

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**Retos, obstáculos e innovaciones pedagógicas
en la práctica docente de Educación
Preescolar Indígena**

Tesis que para obtener el Grado de:
Maestra en Desarrollo Educativo

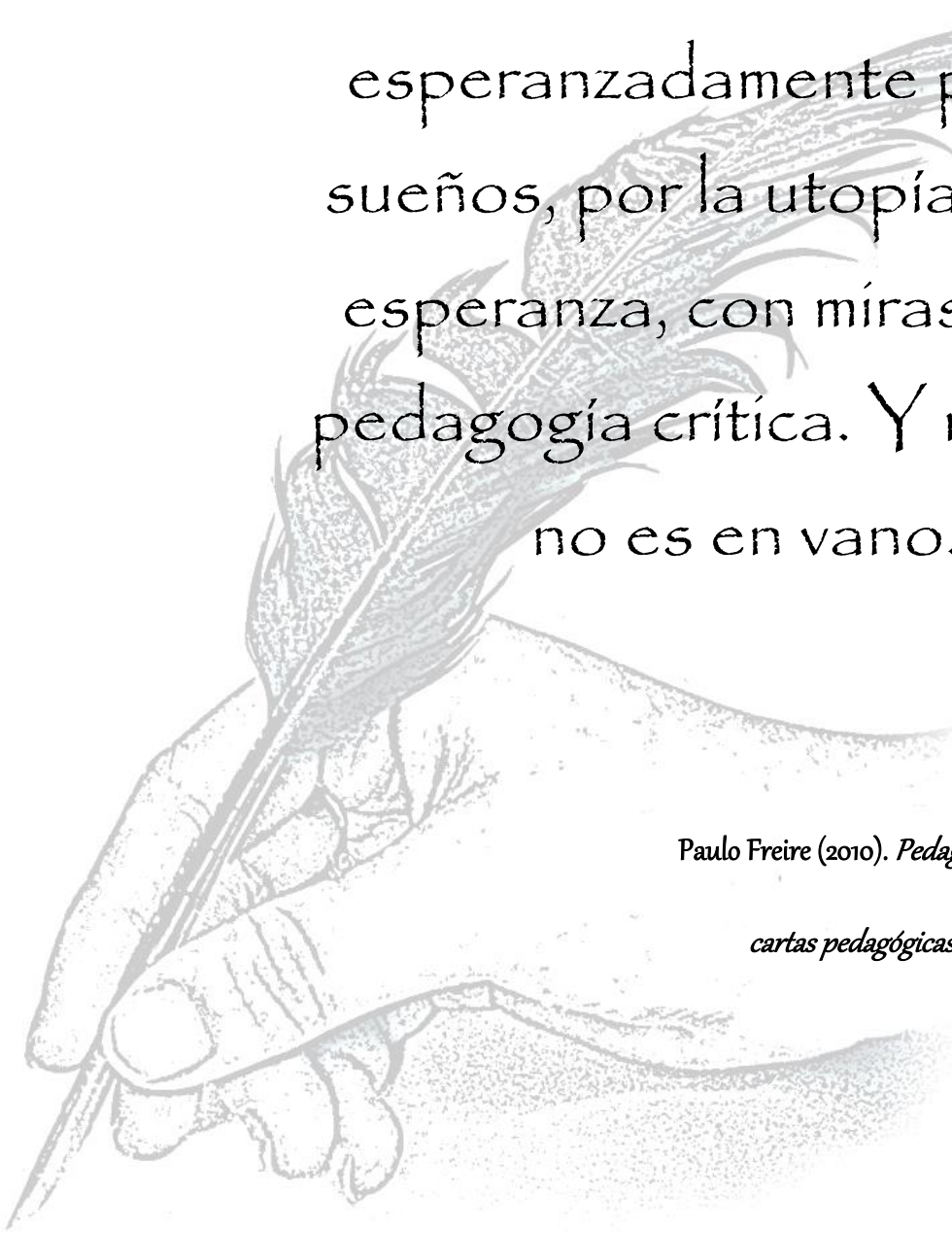
Presenta:

Valentina Vargas Bernal

Director de tesis:

Mtro. Ernesto Díaz Couder Cabral

Ciudad de México, agosto de 2022.



“ Como presencia en la historia y
en el mundo, lucho
esperanzadamente por los
sueños, por la utopía, por la
esperanza, con miras a una
pedagogía crítica. Y mi lucha
no es en vano. ”

Paulo Freire (2010). *Pedagogía de la indignación,*

cartas pedagógicas en un mundo revuelto.

AGRADECIMIENTOS

En este largo camino personal y profesional es difícil acotar en unas cuantas páginas los nombres de todas aquellas personas que han abonado y compartido algo de sí en mí. Una vida y otra no me bastarían para agradecer sus valiosas enseñanzas, no obstante, en los próximos renglones trataré de expresar mi sentir y gratitud hacia ustedes:

Agradezco a Dios, al universo y a la vida por obsequiarme un día más para alimentar mis sueños y cumplir mis anhelos.

A mis padres, María Basilisa y Alberto. Por apoyarme incondicionalmente en cada etapa y decisión de mi vida, ustedes me enseñaron a luchar por mis sueños sin importar los obstáculos que se presenten ¡Los quiero mucho!

Mis hermanas y hermanos han demostrado ser un solo cuerpo, donde si falta alguien nada funciona. Esperanza eres la mejor hermana que puede existir, tu calidad humana es increíble, das tanto sin pedir nada a cambio, la vida te recompensa y recompensará por cada acción. Gloria, Silvia, Sergio y Enrique, gracias por su ayuda y comprensión durante mis estudios de maestría y elaboración del trabajo recepcional.

A las maestras del Centro de Educación Preescolar Indígena "Gape ese e jyarú" (Viene Saliendo el sol), mi respeto, admiración y cariño es para ustedes compañeras y por el trabajo que desempeñan día con día frente a nuestras niñas y nuestros niños. Les agradezco por permitirme conocer un poco más de su práctica docente y de su vida, por apoyarme con sus relatos y compartir lo que viven a diario en sus espacios escolares, este trabajo más que mío es de ustedes, de ese colectivo "Chicas S... súper poderosas".

A mi asesor, Maestro Ernesto Díaz Couder Cabral. Agradezco a la vida por presentarme a un ser tan extraordinario, gracias por su acompañamiento en todo momento y a todas horas, por compartir sus valiosos conocimientos conmigo, pero sobre todas las cosas, agradezco la paciencia que me tuvo, a veces me sentía abrumada, confusa e incluso ansiosa porque perdía el hilo de esta investigación, pero usted siempre me fortaleció, las metáforas en sus palabras constantemente me ayudaban a comprender las complejidades de la investigación educativa. Lo aprecio y admiro mucho.

A mis lectoras y lector:

- Dra. Gisela Victoria Salinas Sánchez, gracias por sus aportaciones para la construcción de este trabajo, desde el primer coloquio admiré profundamente la pasión con la que habla

sobre el quehacer docente en la Educación Indígena, sus interrogantes y sugerencias me llevaron a darle una mejor estructura a mi investigación.

- Mtra. Leticia Vega Hoyos al igual que la Dra. Gisela usted conoció la génesis de este trabajo, sus preguntas, dudas y sugerencias me guiaron para replantear diversos conceptos. Agradezco por el gran acompañamiento que me dio durante los coloquios, así como en el último Seminario Especializado de la Maestría.
- Dra. Gabriela Victoria Czarny Krischkautsky, usted es una maestra que inspira, por sobre todas las cosas agradezco el hecho de invitarme a compartir un poco de la práctica docente con sus alumnos de Licenciatura, eso me ayudó a abrir nuevos ejes temáticos de análisis para esta investigación.
- Mtro. Erasmo Cisneros Paz, le agradezco por hacer una lectura del producto final de esta investigación y emitir sus valiosos comentarios.

A mis maestras y maestros de la Línea Diversidad Sociocultural y Lingüística, les agradezco por el acompañamiento durante mi trayecto profesional, cada uno dejó una pequeña huella en mí, gracias por compartir sus experiencias. También agradezco a mis maestros de los talleres: Fotografía, Escribe tu tesis y Producción Audiovisual, por ser un hermoso complemento para mi formación.

A mis amigas-colegas de la Maestría en Desarrollo Educativo, Katia y Nadia. Mujeres maravillosas, con un intelecto excepcional. Gracias por formar parte de mi vida, nuestro grupo fue, es y será la triada perfecta para trabajar en equipo, compartir aventuras, hacer críticas constructivas/deconstructivas y sobre todo para dar y recibir mucho cariño.

Reconozco el apoyo incondicional de mis amigas y amigos, quienes me brindaron algunas palabras que me motivaron a seguir incluso cuando las cosas no pintaban bien. Con cariño especial a mi amiga Ade, quien me motivo constantemente para concluir con este proyecto de vida, de igual forma agradezco a mi amiga Bárbara quien me ha leído por tantos años. Quizá no haya nombrado a todas y todos, pero saben que los quiero con todo el corazón,

No quisiera cerrar estos párrafos sin antes agradecer de manera muy especial a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) y al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), por su invaluable apoyo para gestionar y otorgarme la prestación de Beca Comisión, misma que me ayudó en el camino de mi profesionalización académica.

ÍNDICE

Introducción.....	7
Capítulo I. Tejer el objeto de estudio	9
1.1 La docencia mi punto de partida: orígenes de la investigación	9
1.1.1 Preguntas que guiaron la investigación	10
1.1.2 Objetivos.....	11
1.2 Una mirada a la Educación Preescolar Indígena.....	12
1.3 El Centro de Educación Preescolar Indígena “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol) 14	
Capítulo II. La práctica docente entre la teoría y el análisis	17
2.1 Más allá de hacer una planeación de clases: concepciones de la práctica docente.....	19
2.2 Dimensiones de la práctica docente	21
2.3 El saber docente y sus implicaciones	23
2.4 La tarea de la educadora	28
2.6 La Innovación educativa y su relación con la práctica docente.....	30
Capítulo III. Caminar por los senderos de la investigación de prácticas pedagógicas innovadoras: descripción metodológica.....	33
3.1 Construir desde las narrativas.....	34
3.1.1 Hablar de narrativas	36
3.1.2 Entrevista narrativa.....	39
3.2 Recuperar y documentar narrativas docentes: una experiencia personal.....	42
3.2.1 Mi plan abecedario.....	43
3.2.2 Un paso más a la documentación narrativa	44
3.2.1 Organizar las narrativas para su presentación.....	46
Capítulo IV. Narrativas docentes	47
Mis pensamientos confusos	49
Cada maestro, tiene una experiencia muy propia	62
Juagaba a ser maestra	74
Cosas que te sorprenden	83

Capítulo V. Retos, obstáculos e innovaciones pedagógicas en la práctica de las docentes del CEPI “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol).....	95
5.1 La docencia en Educación Preescolar Indígena	101
5.2 Retos y obstáculos en la práctica de las docentes del CEPI “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol).	104
5.2.1 Del ámbito familiar a la cultura escolar	104
5.2.2 El trabajo en educación Preescolar: realidades, percepciones y demandas	106
5.2.3 La lengua jñatrjo (mazahua) e inglés en el CEPI.....	111
5.2.4 Interacciones en la práctica cotidiana	115
5.2.4.1 Interacción educadora-alumno	115
5.2.4.2 Interacción educadora-familia.....	117
5.2.4.3 Interacción educadora-educadora.....	119
5.2.5 Reproducción y/o recreación al Implementar el programa de estudios	121
5.2.6 Del trabajo administrativo y otras tareas.....	124
5.3 Prácticas pedagógicas innovadoras	127
5.3.1 ¿Qué saben las educadoras sobre las prácticas pedagógicas innovadoras?	129
5.3.2 Prácticas pedagógicas innovadoras centradas en la enseñanza	131
5.3.2.1 La orquesta musical: una práctica innovadora desde las artes.....	132
5.3.2.2 El desarrollo del pensamiento matemático a partir del juego	137
5.3.2.3 Innovador en tiempos de pandemia	141
5.3.2.4 Innovar desde el desarrollo socioemocional	143
Conclusiones	147
Referencias	150
Anexos	158
Anexo 1. Propósitos de la educación preescolar	159
Anexo 2. Formato de guía para la recuperación de narrativas	163

Introducción

Una de las sensaciones más extrañas que he experimentado en mi vida profesional fue al llegar a un salón de clases y escuchar la palabra “*maestra*”, recuerdo perfectamente el rostro de la niña quien me lo dijo, su expresión quedó grabada en mi memoria pues me llevó a reflexionar en la enorme responsabilidad que desde ese instante había adquirido. En mi primer año como docente del Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI) “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol), me asignaron un grupo multigrado compuesto por niñas y niños de primer y segundo grado, mismos que tenían entre tres y cuatro años de edad y aunque se miraban tan pequeños yo me veía más pequeña que ellas y ellos, esa pequeñez se transformó en grandeza cuando mi alumna Abril muy emocionada me dijo: —Maestra, ¿qué vamos a hacer?...

¿Qué hacen las maestras y los maestros?, ¿por qué lo hacen?, ¿cómo lo hacen? y sobre todo ¿qué tanto sabemos sobre eso que hacen?, son interrogantes que me llevaron a incursionarme en el campo de la investigación educativa y ahora trato de responder en este informe que presento como tesis, misma que implicó tomar distintos caminos para explorar terrenos sobre concepciones, dimensiones, enfoques y experiencias de la práctica docente.

El presente trabajo pretende contribuir al análisis y reflexión de la práctica docente de Educación Preescolar Indígena. La intención principal es documentar y analizar de manera cualitativa algunas experiencias de retos, obstáculos e innovaciones pedagógicas que protagonizan las educadoras del CEPI “Gape ese e Jyarú” (Viene saliendo el sol), mediante el uso de narrativas orales y escritas.

