitud temerosa y poco participativa.

En esta perspectiva la educadora no considera el contexto social y cultural, ya que éste, juega un papel importante en los infantes, es un factor elemental que influye en su actuar y en su aprendizaje de que si son participativos o que se muestran temerosos, al respecto VYGOTSKY, señala que *“la construcción cognitiva está mediada socialmente, está siempre influida por la interacción social presente y pasada, por lo que el contexto social influye y forma parte del proceso de desarrollo, que moldea los procesos cognitivos”* (BODROVA Elena, 2005, pág. 48), desde ésta perspectiva el educando construye el conocimiento a través de su contexto social, todo aquello que lo rodea, su interacción con lo inmediato, con los que interactúa en ese momento, con la familia, con la escuela, con lo cultural o social que es la sociedad.

Al no considerar el contexto cultural de los infantes para que sean partícipes activos dentro del espacio áulico, la mayor parte de tiempo la intervención es de la educadora, que es *“una de las estrategias del profesor es imponer su definición de la situación hablando el mayor parte del tiempo”* (DELAMONT, 1984, pág. 96). En esta situación la intervención de la educadora es superior que el de los alumnos, que se muestran poco participativos en los cantos que propicia en el centro de educación inicial. Por ello es de relevancia el discurso del aula, entendido como el *“sistema de comunicación, el lenguaje hablado es el medio a través del cual se produce gran parte de la enseñanza, por el cual los alumnos demuestran al docente lo que han aprendido”* (CAZDEN, 1991, pág. 173), sin duda la interacción docente - alumno en el aula es imprescindible para lograr una comunicación y las actividades que realizan los alumnos manifiesten lo aprendido para que se obtenga una enseñanza eficiente y pertinente.

Otra de las actividades que promueven las educadoras con los alumnos durante el proceso de enseñanza, son las actividades manuales, la maestra Blanca les dice a los alumnos *“van a trabajar en sus cuadernos, (reparte las libretas y va dibujando el número 4) los niños colorean el número sin respetar el contorno la docente les dice deben pintar bien”* (RON07:6). La maestra Violeta les dice a los niños *“si ya terminan de recortar, hagan bolitas para pegarla en el dibujo”* (RON05:6).

Los datos empíricos son evidentes de las actividades que promueven las educadoras en cada uno de los centros de trabajo son similares como: colorear dibujos, rellenar con bolitas de papel, pintar, recortar, los trabajos en libreta haciendo garabatos, rayar, entre otros; la cual le dedican más tiempo en las horas de una jornada de trabajo.

En este sentido, los trabajos manuales son frecuentes en estos espacios educativos, para los alumnos son actividades que aún no tienen un sentido o significado, ellos colorean sin respetar el contorno, sin identificar; desde la perspectiva de las educadoras desarrollan estas actividades para que los alumnos aprendan a colorear, a recortar desde este nivel educativo, al decir “debes pintar bien”, hace referencia de que los alumnos pinten sin salirse del contorno del dibujo que están realizando.

Para las educadoras son consideradas como actividades que los niños tienen que realizar desde este nivel educativo, para que cuando cursen el nivel Preescolar ya saben cómo colorear sin salirse del contorno, recortar, desde esta mirada se interpreta que las educadoras preparan a los alumnos para su ingreso al siguiente nivel educativo y que este tipo de actividades que realizan no tienen un sentido pedagógico, que realmente se desarrollen las potencialidades cognitivas de los infantes a temprana edad, únicamente son actividades manuales, donde los niños ejercitan sus habilidades motrices.

Por otra parte se percibe que las actividades manuales que se promueven en los centros de Educación Inicial son una manera de justificarse hacia los padres de familia de que sus hijos realizaron una actividad durante su estancia en el centro educativo; pero también se observa que las educadoras realizan ciertas actividades del nivel de Educación Preescolar, por lo que se interpreta que no hay una claridad de las funciones de las educadoras y del propósito del currículum.

Una de las educadoras manifiesta que en este nivel educativo se propicia el acercamiento a la escritura, al respecto la maestra *Rocío les dice a los niños “vayan*

por su cuaderno para dibujar...les reparte unos lápices...una hoja blanca y escribe que comen los pájaros en cada una de las libretas, y les dice a los alumnos que escriban, algunos niños de tres años con su lápiz hacen sus garabatos en la libreta, los más pequeños simplemente se ponen a rayar la hoja". (RON02:5). Es evidente que los alumnos aun no pueden dibujar, solamente realizan los garabatos y los más pequeños al tener el lápiz y el cuaderno simplemente se ponen a rayar sin que ésta actividad sea significativa para ellos, en éste sentido, estas actividades únicamente se realizan por hacer, sin tener una intención pedagógica, se percibe que las docentes carecen de conocimientos epistemológicas sobre como propiciar el acercamiento a la escritura y se llega solamente a realizar actividades motrices, manuales.

En este tipo de actividades que realizan las educadoras manifiestan que tiene la intención de promover el acercamiento a la escritura que está contemplada dentro del curriculum educativo del nivel, sin embargo, cada educadora interpreta de acuerdo al conocimiento que tiene realizando actividades que consideran que propicia este acercamiento, al respecto el curriculum señala *"en educación inicial, los infantes aún no leen ni escriben ni es un propósito lograr que lo hagan, es importante que empiecen a acercarse y a familiarizarse con estos dos procesos en la lengua original y en español, que entre más pequeños se inicien y vivan el ambiente alfabetizador que interactúen con materiales escritos"* (SEP, 2010, pág. 30), en esta idea la intención es que los infantes se familiaricen a temprana edad con los materiales escritos para propiciar su acercamiento a la escritura en un ambiente alfabetizador.

Desde esta mirada, se percibe que se carece de un conocimiento amplio sobre el proceso de escritura, ya que las referencias teóricas señalan que existe tres niveles en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura; *"el primero los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de la representación gráfica: el dibujo y la escritura, sus características es la linealidad y la arbitrariedad; el segundo nivel, la construcción de modos de diferenciación entre escrituras, cualitativas y cuantitativas; el tercer nivel, comienzan a establecer relación entre los*

aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura” (NEMIROVKY, 2005). Por lo tanto, los infantes aún no se ubican en el primer nivel de escritura, porque apenas inician a realizar sus garabatos y en los espacios áulicos hay ausencia del ambiente alfabetizador.

Al analizar los datos empíricos con los referentes teóricos, es evidente que las educadoras no cuentan con elementos necesarios sobre el proceso del sistema de escritura, se percibe la falta de claridad de lo que establece el curriculum, de familiarizar a los infantes a este sistema, por consecuencia las actividades que se propician en los centros educativos son solamente para desarrollar las habilidades motrices.

Otra de las acciones que realizan las educadoras con frecuencia es la elaboración de recursos didácticos en clases, como hacer los dibujos alusivos al tema que están desarrollando para que los alumnos colorean, peguen papelitos; al respecto la maestra Blanca les dice a los niños *“vamos a trabajar en sus cuadernos, reparte las libretas y va dibujando el número 4 que abarca toda la hoja y a los lados les dibuja 4 gusanitos, se lleva buen tiempo en hacer los dibujos”* (RON07:6), en la misma situación la maestra Violeta realiza la misma acción en clase, *“elabora los dibujos en cada una de las libretas de los alumnos y les entrega para que le peguen papelitos (se lleva un buen tiempo en elaborar el dibujo en libreta)”* (RON05:5).

Analizando los datos empíricos, se evidencia que las educadoras aunque diseñan una planeación, y que desde su propia perspectiva señalan que es una herramienta que les ayuda en organizar las actividades; en el escenario de la práctica se refleja lo contrario, en clases se llegan a elaborar el material de trabajo, en este sentido se percibe que no se anticipan los materiales con tiempo y en clases se llegan a diseñar el cual le destinan un tiempo que está establecido para el desarrollo de las actividades de proceso enseñanza aprendizaje. Este tiempo destinado para el desarrollo del proceso pedagógico, dedican a elaborar material que se utilizaran en clase, por lo tanto es un tiempo inerte para el proceso enseñanza.

Desde la perspectiva de las educadoras los materiales que elaboran en clase, consideran que son un apoyo pedagógico, adecuados para lograr los aprendizajes esperados en los educandos donde se propicia el desarrollo integral e intelectual, sin embargo, interpreto que es únicamente un trabajo manual donde se ejercita las habilidades psicomotrices, no son actividades retadoras e innovadores que motiven al alumno a descubrir, a indagar, a imaginar, explorar, inventar, problematizar, etc, para que su participación sea más activa y dinámica, que realmente se propicie los aprendizajes significativos, y que no solo sean actividades de pasatiempo para los alumnos. Por lo tanto, la docente convierte el tiempo potencialmente productivo, en tiempo inerte, *“que se refiere a las ocasiones en que ese potencial de aprendizaje está ausente, o muy bajo porque la actividad del maestro no es de enseñanza”* (ROCKWELL, 1985, pág. 95).

Dentro del espacio áulico, en la intervención de las docentes durante el proceso de enseñanza, llegan a ser partícipes de la improvisación, cuando hay poca asistencia de alumnos y realizan actividades que no son congruentes con el diseño del plan mensual, como el siguiente dato empírico cuando la maestra Rocío saca de la bolsa su cámara fotográfica y les dice a los niños *“observemos las fotos donde están participando en el festival de día de las madres”* (RON04:3).

La intervención de las educadoras es evidente que cuando la asistencia de alumnos es mínima a los centros de trabajo no se desarrollan las actividades planeadas, y se realizan otras acciones que no están establecidas en la planeación, al observar las fotos de una cámara fotográfica, se llega a percibir que solamente se llegan a entretener a los alumnos, y dejar que el tiempo siga su curso, que los niños llegan a ser observadores de las fotos sin dejar que ellos exploren la cámara. Se interpreta que no hay una responsabilidad profesional al propiciar esta acción, dejar que el tiempo transcurra para justificar un día de jornada en el centro de trabajo.

En determinado momento cuando la docente llega a cuestionarse de qué hacer, al respecto la maestra Blanca dice dirigiéndose a los alumnos *“que hacemos, ya sé, vamos a bailar”* (RON07:5). En el mismo sentido cuando la maestra Blanca se

cuestiona de “qué hacemos”, al hacer este planteamiento se refleja que la actividad destinada para este día de jornada no estaba planeada e improvisa la clase al decir “ya sé, vamos a bailar” aunque esta actividad no está dentro de lo planeado pero en ese momento le sirvió para proseguir con las actividades. Se interpreta que la educadora no es la primera ocasión que recurre a la improvisación y que posee una habilidad para improvisar el desarrollo de la clase con los infantes.

La improvisación surge por la falta de una planeación definida de qué, cómo y para qué hacer para lograr aprendizajes en los educandos lo que se realiza es únicamente entretener a los alumnos con actividades que surgen en ese instante, para sobre llevar el tiempo que está destinado a las actividades pedagógicas. Por ello, considero importante que la planeación debe tener ciertas funciones: *“para satisfacer necesidades personales inmediatas, como un medio para llegar a la instrucción, una función directa durante la instrucción y no solamente para cumplir como un requisito administrativo”* (CLARK, 1986, pág. 153).

Desde ésta perspectiva teórica, la planeación satisface de manera personal porque se logran en los alumnos el desarrollo de competencias a través de los aprendizajes esperados que se pretenden alcanzar; así también es un medio de instrucción que facilita la organización del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje para no declinar en una enseñanza improvisada; de igual manera que lo planeado no quede únicamente como un requisito administrativo.

En las planeaciones contemplan actividades de cómo promover el hábito de la lectura en los infantes menores de tres años, durante el proceso pedagógico, los niños muestran interés por hojear, explorar los acervos bibliográficos con que cuenta cada uno de los centros educativos, sin embargo mantiene el interés por los libros de manera muy breve, al respecto los datos empíricos muestran lo siguiente.

La maestra Rocío inicia con la lectura del libro...la atención que prestaron los niños fue muy breve... los alumnos se paraban del lugar donde estaban sentados para ir por otro libro diferente al que estaban leyendo...otros niños estaban acostados observando las láminas que están pegadas en el pizarrón...la docente continuaba

con la lectura pero solamente un niño quien le prestaba atención
(RON02:4).

Desde la perspectiva de la educadora menciona que al hacer la lectura del libro trata de promover hábitos de lectura en los alumnos, que no importa que solo mantenga la atención de uno de ellos, porque considera que poco a poco los demás se interesen por la lectura. Al hacer un análisis del dato empírico se percibe que no hay un control del grupo, cada uno de los alumnos realiza una acción diferente y no prestan atención en la actividad, otro de los factores que interviene es por la edad que tienen los infantes muestran breve atención y el interés que tienen en los libros es solo para hojearlos, lo toman como cualquier otro material para jugar.

Otro de los factores es que los niños no permanecen mucho tiempo sentados en un solo lugar, son inquietos y curiosos por explorar los acervos bibliográficos, en este sentido se interpreta que los niños trataban de imitar a la maestra de cómo estaba realizando la lectura y por tal razón se paraban del lugar y tenían la tentación de explorar los materiales bibliográficos. Otro de los factores que influye es el lugar donde la educadora ubica las colchonetas para sentarlos es junto a la pared cerca del pizarrón y sobre ella estaban pegadas las láminas que distraen a los educandos y no mantienen la atención en la lectura.

En éste sentido, la educadora fomenta el hábito de lectura en los educandos, propiciando un espacio de encuentro donde se utilizan los acervos bibliográficos que de acuerdo al Programa Nacional de Lectura señala *“satisfacer necesidades de expresión, de información, de recreación, como oportunidades de crear, utilizar la información para adquirir conocimientos, comprender y desarrollar la imaginación”* (SEP, 2009, pág. 3), para que realmente se logre propiciar este espacio de encuentro con los acervos es importante que desde el momento en que se planea la actividad se consideren elementos organizativos que se prevén durante el desarrollo de la actividad con los alumnos, como *“la organización del espacio, los materiales y equipamiento; organización del tiempo y la organización humana”* (GASSÓ, 2010, pág. 85), por ello los tiempos establecidos para la lectura son importantes de mantener el interés de los niños, seleccionar los espacios y evitar las distracciones,

que la intención sea realmente fomentar las competencias comunicativas, el hábito de la lectura en la práctica pedagógica involucrando a todos los infantes.

En otro centro de trabajo la maestra Blanca realiza la misma acción pero dándole otra finalidad los acervos bibliográficos *“reparte a cada alumno un libro y les da la indicación de que lo lean, lo exploren,... los niños juegan con los libros, uno de los alumnos le estaba quitando el libro a uno de sus compañeros, la maestra se da cuenta y les dice intercambien sus libros, pero los niños continuaron con el mismo libro, la maestra no se integra en la actividad, ella se pone a platicar con dos alumnas de primaria”* (RON07:8).

Analizando este dato desde la perspectiva de la docente es una de las actividades que realiza de manera constante para acercar los infantes a la lectura, dejar que solos exploren, manipulen los libros y que de esta manera sean alumnos autónomos, sin embargo, se interpreta que la educadora, no considera la funcionalidad del hábito de la lectura en los educandos, como se contempla en la planeación y esta actividad la utiliza como una estrategia para tener a los niños entretenidos con los libros, que no se salgan del salón, en lo que ella establece una conversación con alumnas de Primaria.

Los alumnos exploran los acervos bibliográficos, juegan con ellos, pelean por los libros y la intervención de la docente es únicamente para decirles que intercambien, lo cual los infantes hacen caso omiso a la indicación del docente, la educadora muestra una actitud desfavorable, muestra desinterés y poca responsabilidad profesional hacia las actividades pedagógicas, al no integrarse en la actividad que está realizando y solamente dando indicaciones, prolongando el tiempo en su conversación, mientras transcurre el tiempo establecido de la jornada diaria.

No cabe duda que la interacción docente –alumno depende en gran medida del rol que desempeña la docente para propiciar la interactividad en los alumnos, se entiende por interactividad *“el despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica”* (GARCÍA Cabrero, 2008, pág. 109), por lo tanto, se propicia el triángulo interactivo porque se incluye lo

sucedido en el contexto del salón de clase, donde interactúa el profesor, los alumnos y el contenido. Sin embargo, en el escenario donde se desarrolla la práctica docente es evidente que las educadoras durante el proceso enseñanza aprendizaje no se efectúa una triangulación efectiva de interacción en el desarrollo de las acciones, porque la educadora únicamente da indicaciones sin integrarse en la actividad.

En la práctica pedagógica, durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, la tecnología es un recurso de apoyo para las educadoras, en la práctica tiene una doble función en cuanto al uso que este se le dé, desde una mirada constructivista y positivista; en la primera es vista como un medio que ayuda a mejorar las actividades pedagógicas con fines educativos desde una postura constructivista y la segunda desde la otra mirada donde se refleja como un simple entretenimiento para los niños.

Sin duda, que el uso de las tecnologías juega un papel importante en el manejo adecuado de los procesos de aprendizaje con los alumnos, sin embargo, en el escenario de la investigación este recurso es utilizado para entretener a los niños, como pasatiempo, mientras la educadora realiza otras acciones ajenas a la cuestión pedagógica, como se muestra en el siguiente dato empírico, *“La maestra Blanca proyecta una película del “chavo del ocho” en lo que ella termina de almorzar, el tiempo de receso se había terminado, continua comiendo y a la vez conversando con alumnos de primaria; mientras tanto los niños de inicial ven la proyección”* (RON07:8).

Desde esta perspectiva, la docente considera que las actividades interactivas son un apoyo para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, no obstante en el escenario de la práctica docente se observa que en este centro de trabajo, al hacer el uso de la tecnología en la proyección de un video del programa “el chavo del ocho”, es utilizado para mantener a los niños disciplinados, callados y aprovechar el tiempo para realizar otras acciones ajenas a la cuestión pedagógica.

En este sentido hay una desviación desde lo que se plantea en la planeación, es decir, se cambia la intención con la que fue planeado inicialmente una actividad

interactiva como apoyo pedagógico, a otra muy diferente y se decae en la función positivista como un pasatiempo para cubrir una jornada de trabajo, mientras la docente en este espacio aprovecha para conversar con alumnos de otro nivel educativo.

Como se puede apreciar durante el desarrollo de una planeación didáctica en las prácticas de las educadoras acontecen una diversidad de acciones y cada una de ellas actúan de una manera diferente en el proceso educativo, aunque hay similitudes cada una tiene características particulares que las identifican, la forma en que conciben la práctica es reflejada en la manera en que desarrollan sus actividades pedagógicas, el cómo propician la interacción docente - alumno, en este escenario que he recurrido permite ver como es la vida en el aula desde los centros educativos de Educación Inicial Indígena. En el siguiente subtema se analizan las actividades extracurriculares que realizan las educadoras y de qué manera interfieren en la aplicación de las planeaciones didácticas.

3.2.2. Las Actividades extracurriculares favorece o limita la aplicación de planeaciones.

Los centros educativos de Educación Inicial Indígena, se caracterizan por ser unitarias, las educadoras ejercen múltiples funciones; son docentes frente a grupo, son directoras comisionadas, intendentes, gestores de las necesidades que tienen en los centros de trabajo, por lo tanto realizan todas las acciones que implica los roles que desempeñan. Las actividades denominadas extracurriculares para las educadoras, *“son actividades que no están considerados dentro del programa, pero que lo estamos llevando a cabo”* (EN05:7).

Desde esta perspectiva, éstas actividades son las que no están contempladas en el curriculum oficial del nivel, pero que son realizadas en cada uno de los centros de trabajo, estos son: las reuniones de organización, de información con las madres

de familia, las gestiones de las necesidades, la elaboración de material didáctico, lo administrativo, las actividades de programas colaterales entre otros; estas actividades extracurriculares interfieren en la aplicación de las planeaciones didácticas.

La maestra Violeta hace referencia que una de estas actividades extracurriculares que realiza menciona: *“las reuniones con madres de familia las realizo después de las doce del día...las madres habían planteado así después de la hora del recreo de las once de la mañana...pero ahora ya es después de las doce del día las actividades”*. (EN05:7). Este dato empírico muestra que la educadora expresa que las reuniones de organización o de información que realizan con las madres de familia es después de las actividades pedagógicas con los niños. Sin embargo, en el escenario se devela lo contrario las reuniones se realizan después de la hora del receso, una hora antes del horario de salida, la cual interpreto que es por la sugerencia que las madres de familia han planteado, que estas reuniones sean después de la hora de receso, ya que a esa hora van a dejar lonche a sus hijos y se quedan en la reunión u otra actividad que programa la educadora donde es necesario su participación

En este sentido la reunión con madres de familia es una de las funciones que la educadora realiza está considerado en los lineamientos del nivel la cual señala *“mantener informados a madres y padres o responsables de los menores, acerca de las actividades que se están desarrollando y de los avances que se tienen, con el propósito de hacer un trabajo conjunto en beneficio de los infantes”* (SEP, 2009, pág. 56).