Investigar cómo las docentes han modificado su práctica para afrontar los retos que demanda la educación preescolar indígena, permitirá dar cuenta de las nuevas prácticas pedagógicas innovadoras emergentes dentro y fuera de las aulas, al respecto Bertely (2000), argumenta que “en un mundo cada vez más comunicado, las aportaciones educativas producidas en contextos nacionales específicos podrán

ayudarnos a dialogar en torno a retos comunes, así como a construir opciones más creativas para enfrentarlos” (p.9). Para este trabajo es necesario destacar que fueron varios los referentes que me ayudaron a construirlo, mismo que organicé cinco capítulos.

En el capítulo I, presento el proceso que seguí para construir mi objeto de estudio, así como las preguntas que planteé en mi proyecto de investigación y los objetivos a cumplir, también presento un panorama muy general de la educación preescolar indígena que después aterrizo en una descripción del CEPI “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol), lugar donde laboran las docentes que me ayudaron a construir este trabajo gracias a sus relatos.

En el capítulo II, recupero algunos referentes conceptuales y teóricos que me permitieron conocer e indagar diversas investigadoras e investigadores que centran sus trabajos de manera teórica en la práctica docente, el saber pedagógico, su quehacer y las innovaciones,

En el capítulo III, Describo de manera detallada la perspectiva metodológica que seguí antes, durante y después de la investigación, rescato algunos referentes teóricos que sustentan la investigación y documentación narrativa.

En el capítulo IV expongo la sistematización de las narrativas docentes que inicialmente fueron orales y después las transformé en escritas, les di un formato para su lectura.

En el capítulo V me adentro a la discusión y análisis de datos obtenidos de esas narrativas, presento algunos temas que refieren a los retos, obstáculos e innovaciones en la práctica de las docentes del CEPI “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol).

Actualmente las prácticas docentes, “como objeto de estudio, requieren de una construcción teórica, metodológica y empírica que posibilite abordajes pertinentes a las necesidades y tendencias de la investigación” (Montes, Caballero y Miranda, 2017).

Capítulo I. Tejer el objeto de estudio

Pensándolo mejor, tal vez sea ésta una buena ocasión para narrarlo todo. Desde este presente que ahora me revela antiguos deseos y, lo que es mucho peor, antiguas carencias de deseos. Pero, ¿por dónde empezar? ¿Cuáles son, en realidad, mis primeros recuerdos? Acaso todo esto haya comenzado mucho antes, cuando yo era una criatura que mi memoria no alcanza a liberar [...]

Mario Benedetti, *Quién de nosotros*.

1.1 La docencia mi punto de partida: orígenes de la investigación

Durante cinco años de experiencia como docente de un Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI), he sido testigo de las diversas situaciones que surgen en la cotidianidad producto de las actividades que se llevan a cabo por maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia. Aunque los actores sean múltiples la mayoría de estas situaciones complejas derivan de lo que se denomina práctica docente. A fin de cuentas, el maestro se rige bajo las políticas educativas vigentes, siempre busca las formas para construir conocimientos con sus alumnos e interactuar con los padres de familia, se enfrenta múltiples situaciones, supera obstáculos, problemas y retos que se le presentan en las diversas prácticas educativas que ejerce, al respecto Freire (1994), señala que:

La práctica educativa, es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo. Vale decir, aunque no podamos afirmar que el alumno de un maestro incompetente e irresponsable deba

necesariamente ser incapaz y falto de responsabilidad o que el alumno de un maestro competente y serio automáticamente sea serio y capaz, debemos asumir con honradez nuestra tarea docente, para lo cual nuestra formación tiene que ser considerada rigurosamente. (p.52)

En la cotidianidad de las prácticas educativas poco se sabe sobre ¿cómo es la práctica docente en escuelas de educación preescolar indígena?, ¿cómo las educadoras ponen en marcha un plan y programas de estudios?, ¿qué estrategias implementan? y ¿qué tipo de interacciones establecen? Al tener como base que la docencia no es siempre un campo de aplicación o reproducción sino un mundo de reinención y de recreación.

1.1.1 Preguntas que guiaron la investigación

La decisión de investigar la práctica docente en el nivel de preescolar indígena a partir de experiencias pedagógicas tiene que ver con dos cuestiones; primera, porque soy docente y al estar en la escuela he podido experimentar personalmente las múltiples situaciones que enfrentan las educadoras día con día. La segunda razón es porque al revisar algunos libros, revistas y páginas electrónicas me di cuenta de que existe escasa literatura que refiera a este tema y las que hay se enfocan más al nivel de primarias generales, esto me llevó a plantear las siguientes interrogantes:

- ❖ ¿Qué es la práctica docente y cuáles son sus dimensiones?
- ❖ ¿Con qué retos u obstáculos se enfrentan las educadoras en su quehacer cotidiano?
- ❖ ¿Cuáles retos ha planteado la educación preescolar indígena a las educadoras?
- ❖ ¿Qué tipo de prácticas pedagógicas innovadoras desarrollan las docentes de Educación Preescolar Indígena para enfrentar esos retos?
- ❖ ¿Cómo enfrentan las demandas educativas y sociales?

Mi permanencia en el magisterio indígena me ha dado la oportunidad de experimentar y conocer ciertas prácticas y algunos procesos, no solo dentro del aula con mis niños, sino fuera de ella con mis compañeras de quienes he aprendido

muchas cosas, cabe destacar que en algunas sesiones de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) en su modalidad “aprendizaje entre pares” y “aprendizaje entre escuelas” me han permitido observar, compartir, detectar y conocer problemáticas. Esto ha sido detonante para mi tema de investigación, pues me doy cuenta que los retos que el docente experimenta durante su práctica son más importantes de lo que imaginamos, y es una problemática que no ha recibido suficiente atención.

Creo que ser docente de un CEPI me da la ventaja de hacer un estudio con mayor análisis, porque además de indagar la práctica de mis colegas daré voz a mi experiencia profesional al respecto, con lo cual el análisis tendría mayor profundidad.

1.1.2 Objetivos

Los objetivos de mi trabajo de investigación son:

- ✓ Indagar cómo las educadoras transforman o innovan en su práctica docente ante los retos que plantea la educación preescolar indígena.
- ✓ Documentar, comprender y analizar las prácticas pedagógicas innovadoras emergentes en docentes de Educación Preescolar Indígena mediante las narrativas orales y escritas
- ✓ Identificar algunos elementos significativos de la práctica docente en Educación Preescolar indígena sustentados en la experiencia de las docentes mismas.

1.2 Una mirada a la Educación Preescolar Indígena

La educación preescolar es considerada uno de los niveles más importantes en la escolarización de las personas, pues es la base de toda la educación básica, es el nivel donde los niños se adentran por primera vez a la cultura escolar. “Investigaciones recientes sostienen que en los primeros cinco años de vida se forman las bases del desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social”. Por ello y teniendo en cuenta que en México los niños son sujetos de derechos y que la educación es uno de ellos, la educación preescolar tiene lugar en una etapa fundamental de su formación” (SEP, 2017, p.157). Este nivel se divide en dos subsistemas: general, identificadas como “Jardín de niños”, e indígenas, mayormente conocidas como “Centro de Educación Preescolar Indígena” (CEPI), ambas abarcan tres grados escolares (primero, segundo, tercero) y albergan niños de 3, 4 y 5 años de edad.

Las escuelas indígenas atienden el mismo currículo que otras escuelas, pero de manera contextualizada y diversificada. Ofrecen educación en la lengua indígena tanto como en español, lo cual implica también la producción de materiales en lengua indígena, y la adaptación de los programas para responder con pertinencia a la diversidad social, cultural, étnica y lingüística. El CONAFE, la Dirección General de Educación Indígena y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe son las instancias encargadas de la educación indígena (SEP, 2017, p.355).

De acuerdo al Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante (2012), se define a los Centros de Educación Preescolar Indígena como:

Servicio que se ofrece en localidades consideradas indígenas, aquellas con presencia de población indígena y aquellas con población indígena dispersa, tanto en zonas rurales como urbanas y conurbadas. La modalidad indígena tiene características muy particulares que definen el servicio que se brinda a los infantes, entre ellas las condiciones físicas, la jornada escolar, la organización escolar, la participación de los agentes educativos comunitarios y la atención unigrado y multigrado (p. 27).

La mayoría de los CEPI se caracterizan por ser escuelas multigrados, uni, bi y tri docente, donde las maestras y los maestros además de dar clases fungen como directores de su escuela, tienen dos papeles fundamentales, el pedagógico y

administrativo, en muy pocos casos se ven escuelas de organización completa donde regularmente cada docente atiende un grado y hay uno sin grupo, nombrado como director efectivo.

Con base en los planteamientos del Programa de Estudios (2017). La importancia de hacer obligatoria la educación preescolar en México se comenzó a discutir en el Congreso en el año 2001 y su obligatoriedad empezó a operar en el ciclo escolar 2004-2005. Este hito suscitó importantes cambios en ese nivel educativo.

La educación preescolar desempeña una función de primera importancia en el aprendizaje y en el desarrollo de todos los niños, “cumple una función democratizadora como espacio educativo en el que todos los niños y todas las niñas, independientemente de su origen y condiciones sociales y culturales tienen oportunidades de aprendizaje que les permiten desarrollar su potencial y fortalecer las capacidades que poseen” (Programa de educación preescolar, 2004, p. 15), no obstante, en diversos lugares de la República Mexicana, sobre todo en zonas rurales, muchos padres de familia no son responsables de cumplir con la obligación de mandar sus hijos desde el primer año, sino que se esperan hasta el tercer año, situación que causa conflicto entre las educadoras, ya que los alumnos saltan procesos de escolarización:

Los años preescolares suponen enormes cambios para los niños. Cuando llegan por primera vez al preescolar, a los tres años de edad, los niños son prácticamente bebés. preescolar debe apoyar para que se den los cambios necesarios para que los niños puedan hacer frente a las exigencias sociales, emocionales y de aprendizaje que demanda la escuela primaria. El desarrollo se da siempre en relación con el medio ambiente (la familia y la comunidad, por un lado, y la escuela, por el otro). Es por eso que los educadores tienen la responsabilidad social de promover y estimular el desenvolvimiento en los diferentes ámbitos de desarrollo. Durante la educación preescolar los niños deben lograr avances significativos en los conocimientos, las habilidades y las actitudes (Vernon y Alvarado, 2014, 43).

Dentro del aula existen dos procesos de suma relevancia, la enseñanza y el aprendizaje, comúnmente una se enfoca en el alumno y la otra en el docente, pero al fin y al cabo es una construcción conjunta (Díaz y Hernández, 2002). Al ser preescolar parte de la educación básica obligatoria los docentes tienen que trabajar

con base en los lineamientos que se extienden para este nivel, es decir con los Planes y Programas de estudio que emanen.

Antes de todo acto de enseñanza, los planes de estudio legitiman saberes escolares, elegidos por su pertinencia con las finalidades declaradas de la escuela a la que están destinadas; balizan de este modo los aprendizajes. Luego concretamente, los planes de estudio estructuran el trabajo del profesor o formador, prescribiéndole las líneas de conducción que se deben tener, indicándole los procedimientos a movilizar, los razonamientos que se deben seguir. Finalmente, los planes de estudio permiten históricamente a la autoridad escolar controlar el trabajo de los profesores a través la inspección que evalúa la adecuación de la práctica con las líneas definidas para cada grado de enseñanza (Périsset, 2018, p.320).

Desde el ciclo escolar 2010-2011 hasta el 2021-2022 en Educación Preescolar Indígena se han implementado tres planes y programas de estudio, el 2004, 2011 y el 2017, mismos que han tenido distintos enfoques, pero que al final tratan de ofrecer un panorama sobre cómo se desarrolla el trabajo en este nivel. Una característica que comparten estos documentos es que los aprendizajes esperados no están fraccionados por grados como en la educación primaria. En el anexo 1 de este informe, presento un cuadro donde se describen los propósitos de dichos programas. Actualmente (ciclo escolar 2021-2022), se trabaja con el plan y programas de estudio 2017, producto de la reforma del ex presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018).

1.3 El Centro de Educación Preescolar Indígena “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol)

El CEPI “Gape Ese e Jyarú (Viene saliendo el sol), se encuentra ubicada en la comunidad de Emilio Portes Gil, Municipio de San Felipe del Progreso, Estado de México, área jñatrjo (mazahua). Forma parte del Departamento de Educación Indígena y de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), se apertura aproximadamente en el año de 1985, iniciando como una escuela multigrado, después se transformó en escuela de organización completa.

En el CEPI, se atienden una población de aproximadamente 140 alumnos, los cuales se encuentran distribuidos de la siguiente manera: tres grupos de tercero, dos de segundo y uno de primero y segundo. Laboran un total de seis maestras y la directora efectiva.

La escuela cuenta con los servicios de agua y electricidad, tiene siete salones, una biblioteca, sala de computo, dos sanitarios (niño y niña), una dirección, bodega y dos canchas, ambas son pequeñas, también cuenta con materiales y recursos como: libros del rincón, un cañón, dos laptops, un equipo de sonido, mesas, sillas, algunos materiales didácticos como: ensambles, bloques, puentes, aros, pelotas, bolos, ajedrez, instrumentos musicales y juegos de mesa. El principal detalle de estos materiales es que, aunque sean variados no son suficientes para todos los alumnos.

El centro educativo antes mencionado se encuentra ubicado en una comunidad rural indígena, donde la mayoría de la población adulta habla la lengua mazahua, sin embargo, los niños solo hablan español y en algunos casos entienden palabras en jñatrjo (mazahua). Las personas que viven en esta comunidad tienen una cultura que se sustenta principalmente en sus costumbres, tradiciones y lengua, los cuales expresan de diversas maneras tales como; prácticas socioculturales, fiestas de: día de muertos, San Isidro Labrador, día de la Candelaria y Aniversario del templo Evangélico.

Como toda comunidad, los habitantes de Emilio Portes Gil se dedican a diversas actividades económicas, en este caso encontramos comerciantes, profesionistas (maestros, enfermeras, contadoras, abogadas, entre otros), trabajadoras domésticas y albañiles. Considero que esto sí influye de manera directa en la educación de los infantes ya que la mayoría de los padres y las madres de familia trabajan fuera de la comunidad y dejan a los abuelos, tíos o sobrinos al cuidado de los niños y las niñas, por lo que no tienen la misma atención que se espera si estuvieran directamente al cuidado de sus padres, es decir, si a los niños se le deja alguna actividad extra clase muchas veces no lo realizan pues no le dan la

relevancia que corresponde, ya que su prioridad no va más allá de alimentarlos y cuidarlos.

Capítulo II. La práctica docente entre la teoría y el análisis

“Después de haber recorrido una distancia entre rocas sombrías, llegué a la entrada de una gran caverna. Dos emociones contrarias surgieron en mí: miedo y deseo. Miedo a la amenazante caverna y deseo de ver si había cosas maravillosas en ella”.

Leonardo da Vinci

Cuando somos niños tenemos la habilidad de asombrarnos por todo, frecuentemente planteamos preguntas de lo que observamos y vivimos, un ejemplo fehaciente es el que relata Antoine de Saint-Exupéry en su libro “El principito” (1943), texto narrativo, profundo y de carácter reflexivo que nos lleva a entender acciones como el asombro y la comprensión del mundo. Tal parece que con el paso del tiempo estas habilidades se desvanecen, quizá la rutina con la que vemos y vivimos las cosas nos empuja a ver todo con “normalidad” y nos incorporarnos a la caja de la obviedad, la cual nos ha llevado a minimizar diversas situaciones, producto de nuestra cotidianidad, sin embargo, no existe un límite de tiempo para hacer una pausa, observar cualquier rincón para volver y adoptar una mirada de niña y niño, tal vez es una lección que deberíamos retomar. Dice Sócrates que "El conocimiento empieza en el asombro".

La escuela es un espacio social, donde emergen diversas experiencias cotidianas originadas principalmente por alumnas, alumnos, maestras, maestros, madres y padres de familia, “el contenido de esta experiencia varía de sociedad a sociedad, de escuela a escuela. Se transmite a través de un proceso real y complejo... el contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar” (Rockwell, 1995, p.15), frecuentemente en esta cotidianidad las maestras y los maestros son agentes principales quienes establecen múltiples lazos de relaciones con sujetos y acciones.

Este capítulo tiene como propósito recuperar, exponer y analizar algunos referentes teóricos que dan cuenta sobre aquellos estudios e investigaciones enfocados a la

práctica docente; cómo se define, dimensiones, saberes y su quehacer pedagógico en la escuela, la cual se caracteriza principalmente por ser un espacio que forma y educa los futuros ciudadanos.

En el terreno educativo investigadoras e investigadores han dedicado sus estudios para conocer y analizar el quehacer del docente con el objetivo de generar nuevas estrategias de enseñanza, al respecto Montes, Caballero y Miranda (2017), argumentan que:

“Las prácticas docentes se analizan por muchos motivos, para evaluarlas, porque se quieren mejorar a través de programas de formación, entre otros. Pero al revisar literatura sobre ellas, para construirlas como objeto de estudio, se encuentran normalmente más textos con recomendaciones para ser un buen profesor que reportes de investigación”. **Hay más sobre el “deber ser” que sobre él “es”**. No obstante, en el ámbito de investigación, “hay que pasar de las prácticas prescritas a las prácticas reales (p.199).

Indagar, reflexionar y construir las prácticas docentes como un objeto de estudio requiere conocer tanto los referentes conceptuales usados como los modos en que se abordan: “los marcos metodológicos, enfoques, métodos, diseños e instrumentos utilizados; y, sobre todo, cómo son esas prácticas, no hay claridad ni rigor metodológico en la construcción de un objeto de estudio sin varias revisiones de literatura para establecer los antecedentes de investigación” (Montes, Caballero y Miranda, 2017 p.199).

Ver, conocer y documentar lo que sucede en las aulas es una actividad poco realizada, pero que sin duda puede favorecer significativamente la práctica de los docentes de manera individual y colectiva, al respecto Fierro, Fortoul y Rosas (1999) sostienen que en muchos países la preocupación por el mejoramiento de la práctica de los maestros de educación básica es prioritaria, porque son ellos quienes finalmente les dan forma y contenido a las propuestas educativas.

No importa si el trabajo educativo se va a desarrollar con niños y niñas pequeños, con adolescente o con jóvenes. En cualquiera de los casos, quienes lleven a cabo esa función estarán siempre entre los miembros más influyentes de la comunidad. De ellos y ellas van a depender muchas cosas. Suena fantástico eso de que nuestro trabajo sirve para sentar las

bases del éxito de nuestros estudiantes en la educación y en la vida. Y poder leer una vez más, aunque algunos quizás sonrían escépticos al verlo, que actuar como profesor o profesora es, desde luego una responsabilidad, pero es, también, algo que se disfruta porque está cargado de emoción, creatividad y desafíos (Zabalza, 2011, p.17).

No obstante, en el contexto educativo de México el problema es que poco sabemos acerca de lo que las y los docentes efectivos realizan en las aulas o escuelas, qué retos y obstáculos enfrentan y cómo los superan. En esta misma línea de análisis Díaz-Barriga (2014), señala que, “fundamentalmente se desconoce que el docente es un profesional del aprendizaje, a quien le corresponde, en cada caso, construir las secuencias de trabajo con sus estudiantes” (p.148). El trabajo de las maestras y los maestros es fundamental en el sistema educativo, su quehacer ayuda a que las finalidades de las políticas diseñadas se consoliden. No puede existir transformación de las prácticas educativas y asegurar con ello que las niñas y los niños aprendan, sin la consolidación de las instituciones escolares y sin la activa práctica de las y los docentes.

2.1 Más allá de hacer una planeación de clases: concepciones de la práctica docente

Investigar sobre la práctica docente en educación implica hacer una revisión bibliográfica que refiera a las concepciones de la misma, Fierro et al. (1999) enuncian lo siguiente:

Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-. Así como los aspectos político-institucionales administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.

Este concepto de práctica docente le da cabida al maestro y al alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo, y no sólo como insumos o productos del mismo. Como sujetos que participan en el proceso, los maestros no sólo son responsables de llevarlo a cabo, sino que son también artífices del mismo (p.21).

En la educación escolarizada la práctica del docente responde a múltiples funciones, no se limita sólo a la enseñanza de contenidos y aunque en muchas ocasiones esto no se encuentra preinscrito en algún documento oficial, lo cierto es que cuando un docente ejerce su profesión debe atender a todas las situaciones que emergen en su Centro de Trabajo sean o no de carácter pedagógico. “Tienen una manera especial de mirar el mundo. De entrada, una manera de situarse, en un proyecto de transmisión que hace que considere a los niños y los conocimientos de forma original ”(Meiriueu, 2006, p.15). El maestro posee la habilidad de diseñar y organizar su práctica, así como formar redes de comunicación con los miembros de la comunidad escolar, sin perder de vista que su trabajo no solo se limita en un salón de clases:

Es muy frecuente observar que, cuando se hace referencia a la acción docente, se le contextualiza fundamentalmente en el aula como espacio privilegiado donde se despliega, a donde se le constriñe. Esto conduce, en muchas ocasiones, a desconocer que en su interior se articulan múltiples determinaciones que se inscriben en la estructura y dinámica institucional y vinculan a los actores individuales con una historia social compartida. (Edelstein, 2016).

No conocer las prácticas ejercidas por docentes pueden llevarnos a formular juicios de valor negativo en torno a lo que una maestra o un maestro hace y las distintas relaciones que entretejen a lo largo de su experiencia, particularmente me refiero a las profesionales, sociales e incluso culturales. Tal fue el caso de la mal llamada “Reforma Educativa” promulgada en el Sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), donde hubo un desprestigio total de las y los docentes, fueron tantas las campañas de descalificación que denigraron su labor.

Otro punto a destacar es la conexión que existe entre “el concepto de práctica docente y gestión escolar”, éste último entendido como “el conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participan. “La gestión escolar implica la gestión pedagógica” que se define como “el conjunto de prácticas dirigidas explícitamente a conducir los procesos de enseñanza “, sin embargo, no se simplifica a ella, “ya que está atravesada por procesos

administrativos y político-laborales que desde otros ámbitos se hacen presente en la vida de las escuelas” (Fierro et al,1999, p.23-24).

2.2 Dimensiones de la práctica docente

En todos los niveles de la educación, la práctica que realizan los profesores se caracteriza por ser diversa y compleja, “se considera como una forma de la praxis, porque un agente ejerce una acción social y realiza una actividad con otros sujetos (alumnos) en un contexto institucional determinado. El estudio de la práctica docente se debe realizar desde la observación de lo cotidiano, desde el análisis de los planes y programas que la enmarcan y desde la interpretación del discurso de los docentes” (Vergara, 2015, p.17), así mismo Tardif (2013), argumenta que,

Es muy difícil aislar la cuestión de los conocimientos de los docentes de las demás dimensiones del trabajo docente: formación, desarrollo profesional, identidad, carrera, condiciones laborales, tensiones e intereses socioeducativos que marcan la profesión, características de las instituciones escolares en las que trabajan los docentes, contenidos de los programas escolares, etc. Desde este punto de vista, los conocimientos de los docentes son difíciles de estudiar y aprehender por sí solos: exigen permanentemente la búsqueda de una ampliación hacia las demás dimensiones del oficio (p. 39).

La práctica docente abarca múltiples relaciones. De ahí su complejidad y la dificultad que entraña su análisis. Fierro, et al (1999) sugieren que, para facilitar su estudio, dichas relaciones se organizan en seis dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral, cada una de estas dimensiones destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo docente. En su libro *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación-acción*, Fierro, et al (1999), describen dichos ámbitos los cuales se sintetizan de la siguiente manera:

- ❖ Dimensión personal: indaga quién es el docente como ente, no como profesional. Se debe pensar en el maestro como un individuo con motivaciones, indagar porqué la docencia es su vocación y cómo se siente en su papel. De esta forma se puede determinar cuáles aspectos de su vida

personal podría estar impactando negativamente en su labor, y fomentar los que influyen de forma positiva.

- ❖ Dimensión institucional: El docente como individuo es parte de su entorno laboral inmediato, el cual es la institución. El vínculo entre la institución y el docente es de suma importancia para su desempeño escolar. Si la institución se convierte en una comunidad orgánica, entonces sus miembros se sentirán parte de ella y tomarán las normativas de esta como propias. Así se desarrolla empatía y al docente le preocupa directamente el bienestar de la institución. Además, el sentido de pertenencia establece fundamentos fuertes para sus miembros y los hace sentir cómodos. Un ambiente seguro de trabajo ayuda a que el desempeño sea tan óptimo como sea posible. Un docente que se involucre en estas entidades está demostrando su involucración e interés por la institución educativa, más allá del simple hecho de dar clases.

- ❖ Dimensión social: Se toma en consideración la comprensión del entorno social y el desenvolvimiento del docente en este. Se aborda desde la perspectiva de cómo el docente es percibido por su audiencia. Analiza su comportamiento con alumnos de distintos perfiles sociales de estos. El desempeño docente también está determinado por la capacidad del individuo de comprender las necesidades de sus alumnos.

- ❖ Dimensión didáctica: Esta dimensión observa al docente en su rol de guía en el aprendizaje; se presta especial atención a las estrategias y método del docente. Estos son parte de su pedagogía y afectan directamente los procesos de los alumnos. El papel del maestro es el de facilitador de conocimientos, es importante asegurarse de que los conocimientos lleguen efectivamente a los estudiantes. Por eso las estrategias usadas por los docentes deben ajustarse a las necesidades de su audiencia.

- ❖ Dimensión interpersonal: esta dimensión está relacionada con la dimensión institucional, debido a que estudia las relaciones con el colectivo, así como el comportamiento con personas relacionadas con el medio educativo. Este aspecto es importante porque el docente está sumergido en una institución. En esta la interacción con sus compañeros puede afectar notablemente a su desempeño.
- ❖ Dimensión valoral: el trabajo del maestro se dirige explícitamente a la formación de personas. Como toda actividad educativa, está esencialmente referida a una dimensión ética. Cada maestro, de manera intencional o involuntaria, comunica constantemente su forma de ver y entender el mundo; de valorar y asumir las relaciones humanas; de apreciar el conocimiento y de conducir las situaciones de enseñanza, lo cual tiene gran trascendencia en la experiencia formativa que el alumno vive en la escuela. El maestro ocupa un lugar especial en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de sus alumnos; además, tiene ascendiente sobre ellos por su condición de adulto y de maestro e influye significativamente como modelo de conducta.

2.3 El saber docente y sus implicaciones

Dice Paulo Freire que “todos nosotros sabemos algo, todos nosotros ignoramos algo por eso siempre estamos aprendiendo”, con base en este planteamiento el aprendizaje se basa en el “saber”, “desde ese conjunto de conocimientos que posee una persona, la complejidad del reconocimiento de los saberes de la experiencia, particularmente en el ámbito educativo y, en especial, en el profesional” (Clementino, Serrano y Ramos, 2014, p. 689), pero ¿qué se entiende por saber?