Se interpreta que se realizan las reuniones después del receso para no quedarse más tiempo después del horario establecido, aunque actualmente consideran que ponen en práctica uno de los rasgos de la normalidad escolar mínima, *“todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje”* (SEP, 2013, pág. 13), esta es una argumentación de las docentes de que tienen que cumplir el tiempo destinado a las actividades pedagógicas y que las

reuniones se realizan fuera del horario de jornada, sin embargo se muestra que en la realidad las reuniones con padres de familia continúan realizando en hora de jornada, se percibe que hay resistencia al cambio.

Las docentes asumen una doble función son docentes frente a grupo pero al mismo tiempo son responsables del centro de trabajo, por ello mencionan *“si tienes planeada una actividad, que se tiene que desarrollar en ese día y tenemos o nos mandan a llamar por una reunión, ya el plan ya no es aplicada y ya no le das la misma continuidad que debe de llevar”* (EN05:13), desde la perspectiva de las educadoras por asistir a reuniones, oficiales y sindicales que las autoridades superiores solicitan, no llegan a desarrollar las actividades pedagógicas planeadas, como consecuencia de las interferencias, no le dan un seguimiento a lo planeado.

Por otro lado se deja ver que las reuniones no son programadas con anticipación por parte de las autoridades educativas, para que las educadoras organicen sus actividades y que éstas situaciones no afecten en lo pedagógico. Así también se interpreta que a pesar de que las reuniones son programadas después de la jornada laboral, las educadoras salen antes del horario de salida y se justifican que tienen que asistir a reunión que las autoridades inmediatas han citado.

Desde esta perspectiva el tiempo que se le destina a la enseñanza cada vez es más limitado; por ello, *“el tiempo se convierte en el recurso más valioso y más escaso; sin embargo, múltiples exigencias externas demandan tiempo que se le resta a la actividad de la enseñanza: reuniones, atención a padres y superiores, corrección de trabajos y llenado de documentos prescritos por la administración”* (ROCKWELL, 2013, pág. 89). En esta visión el tiempo es un factor valioso en la práctica pedagógica, que cada día las docentes tienen que luchar por ello, al ser bombardeados por múltiples acontecimientos que interfieren en la cotidianidad de su quehacer educativo.

Esta no es la única situación que manifiestan las educadoras, otra de las expresiones que develan al ser responsables de un centro educativo, es la cuestión

administrativa que influye de manera excesivo en el trabajo pedagógico, la maestra Violeta dice:

Lo administrativo influye mucho, afecta demasiado por lo mismo a veces por atender cuestiones administrativas descuidamos las actividades pedagógicas, por ejemplo que tenemos que entregar alguna documentación, ya esa planeación ya no la desarrollamos al 100% y ya no le damos el seguimiento igual, como que se van descuidando situaciones que estamos desarrollando dentro de la escuela con la cuestión administrativa, afecta demasiado (EN05:13).

Al analizar el dato empírico, es evidente que hay una excesiva carga administrativa y desde la perspectiva de las educadoras influye demasiado en el trabajo pedagógico, por ello no logran desarrollar la planeación en su totalidad, en este sentido al atender lo administrativo, se descuida el trabajo educativo y realizan lo más urgente en requisitar los documentos que solicitan las instituciones educativas (Supervisión y Programa Escuela de Calidad) y las salidas es antes de la jornada establecida, por la carga administrativa, al mismo tiempo es una justificación para ausentarse del centro de trabajo dedicando un día laboral para cumplir y entregar oportunamente, dejando a un lado lo más importante las actividades pedagógicas con los infantes.

Por ello, durante el proceso de planificación, *“el plan de estudios oficial sufre una transformación a causa de los añadidos y supresiones, los cambios en el énfasis, orden de los temas, las interpretaciones y los errores, las otras funciones de la planificación del docente son la asignación de un tiempo de instrucción a las asignaturas y a los alumnos, el estudio y revisión del contenido de instrucción, la organización de programas diarios, semanales y la exigencia administrativa”* (CLARK, 1986, pág. 61). Con esta referencia teórica el curriculum en la práctica es modificado por los cambios que le imprimen las educadoras, que enfatiza en la manera de cómo desarrollar las actividades que se planean aunque hay un tiempo destinado para cierta actividad en la práctica educativa acontecen situaciones que tienen que cumplir aunque éstas no están consideradas en el curriculum oficial y

como se muestran en los datos empíricos una de ellas es la exigencia administrativa en forma excesiva.

Otra de las actividades extracurriculares que realizan las educadoras son las gestiones de necesidades que tienen en los centros de trabajo, en las dependencias municipales, una de ellas que consideran imprescindible es la infraestructura ya que se encuentran laborando en instituciones prestadas por los niveles educativos de preescolar y primaria. Por ello al cuestionar a la maestra Rocío ¿en qué momento realiza las gestiones de las necesidades que tiene su escuela? Ella responde *“a veces iba a la presidencia que tenía que ir, después del horario de clases, esa vez hasta las cuatro me vine por estar esperando”* (EN04:6). Sin embargo estas gestiones también las realizan en días hábiles, la maestra Violeta expresa *“hoy no trabajo con los niños porque tengo que ir a la presidencia a dejar unos solicitudes para sanitarios esta obra ya está aprobada y como requisito me piden las solicitudes...ya vámonos porque aún tengo que ir a la presidencia”* (RON06:4).

En este sentido una de las educadoras manifiesta que las gestiones las realiza después de la jornada de trabajo, no obstante en el escenario se observa que la maestra Violeta realiza lo contrario, ella dedica en un día hábil para gestionar las necesidades de la escuela, faltando al centro educativo. Desde esta perspectiva, hay una contrariedad entre lo que dice y lo que realmente se hace en este espacio, al decir únicamente se tienen que entregar las solicitudes por que la obra ya está aprobada, en este sentido, la entrega de los documentos se pueden hacer llegar a la dependencia que solicita después de la jornada de trabajo, ya que de la comunidad al municipio se hace 20 minutos aproximadamente, también esos documentos se puede enviar con el Comité de Padres de Familia, porque los centros educativos han conformado un comité, pero también se interpreta que la educadora tenía prisa en salir al decir *“ya vámonos tengo que ir a la presidencia”*, y la entrega de documentos era una justificación para no realizar las actividades pedagógicas.

Como se puede apreciar la planificación del docente es una herramienta que permite organizar el trabajo pedagógico, pero al poner en marcha se dan interferencias de diversa índole que reduce su desarrollo en el proceso enseñanza aprendizaje, pero no suprime la incertidumbre sobre la interacción de docentes y alumnos, por lo tanto *“la enseñanza en el aula es un proceso social complejo que normalmente incluye interrupciones, sorpresas y digresiones. Para comprender como funciona la planificación docente, se deben mirar más allá del aula vacía y analizar los modos en que los planes determinan la conducta del docente y alumno, en que se comunican, modifican, reconstruyen o abandonan en el ambiente interactivo de la enseñanza”* (CLARK, 1986, pág. 61).

Por lo tanto, la práctica docente es compleja, que depende mucho del proceso de pensamiento y la responsabilidad de cada educadora para propiciar la interacción en clase, durante el desarrollo de las planeaciones didácticas, actúan de determinadas maneras en el aula y su conducta produce efectos observables en los alumnos, hay interferencias que son imprevistas, sin embargo, muchas de ellas surgen por las acciones de las mismas educadoras que permiten que sucedan estas situaciones donde son participes y que tienen a su alcance evitarlos.

Estas situaciones se dan como una manifestación ante la falta de interés, responsabilidad y compromiso que asumen las educadoras con la profesión y con la función que desempeñan como profesionistas, así también porque piensan que las autoridades educativas que son los responsables del nivel educativo, no le dan la importancia al nivel y no hay un control administrativo, cada quien actúa de acuerdo a su manera de valorar su propia práctica, en éste sentido aunque se trabajen en colegiado diseñando las planeaciones didácticas en la práctica no se logran concretar lo planeado por las múltiples interferencias.

3.3. Los espacios de relajación en la práctica docente.

En el escenario de la práctica docente suceden múltiples acontecimientos, que al desarrollar las planeaciones diseñadas en colegiado en cada uno de los centros de trabajo, hay una diversidad de interferencias durante la jornada de actividades pedagógicas, estos factores son limitantes en la puesta en práctica de las acciones contempladas en la planeación, por ello, se consideran que no llegan a desarrollar todas las actividades que fueron diseñadas inicialmente, ya que surgen acontecimientos, imprevistos, que delimitan su aplicación durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Sin lugar a dudas, el factor tiempo es muy importante durante el desarrollo de una planeación porque de ello depende si se llegan a lograr los aprendizajes esperados en los alumnos o es un obstáculo para lograr lo establecido en una planeación, por lo tanto en la práctica docente es frecuente las interferencias, al respecto la maestra Violeta expresa *“hay muchas interferencias, a veces interferencias administrativas y a veces así estamos trabajando y nos visitan por cualquier dato el Supervisor, alguna madre de familia, de que hay interferencias si los hay, que afecta mucho porque a veces estamos trabajando con los niños, están los niños centrados desarrollando una actividad, y habiendo una interferencia es difícil volver a centrarse en lo que están haciendo”* (EN05:8).

Desde esta perspectiva, en las jornadas laborales acontecen múltiples interferencias ya sea por las visitas de padres de familia, del Supervisor y están conscientes de que estas interrupciones afectan cuando están realizando un trabajo pedagógico con los infantes, porque pierden el interés por la actividad. En este sentido, se percibe que la educadora hace falta mantener una comunicación y organización con las madres de familia, sobre las consecuencias de las interferencias en las actividades pedagógicas, así también con el Supervisor escolar. Dentro de la práctica docente, se da *“un conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden*

directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (GARCÍA Cabrero, 2008, pág. 109). Indudablemente las interferencias influyen en el quehacer del docente y en los alumnos, que incide en el proceso de enseñanza aprendizaje para lograr los objetivos que se desea alcanzar.

Por ello, en los siguientes apartados haré mención de cómo suceden estas interferencias en los espacios áulicos en la que desarrollan el quehacer pedagógico las educadoras de Educación Inicial.

3.3.1. Las interferencias en clase.

Una de las situaciones que a menudo acontece en los centros educativos, en horas de jornada laboral es la interrupción en clases, por la interferencia de otros agentes educativos como son los padres de familia, las autoridades de la comunidad, las autoridades educativas, los profesores de otros niveles educativos, de instituciones gubernamentales, familiares de las docentes, entre otros, a continuación haré mención de los actores causantes de éstas interferencias y las actitudes que asumen las educadoras ante éste escenario donde son aplicadas las situaciones didácticas.

Uno de los actores principales de las interferencias en clases son las madres de familia porque son las que están al pendiente de sus hijos, cuando llegan a dejarlos en la escuela, se quedan conversando con la educadora, por tiempos prolongados, esto conlleva a que las clases inicien después del horario establecido. Los datos empíricos muestran lo siguiente *“algunas madres de familia solo pasan a dejar a sus hijos en la puerta y otras se quedan a platicar con la maestra por tiempo prolongado”* (RON02:2).

Desde la perspectiva de la docente la participación de las madres de familia es esencial en este nivel como agentes educativos como se establece en el Marco Curricular, en ésta idea se considera que la participación activa de las madres de

familia favorece el desarrollo de las actividades pedagógicas en los infantes, sin embargo los referentes empíricos muestran que las madres de familia que se quedan a platicar con la docente no son sobre cuestiones educativas sino que son de otra índole, como asuntos personales o familiares. En este sentido, la educadora tiene un acercamiento y confianza hacia las madres de familia, pero esta situación interfiere en las actividades pedagógicas porque sucede dentro del horario establecido del trabajo pedagógico, y las actividades programadas no se llegan a desarrollar en su totalidad, por el tiempo que le dedican a la conversación con algunas madres de familia.

Otra manera en cómo se muestra la interferencia por las madres de familia, en el espacio áulico, que a veces llegan antes de la hora de salida, a recoger a sus hijos y lo que hacen es pasar dentro del salón, a esperarlo, el niño al ver que llega la mamá ya no prestan atención a lo que está realizando, pierde el interés y centra su atención en su madre, esta actitud interfiere en los demás niños y la docente ya no puede centrar la atención de los alumnos en la actividad que se está realizando.

Otro de los agentes que interviene son los padres de familia cuando solicitan a la docente que elabore algún documento, como solicitudes de interés personal en horas de clase, como el caso de la maestra Rocío *“llega una madre de familia a interrumpir el desarrollo de la actividad solicitándole a la docente unos documentos y ella la busca entre sus papeles que están en una carpeta, y tarda minutos para encontrar”* (RON02:4). A través de este dato empírico se muestra la evidencia de que los padres de familia solicitan el apoyo de la educadora para que elabore algún documento que necesitan y llegan a interferir en el desarrollo de las acciones pedagógicas y más cuando los documentos no se tienen a la mano y se lleva tiempo en buscarlos o elaborarlos, el tiempo destinado al desarrollo de la planeación es dedicado para atender a los padres de familia.

Desde esta perspectiva se entiende que la educadora no tiene un horario establecido para la atención a padres de familia, y como consecuencia desatiende al grupo, desde el sentido de la docente, ella brinda el apoyo solicitado y de esa

manera evitar un conflicto con ellos, accediendo a atender la petición, por otra parte, se percibe que los padres de familia pueden llegar en cualquier momento a interrumpir las actividades de la educadora.

En este sentido la teoría señala que la interferencia es uno de los problemas que se presenta en los espacios áulicos y es un motivo de irritación que las docentes con frecuencia manifiestan por lo tanto *“las interrupciones se presentan cuando la enseñanza se ve interrumpida por algún aviso por parte de la dirección, por un padre de familia que hace una consulta inesperada o por algún maestro que prolonga demasiado su visita”* (ROCKWELL, 1985, pág. 166), estas interferencias en los espacios educativos de Educación Inicial, es muy frecuente por diferentes actores que implica a que el desarrollo de las planeaciones didácticas no se logran concretar en la práctica.

La interferencias sucede también por alumnos de otros niveles, los de Primaria y Preescolar; en uno de los centros de trabajo es más notable con los alumnos de Primaria, porque el centro educativo de Inicial está funcionando en una de las aulas de ese nivel, *“los alumnos entran al salón corren, juegan con pelotas, comen dentro del salón en la hora del receso, la docente trata de poner orden, sin embargo, los alumnos hacen caso omiso las indicaciones. El tiempo de receso se había terminado, la maestra seguía comiendo y conversando con alumnos de Primaria”* (RON07:8)

Desde este dato empírico se interpreta que la docente ha permitido que los alumnos de primaria entren al salón en la hora del receso, ellos aprovechan para jugar con los materiales que hay en la escuela, el tiempo destinado al receso se prolonga de 11:00 a 12:00, en éste sentido, se percibe que al concluir el receso ya no se realizan las actividades programadas y la docente entabla conversación con los alumnos de Primaria, mientras los niños de Educación Inicial, juegan de manera libre dentro del salón, llega un determinado momento los alumnos de Primaria corren dentro del salón o juegan con las pelotas dentro del aula, la educadora trata de mantener el orden pero los alumnos no hacen caso, se interpreta que la misma docente ha propiciado que estos educandos no la respeten y hasta cuando ellos

deciden salir del salón lo hacen, es evidente que no hay un respeto hacia la educadora y sobre todo hacia las actividades pedagógicas.

En este sentido la educadora muestra desinterés por desarrollar las actividades pedagógicas con los niños, solamente los entretiene hasta que llega la hora de salida, se puede entender que la educadora no pone en práctica la planeación que se diseña en el colegiado, así también se puede interpretar que no hay un compromiso de responsabilidad del papel que desempeña como docente.

En este sentido, *“El comportamiento de los alumnos en clase es producto de las interpretaciones que de su rol hace el profesor y de su estilo de enseñanza (HARGREAVES D. , 1986, pág. 127).* Desde esta perspectiva teórica el rol de la docente desempeña un factor imprescindible en el proceso de enseñanza aprendizaje, su actitud o comportamiento influye en los infantes de acuerdo a su forma de enseñar, por lo tanto, el desempeño de la educadora muestra un desinterés por asumir su responsabilidad en el desarrollo de las actividades pedagógicas dedicando el mayor tiempo a situaciones ajenas de la práctica docente y cuando trata de atender a los alumnos ellos han perdido el interés por la actividad a realizar.

Otro de los actores que interviene en las interferencias, son las autoridades educativas de la comunidad, cuando realizan alguna visita al centro de trabajo, ya sea que son llamados por la propia docente para organizar los trabajos de la escuela, o cuando las autoridades visitan a la educadora para hacer alguna invitación a las fiestas que realizan en la comunidad.

Los centros educativos de Inicial realizan los eventos sociales y culturales en forma coordinada con otros niveles educativos, se observa que en la organización de éstos eventos los realizan en horas de jornada y esto llega a interferir en las actividades pedagógicas que efectúa la educadora de Inicial, estas interferencias se dan por los docentes de Preescolar y Primaria, en la hora de entrada o en la hora del receso. Los que llegan a decidir en qué momento concentrarse para organizarse es

por la directora de Preescolar de manera imprevista llega y dice a la maestra de Inicial *“hoy vamos a comentar de manera general que día podemos programar el festejo del día del niño”* (RON01:2).

Desde la perspectiva de la educadora accede a ésta forma de organizarse por que siempre han realizado las actividades sociales y culturales de manera coordinada y porque actualmente la directora de Preescolar tiene otra comisión que desempeña fuera de la institución y aprovechan el espacio para organizarse, interfiriendo en las actividades pedagógicas.

Sucede que a veces en éste espacio, el director de Primaria se integra sin ser invitado por las educadoras, en ocasiones cuando se ausenta la directora de Preescolar, es el director de la Primaria quien toma la iniciativa de concentrar al personal de los tres niveles, las reuniones se realizan después del receso, lo que hace la docente de Inicial es adelantar la hora de salida, mientras los otros niveles dejan a los alumnos en los salones encerrados. Desde ésta perspectiva las docentes manifiestan que actualmente con los cursos que están participando en los consejos técnicos escolares están tratando de cumplir con uno los rasgos de la normalidad mínima, y mencionan que las reuniones de información, de organización las realizan fuera del horario de trabajo, sin embargo en el escenario de los hechos, esto sólo queda en el discurso porque en la práctica sigue sucediendo lo mismo.

Dentro del ámbito institucional, es importante la organización para obtener mejores resultados, sin desatender el grupo de alumnos, de esa manera cumplir con la jornada de actividades, programando las reuniones de organización después de clases, sin llegar a interferir en las actividades pedagógicas. En este sentido por la actitud de las docentes de ambos niveles educativos, de realizar las reuniones dentro del horario de actividades pedagógicas, se interpreta que es para no quedarse más tiempo después de la jornada de actividades, justificando que tienen otros asuntos que atender, así también que este tipo de concentraciones no son planeadas porque se dan de manera imprevista, esto conlleva a la pérdida de tiempo destinado a las actividades pedagógicas.

Por el escenario que vive la educadora, interpreto que quienes deciden cuando y como organizarse son los directores de otros niveles y ella únicamente se integra aceptándolo, en éste sentido considera que los otros agentes tienen más capacidad para organizar a los tres niveles porque son escuelas que tiene más personal, minimizando su capacidad y mostrando inferioridad por el nivel donde está desempeñando, dándole más jerarquía a los otros centros educativos.

Durante la jornada de actividades en los centros educativos, se presentan agentes de otras instituciones, como Centro de Salud, de la Presidencia Municipal, del DIF, entre otros que llegan a solicitar datos de los alumnos o requisitar algún tipo de documentos solicitados por éstas instituciones, de manera imprevista, interfiriendo en las actividades pedagógicas.

De igual manera se llega a interferir en una jornada de trabajo por visitas familiares de las docentes en los centros educativos y por atenderlos se llega a desatender el grupo. Al respecto la maestra Violeta dice *“tuve una visita de un familiar que vive en Álamo Veracruz vinieron a solicitar ficha en la Normal, pero no les dieron porque son de otro estado y por eso llegaron al centro de trabajo para preguntar por otra institución donde puedan expedir una ficha”*. (RON05:6). Como se puede apreciar en el dato empírico evidencia que las visitas familiares también interfieren en las jornadas de actividades, la educadora se justifica al decir el motivo de la visita imprevista por sus familiares que requerían de información que ella les podía brindar, ante ésta situación estuvo ausente del salón para atender a sus familiares, en ésta ocasión ella contaba con las practicantes de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), ellas se hicieron cargo del grupo, pero si no hubiese tenido las practicantes ¿qué pasaría con el grupo de alumnos?, ¿quién los atendería?

En ocasiones sucede que aunque la maestra se encuentra en la institución no se llegan a desarrollar las actividades pedagógicas planeadas cuando se ausenta del salón, para hacer entrega de documentos o entrega de recados a los maestros de otro nivel. Como sucede con la maestra Blanca dice *“voy a dejarle un documento a la*

maestra de Primaria que ayer pasaron a dejar y ellas no estaban” (RON07:3). En esta entrega de recados se hace dentro del horario de jornada, dejando a los alumnos en el salón jugando con los materiales de inserción, desde la perspectiva de la educadora llega exactamente en la hora de entrada porque las madres de familia no mandan a sus hijos antes del horario establecido, y al llegar entrega el recado para que no se le olvide.