Freire (1994) señala que:

Saber es un verbo transitivo. Un verbo que expresa una acción que, ejercida por un sujeto, incide o recae directamente en un objeto sin regencia preposicional. Es por esto por lo que el complemento de este verbo se llama objeto directo. Quién sabe, sabe alguna cosa. Solo yo

sé el *dolor* que me hiere. *Dolor* es un objeto directo de “sé”, la incidencia de mi acción del saber (p.53).

Barrón (2015), describe:

El saber es una noción polisémica; de acuerdo con Beillerot (1989:16) es “lo que para un sujeto está adquirido, construido, elaborado gracias al estudio o la experiencia”. Es necesario diferenciar entre información, saber y conocimiento (Altet, 2005): la información es “exterior al sujeto y de orden social”; el conocimiento es “integrado por el sujeto, y es de orden personal”. El saber se sitúa “entre los dos polos”, en la interfaz o, según Lerbert (1992), “entre la interfaz del conocimiento y la información”. El saber se construye en la interacción entre conocimiento e información, entre sujeto y entorno, dentro y a través de la mediación (p.39).

En términos generales, Freire alude que el saber cómo verbo no puede permanecer en su forma simple, tiene que acompañado de un objeto e incluso considero que también un verbo, por ejemplo, no puedo decir *yo sé*, porque inmediatamente el receptor contestaría —¿qué sabes?, por otro lado, Barrón, apoyado de otros investigadores, expone que el saber es una construcción, producto de la socialización de conocimientos e información del sujeto y su contexto.

En el ámbito educativo “los saberes que sustentan la labor docente generalmente se encuentran implícitos en las prácticas específicas. En la enseñanza cotidiana, y desde la propia historia e intereses de quienes la realizan, se combinan los saberes provenientes de distintos momentos históricos y ámbitos sociales” (Mercado, 1991, p.60). Los saberes que tienen los maestros son producto de un trayecto personal y profesional, por ende, son múltiples, sobre todo de aquellas y aquellos que han tenido un camino largo en el sistema educativo, no obstante, creo que uno de los problemas de nuestro sistema educativo es que esos saberes expresados en las prácticas no se documentan y por ende caen en el olvido, en estas condiciones resulta importante recuperar lo que es la práctica cotidiana de las escuelas, los saberes y las experiencias que tienen los maestros. A partir esta lógica, los saberes que me interesan documentar en esta investigación son de carácter particular, sustentado en las prácticas que realizan o han realizado las docentes de educación preescolar indígena.

Dentro de la literatura pedagógica se encuentran diversas clasificaciones que dan cuenta de la pluralidad de los conocimientos profesionales y varían según los paradigmas de investigación y las disciplinas que las han generado: pueden ser teóricos y prácticos, conocimientos conscientes que preparan y guían la acción, pero también implícitos, saberes de experiencia, rutinas automatizadas, interiorizadas, que intervienen en las improvisaciones o a la hora de tomar una decisión interactiva durante la acción (Tardif, 2004).

Particularmente en la práctica, los maestros articulan múltiples saberes derivados de una formación específica, curricular, experiencial o práctica construidos a lo largo de la vida y de la trayectoria profesional; con base en este planteamiento, Tardif (2004) rescata la importancia de reconocer y valorar estas redes constitutivas desde las cuales construyen las prácticas profesionales: los saberes, el tiempo y el trabajo, al respecto Barrón (2015) expone que:

En gran medida, lo que los profesores saben de los procesos de intervención, proviene de su experiencia como alumnos y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el ámbito profesional, a través de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las teorías y perspectivas teóricas. Lo que implica el reconocimiento de que los saberes que fundamentan sus prácticas son existenciales, sociales y pragmáticos. Son existenciales porque involucran a los seres humanos en su totalidad, con sus anhelos, sus deseos, sus emociones, sus relaciones con los otros y consigo mismo; sociales porque provienen de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana; por último, son pragmáticos porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de una inserción al campo de trabajo a las instituciones escolares y a las interacciones con los distintos actores (p.40).

Los saberes docentes apuntan a las formas de realizar el trabajo de la enseñanza, se relaciona con el proceso que construye el maestro sobre qué y cómo enseñar, cómo interesar a sus alumnos en la clase (Santana, Román y Alcaraz, 2014), cabe señalar que no sólo centran sus saberes en el ámbito pedagógico sino administrativo, social, cultural e incluso de atención personalizada. Serrano, Suárez, Dávila, Días y Vasconcelos (2019), argumentan que:

Los docentes son sujetos que construyen saber. Un saber complejo producto de una labor regida por la inmediatez, anudada en el saber precedente del colectivo donde forma parte y

que apunta horizontes éticos para su grupo, para los sujetos que forma y para el contexto —mediato o inmediato—. El saber docente no se constriñe a la información de la burocracia, ni al saber de las tradiciones pedagógicas expuestas en libros. Es un saber complejo producto de un gremio enlazado a las políticas estatales que es reelaborado y traducido en formas de hacer, sentir y pensar locales y nacionales. Un saber complejo no puede estar constreñido a una sola vía para su confección (p.2).

Barrón (2015), expone que otros enfoques conceden un espacio más amplio a los conocimientos profesionales que derivan de la experiencia práctica, por ejemplo, la corriente fenomenológica, que describe la experiencia vivida por el maestro, plantea que el conocimiento práctico sería indisoluble de sus vivencias personales. Los conocimientos profesionales también se desarrollan sobre el terreno, en la práctica profesional, a través de la singular construcción del sentido.

El saber pedagógico, alude al saber construido al nivel de la experiencia escolar, es un saber que está también configurado, compuesto y desplegado con arreglo a ciertas ideologías educativas fuertemente arraigadas en la cultura escolar y en las tradiciones e innovaciones pedagógicas que intentan intervenir sobre ella, referente a esto, Suárez (2011) describe que:

Frecuentemente “los saberes pedagógicos informados en ideologías de la educación tecnocráticas y autoritarias, centradas en la medición de los resultados de la enseñanza y en el control de sus ejecutores, están marcando y señalando a los docentes como sujetos in-capacitados, débilmente cualificados, cultural y políticamente impotentes, justamente como aquello que hay que “ajustar” o “reciclar” para que la innovación y la mejora escolares sean posibles”. Es indiscutible que este anclaje ideológico, fusionado en términos pedagógicos y didácticos, difícilmente propicie condiciones políticas, institucionales, pedagógicas y técnicas para la democratización del conocimiento que circula, se produce, se reproduce y recrea en el aparato escolar (p. 394).

Suárez (2011, p.405-407), señala que, para llegar a la democratización del saber pedagógico, implica reconocer que éste, demanda ser:

- ✓ Objetivado, ya que la mayoría de las veces es un saber tácito, silencioso, o silenciado por el poder tecnocrático, y esto limita su circulación en contextos más amplios y limita las posibilidades de reflexión crítica por parte de los docentes (“cultura del silencio”).

- ✓ Sistematizado, reorganizado, ya que también adquiere formas muy diversas, heterodoxas e híbridas, verdaderas mezclas de saberes de todo tipo, o se organiza de acuerdo a criterios eficientistas y ajenos a las preocupaciones pedagógicas de los docentes.
- ✓ Publicado, en la medida en que muchas veces queda circunscripto en el ámbito de lo privado e íntimo de sus productores, o se genera y recrea en ámbitos restringidos, de pocos docentes, y de esta forma se limita su difusión y circulación entre colectivos más amplios de docentes y demás actores educativos; debatido, conversado, desafiado, para que no se presente como la única opción cognitiva posible, soslayando o descalificando otras posibilidades y formas de saber y sus potencialidades para colaborar a democratizar la escuela.
- ✓ Criticado, deconstruido, ya que, para democratizar su circulación y apropiación consciente por parte de los docentes y demás actores educativos, resulta necesario desmontar y dar cuenta de las influencias ideológicas que colaboraron a constituirlo.
- ✓ Reconstruido, de acuerdo a criterios democráticos y mecanismos participativos que colaboren en la reconstrucción de la escuela pública y en la ampliación de las oportunidades para que la escolaridad (ahora informada por ese saber pedagógico reconstruido) se constituya en una experiencia pedagógica y cultural significativa y valiosa para todos los alumnos y alumnas.

El aprendizaje de los profesores se produce principalmente en contextos organizativos de trabajo, aprender unos de otros, relacionarse y socializar en la toma de decisiones, e intercambio de conocimientos y experiencias suele ser uno de los medios más enriquecedores. La reflexión colegiada sobre su propia praxis (metapraxis), partiendo del reconocimiento de experiencias, saberes y competencias adquiridos, genera un conocimiento propio (metacognición) sobre cómo llevar la acción del aula y la labor de centro (Bolívar, 1997).

2.4 La tarea de la educadora

Con las nuevas demandas curriculares en educación preescolar las educadoras se han enfrentado a múltiples dificultades y retos, pues las recientes propuestas pedagógicas presentadas, figuran formas de trabajo distintas a aquellas que venían desarrollando. La visión de “considerar que los niños son sujetos activos pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno y que los procesos de desarrollo y aprendizaje se interrelacionan e influyen mutuamente” (SEP, 2017, p.56)., viene a complementar el proyecto de transformación de las concepciones sobre los niños preescolares que tuvo un auge en el 2002, lo que cual rompió significativamente con tradiciones y concepciones de décadas pasadas donde se veía a los niños pequeños como seres inmaduros dependientes del adulto, a quienes se tenían que dirigir paso a paso, y la creencia de que solo podían realizar actividades sencillas y breves porque no lograban concentrarse (Rodríguez y Moreno, 2010,p.7).

Las educadoras enfrentan hoy el desafío de ser ellas quienes organicen el contenido del curriculum, piensen qué situaciones proponer a los niños y decidan las formas de trabajo a partir de los aprendizajes que intentan favorecer en ellos, pero ¿que entendemos por contenido?, Gimeno (1992), expone que:

Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que todos los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de escolarización, en cualquier área o fuera de ellas, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento, además de conocimientos. Por ello hay que referirse no solo a informaciones que adquirir, sino también los efectos que se derivan de determinadas actividades que es necesario practicar para conseguir aprendizajes tan variados como los mencionados. Con el matiz de que no todo lo que es real en la práctica es explícito, sino que hay contenidos tácitos u ocultos (p.173).

La gama de contenidos implícitos y explícitos es inmensa, no obstante, en caso de la educación preescolar, las docentes deben poseer la habilidad de priorizarlos, clasificarlos, dosificarlos y vincularlos con la vida cotidiana de los alumnos y sus contextos, con sus necesidades, etapa de desarrollo físico y psicológico, estilos y

ritmos de aprendizaje y sobre todo con las demandas del curriculum oficial. Al respecto Coll (1987) describe que:

El tipo de contenido elegido para organizar la enseñanza de una materia depende, en parte, de la naturaleza de la materia, pero también y sobre todo de los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos. Sobre una misma materia, se puede aspirar a que el aprendizaje de los alumnos concierna fundamentalmente a los aspectos conceptuales, a los aspectos teóricos o a los aspectos de procedimiento (p.95).

En términos generales, la elección por parte del docente de una u otra orientación básica del contenido de enseñanza dependerá de las características de los alumnos, lo primordial es que “su aprendizaje se organice básicamente en torno a conceptos, en torno a teorías o en torno a procedimientos”, sin embargo, es conveniente recordar que “sea cual sea el contenido organizador elegido, los otros dos siempre están presentes en mayor o menor grado como contenidos de soporte” (Coll, 1987, p.96).

El programa de preescolar apuesta a la autonomía intelectual de las educadoras y a su papel como profesionales de la educación, prueba de ello es que actualmente en preescolar no hay contenidos programáticos explícitos (como en primaria) solo se cuentan con organizadores curriculares y aprendizajes esperados, tampoco hay una dosificación clara para cada grado. Al respecto Iglesias (2005), señala que:

...La educadora ha de buscar, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que logren avances paulatinos en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distinguan, expliquen cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etc.,) (p.4).

Sin duda, las tareas son complejas sobre todo porque las educadoras “no deciden su acción en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento marcadas a veces por la administración, por la política curricular, por los órganos de gobierno de un centro o por la siempre tradición que se acepta sin discutir” (Gimeno, 1991, p.198). La implementación de un plan y programas de estudio implica reorientar prácticas

educativas, innovar cambiar las que ya existen. Rodríguez y Moreno (2010) describen que:

Es un hecho que lograr los cambios esperados en las prácticas pedagógicas demanda un proceso de aprendizaje profesional. Ello incluye, desde luego, el estudio, los recursos de actualización que ayuden a ampliar los conocimientos acerca del desarrollo y aprendizaje infantil... y la didáctica [de cada campo de formación académica y área de desarrollo personal y social]. Sin embargo, la experiencia ha mostrado que ello no es suficiente, pues siempre surge la pregunta en los maestros, *¿y cómo le hago para aplicarlo con mis alumnos?* (p.7).

2.6 La Innovación educativa y su relación con la práctica docente

En el espacio educativo, comúnmente, “la innovación emerge del análisis crítico de los procesos que se viven dentro de la institución educativa, evidenciando de esta manera la necesidad del cambio. El cambio no necesariamente implica innovación, pero toda innovación implica cambio” (Parra, Menjura, Pulgarín y Gutiérrez, 2021, p. 72). Al ser la innovación un concepto polisémico, que se puede llevar en distintas áreas del conocimiento, para esta investigación se toma como base los planteamientos de Litwin (2008):

Se entiende por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados. Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones (p.65).