Como justificante la docente se ausenta por espacio de 15 o 20 minutos a repartir oficios o recados que le son encargadas por de las instituciones como el DIF Municipal y la supervisión escolar, por lo tanto, *“donde el abandono de los grupos por los maestros (sobre todos los jóvenes) ocurre porque tienen que dar su apoyo para el constante llenado de formularios administrativos en las computadoras de la dirección escolar” (ROCKWELL, 2013).* En éste sentido el ausentismo interno que se observa no es específicamente por la cuestión administrativa, en este espacio es por las visitas domiciliarias y por dejar recados a los profesores de otro nivel, que acontece dentro de la jornada del proceso enseñanza aprendizaje.

Las interferencias que se manifiestan, durante la jornada de actividades, se refleja que el tiempo destinado para las actividades pedagógicas no se llega a cumplir en su totalidad, a causa de las interrupciones de diferentes agentes, se puede decir que sólo una tercera parte del tiempo están enfocados al desarrollo de situaciones didácticas, por ello se considera que hay ciertas actividades que no llegan a realizar en la práctica y únicamente quedan contempladas en la planeación.

En este sentido, *“el tiempo es un factor determinante para el maestro dependiendo de cómo haga uso, puede ser productivo, si el maestro se dedica a la enseñanza directa (preparación de clases, explicaciones) y a la vez puede ser benéfico para los estudiantes y provechoso para el maestro; o inerte, si el potencial de aprendizaje está ausente, que implica: el papeleo administrativo, las interrupciones y las presiones del tiempo y los trabajos adicionales” (ROCKWELL, 1985, pág. 95).*

Por lo tanto, el tiempo que dedican las educadoras al proceso de aprendizaje es poco benéfico para los educandos por las interferencias que se dan en los espacios áulicos y se centra más en el tiempo inerte por ello no se llega a realizar todas las actividades consideradas en una planeación, por ello, el recurso más importante del maestro en su búsqueda de eficacia y de gratificación en el trabajo es el tiempo; depende de ese factor si es aprovechado o desperdiciado puede ser costoso; ya que los procesos de enseñanza son interminables; es difícil decir que uno ha terminado de enseñar algo a los alumnos. Sin embargo, en la práctica pedagógica de las educadoras las interrupciones no son el único factor que interfiere para que lo planeado se concrete en la práctica, sino también la ausencia del docente en el centro educativo es otro de los factores que afecta el desarrollo de una planeación como se muestra en el siguiente subtema.

3.3.2. El Ausentismo Docente.

La práctica docente es compleja, el desempeño de cada docente juega un rol muy relevante durante el proceso de enseñanza aprendizaje, depende en gran medida del sentido que le dan al quehacer educativo para el desarrollo de las actividades que se planean en colegiado. Uno de los factores que interfiere en la aplicación de las actividades pedagógicas establecidas en la planeación es el ausentismo del docente.

En el escenario de la investigación se llega a observar en los tres centros educativos el ausentismo docente se da de manera muy frecuente por situaciones diversas, desde la perspectiva de las educadoras son situaciones que surgen desde las instituciones oficiales, sindicales, que están obligados a ausentarse del centro educativo cuando las instituciones así lo requieran; de igual manera cuando tienen asuntos personales que atender, como un derecho laboral que tienen al ser trabajadores de la Secretaría de Educación Pública.

Desde lo institucional las educadoras son citadas para asistir a reuniones oficiales y sindicales de organización e información, que son programadas en horas y días hábiles del calendario escolar, asistencia a cursos, talleres que tienen contemplado la zona escolar, los diplomados en que participan las educadoras del nivel porque cuentan con el Programa Federal Escuela de Calidad, desde la perspectiva de las educadoras estas salidas en ocasiones son muy frecuentes donde tienen que ausentarse por dos días a la semana, esto les afectan en el desarrollo de las actividades planeadas para realizar con los educandos porque ya no llevan una secuencia y no se logra aplicar en su totalidad las acciones programadas mensualmente, por la inasistencia a los centros de trabajo.

Sin dejar de mencionar que también se da el ausentismo por la carga administrativa que la parte institucional lo solicita, como la elaboración y entrega de documentos del Programa Escuela de Calidad, la plantilla de personal, la estadística, llenado de actas constitutivas de la asociación de padres de familia, el de participación social, entre otros documentos, que dedican un día para requisitar

Por estas ausencias que acontecen en cada uno de los centros educativos, interfiere en el desarrollo de las planeaciones causando a que no se lleguen a lograr los aprendizajes esperados en los infantes menores de tres años que asisten en estas instituciones educativas, los datos empíricos muestran la ausencia de la maestra Blanca en su escuela *“al llegar a la escuela observo que el portón estaba cerrado...los minutos pasaban y la maestra no llegaba... Pasaron los minutos y la maestra no llegó a la escuela, tanto como las madres de familia, como la practicante no saben el motivo de la inasistencia del docente”*. (RON06:2).

Desde esta perspectiva la docente justifica su inasistencia al decir que por cuestiones de salud de su hija ese día la llevó al doctor porque se le enfermó y no tuvo tiempo para avisar a las madres de familia de que no se presentaría al centro de trabajo. En la misma idea la maestra Violeta expresa *“por la comisión que tengo ya no estoy abordando los temas al 100 %, porque igual a veces estamos trabajando nos mandan a llamar dos o tres días asistir los cursos...como apoyos técnicos, pero*

aquí en la escuela siento que estoy descuidando el trabajo” RON05:1). En este sentido la maestra Violeta menciona que por la comisión que tiene como Apoyo Técnico Pedagógico, siente que está descuidando el trabajo con el grupo de alumnos, al ausentarse por tres días consecutivos para recibir los cursos que desde lo institucional están establecidos, sin embargo la ausencia de la educadora al centro de trabajo era notorio antes de que tuviera esa comisión.

Se interpreta que cada docente trata de justificar su ausentismo en los centros de trabajo por asistir a cursos, reuniones sindicales y oficiales, sin embargo, sabe que nadie está pendiente de las actividades que realizan en cada uno de los espacios educativos, porque tienen un déficit en el apoyo y acompañamiento pedagógico por las autoridades educativas, por ello, las educadoras faltan cuando quieren aunque no necesariamente para atender asuntos personales, al no tener una figura de autoridad del nivel, se presentan a trabajar cuando quieren ya que nadie les dice nada.

Otra manera en que se hace visible el ausentismo de las educadoras aunque están presentes físicamente en la institución, durante la jornada de actividades es cuando salen del salón para atender visitas familiares o cuando planea hacer otra actividad como se muestra en el siguiente dato empírico *“Este día observo que la docente pasó más tiempo fuera del salón atendiendo a sus familiares y las practicantes atendieron a los alumnos”* (RON05:7), o en esta misma idea la maestra Violeta dice: *“hoy no voy a trabajar con los niños, hoy estamos trabajando con las maestras...es que ayer no vine para avisarles”* (RON03:3). Al analizar los datos empíricos se muestra que aunque están en la escuela no se logra concretar lo planeado, al atender cuestiones personales dejando a los niños bajo la responsabilidad de los practicantes.

Por otra parte, es evidente que en una jornada de trabajo también se realizan otras actividades diferente a lo planeado con los niños, al decir, *“hoy no trabajo con los niños hoy trabajo con las maestras”* en este sentido la maestra hacía referencia al trabajo colegiado que ese día estaba programado, desde la perspectiva de las tres

educadoras tienen el conocimiento de que el trabajo colegiado lo pueden realizar en contraturno, sin embargo, por situaciones que ellas manifiestan la realizan en horas de jornada, regresando a las madres de familia con sus hijos, al no comunicarles con anticipación.

Por todo ello, las educadoras perciben que las ausencias se dan por que la parte institucional lo requiere, por los asuntos personales o familiares; en este sentido, es una manera de justificar el ausentismo de las educadoras a los centros educativos, así también tiene que ver con la estructura pedagógica en este nivel, es decir, por la falta de control administrativo, las docentes se toman la facultad de ausentarse de manera frecuente, aunque no sean por asistencia a las actividades mencionadas, de esta forma se hace visible la ausencia de las docentes e interfiere en la aplicación de las situaciones didácticas que no se logran desarrollar por los tiempos que destinan para otras situaciones.

En este sentido un gran número de discursos críticos resaltan el ausentismo de los maestros por su atención a *“tareas sindicales y políticas de diverso índole (incluyendo el oficial)... Cualquier nueva reforma amenaza con multiplicar este tipo de ausentismo cuya única causa es la propia administración escolar local, estatal y federal”* (ROCKWELL, 2013).

Por lo tanto, surgen algunos cuestionamientos referentes a la ausencia pedagógica de las educadoras: ¿Por qué las docentes asisten de esta manera a los centros de trabajo?, ¿Cómo perciben las inasistencias?, ¿Quién orilla estas situaciones?, estos planteamientos permiten hacer un análisis más crítico y reflexivo, si realmente las educadoras están comprometidas con el rol que desempeñan, que sentido le dan al trabajo pedagógico con los infantes menores de tres años o lo que hacen es simular que se trabaja ante la mirada de los padres de familia, la sociedad y percibir un salario, porque en el nivel educativo no existe un control administrativo y cada docente toma la decisión de ausentarse de manera frecuente de la institución.

3.3.3. El Horario de jornada en Educación Inicial.

En la historicidad de Educación Inicial se han desarrollado dos modalidades de atención: la no escolarizada, como el Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena (PECMI), en el que se priorizaba la atención a las madres de familia y la semiescolarizada, que atiende tanto a niños como a madres de familia. Sin embargo, en la actualidad la tendencia es la educación inicial escolarizada.

Por ello, las docentes mencionan que tienen un horario de trabajo para realizar las actividades pedagógicas, al momento de realizar las entrevistas se hacía un planteamiento referente al horario: ¿hay un horario de trabajo en Educación Inicial? La maestra Violeta responde *“si el horario establecido es de nueve a doce del día”* (EN02:13), la maestra Rocío dice *“Entramos a las 9:00, a las 10:30 salen al receso y salimos a las 12:00, pero a veces salimos a las 11:00 cuando hay algún documento que entregar, en ocasiones los niños salen a comer y ya no regresan”* (EN01:8), en cambio la maestra Blanca expresa *“en reuniones que hemos tenido nos dicen que nos adaptemos al horario de Preescolar”* (EN03:9), En este sentido la respuesta de las educadoras es la misma, expresan que tiene un horario de jornada para las actividades pedagógicas en los centros de trabajo, que establecen una hora de entrada, receso y salida, como se pueden analizar los datos empíricos muestran que las educadoras han establecido un horario singular al que maneja educación Preescolar.

A pesar de que las educadoras manifiestan que tienen un horario y que en base a ello realizan las actividades pedagógicas, en la práctica pasan por alto este horario, porque acontece un panorama muy diferente al discurso de las docentes, aunque hay un horario establecido no se llega a respetar, porque la llegada de las docentes a los centros educativos es a las nueve de la mañana, las actividades inician después de media hora, durante este tiempo las educadoras justifican que tienen que esperar a que lleguen todos los niños, en ocasiones es notable que quienes llegan primero son las madres de familia y tienen que esperar a la maestra para dejar a los niños, así también los datos empíricos evidencian que a veces las

salidas se dan antes del horario establecido justifican con la entrega de documentos administrativos.

Por lo tanto, recupero lo que señala una practicante que realizaba sus prácticas en uno de los centros de trabajo, ella menciona *“la hora de inicio de las actividades pedagógicas, es a las nueve o un poco más tarde porque si llegamos temprano, los niños no llegan luego y por eso la entrada es después de las nueve”*; (RON06:2) en esta idea se entiende que aunque se maneja un horario, la docente puede llegar después de las nueve.

En este sentido, se maneja un horario de trabajo, no es respetado porque las actividades pedagógicas no se desarrollan en base a ello, en ocasiones aunque ya están presentes los niños, la docente permite pasar el tiempo esperando a los alumnos que aún no llegan para dar inicio a las actividades, por otro lado la salida a veces es antes de la hora establecido, se argumenta, que tienen que entregar documentación en la supervisión escolar.

Desde esta perspectiva no se llega a cumplir con el horario de jornada para el desarrollo de las actividades pedagógicas con los niños menores de tres años que asisten al centro educativo, solamente queda en lo administrativo en la práctica no es aplicada, cada docente inicia sus actividades a la hora que considera pertinente, que conlleva a que no se logren desarrollar de manera holística las actividades que se consideran en las planeaciones.

Otra de las acciones que realizan las educadoras dentro del horario de jornada son las gestiones de las necesidades que tiene la institución, la maestra Violeta dice *“hoy no trabajo con los niños porque tengo que ir a la Presidencia a dejar unos solicitudes para sanitarios... ya vámonos que tengo que ir a la Presidencia”* (RON06:2). En este sentido, la educadora se dedica a realizar gestiones en horas de jornada de trabajo en las dependencias por las necesidades que tiene en el centro educativo, sin embargo, estas acciones se pueden hacer fuera del horario de clases. en la expresión de la maestra al decir *“ya vámonos”*, interpreto que tenía prisa por salir de la escuela y no era tanto por la entrega de solicitudes, por otro lado, las

gestiones de las necesidades de la escuela lo puede realizar el presidente de asociación de padres de familia porque existe un comité.

Sin duda en el acontecer de las jornadas diarias de la práctica pedagógica, interfieren múltiples factores como los que se han analizado; los más frecuentes son las interrupciones en clase, la ausencia docente y el horario que manejan las educadoras de Educación Inicial, son interferencias que influyen en la puesta en marcha de las planeaciones didácticas para lograr los aprendizajes esperados que se pretende alcanzar en los educandos.

Cabe mencionar que las educadoras juegan un rol importante en este escenario que se vive desde los espacios áulicos, son ellas quienes pueden lograr un cambio de la práctica docente, con su actuar, compromiso, responsabilidad profesional o continuar en esta misma dimensión, de seguir siendo participe de estos acontecimientos.

Por lo tanto, las planeaciones que se diseñan en colegiado en la práctica no se llegan concretar, en este sentido solo queda en lo utópico porque la realidad del acontecer de la práctica docente no es aplicada queda únicamente como un registro administrativo. Por otra parte, interpreto que todo lo que acontece en la práctica de las educadoras son manifestaciones que hacen para que los agentes educativos quienes son responsables de guiar el proceso pedagógico le den importancia a las necesidades que tienen.

Las educadoras trabajan en centros educativos unitarios y expresan la necesidad de ser escuchadas y como no tienen el apoyo pedagógico, ni existe un control administrativo y una figura educativa, cada quien actúa a la manera cómo concibe su práctica docente. Durante el colegiado se diseñan las planeaciones pero en la práctica no es aplicada en su totalidad, por los múltiples acontecimientos que se manifiestan durante su desarrollo.

3.4. Evaluación de planeaciones en colegiado.

La evaluación es una actividad que se ha desarrollado en distintas culturas desde tiempos pasados, es un ejercicio que influye en todas las acciones y decisiones que determinan aspectos importantes de nuestra vida. En el ámbito educativo, la evaluación es un factor indispensable, que consiste en valorar los conocimientos, saberes y haceres de los educandos y la vez permite dar un panorama amplia de los aprendizajes, logros y dificultades que se desea alcanzar en las competencias planeadas y al mismo tiempo se tiene una visión clara de los errores para corregirlos, de obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos.

En Educación Inicial Indígena, las educadoras consideran que la evaluación es un elemento importante durante la puesta en marcha de las planeaciones didácticas que se diseñan en colegiado, les permite valorar los avances, resultados y dificultades que se enfrentan durante el desarrollo, lo cual significa para las educadoras la capacidad de reconocer signos de avances en el camino hacia el logro de las competencias.

La forma en que las educadoras realizan la evaluación en los contextos áulicos al respecto la maestra Violeta manifiesta:

Anteriormente era nada más mediante la observación y el registro de lo que íbamos observando, en este caso el desarrollo de las actividades con los alumnos, ahorita se está planteando, se está tratando de que las evaluaciones sean mediante la lista de cotejo o las rúbricas...yo siento que es mejor así, porque cada aspecto lo vamos ir evaluando...ese instrumento nos va arrojar a nosotros un elemento más claro del cual ha sido el avance de cada alumno (EN05:3).

Desde la percepción de las educadoras consideran que hay un cambio en la manera de cómo evaluar, ya que mencionan que anteriormente la evaluación se realizaba a través de la observación directa y se registraba la actuación y participación de los alumnos, hoy en día mencionan que hay un cambio porque se

está planteando que las evaluaciones se realicen a través de las rúbricas y la lista de cotejo como instrumentos de evaluación para valorar el avance de cada alumno.

En este sentido se aprecia que al hablar de evaluación hacen referencia a una evaluación formativa que es la que se privilegia en este nivel, que tiene una función esencial y exclusiva como medio para el mejoramiento del proceso educativo. Desde la perspectiva teórica es considerado *“como un proceso, no como un momento de enseñanza y del aprendizaje, que implica una interacción permanente que se realiza en el curso del aprendizaje, una reflexión sistemática y un diálogo con los alumnos acerca de los resultados obtenidos, así mismo aclara el origen de las dificultades educativas proporcionando al docente elementos para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizajes; es una herramienta para la mejora”* (SEP, 2012, pág. 82).

Al analizar la referencia teórica y los datos empíricos, es evidente que aunque las educadoras privilegian la evaluación formativa, este tipo de evaluación es más amplia y profunda y lo que se hace en los centros educativos es solamente registrar lo que acontece durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otra parte, se percibe que las educadoras manifiestan un solo tipo de evaluación, mientras el curriculum establece distintos tipos de evaluación *“una evaluación diagnóstica que ayuda a conocer los saberes previos de los estudiantes; la formativa, que se realizan durante los procesos de aprendizaje y son para valorar los avances y la sumativa, con la intención de tomar decisiones”* (SEP, 2011, pág. 36).

En este sentido se interpreta que existe la necesidad de realizar una evaluación más crítica y profunda para alcanzar los resultados deseados en las planeaciones didácticas, como factor importante dentro del proceso enseñanza aprendizaje, y considerar desde el inicio de la planeación, al momento de diseñar las actividades didácticas pensando en las evidencias que darán cuenta de los aprendizajes que se desea lograr, y que esta evaluación sea continua y permanente durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, distinguir los diferentes momentos y funciones que implica la evaluación; desde la conceptualización que

cada educadora tiene sobre evaluación, el ¿Qué se evalúa? ¿Para qué se evalúa? ¿A Quiénes se evalúa? ¿Cuándo evaluar? ¿Cómo se evalúa? ¿Con qué evaluar? y sobre todo cuál es el sentido que le dan a la evaluación de los aprendizajes durante el proceso de enseñanza.

Al mencionar que actualmente se plantea realizar la evaluación a través de lista de cotejo y rúbricas, se percibe que ésta es una nueva manera de cómo evaluar a los educandos y ya no únicamente la observación directa; ante ello las educadoras piensan que es una mejor manera de evaluar el avance de cada alumno, por lo que manifiestan que apenas están recibiendo asesoría de cómo utilizar los instrumentos de evaluación la maestra Rocío manifiesta:

Éstos de rúbricas apenas estamos trabajando todavía no es algo formal todavía no hemos visto que tanto nos puede ayudar, que resultados podemos obtener de ella porque a partir de los cursos que hemos tenido nosotros se está trabajando sobre esto y apenas a ir tratando de rescatar lo que podemos evaluar... yo siento que nos va dar buenos resultados porque a mí se me hace más fácil así igual la elaboración de gráficas (EN05:4).

Desde esta perspectiva al decir que todavía no es algo formal, se entiende que aún no han puesto en práctica estos instrumentos de evaluación, por lo tanto no hay una efectividad de estos instrumentos y tienen la percepción de que al aplicarlos les puede ayudar a obtener mejores resultados y sienten que les será más fácil porque perciben que únicamente se tienen que elaborar gráficas para evidenciar los resultados de evaluación.

Sin embargo desde la referencia teórica, la lista de cotejo “es una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, las acciones, los procesos y las actitudes que se desean evaluar” (SEP, 2013, pág. 58) por lo tanto es un instrumento que se puede aplicar de forma individual y grupal, el cual contiene cinco elementos: la competencia, lo que se pretende lograr en un determinado contenido; los indicadores son los rasgos que se pretende observar en los alumnos; la nómina de alumnos puede ser personalizada o grupal; la escala de ejecución son

los criterios y rangos de valoración y juicio valorativo es la estimación del resultado de los criterios señalados.

La Rúbrica, “es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes o los valores, en una escala determinada” (SEP, 2013, pág. 51), es fijar los objetivos, marcar criterios que permiten valorar los aprendizajes para facilitar la valoración subjetiva, además de posibilitar a los educandos una reflexión de su actuar (autoevaluación, heteroevaluación), que al docente le permite realizar una evaluación objetiva de los trabajos de los educandos por medio de escalas que valora las habilidades y desempeño de los estudiantes, los elementos básicos que consideran los criterios, aspectos a evaluar y la escala de valoración permitiendo realizar una retroalimentación.