Innovar en el terreno educativo implica “reconocer que la información que se ofrece en la escuela debe desempeñar una función instrumental; facilitar el proceso de reconstrucción, potenciar el desarrollo en el niño/a de la capacidad de comprensión, de reorganización racional y significativa de la información reconstruida” (Pérez, 1996, p.15), a raíz de esta información, “la innovación educativa convoca ideas, creencias y experiencias contrastadas y asimiladas mediante la reflexión y la acción,

en el marco de la relación sujeto-aprendizaje-contexto” (Parra, et al, 2021, p. 76), sumado a estos planteamientos:

Se requiere un currículum basado en la práctica, centrado en situaciones problemáticas, desarrollado sobre proyectos integrados que impliquen activamente a los futuros docentes en tareas auténticas sobre escenarios y contextos reales, donde aprendan a educar al vivir de forma cooperativa procesos auténticos de innovación educativa, interviniendo en los contextos complejos del aula, comprobando las dificultades y resistencias que impone el dispositivo escolar, los espacios restringidos e insuficientes, los tiempos inflexibles, los recursos escasos, las expectativas de los agentes implicados..., reflexionando sobre la propia práctica, analizando y debatiendo las posibles alternativas de mejora, accediendo a ejemplos y modelos ajenos teóricos y prácticos, y reformulando de forma constante los propios proyectos, diseños, métodos, escenarios, tareas y formas de evaluación (Pérez, 2010. p.53-54).

Los caminos de la innovación educativa se entrecruzan con la práctica de las y los docentes, a quienes exige una reflexión constante sobre su quehacer cotidiano, para ello, se les recomienda que, constante busquen formas para construir el conocimiento, implementar actividades en un contexto bastante conocido por él e ignorado por muchos y si en el trayecto no obtienen los resultados esperados vuelven a intentarlo con otros recursos y otras estrategias, es decir echan mano de la innovación, aunado a ello considero importante dejar claro que muchas de las innovaciones no siempre vienen de afuera hacia adentro, sino todo lo contrario.

Además de la reflexión permanente sobre su quehacer educativo, el docente debe asumir “una actitud investigadora, que lleve la innovación como un proceso deliberado y planificado”, así como a una evaluación sobre sus obstáculos, limitaciones y alcances, “al profesor le corresponde innovar en su práctica pedagógica a partir de estrategias de enseñanza que favorezcan en los estudiantes procesos de aprehensión de los contenidos, desde los cuales pueda reflexionar, analizar, establecer relaciones con su realidad y con los retos que impone la sociedad” (Parra, et al, 2021) y que les permita ser personas autónomas, críticas, capaces de resolver situaciones crítica y creativamente, Freire (1994), señala que:

El maestro debe enseñar, es preciso que lo haga. Solo enseñar no es transmitir conocimiento. Para que el acto de enseñar se constituya como tal es preciso que el acto de aprender se ha

procedido del, o concomitante al, acto de aprender el contenido o el objeto cognoscible, con el que el educador también se hace productor del conocimiento que fue enseñado” (p.132).

Es necesario que la maestra o el maestro dejen volar creativamente su imaginación, obviamente en una forma disciplinada y esto desde el primer día de clase, demostrando a sus alumnos la importancia de la imaginación en nuestras vidas. La imaginación ayuda a la curiosidad y a la inventiva del mismo modo que impulsa a la aventura sin la cual no creeríamos. La imaginación naturalmente libre volando o caminando o corriendo suelta. El uso de los movimientos del cuerpo en la danza en el ritmo en el dibujo en la escritura... (p.78).

Capítulo III. Caminar por los senderos de la investigación de prácticas pedagógicas innovadoras: descripción metodológica

Un registro no puede dar cuenta de todo, sino que implica un recorte de lo que el investigador supone relevante y significativo. Los criterios de significatividad y relevancia, a su vez, responden al grado de apertura de la mirada del investigador en esa etapa de su trabajo de campo.

Rosana Guber (2011)

A lo largo del tiempo el hombre ha tenido la necesidad de buscar explicaciones de su existencia y la de sus semejantes, así como de comprender e interpretar el medio en el que vive y los hechos que se suscitan. El conocimiento humano se ha adquirido y construido desde, ideas, mitos, creencias, tradiciones, perspectivas y métodos. Los cuales marcan significativamente los caminos de la investigación.

El campo educativo no queda exento de ser estudiado, en nombre de la educación se han formulado diversas concepciones, teorías y corrientes sociológicas, antropológicas, pedagógicas y filosóficas, que tratan de explicar los sucesos tan complejos surgidos en este campo. Pérez (1996), argumenta que:

El conocimiento académico no puede modo alguno reducirse a la transmisión de los procesos históricos de la investigación científica o de la búsqueda cognitiva de la humanidad el conocimiento ha sido, es será una aventura para el hombre, un proceso cargado de incertidumbre, de prueba, de ensayo, de propuestas rectificaciones compartidas, y de la misma manera debe acercarse al alumno/a si no queremos destruir la riqueza motivadora del descubrimiento. El conocimiento académico en el modelo didáctico tradicional se ha caracterizado precisamente por su reducción a los productos, resultados, conclusiones, sin comprender el valor determinante de los procesos. Sin embargo, en la aventura humana los resultados son provisionales, efímeros, por muy decisivos que sean (p.12).

Por lo antes descrito, se puede interpretar que el conocimiento no es algo que esté dado ni terminado, sino es una construcción constante que implica diversos factores y actores. Esta sección tiene como propósito exponer la perspectiva metodológica que siguió la investigación y los resultados obtenidos durante el proceso.

Las vivencias metodológicas del investigador se modifican en la interminable tarea de descifrar la realidad educativa. Entre otros aspectos, el objeto de conocimiento y el momento de desarrollo profesional y de vida en que se encuentra el investigador intervienen en la construcción de estrategias específicas (Bertely, 2000, p.15).

3.1 Construir desde las narrativas

Este trabajo de investigación siguió una perspectiva metodológica basada en la documentación narrativa, donde el propósito principal fue recabar, seleccionar, describir, analizar e interpretar de manera cualitativa algunas experiencias de la práctica docente en torno a retos, obstáculos e innovación pedagógicas de las educadoras del CEPI “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol), así como indagar qué conocimientos o saberes generan en el ejercicio de su práctica. Suárez (2007), argumenta que:

La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (p.1).

Son los maestros quienes protagonizan las prácticas pedagógicas. Serrano (2018), menciona que “hacer públicas las buenas prácticas siempre rendirá frutos que no podemos visualizar a corto plazo, siempre habrá ecos con diferentes resonancias, con variadas recepciones a nivel nacional o más allá de las fronteras de un país” (p.218), que puede abonar, modificar o favorecer significativamente las prácticas de otros docentes e inclusive implícitamente se crean redes de aprendizajes entre maestros. Suárez y Argani (2011), argumentan que “la documentación narrativa de

experiencias pedagógicas [de los maestros] supone la indagación de las propias experiencias educativas a través de su narración, sistematización, comunicación y debate” (p.46).

Investigar cómo las docentes han ejecutado y modificado su práctica para afrontar los retos que se ha planteado la educación preescolar indígena, no solo permitirá dar cuenta de las nuevas prácticas pedagógicas innovadoras emergentes dentro de las aulas, las cuales abarcan experiencias de adecuación curricular, enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena, estrategias didácticas, planeación educativa, evaluación, relación con la comunidad escolar y social, sino que, favorecerá la construcción de nuevas rutas para comprender lo que sucede en las escuelas y que posiblemente en un futuro contribuya en la formación y capacitación de los docentes, al respecto Suárez (2007), describe que:

La pretensión de contribuir a través de la indagación narrativa de docentes a la transformación democrática de la escuela, del saber pedagógico y de las prácticas docentes se fundamenta, justamente, en el proyecto de construir de manera colaborativa un nuevo lenguaje para la educación y la pedagogía y nuevas interpretaciones críticas sobre la escuela, sus actores y relaciones pedagógicas, que tomen en cuenta el saber y la palabra que utilizan los educadores para darles sentido a su práctica de enseñanza (p.72).

Una de las razones por la que opté una investigación basada en la narrativa es porque pretendo abonar a “otras” formas de hacer investigación educativa, sustentada en la experiencia de las educadoras, así como generar espacios de comunicación desde adentro. Suárez (2007), señala que deben ser espacios “donde existe la posibilidad de originar un nuevo lenguaje para nombrar la educación y las prácticas” (p.72). Exponer las experiencias de prácticas innovadoras que han tenido un impacto positivo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje posibilita “la elaboración colectiva de comprensiones más sensibles y democráticas sobre los mundos escolares” y “lleva implícito un sentido de transformación radical de las prácticas docentes y la escuela” (Suárez, 2007, p.72).

3.1.1 Hablar de narrativas

El acto de narrar según Paiano (2019), es un mecanismo excelente que encaja muy bien con las prácticas que fomentan los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la experiencia, sobre todo en el ámbito profesional, ya que se basa en la subjetividad y la unicidad irreductible de la historia vital de la persona en este caso de los maestros.

Rodríguez y Annacontini (2019), describen que la narración permite a cada sujeto entrar en comunicación no solo con los demás, sino consigo mismo, y en este sentido es un instrumento excelente para una reproyección existencial, individual y social a partir de la reflexión sobre sus propias experiencias y vivencias, del redescubrimiento de sus propios valores y del reconocimiento de la unicidad de su historia de vida. Es un ejercicio que lleva a la reflexión y profundización de lo que se hace en la cotidianidad de cierto espacio y tiempo.

Existen dimensiones y condiciones del ser docente sobre las cuales no se tiene por lo general ningún «hábito» narrativo. Rara vez se considera relevante hablar de los conocimientos del docente o de la conciencia de uno mismo, definir las diferentes comunidades de prácticas, centrarse en cómo se evalúan las competencias propias y de los estudiantes o cómo se interpreta el principio pedagógico del carácter proyectual, etc. Sin embargo, todo ello haría que estas historias, una vez comprendidas, interpretadas y transformadas, se convirtieran en «hábitos» útiles en situaciones complejas relacionadas con la práctica profesional, pero también en lo que hace a los cambios institucionales (Paiano, 2019. p.173).

Una didáctica eficaz de la narración se resume, por tanto, en la creación de un entorno en el que proponer estímulos, compartir modelos y llevar a la práctica técnicas que permitan perfeccionar la capacidad de narrar y narrarse, para lo cual es necesario tener en cuenta las trayectorias metacognitivas del sujeto, investigar lo que es el pensamiento autobiográfico, examinar los procesos de pensamiento, incluir los modelos afectivos y explicitar las dinámicas de los valores y todo lo que forma parte del sujeto en formación y constituye su bagaje identitario, también desde un punto de vista profesional (Paiano, 2019. p.173).

Conocer las experiencias, implica hacer un recuento de las vivencias que emergen en las aulas, al respecto Serrano (2018), informa que “la experiencia se efectúa siempre en contextos particulares y envuelve los modos de relación cualitativa que el sujeto hace que el sujeto establece, con los otros, en el mundo. La experiencia es acción, es hacer y es padecer, recibir activamente lo que otros hacen, lo que otros me muestran cómo hacer. Es un padecer activo pues en el intercambio con los otros tengo la posibilidad de elaborar el significado del hacer” (p.8). Sin duda es una tarea compleja el hecho de que alguien te permita conocer parte de su vivencia educativa, pues considero que el docente en su salón con sus alumnos es un espacio “propio”.

Dewey nos propone reconocer cuáles son las experiencias de mayor valor que llevan a cabo en las aulas. Según él cada experiencia es una fuerza en movimiento y debería provocar curiosidad, fortalecer la iniciativa y crear deseos y propósitos intensos. Además, debería preparar a la persona para ulteriores experiencias, Se trata de crear condiciones para que el género de experiencias del presente tenga un efecto favorable sobre el futuro (Dewey, 2004:87-89). Los relatos de los docentes como interpretaciones del mundo se constituyen en interpretaciones pedagógicas que producen textos pedagógicos. En clases analizadas, el relato de una anécdota, de aquellos que haya sorprendido en las prácticas de enseñanza, da cuenta de sus preocupaciones e incomprensiones (Litwin, 2008, p. 77).

El estudio de los relatos y las narrativas de los docentes nos lleva directamente al corazón mismo del saber pedagógico sobre los contenidos, con toda su variedad y riqueza. Ese estudio debe concentrarse en las cuatro dimensiones de las narrativas dentro del *saber pedagógico sobre los contenidos*: la experiencia práctica, la interpretación, la reflexión y la transformación (McEwan y Egan, 1998).

Describir y analizar experiencias de las educadoras de manera cualitativa, holística, subjetiva e inductiva durante la ejecución de mi proyecto de investigación, me permitió indagar, conocer y referir cómo es la práctica de las docentes de educación Preescolar Indígena y ¿cómo las adecuan?, que particularmente a lo largo de este informe respondo a las preguntas iniciales de mi investigación.

Dávila y Suárez (2019), sostienen que “la documentación narrativa se inspira en algunos de los principios y criterios teóricos y metodológicos de la tradición de investigación educativa interpretativa, y se reconoce como una forma de indagación

narrativa y se proyecta”. De esta manera, además de presentarse como una estrategia de formación horizontal y de desarrollo profesional de docentes, lo hace como una particular modalidad de investigación acción y participante, narrativa e interpretativa, entre docentes e investigadores. Y como estas tradiciones de investigación sugieren, pretende reconstruir y mostrar los sentidos pedagógicos y los entendimientos sociales y culturales que los docentes construyen y recrean cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas. En definitiva, constituye una propuesta que promueve otra política del conocimiento para la educación y el trabajo docente que se orienta hacia su transformación democrática (p. 6).