En este sentido utilizar estos instrumentos de evaluación no es solamente representarlo gráficamente los resultados como perciben las educadoras, sino que es importante conocer los criterios que se consideran para hacer uso de ellos, ya que permiten realizar una evaluación auténtica desde diferentes dimensiones: conceptuales, procedimentales y actitudinales, por ello al poner en práctica estos instrumentos ayudan a recabar información sistemático y organizado con aspectos favorables de acuerdo a las características de cada alumno. Estos instrumentos permiten a las educadoras realizar en forma individual o grupal y para que sean funcionales, se requiere de un conocimiento amplio en su aplicación, de responsabilidad y disponibilidad de tiempo para lograr resultados eficaces de lo contrario se estaría cumpliendo solo como un requisito administrativo.

Después de que cada educadora realiza la evaluación de los resultados que se obtiene en la aplicación de la planeación didáctica, se vuelven a reunir en colegiado para valorar los avances y dificultades que se les presentaron durante su desarrollo, al respecto la maestra Violeta menciona “*el trabajo colegiado era realmente para eso de hacer la evaluación de cómo le fue a cada docente,... a través de la evaluación ahí nos dábamos cuenta nosotros que tanto nos apoyaba y que tanto no, y de ahí*

retomábamos o reorientamos la misma planeación de acuerdo a los resultados que hayamos obtenido de esas actividades del mes” (EN05:2).

Al analizar este dato se muestra que desde la perspectiva de las educadoras que en el trabajo colegiado comparten sus experiencias sobre los resultados que se logran a partir de la puesta en práctica de la planeación didáctica contemplada en un mes de trabajo, dependiendo de los resultados que se obtienen reorientan las actividades. En este sentido la evaluación en colegiado, permite a las educadoras compartir los avances, logros y dificultades que se enfrentan durante el desarrollo de las planeaciones atendiendo las finalidades consideradas en el curriculum del nivel educativo de *“constatar los aprendizajes de los educandos, logros y dificultades que manifiestan para alcanzar una competencia; de identificar los factores que influyen y afectan el aprendizaje de los educandos incluyendo la práctica docente y por último para mejorar, estos serán la base para la toma de decisiones”* (SEP, 2010, pág. 23).

Es evidente que la evaluación que se realiza en los centros de Educación Inicial existen deficiencias en la forma de realizarla para cumplir con las finalidades que tiene el evaluar, atendiendo que no es únicamente lo que los alumnos logran desarrollar sino también una evaluación del propio docente, así como los factores que intervienen y que dificultan el desarrollo del proceso aprendizaje, considerando que la evaluación es multifactorial, porque intervienen factores internos y externos que influyen dentro del ámbito educativo desde el contexto social, laboral, cultural, económico, familiar, los recursos materiales, el desempeño de los agentes educativos donde se realiza la práctica docente, así también la ideología que tienen las educadoras y el sentido que le dan a lo que es la evaluación.

En este capitulado se ha mostrado que el trabajo colegiado es un espacio donde las educadoras se concentran para diseñar planeaciones, que tiene una intención innovadora en el diseño, sin embargo, en el transitar hacia los espacios educativos no se logran concretar en su totalidad, ya que acontecen diversas interferencias, acciones, actitudes, en su interior se develan múltiples manifestaciones en el actuar de las docentes, se entiende que es una manera de

expresar las necesidades que tienen en el nivel educativo, que cada quien actúa y se desempeña de acuerdo a su responsabilidad, compromiso y profesionalismo.

Por otra parte, se percibe que el desempeño de las educadoras en los espacios educativos es por la falta del control administrativo y en consecuencia piensan que nadie le da importancia a su nivel y que no son vigiladas, de lo que hacen o no en la cuestión pedagógica, ya que hay una ausencia de formación y apoyo pedagógico por las autoridades educativas que están al frente de este nivel, en este sentido, es una manera de manifestarse para sentirse escuchadas, de que los agentes educativos muestren interés y reconocimiento por el trabajo que realizan las educadoras de Educación Inicial.

CONCLUSIONES

La formación en la Maestría en Educación con Campo Práctica Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, promueve el desarrollo profesional formando profesores competentes para desenvolverse en cualquier ámbito educativo, dotando de las referencias teóricas metodológicas que permiten complejizar la práctica docente.

Como maestrante, de la MECPE realicé durante este proceso de formación la investigación cualitativa, de un objeto de estudio que fue documentada empírica y teóricamente, mediante un rigor metodológico con un enfoque interpretativo, se situó en la interacción con los sujetos, que pertenecen a la zona escolar No. 16 ubicado en Matachilillo, Municipio de Jaltocán, Hidalgo.

Lo cual me permitió conocer las situaciones y sucesos significativos vividos durante la investigación, ampliando la mirada de manera más crítica del acontecer de las prácticas educativas en educación inicial, por lo que los sujetos por las necesidades que enfrentan cotidianamente, buscan las alternativas para hacer frente estas carencias que manifiestan tener, para lo cual se concentran mensualmente en un espacio que denominan “trabajo colegiado”, surge como una iniciativa de las docentes, ante las necesidades que tienen en los espacios áulicos de este nivel educativo, al mismo tiempo me permitió esclarecer la participación de los agentes educativos que se encargan de apoyar el trabajo pedagógico de los sujetos.

A partir de los acontecimientos y fenómenos encontrados en el escenario de la investigación cualitativa, para los sujetos el trabajo colegiado, es un espacio que les permite compartir metas, objetivos e intereses comunes, sin embargo, en su interior se develan situaciones que no necesariamente sea una meta en común, suscitan temas que no son afines a cuestiones pedagógicas, donde las autoridades inmediatas no tienen una participación activa, aunque tienen conocimiento que las educadoras han emprendido esta forma de trabajar, estos actores tienen una participación nula en estos espacios de formación.

En este entramado social también se refleja que el trabajo colegiado es visto como un espacio donde se comparten experiencias, conocimientos, ideas, se devela que hay quienes todavía no han logrado integrarse a este ritmo de trabajo, aun se privilegia el trabajo individual como una de las características de la sociedad actual, es decir, que no existe una cultura de colaboración entre docentes, esta resistencia persiste porque cada sujeto está acostumbrado a trabajar en forma individual frente a un grupo de alumnos, es parte de la resistencia de no tener seguridad en trabajar con otros compañeros, piensan que sus prácticas le serán cuestionadas o criticadas, sin embargo, hay quienes reconocen que en colegiado fluyen una diversidad de ideas para resolver las necesidades que se tienen en cada uno de los centros educativos, que se obtiene ciertos beneficios en los distintos ámbitos personal, social y profesional.

Otro factor importante son los espacios de formación continua en que participan las educadoras se descubre que los cursos que se les ofertan a las docentes de este nivel no es de gran apoyo, ya que la mayoría de los contenidos son del nivel de preescolar, son integradas en los cursos que se oferta al personal de educación preescolar. Las docentes manifiestan que aunque participan en todos los espacios de formación no han logrado hacer un análisis reflexivo y crítico del curriculum.

Estos espacios de formación continua no son de interés para las educadoras, son impuestos de manera vertical por las autoridades, la asistencia a los cursos es para cubrir un requisito administrativo, es por ello que los sujetos manifiestan durante este tiempo comentarios ajenos a la cuestión pedagógica, en este sentido las educadoras llegan a moldear el curriculum de acuerdo a su propio criterio en base a la formación personal y profesional que tiene cada sujeto.

Los cursos responden más a cuestiones e intereses de la institución y la participación de las educadoras únicamente para cubrir administrativamente, sin llegar a involucrarse profesionalmente con los resultados de su tarea docente. Desde el ámbito institucional esta forma de actualizar al docente se piensa que se ha

construido su trayectoria y con ella ciertas maneras de pensar y de actuar, capaz de enfrentarse con elementos indispensables en la aplicación del currículum para promover aprendizajes con los infantes, sin embargo, en la realidad el acontecer de las prácticas pedagógicas son diversas en cada una de las tres docentes.

Como intención de reunirse en colegiado es para apoyarse en el diseño de la planificación docente, ya que éstas, están ubicadas en centros educativos unitarios y se reúnen mensualmente para dicho fin, estas planeaciones son novedosas de acuerdo a las actividades que contemplan en su contenido, sin embargo, la puesta en práctica desde una mirada más crítica se percibe que lo planeado no se logra concretar en la práctica cotidiana por múltiples acontecimientos, interferencias que suscitan en los espacios áulicos, solo queda en las buenas intenciones, y solo se cumple al menos en la sistematización de la planeación y como un referente de mejorar la práctica docente y como requisito en la cuestión administrativa.

Desde otra óptica de la investigación se devela que las prácticas de las educadoras están centradas más en actividades manuales que no favorecen el desarrollo de las capacidades intelectuales de los infantes, en este sentido, se percibe el trabajo manual, como un reflejo de una concepción tradicionalista de las educadoras, de llevar a cabo con los infantes actividades manuales, de esta forma se justifican con los padres de familia de que sus hijos en su estancia si se trabaja.

Desde esta perspectiva, los factores que concurren en este escenario es que cada docente se desempeña de acuerdo a la formación académica que tienen y es el sentido que le dan a su práctica docente, por otra parte se genera un fenómeno en los sujetos, es decir, se sienten aisladas y esta situación aprovechan para expresar que no tienen el apoyo y acompañamiento de las autoridades educativas, y cada quien actúa con su propio criterio, ya que no hay autoridad alguna que ponga atención a las actividades de las educadoras en este nivel educativo, estas expresiones se entienden también para que las autoridades educativas dirijan su mirada al nivel de educación inicial y que las educadoras sean escuchadas y apoyadas ante las necesidades que acontecen en este nivel educativo.

Estas son las manifestaciones que se observaron y se registraron con los sujetos en estos escenarios donde se desarrolló la investigación, la búsqueda de elementos fue mediante los métodos y técnicas desde el trabajo etnográfico, hermenéutico que me permitió conocer las experiencias vividas en este escenario y poder lograr la interpretación de los sentidos y significados de la realidad de estas prácticas educativas.

En esta investigación se encontraron una diversidad de “hallazgos” en cuanto al trabajo colegiado y el sentido de la jornada de trabajo: con respecto al espacio colegiado; se evidencia la inasistencia de algunas docentes, el inicio de la jornada de las sesiones de trabajo empieza después del horario establecido, en ocasiones no todas aportan el material bibliográfico para la planeación didáctica y se justifican que lo han prestado, se empalman las actividades, no existe una calendarización de las sesiones colegiadas, hay mínima participación de las autoridades educativas³² que son responsables de apoyar el trabajo pedagógico.

Con respecto a la práctica de las docentes, las planeaciones diseñadas no se llegan a concretar en la práctica, hay ausencia de las educadoras en los centros educativos de manera frecuente, realizan gestiones en horas de jornada laboral, interferencias prolongadas por los diferentes actores como padres de familia, docentes de otros niveles educativos, autoridades de la localidad y sujetos de otras dependencias como el DIF, SSA, Programas de Oportunidades, entre otros. Otro de los factores que es evidente en estas prácticas de las docentes únicamente se centra en la atención a niños de tres años. Desde el plano profesional no cuentan con el perfil afín al nivel donde se desempeñan.

En el escenario del espacio colegiado y en cada uno de los centros de trabajo de las docentes es concurrente la expresión de falta de apoyo pedagógico de las autoridades educativas, como consecuencia de esta situación conducen su práctica de acuerdo a la experiencia con que cuentan en este nivel educativo, a pesar de que

³²Las visitas por parte de las autoridades oficiales: Coordinadora del nivel, el Supervisor y Apoyo Técnico Pedagógico de la zona escolar se presentan ocasionalmente en cada uno de los centros de trabajo y en el espacio colegiado su participación es nula, cabe mencionar que estos actores son de nivel preescolar.

han creado un espacio de formación que es el trabajo colegiado en la que se reúnen cada mes.

En el escenario se encontró un fenómeno social en los sujetos investigados en cuanto a las contradicciones entre el pensar y el hacer, entre la intención y la realidad, cobra sentido cuando la forma que expresan que la falta de atención a su nivel y en específico a su quehacer docente, hacen pensar que lo que se necesita es una manera de cómo el sujeto debe ser escuchado ante las diversas necesidades, de esta manera se enfrentan cotidianamente en los espacios educativos.

Desde el punto de vista formativo el espacio colegiado, permite crear condiciones y posibilidades en la toma de decisiones en colegiado, este espacio de formación se comparten los saberes de cada uno de los sujetos, la apropiación de estos elementos permite transformar mínimamente la práctica docente, a partir de los referentes con que cuentan, de sus experiencias y lo que se genera en este espacio de socialización, es decir, se aprende significativamente a partir del contacto con el otro, de esta manera se fortalecen las actividades que se desarrollan en los espacios áulicos.

En este transitar de la investigación realizada con los sujetos me deja un aprendizaje significativo, me permite ampliar la mirada del acontecer de la realidad de la práctica docente, su complejidad y las necesidades que enfrentan los sujetos, sus múltiples expresiones en los espacios de formación, en la práctica pedagógica evidencia de que el trabajo pedagógico se desarrolla en solitario, que cada docente desarrolla sus actividades de acuerdo a sus posibilidades personales y la formación profesional que tienen, se deja ver que hay una total ausencia de las autoridades educativas en el apoyo pedagógico.

Desde otra óptica se percibe que las educadoras al buscar una solución a las necesidades que enfrentan, han considerado el trabajo colegiado, sin embargo pierde la finalidad, porque en este escenario las educadoras aprovechan para hacer comentarios ajenos a las actividades pedagógicas, es decir, a situaciones personales o familiares. Por otro lado, es evidente que en este espacio se manifiesta la cultura

de la individualidad, dado que solo se hacen presentes físicamente y no se involucran en las discusiones sobre los temas agendados. En este sentido es notable observar la resistencia al trabajo colegiado, por lo que aún están lejos de poner en práctica la cultura colaborativa que implica un gran reto para las educadoras en este nuevo escenario de trabajo.

Con el apoyo de los referentes teóricos de las tres líneas de formación de la maestría se fue agudizando la mirada sobre la práctica docente, en principio es compleja, en este sentido, puedo ver la práctica del otro reflejarse en lo que antes fue mi práctica, no podía distinguir desde una óptica profunda, crítica, reflexiva y analítica. Sin restarle la relevancia el conocimiento y apoyo de mis asesores de las líneas de formación y la relación tutorial de manera permanente fueron encauzando el hacer de la investigación, para poder llegar a la construcción de la tesis denominada **“El trabajo colegiado con docentes de Educación Inicial Indígena, un espacio para sentirse escuchadas”**, como maestrante fue un gran reto poder llegar a construir y concluir con la tesis, después de un largo proceso de análisis de la información, con fundamentos empíricos y teóricos.

Durante este recorrido en la construcción del objeto de estudio, los análisis de los referentes teóricos metodológicos, me permitieron ampliar la mirada sobre los fenómenos que acontecen cotidianamente en el quehacer educativo, de que la práctica docente es compleja, el rol que desempeñan los sujetos es relevante en el escenario áulico para lograr aprendizajes en los infantes.

Reconozco que este espacio de formación me permitió crecer como persona y como profesional, de contar con los conocimientos teóricos metodológicos para enfrentar las adversidades que se presentan en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana y en el escenario de la práctica docente. Hoy concibo que el cambio en el ámbito de la práctica educativa es mirar más allá de lo que se puede ver a simple vista y con la preparación que hoy tengo me va permitir enfrentar nuevos retos que se presentan en los escenarios: áulico, institucional, laboral, profesional y social.

BIBLIOGRAFÍA

- AUGE, M., & COLLERYN, J. P. (2005). *¿Qué es la antropología?* Barcelona: Paidós.
- BALL, S. (1987). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- BATLLE, F. (2010). Acompañamiento Docente como herramienta de construcción. *Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social.*, 102-110.
- BODROVA Elena, L. D. (2005). La Teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación. En SEP, *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar* (págs. 47-52). México.
- BONALS, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. GRAÓ.
- BONILLA PEDROZA, R. O. (2009). *Supervisión y asesoría para la mejora educativa*. México.
- BORQUEZ, S. (s.f.). *La Educación Inicial 0 a 3 años*.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- CABRERO, G. (2008). *Hacia un nuevo Modelo de Supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México.
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CAZDEN, C. (1991). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Buenos Aires.: Paidós.
- CLARK, C. (1986). *La enseñanza de la investigación III Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- CONAFE. (2010). *Modelo de Educación Inicial del CONAFE*. México.
- DELAMONT, S. (1984). *La interacción didáctica*. Bogotá.
- ERICKSON, F. (1989). *La Enseñanza de la Investigación II*. BARCELONA: PAIDOS-MEC.
- FERRY, G. (1990). *Los enseñantes entre la teoría y la práctica*.
- FLANDERS, N. (1997). *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca.
- GARAIGORDOBIL, M. (s.f.). *Entrevista a profundidad. Facultad de Psicología, Universidad del país Vasco*.
- GARCÍA Cabrero, B. L. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*.
- GASSÓ, G. A. (2010). *La Educación Infantil Métodos, técnicas y organización*. México.

- GEERTZ, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: MORATA.
- HARGREAVES, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid.
- JACKSON, P. W. (2010). *La vida en las aulas*. México: MORATA.
- LASTARRIA, M. (2009). *Supervisión y monitoria educativa*. Lima: Centros de Servicio Educativos.
- LÓPEZ, A. (2007). *El Trabajo en Equipo del Profesorado*. GRAÓ.
- LOUREAU, R. (1975). *El Concepto de Institución en Sociología*. BUENOS AIRES: PAIDOS.
- MARTINEZ Assad, C. (2010). *Bosquejo para entender las identidades regionales*.
- MORAN, O. P. (1995). *La Docencia como actividad profesional*. México: GERNIKA.
- NEMIROVSKY, M. (2005). Antes de empezar: ¿qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura? En SEP, *Curso de Formación y Actualización Profesional del personal docente de Educación Preescolar* (págs. 203-209). México.
- PÉREZ, M. M., & PEDROZA, Z. L. (2010). *La Educación Preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y aprendizaje*. México.
- PIETRO, R. (1990). *En Max Weber Ensayos sobre metodología Sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- RICOEUR, P. (1999). *En Freud una interpretación de la cultura. México siglo XXI*.
- ROCKWELL, E. (1985). *Ser Maestro, Estudios sobre el trabajo docente*. México: EL CABALLITO.
- ROCKWELL, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En *La Reforma Constitucional en materia Educativa: Alcances y Desafíos* (págs. 77-110). México.
- SACRISTÁN, G. (2002). *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica*. MORATA.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México.
- SEP. (2009). *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena*. México.
- SEP. (2009). *Manual Seis Acciones para el Fortalecimiento de la Biblioteca Escolar*. México.
- SEP. (2009). *Modelo de Atención con Enfoque Integral*. México.
- SEP. (2010). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena. Fascículo I Ámbito Normativo y antecedentes históricos*. México.

- SEP. (2010). *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena. Fascículo II Fundamentos y formas de atención*. México.
- SEP. (2010). *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena. Fascículo IV Propósitos y ambitos de acción*. México.
- SEP. (2010). *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena. Fascículo V Planeacion y Practica educativa*. México.
- SEP. (2010). *Modelo de Educación Inicial del Conafe*. México.
- SEP. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estrategica*. . México.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011*. México.
- SEP. (2012). *Transformación de la práctica docente. curso básico 2012*. México.
- SEP. (2013). *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente*. México.
- SEP. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluacion desde el enfoque formativo*. México.
- SEP. (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*. México.
- SEP. (28 de FEBRERO de 2013). Reglas de Operación de Apoyos Técnicos Pedagógicos. *SEXTO SECCION PODER EJECUTIVO*.
- SEP. (s.f.). *Lineamientos del Trabajo Colegiado*.
- TAYLOR, S. R., & BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los metodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- UPN-H. (2010). De la Desprofesionalización a la Profesionalización Credencialista: Una realidad en la Historia de la política educativa y la formación continua. *EDUCACIÓN*, 49-59.
- UPN-H. (2011). *La Formación de los profesores de Educación*. México.
- WOODS, P. (1993). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- YURÉN, T. (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*.

FUENTES PRIMARIOS

- Registro de observación No. 1* *19 de Marzo 2013*
- Registro de observación No. 2* *09 de Abril 2013*

Registro de observación No. 3 03 de Mayo 2013

Registro de observación No. 4 14 de Mayo 2013

Registro de observación No. 5 04 de Junio 2013

Registro de observación No. 6 06 de Junio 2013

Registro de observación No. 7 11 de Junio 2013

Entrevista No. 1 18 de Junio 2013

Entrevista No. 2 20 de Junio 2013

Entrevista No. 3 25 de Junio 2013

Entrevista No. 4 25 de Noviembre 2013

Entrevista No. 5 11 de Marzo 2014

Entrevista No. 7 06 de Mayo 2014