Documentar desde las narrativas implica hacer análisis de manera cualitativa que permita dar cuenta de las prácticas pedagógicas innovadoras en docentes de Educación Preescolar Indígena. En términos generales, la perspectiva cualitativa hace referencia a “la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1984, p.20). Nos brinda la oportunidad de comprender la complejidad de ciertas prácticas sociales, culturales y en este caso educativas, de acuerdo con Hammerley y Atkison (1994) este método permite conocer, interpretar, registrar y vivir la cultura, además nos ofrece la posibilidad de ver dónde y cuándo observar, con quién conversar, qué información registrar y cómo hacerlo, tomando en cuenta el tiempo, los sujetos y el contexto, al respecto Flick (2007) afirma que:

Los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable. Las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación. Las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos etc., se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la interpretación, y se documentan en diarios de investigación o protocolos de contexto (p.20).

Se trata de hurgar en la memoria, en los recuerdos, lejanos o cercanos, así como relevar y registrar huellas y rastros materiales de las prácticas pedagógicas desplegadas durante las propias trayectorias profesionales para identificar y

decidirse a elegir aquella que por algún motivo ha sido significativa en términos pedagógicos (Dávila y Suárez, 2019, p.76).

Además de la perspectiva cualitativa, me apoyé de otras herramientas como la investigación antropológica en educación, “que ha forjado una mirada profunda, reflexiva y certera de lo que ocurre en los procesos educativos. Ha demostrado su capacidad de desentrañar la compleja red de interacciones y de revelar la heterogeneidad de experiencias vividas en las escuelas”. (Rockwell,2009, p.14). Y ha develado los avatares cotidianos de las políticas educativas nacionales e internacionales.

La investigación cualitativa es, para Denzin y Lincoln (1994), multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (Vasilachis De Gialdino, 2006, p. 25).

3.1.2 Entrevista narrativa

El ser humano tiene la capacidad de razonar y comunicar sus pensamientos, ideas, inquietudes y cuestionamientos y respuestas mediante el lenguaje. Freire (2015), argumenta que “la realidad no está dada ni representada fuera del lenguaje, sino que se crea desde el propio lenguaje, esto conlleva que dicha realidad pueda modificarse en su interior mediante la mencionada reforma del lenguaje” (p.5).

El lenguaje “no es” un medio de conocimiento del mundo, dice Rorty, sino, un agente constructor de mundo lingüístico y que, además, impone el punto de vista de que

los problemas filosóficos pueden ser resueltos reformando el lenguaje. Con base en estos planteamientos, se puede argumentar que el lenguaje es un agente indispensable en el diálogo para la construcción de saberes, en este sentido “la entrevista es una estrategia de producción de saber, de la búsqueda del sentido inscrito en las enunciaciones, emisiones verbales con pleno balance de sujeción y de creatividad, el vaivén de ser sujeto social” (Serrano, Chavira y Ramos, 2017, p. 6).

Arfuch (1995), argumenta que “la entrevista es una narrativa, es decir, un relato de historias diversas que refuerzan un orden de la vida, del pensamiento, de las posiciones sociales, las pertenencias y pertinencia”, es un medio que nos acerca a la vida de los otros, sus creencias, su filosofía personal, sus sentimientos e incluso sus miedos (p.89).

Las entrevistas narrativas se han convertido en partes constitutivas firmes de los métodos cualitativos. Kaiser (1994, p. 82), las caracteriza bajo los siguientes principios:

- ❖ Al sujeto investigado-interrogado se le reconoce el estatus de narrador, de informante, y no sólo de una persona de experimento.
- ❖ El narrador debe y puede presentar su percepción, esto es, su constitución del mundo social subjetivamente específica, en lo posible libre de influencias de parte del entrevistador. Pero, esta presentación tiene lugar en vista de un algo opuesto, esto es, que ella es siempre construida interactivamente sobre la situación de la entrevista como situación-dada-enfrente.
- ❖ El proceso de interacción, que transcurre en el marco de la entrevista, concede al entrevistador solamente un papel más bien receptivo, en ningún caso uno de carácter autoritario-directivo. Él puede informarse, puede pedir explicaciones en el caso que no haya comprendido una expresión del narrador, puede llamar la atención sobre contradicciones, pero en ningún caso ofrecer por su parte interpretaciones o presentarlas como obligatorias para ambas: para el entrevistado y para sí mismo.

Con base en los planteamientos de Kaiser (1994), el entrevistador, en una declaración inicial, esboza en términos generales el asunto que se relaciona con la entrevista y, con una pregunta formulada de manera genérica da la oportunidad al entrevistado, a que comience con su narración. Esta pregunta tiene como propósito conceder el uso de la palabra al entrevistado y hacer que él desempeñe un papel activo en el dialogo.

En correspondencia con las premisas de la entrevista narrativa, la pregunta introductoria debe formularse en términos tan amplios que dé al narrador margen a la estructuración autónoma de su <<historia>>; pero, por otra parte, debe dirigir la mirada al foco del diálogo. Al mismo tiempo, no debe existir enérgicamente al narrador que haga declaraciones privadas que, en vista de una situación de interacción, aún poco definida, no podría demandársele y que, además, presumiblemente provocarían en él reacciones defensivas. Por consiguiente, enfocada narrativamente. Sólo se pregunta cómo el sujeto ha entrado efectivamente en contacto con el experimento escolar, cómo ha sabido de él. De esta manera el entrevistado en primer término tendría margen para la presentación de un hecho relativamente impersonal, detrás del cual aún podría buscar <<protección>>, hasta que el clima de la interacción se torne cálido y la situación (d entrevista) comience aclarársele. Por lo general, con esta escena inicial se pone en marcha una secuencia narrativa, en la que el entrevistado también expresa sus convicciones y opiniones personales y sus constelaciones privadas, con lo que se hace posible posteriormente evaluar el texto en relación con los esquemas interpretativos propios de la narración (p.43).

Es indispensable motivar reiteradamente al narrador a efectuar interpretaciones, pero sin poner a su disposición alternativas de interpretaciones. A tal efecto se ofrece la oportunidad de hacer que el entrevistado explique con mayor precisión los conceptos genéricos que él utiliza en su narración. También forman parte de esos giros utilizados reiteradamente, tales como <<difícil>>, <<problemático>>. <<no me sentía bien>>, <<estaba muy contento>>, etc. Al respecto el narrador se le puede facilitar ese procesamiento pidiéndoles que cite un ejemplo del hecho mencionado.

Continuando con los planteamientos de Kaiser (1994), se recomienda que el entrevistador debería tener cuidado de no presentar una contracción constatada por

él como válida indiscutiblemente, como determinante o como expresión de superioridad cognitiva, sino que sus preguntas tienen que asociarse con la indicación relativizadora de que la posible contradicción podría también ser el resultado de la impresión personal del entrevistador.

Sólo de ser posible, el entrevistador, a lo largo del dialogo debe moverse a fin de intervenir por su lado tan poco como sea posible en la narración de manera activamente estructurada a partir de la situación de la entrevista. Con esa expresión se caracteriza una técnica en la que, en cada caso, una palabra utilizada por el narrador se <<cuelga>> con una repregunta, que también puede efectuarse en forma de una repetición interrogativa, a fin de motivar a que el narrador explique palabras utilizadas por él mismo, que la diferencie, las enriquezca y las documente con ejemplos (p. 84).

3.2 Recuperar y documentar narrativas docentes: una experiencia personal

La investigación es un proceso de construcción de conocimientos que se compone por diferentes etapas, una de ellas es la recopilación de información documental y empírica, este último se da en un arduo trabajo de campo y en múltiples ocasiones no se desarrolla de forma lineal, el camino de la investigación empírica es un ir y venir. Restrepo (2016), argumenta que:

El trabajo de campo hace referencia a la fase de investigación orientada predominantemente a la obtención de los datos. Por tanto, es la fase en la cual se ponen en juego las diferentes técnicas de investigación y la metodología en aras de levantar empíricamente la información requerida para responder a la pregunta de investigación (p.36).

Antes de iniciar con el trabajo de campo definí que la perspectiva metodológica se basaría en la documentación narrativa, después de hacer una investigación de cómo podría emplear esta metodología, diseñé un instrumento guía para la recuperación de las narrativas a través de las entrevistas narrativas (*anexo 1*) y se encuentra estructurado en cuatro secciones:

- ❖ Dimensión personal
- ❖ Trayectoria profesional en el magisterio

- ❖ Retos u obstáculos en su quehacer docente
- ❖ Experiencia de innovación pedagógica

En cada sección se agregaron acotaciones específicas y aunque fueron múltiples y enlistadas, en las narraciones no se expresaron de manera ordenada, porque en ningún caso pretendí que se siguiera un orden riguroso, mi intención fue escuchar libremente a las educadoras, este esquema solo fue una guía para mí.

La idea de hacer un guion seccionado, surgió porque previamente documenté una narrativa como ejercicio piloto, esta actividad la llevé con una docente quien también se encuentra laborando en un Centro de Educación Preescolar Indígena, área hñahñu (otomí), en esta experiencia pude notar que necesitaba un guion para recuperar los elementos que fueran de mayor utilidad para mi investigación y me di cuenta que aunque las narrativas fueron orales me faltaba tener un esquema para guiarme, ya que en la mayoría de casos los diálogos se daban de manera espontánea y la educadora se salía completamente del tema y de pronto perdía el hilo del diálogo, el hecho de hacer un ejercicio previo con otra educadora me ayudó de manera significativa, porque me di a la tarea de esquematizar lo que consideraba relevante recuperar y me funcionó mucho al momento de recabar las narrativas de mis compañeras.

3.2.1 Mi plan abecedario

Cuando los (as) investigadores (as) nos incursionamos al campo llevamos con nosotros una mochila con herramientas de trabajo (cámara, grabadora, libreta de notas, diario de campo, etc.), pero también van con nosotros aspectos característicos de nuestra persona (ideología, prejuicios, emociones, suposiciones, etc.). Para la documentar mis narrativas tuve que trasladarme al CEPI “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol). Recuerdo que lo realicé en el mes de julio, mes marcado por el fin de ciclo escolar, donde la carga administrativa de las docentes

se multiplica de manera exponencial. Afortunadamente llegué en una semana donde el trabajo había disminuido.

Aunque previamente en mi proyecto de investigación había realizado un “plan para la documentación narrativa”, durante el trabajo de campo emergieron diversas anécdotas que viví durante este proceso, de las cosas más relevantes que me sucedieron fueron: el micrófono de la laptop estaba apagado por lo tanto recuperé imagen pero sonido no, el celular ya no tenía suficiente almacenamiento y la pila nunca es suficiente para una grabación prolongada, de igual manera la actual pandemia que acecha el mundo influyó en mi investigación, por cuestiones de salud y seguridad de las educadoras tuve que suspender la documentación narrativa que hacía de manera presencial por lo tanto me di a la tarea de recabar algunas narrativas de manera virtual, las sesiones se llevaron en la plataforma Zoom y se grabaron con el consentimiento de las maestras, estas fueron algunos obstáculos que enfrenté en el camino, afortunadamente como docente he aprendido que siempre debemos tener un “plan abecedario”, es decir si no funciona el plan “a” contemplo que el abecedario tiene más de 20 letras.

3.2.2 Un paso más a la documentación narrativa

De las primeras acciones realizadas para documentar los retos, obstáculos y prácticas pedagógicas innovadoras de mis compañeras fue hablar con la directora escolar y aunque ella no participaría de manera directa, consideré oportuno que por ser mi autoridad educativa inmediata y responsable de CEPI “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol), tuviese conocimiento de la actividad. Su respuesta inmediata fue positiva, por lo que proseguí a presentar el proyecto de investigación ante las educadoras, la mayoría de ellas se mostraron en la mejor disposición para apoyar.

Antes de que las educadoras iniciaran sus narrativas pude notar cierto grado de nerviosismo e incluso usaron frases como: “no sé si este bien”, “no sé si sea innovador”, “no soy culta”, ¿vamos a tardar mucho?, por lo que fue indispensable abrir ese espacio de confianza para que las entrevistadas narrarán su pensar y compartieran sus conocimientos, por ende, empecé hablando de temas relacionados a la reciente pandemia del COVID, después nos sumergimos en la expresión inicial, *háblame de ti*, considero que fue una consigna detonante porque abrió la posibilidad de abordar otras dimensiones, incluso se olvidaron del tiempo y que había una cámara que grababa el diálogo.

Las experiencias que cada educadora narró fue a elección propia en ningún momento hubo inducción de mi parte para que ellas abordaran un tema específico. Al final expresaron que les encantó el ejercicio, pues les hizo recordar todo lo que han vivido e incluso tuvieron sentimientos encontrados, sin duda recordar es volver a vivir.

Después de recabar las narrativas de las cinco docentes realicé un cuadro que caracteriza de manera general a las participantes

Seudónimo	Lengua materna	Edad	Años de servicio	Funciones	Grado académico
Diana Guerrero	Español	36	10	Docente	Licenciada en Educación Preescolar para el Medio Indígena. Universidad Pedagógica Nacional
Elena López	Mazahua	41	19	Docente	Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (Universidad Pedagógica Nacional) y Maestría en Pedagogía
Cecilia Sánchez	Español	49	29	Docente	Pasante Normalista Y licenciada en Educación Preescolar para el Medio Indígena (CENEVAL)
Daniela Martínez	Otomí	44	18	Docente y subdirectora	Pasante de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (Universidad Pedagógica Nacional) y Licenciada en educación
Juliana Rosas	Nahuatl	49	29	Docente	Pasante Normalista

Las narrativas que se presentan en los próximos apartados, son testimonios reales de las educadoras, por razones de seguridad, éticas y profesionales se modificaron todos los nombres mencionados durante las entrevistas, en el caso de las educadoras se usó un seudónimo con apellidos inventados, al respecto Restrepo (2018), argumenta que:

[Una] consideración ética importante en la presentación de los resultados es la de proteger la identidad de las personas que han confiado datos o información en nosotros que de alguna manera pudiera ponerlos en peligro o significar cualquier inconveniente para ellos. El cambio de nombres, el uso de seudónimos, la transformación de lugares y tiempos que permitan identificarles, son algunas de las estrategias para el anonimato que deben implementarse para proteger a estas personas (p.129).

Desde un principio les expresé a las educadoras que sus datos serían resguardados, para su tranquilidad los nombres se cambiarían por un seudónimo, e incluso algunos lugares mencionados serían remplazados por otros nombres.

3.2.1 Organizar las narrativas para su presentación

La documentación narrativa de las cinco docentes del Centro de Educación Preescolar Indígena “Gape ese jyarú” (Viene saliendo el sol), se realizaron de manera oral, posteriormente me di a la tarea de transcribir todas las entrevistas narrativas tal cual fueron contadas, en ese proceso de escritura pude notar que no es lo mismo una narrativa oral que escrita, pues en muchas ocasiones me di cuenta que oralmente sí tenía coherencia, pero de manera escrita no, por ello me di a la tarea de organizar las narrativas, borré algunas palabras redundantes como: *yo, pues, este, entonces, considero, a veces y también.*

Después de organizar los escritos, hice una lectura general de la primera narrativa y me percaté que era muy extensa, así que se me ocurrió organizarlas por secciones; primero, de toda la narrativa leída, busqué una frase que abarcará ese escrito y fue el que usé como título principal y que al mismo tiempo va acompañado de un subtítulo, segundo, la secciones (subtemas) también tienen por título una frase que consideré relevante dentro de la narración. En los siguientes apartados se muestran las narrativas finales.

Capítulo IV. Narrativas docentes

“Yo creo que fuimos nacidos hijos de los días, porque cada día tiene una historia y nosotros somos las historias que vivimos “.

Eduardo Galeano (1940-2015)

Cuando las maestras y los maestros decidimos subir al vagón del magisterio de este tren que se llama vida, vivimos una infinidad de experiencias que se traducen en historias formativas, cada acción, suceso y vivencia es diversa y marca de forma significativa nuestra práctica, así como de quienes nos rodean. Las relaciones interpersonales que entretujan con otros actores nos permiten ampliar nuestros conocimientos y abrir nuevos horizontes, por ende, nuestra vida siempre se encontrará entrelazada con los demás, al respecto Serrano (2009), enuncia que:

Ya sea camino a la escuela, al estar en ella, o al momento de la salida del establecimiento escolar, los maestros experimentamos de diversas maneras lo que en ese espacio social vivimos. Cada vivencia es diversa para cada uno de nosotros, se deposita en el baúl de nuestra experiencia y es el soporte de las que habrán de efectuarse. Todo tipo de experiencia, de vivencia, nos conecta con los otros seres sociales. De ello se desprende que la narración de lo que acontece en el ámbito escolar es una narración de pleno entramado social: se incluye el contexto y sujetos que despliegan sus intenciones, deseos, anhelos, esperanzas, valores y diversas modalidades de interpretación de la realidad social, lo cognitivo. Lo que desarrollamos en la escuela no escapa a este conjunto de aspectos (p.37).

Las experiencias cotidianas que emergen en los centros educativos y la forma en que las y los docentes las narramos revelan explícita e implícitamente las complejidades de su estructura cultural, social, política y pedagógica. “Cuando comentamos lo que acontece en la escuela incluimos tres componentes: inicio, fin y la temporalidad en la que nuestra experiencia sucedió. Es por ello que la vivencia escolar está suspendida en el tiempo en donde se efectúa y su escenario, el contexto en el que se realiza, el entramado de los personajes es lo que da el contenido específico a la historia” (Serrano, 2009, p 68).

De acuerdo con estos planteamientos en las siguientes páginas me permito exponer las narrativas de prácticas pedagógica innovadoras de las docentes del CEPI “Gape ese e Jyaru” (Viene saliendo el sol), mismas que he enunciado a lo largo de este texto, y que considero parte medular de mi investigación, para fines de este informe solo presentaré cuatro narrativas, no obstante los testimonios de las otras dos educadoras fueron retomados en el apartado de retos y obstáculos en la práctica docente de educación preescolar.

Mis pensamientos confusos

Yo hice esta actividad enfocado a las artes, porque las artes te abren horizontes, no sólo algo que aprendes constantemente, sino que va más allá, es como darle luz a tu alma, las artes te ayudan a ser tú mismo, te ayudan a [...]

Diana Guerrero (2021)

Es un trabajo que te hace amarlo cada día

Mi nombre es Diana Guerrero, tengo 36 años de edad, estudié en la Universidad Pedagógica Nacional, la licenciatura Educación Preescolar para el Medio Indígena soy docente del Centro de Educación Preescolar Indígena “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol), que se encuentra ubicado en la comunidad de Emilio Portes Gil, Municipio de San Felipe del Progreso, actualmente atiendo el grado de segundo, grupo “C” con niños de 4 años.

La verdad es que no elegí ser docente como primera opción, pero es un trabajo que hace amarlo cada día cuando trabajas con tus alumnos y una vez que entras a un aula y empiezas a trabajar con los niños es una profesión que te abraza y que no suelta, te llena pasión, orgullo y entusiasmo.

Ingresé al magisterio porque cuando salí de la Universidad, me invitaron a cubrir un interinato por gravidez en un preescolar durante tres meses en la comunidad de San Pedro el Alto, Municipio de San Felipe del Progreso, Estado de México, era una escuela multigrado bi-docente, en esa ocasión trabajé con alumnos de primer y segundo grado, posteriormente me asignaron un espacio en la jefatura de sector, ahí estaba como personal de apoyo, trabajé aproximadamente cuatro meses, posteriormente hice mi examen para obtener una plaza, pasé mi examen y me otorgaron un lugar en el preescolar donde actualmente estoy trabajando. En el magisterio llevo 10 años.

El preescolar es “el jueguito a la escuela”

Creo que uno de los principales retos que he enfrentado es el trabajo emocional que se lleva a cabo con los niños, por ejemplo, cuando ingresé, me encontré con las emociones a flor de piel, porque los niños son encantadores y así como son encantadores también tienen sus aspectos peculiares, son seres tan emocionales, al inicio de cada ciclo escolar también ellos están lidiando con esta separación de casa, se confrontan a dejar su hogar por unas horas. A mí me ha tocado afrontar estas situaciones, por lo tanto éstas cosas me han generado no conflicto pero si asombro, el cómo se han dado, sobre todo en los primeros meses de trabajo cuando iniciamos el ciclo escolar, los niños llegan a su primer día de escuela y como te encuentras niños que están maduros ya para entender esta situación de estar lejos de casita, también te encuentras aquellos niños que están tristes y que les generan mucho estrés la separación y pues me han tocado bastantes golpes, patadas o empujones, creo que estas cosas no te las platican cuando estas en el proceso de la carrera, son cosas que ya te encuentras en el camino escolar.

También me he enfrentado a el trabajo con los padres de familia que considero uno de los más importantes y bien difícil, incluso más difícil que el trabajo de lleno con los niños, porque es más difícil ponerte de acuerdo con los padres de familia y al momento de dar indicaciones a veces es muy difícil que ellos entiendan lo que les dices, que comprendan las indicaciones o la forma de trabajo que tú les presentas, como que hay muchas inconformidades, hay muchas opiniones a favor y en contra. Desde mi perspectiva considero que esos son de los retos más importantes, creo yo que trabajar con los padres de familia, quedar en organizarlos, es un poco más complicado que el trabajo con los niños.

Considero que el trabajo con los niños es mucho más fluido porque ellos están como esponjitas, listos para aprender lo que hay, aprender, conocer, explorar y compartir contigo esos momentos que s de trabajo diario, ellos están a la expectativa, están como listos para aprender, pero el trabajo con los padres es difícil, es un poco más complicado.

También entre los retos que me he enfrentado fue acoplarme a la forma de trabajo tanto de mis compañeras colegas como de los directores con los que he estado, creo que también ahí hay un punto importante y trascendente para poder llevar a cabo el trabajo docente, por ahí tuve una que otra dificultad, pero poco a poco en el proceso, igual también de mi parte un proceso de maduración interna, pues he ido resanando ciertas cosas que me hacían falta como persona y como docente, que considero yo que a estas alturas después de ya algunos añitos del trabajo he aprendido a mejorar lo que también a mí me ha hecho falta como docente o como persona, trabajar tanto con mis colegas como con mis padres de familia que me han tocado así como con mis alumnos, creo que he tratado de tener la mejor actitud para poder ir sobrellevando el trabajo y siempre fijándome en las metas con lo que es prioridad, que es el trabajo con los niños, lograr que ellos aprendan y creo que eso es lo que al final del día después de todo lo que te enfrentas lo único que te queda es la satisfacción que compartiste con ellos y que ellos también disfrutaron contigo.

Otro reto al que me he enfrentado es la percepción que la sociedad tiene hacia la educación preescolar, la mayoría piensa que en el preescolar es “el jueguito a la escuela”, cuando en realidad no lo es, creo yo que son los cimientos de la educación básica, no solo lo creo yo, creo ya después de esos poquitos años que he tenido, con el contacto de mis compañeras que tienes más años en el servicio y con las pláticas que hemos generado en Consejos Técnicos o en momentos que tenemos del día para platicar sobre el aprovechamiento de los niños, hemos coincidido que la educación preescolar a pesar de que se subestima tanto, forma parte de los cimientos más importantes que las personas tenemos para salir adelante en el proceso educativo y también para el proceso de la vida, porque ahora que lo veo desde este lado como educadora, me doy cuenta que en este nivel nosotros tratamos todo el tiempo de hacer que los alumnos vean a la escuela como un lugar placentero, como un lugar en donde ellos puedan hacer y sentirse libres de crear y le enseñamos también, sí, efectivamente a seguir reglas porque pues es de las cosas principales que nosotros como personas aprendemos en esta vida o en esta forma de vivir en sociedad, de por qué existen las reglas, de por qué existe la

organización entre los grupos y son de las cosas primordiales que enseñamos en preescolar, a respetar turnos a hablar sin miedo, sin el temor de si me equivoco me van a regañar... No hay respuesta errónea en ellos.

Todo lo que ellos experimentan en este nivel preescolar es de manera libre y autónoma. ¿Por qué así?, bueno desde mi perspectiva lo veo así, a pesar de los planes y programas y demás yo siempre trato en mi salón o en mi grupo que ellos sean libres, que no tengan miedo de expresar, de decir, de admitir que se equivocaron, creo yo que el preescolar es el cimiento para toda la educación, porque les mostramos que el mundo de la escuela no es malo, no es tan malo como ya cuando estas en niveles superiores que la exigencia, es más, pero en el nivel preescolar les enseñamos como un mundo de colores para que ellos se sientan cómodos y aprendan el ritmo duro de vida, estar y formar parte de una sociedad.

De los planes y programas

Un reto más que he vivido en mi trayecto profesional, tiene que ver con los planes y programas. En el 2010, cuando yo entré a trabajar en el nivel, estaba vigente el plan y programa 2004, este programa los aprendizajes esperados que te manejaban eran claros, pero el que más me gustaba era el 2011, porque te maneja el campo formativo, la competencia y después los aprendizajes esperados y entonces, cuando te manejaban los aprendizajes esperados, era más claro, por ejemplo, el alumno identifica las letras de su nombre, algunas letras de su nombre, o la letra inicial de su nombre, como que iba a lo concreto y en este plan y programa 2017 que ahora tenemos, viene como muy.... Primero con palabras rimbombantes, que desde mi punto de vista las palabras rimbombantes a veces son nada más puro adorno político, puro adorno para quedar bien con alguien, pero ya cuando este tipo de formas de decir lo mismo, pero ya lo decimos tan adornado pierde su sentido, entonces el programa 2004 y el programa 2011 considero que eran más claros, sí, eran específicos con respecto a qué se iba a trabajar de esa competencia y no sólo el qué, sino el cómo y el cuándo, porque incluso cuando tú estás haciendo tus planeaciones y dices, a ver qué voy a trabajar en estos meses de agosto y septiembre, ¡ah!, ya sé voy a trabajar de lenguaje y comunicación, expresa

verbalmente sus emociones y demás... entonces ya en el punto específico del aprendizaje esperado era más claro y conciso en el sentido que decía “el alumno menciona las emociones...” , pero en esta ocasión los aprendizajes esperados vienen muy adornados y engloban muchas cosas, entonces cuando tú vas a hacer tu planeación y no sé, quieres trabajar los cuentos, “cuenta relatos” y el plan y programa nada más te dice expresa lo que requiere sobre diversos temas, cuando los otros planes y programas te decían incluso, el alumno se expresa y crea una historia con una imagen y siento ahora, que en este plan y programa se dedicaron más a poner las palabras rimbombantes, adornar todo y lo hicieron un poco complicado en el sentido de los aprendizajes esperados que es prácticamente lo que nosotros siempre estamos trabajando, los aprendizajes esperados, campos formativos, competencias.

Antes teníamos los Campos Formativos, ahora ya los dividieron en campos de Formación Académica (lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social) y Áreas de Desarrollo Personal y Artes (educación física y educación socioemocional). En este plan y programa, lo que es educación física, las artes y las emociones, incluso los aprendizajes esperados que vienen y el organizador uno y el dos que antes eran las competencias vienen reducidos, vienen pocos, como que se enfocan más a los campos de formación académica, que bueno, yo entiendo por una parte que es lo que está pidiendo la sociedad, que nos enfoquemos a estos tres campos de formación académica que son lenguaje, pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social y pues el plan y programa sí lo dice, que nosotros podemos... digamos que es nuestra biblia, que podemos interpretar y buscar las formas de cómo utilizarla para que sea aplicable, pero sí, considero que los aprendizajes esperados son muy elevados, pero precisamente considero que los quisieron englobar todos en uno solo y entonces al momento de planear cosas específicas que tú necesitas y yo me he enfrentado en el sentido de que por ejemplo planeas algo, lo escribes; planeas algo con respecto al lenguaje y tienes que justificar de cierta manera, no, no de cierta manera así me lo han enseñado desde que estoy trabajando en donde estoy que tienes que justificar por ejemplo, ok, voy

a trabajar cuentos, entonces tienes que justificarme con respecto al plan y programa, por qué estás trabajando los cuentos, o porqué estás trabajando las canciones o porqué estás trabajando los juegos o porqué estas trabajando lo que sea, entonces tú lo tienes que justificar porque es como el protocolo a seguir, a veces, a pesar de los planes y programas y a pesar de los protocolos y a pesar de esta forma de trabajo que ya tienen por años, ya a lo mejor por costumbre hacen las cosas a veces sí te limitan.

Entonces el plan y programa de ahorita considero que los aprendizajes esperados vienen muy rimbombantes, muy amplios y al momento en el que tú quieres realizar algo concreto y tienes que plasmarlo en la planeación, tú pones tu organizador curricular uno, tu organizador curricular dos y tu aprendizaje esperado, pero como es muy rimbombante y abierto, entonces tu planeas de acuerdo a tu contexto escolar, planeas ciertas cosas, entonces, vienen, te supervisan y dicen: —a ver esto no tiene relación con esto y entonces es como te enfrentas a muchos obstáculos, me voy a regresar al tiempo, cuando yo estaba haciendo mi tesis, llevaba una idea, llevaba mis objetivos, llevaba todo mi trabajo y entonces se lo tenía que presentar a tres personas, que era los sinodales, entonces cada sinodal, me hacía correcciones, pero cada sinodal te hacía correcciones diferentes, unos cambiaban el tema, unos decían que el tema estaba bien, otros que cambiará la idea central, o sea todo el trabajo. Entonces, creo yo, que, si el plan y programa fuera más preciso, no habría huecos en el sentido de que al momento de que las personas externas al grupo llegan a supervisarte, no solo cuestionen tu trabajo, sino que no lo vean justificado con el plan y programa desde su perspectiva personal que eso también al final de cuentas en vez de sumar resta.

Tampoco digo que el programa esté mal, ya que en algunos apartados tiene información muy buena, por ejemplo el hecho de que hayan integrado en este plan y programa todos los niveles, también te da un panorama general y yo creo que esto sirve para que los de primaria y los de secundaria entiendan y valoren la importancia del preescolar que al final de cuentas por algo es el número uno en el proceso, no nada más fue porque a alguien se le ocurrió, sino yo creo que durante toda la historia

se ha visto que al inicio segregaban mucho a los niños, que no eran importantes, que sus opiniones no eran trascendentes, que ellos nada más se dedicaban a jugar y entonces todo esto ha llevado a este proceso de entender que por algo somos el primer nivel que cursar, porque hay cimientos que deben tener para que todo lo demás fluya y sea acorde a sus necesidades fisiológicas, entonces es bueno, tiene cosas buenas, pero en cuestión de los aprendizajes esperados si considero que generalizaron demasiado.

Lo que mis compañeras y yo hemos innovado

Otra de las cosas que me generan conflicto es la estructura de los Consejos Técnicos, porque desde el momento en que te mandan a un Consejo Técnico ya vienen guías, guías especiales que vienen con los temas a abordar, entonces, dentro de estos temas que vienen para abordar, vienen cosas específicas que tienes que hacer, te manejan, primero vamos a hacer esto y luego esto, esto, esto... Pero por ejemplo yo me he dado cuenta que si empezamos a trabajar desde el uno ya prácticamente estamos haciendo el tres y el cuatro y luego ya nada más delimitas ¿no?, al final te lo hacen un poco tedioso, otra cosa que no me gusta es el hecho de que ellos siempre te piden, —bueno no sé si son ellos o las personas que nos guían son quienes nos dicen esto—, por ejemplo, al inicio del ciclo escolar hacemos un Consejo Técnico intensivo antes de entrar al nuevo ciclo escolar, que es lo que pasa, en ese momento te piden y hemos tenido este conflicto varios, en el sentido de que te piden que identifiques una problemática, entonces, entre mis compañeras y yo de repente sí ha pasado que nos piden una problemática y por ejemplo normalmente yo siempre recibo niños de nuevo ingreso, entonces desde esa perspectiva de niños de nuevo ingreso, las áreas de oportunidad que vas a identificar son con respecto a tus niños ¿no?, ¿cómo los vas a conocer? ¿cómo se van a conocer?, ¿cómo se van a empezar a familiarizar con la escuela?, ¿cómo se van a empezar a familiarizar con la rutina, con las cosas que hacemos, con las actividades diarias, pero siempre nos llevan al —NO, NO , NO—, tienes que identificar desde el Lenguaje y Comunicación, desde Pensamiento Matemático, desde Exploración y Conocimiento del mundo y se tiene que basar en los resultados

que obtuvieron en los ciclos anteriores, pero entonces, entrabamos en debates y decíamos, —ok, los que pasaron de segundo a tercero pues tienen esa información a su alcance en sus manos, el cómo van a decir o que es lo que les faltó estos niños que estuvieron en segundo y que pasaron a tercero o los que estuvieron en primero y pasaron en segundo, ellos sí tiene talvez esa información, entonces ellos ya se enfocan a estos campos formativos, si gustan, la problemática llevarla desde ahí—, pero a mí siempre me ha generado conflicto porque siempre he tenido niños de nuevo ingreso y de repente eso se me hace bastante obsoleto y no sé si son por llevar bien los Consejos Técnicos o porque nuestros guías así nos los hacen extensivos, nos lo dicen.

Eso es de lo que principalmente me he quejado, que los consejos técnicos, en algunos consejos técnicos antes de Moctezuma eran peor aún porque cuando entró el secretario él manejó lo de la Nueva Escuela Mexicana y lo de trabajar más las emociones y trabajar más desde los cimientos, que era lo que yo decía con respecto a las artes, las emociones y todo eso que ya habíamos agregado, entonces eso se corrigió con Moctezuma con esta nueva forma, incluso ya venían las guías más abiertas, porque decían, esto es solo una guía, ustedes con respecto a sus contextos, tomen lo que les funciona y lo demás es de cierta manera libre de acuerdo a sus contextos, que al final de cuentas es lo que siempre no estamos quejando o siempre me quejo, en el sentido de que ellos a veces vienen con ideas o con actividades ya concretas o con actividades o expectativas de algo cuando nos enfrentamos a diversos contextos en todo el país, entonces algunos consejos no estaban aterrizados a los consejos técnicos, incluso aun todavía ahorita en el consejo pasado nos dimos cuenta que, bueno me di cuenta que todo venía para primaria, o sea, ni siquiera nos toman en cuenta en eso, según viene para nivel preescolar y dentro del texto vienen actividades para primaria, entonces desde ahí, viene la incongruencia que no le dan tampoco, no sé si sean problemas de dedo, de que se les haya pasado o simplemente la verdad es que no están tomando en cuenta el nivel preescolar como lo que debe de ser.

Lo que mis compañeras y yo hemos innovado en el Consejo Técnico es que al momento en que estamos ahí analizando lo que nos pide la guía y siempre o casi siempre en lo que caemos es en nuestra jornada diaria, en donde las compañeras dicen, —a bueno, es que yo tuve esta situación con respecto a ciertas problemáticas, creo que es ahí donde nosotras rescatamos más cosas importantes, en la plática de cada una de las compañeras con respecto a las actividades que llevé a cabo, en el cómo, primero cómo las planeó, cómo las llevé a cabo y cuáles fueron sus resultados y entonces, a mí en lo personal me ha caído mucho el veinte con respecto, haz de cuenta que donde más aprendo, es donde las compañeras se expresan, en donde las compañeras dicen a bueno es que yo trabajé esta actividad y de esta actividad me resultó tal y me resultó tal y al final de cuentas aprendes cuando te lo platican, cuando lo escuchas y también aprendes cuando lo platicas, o sea porque no es lo mismo cuando lo haces y lo aplicas, pero ya cuando lo platicas y lo dices, ya llegas como a la conciencia de -ah no pues es que faltó esto, entonces ya estás ahí, lo que te piden tanto ¿no? la autoevaluación del docente con respecto al trabajo que has realizado, entonces los consejos técnicos son buenos, en el sentido de que nos permiten compartir experiencias no exitosas, yo creo que sacamos más de las cosas que son exitosas, sacamos más información de las actividades que no fueron exitosas, porque nos permite ver todas las áreas de oportunidades que tenemos y qué nos permite eso, ah bueno pues ese tiempo que tenemos para que todas lo expongamos y podamos analizar las actividades y también sería bueno que en los consejos técnicos expusiéramos y presentáramos más actividades, más estrategias didácticas, como por ejemplo, —ah bueno, yo ocupé la canción de tal o yo ocupé el juego tal, o saben qué. yo acomodé este juego y lo hice esta manera para trabajar esto, eso es más enriquecedor, aprendes, o sea con eso te llevas un montón de ideas para llegar a tu salón y ahora sí desquitar , ¿no?, dices, —aprendí esto en mi consejo técnico, aprendí esta nueva técnica para artes, o aprendí esta nueva técnica para trabajar lenguaje o aprendí esta nueva canción para ver tal cosa, creo yo que los consejos son más enriquecedores cuando todos los compañeros comparten sus experiencias tanto exitosas como no exitosas

y comparten las estrategias que implementaron en el trabajo central cotidiano de los docentes.

Por todo el que te platicué considero que en los CTE, se debería modificar la cuestión de lo logístico, porque al final de cuentas trabajamos muchos métodos, el método didáctico o el método para llevar a cabo nuestro plan estratégico de mejora, es importante identificar nuestro objetivo inicial al comenzar el trabajo escolar, pero que sí lo dejaran abierto, que no nos encajonaran tanto a enfocarnos a ciertos campos, que nos dejaran la pauta de decir a bueno es que en estos periodos vamos a hacer nuestro diagnóstico y bueno, normalmente para un diagnóstico, tienes que, identificar qué aprendizajes esperados los alumnos ya desarrollaron o tienen para que después de ese periodo poder llegar de lleno a lo que hace falta, entonces ahora sí entrar ya a lo que ellos piden sobre el problema o la problemática general y pues está bien que sean una vez al mes, pero a veces creo que también nos revuelven mucho, porque, por ejemplo ahorita, nos pidieron un plan estratégico de reforzamiento, pero por ejemplo a mí de segundo que tengo niños de nuevo ingreso, el reforzamiento como que no le entendí muy bien el concepto de reforzamiento si apenas voy a conocer cuáles son sus aprendizajes previos, ¿cómo podría hacer un plan de reforzamiento? Desde ahí estuvo fuera de lugar, no lo entendí tal vez desde mi poca... tal vez yo soy la que estoy fallando, tal vez en ese sentido yo no entendí el concepto, pero ese tipo de cosas es lo que en el consejo técnico nos mandan, nos manda actividades que a veces no son funcionales en nuestra práctica.

Las artes te abren horizontes

En cuestión a la práctica pedagógica que ha sido innovadora para mí, fue una que desarrollé una vez en la escuela, cuando hicimos presentación de actividades por grupo, en esa ocasión hice una orquesta musical pequeña, para esto, primero pensé, ok, viene este evento vamos a presentar algo, entonces siempre presentamos lo mismo ¿no?, que el baile, que el canto y normalmente como niños son de cuatro años, pues no se sienten tan seguros o les da pena o así, entonces yo dije, —vamos a hacer algo diferente, bueno desde mi perspectiva, tal vez alguien más lo hizo antes, pero desde el tiempo que yo estuve ahí nunca vi que alguien lo

había desarrollado, entonces creo que eso podría ser innovación, decidí hacer esta orquesta, para lo cual solicité los pocos instrumentos que tenemos en la escuela para trabajar con los niños, me di a la tarea de buscar música que ayudara a los niños auditivamente cuando les tocaba qué cosa, después dije, —¿cómo lo voy a trabajar con los niños?, creo que es importante que ellos elijan, creo que es importante que ellos experimenten con los materiales, que a raíz de eso ellos elijan su instrumento, elijan con lo que más se sientan cómodos, entonces eso fue lo que hice, previamente a formarla solicité los materiales y se los presté a los niños para que los exploraran, los estuvimos observando, nombrando y haciendo que sonaran, el salón era un caos, era un escándalo... horrible (risas), pero era bueno, porque a final de cuentas ellos estaban haciendo y explorando hasta el nivel permitido, ya después cuando se les dio el tiempo de explorar, ya entonces ahora sí, que todo habían escogido de manera libre su instrumento, acomodamos las sillas y empezamos a clasificar, desde ahí estuve trabajando la clasificación, ahí trabajé matemáticas, en el sentido de , ahora vamos a clasificar los instrumentos, cuáles son iguales, cuáles son diferentes, de acuerdo a las características que presentaban, bueno, yo ya lo digo como pensando didácticamente, bueno ellos simplemente lo hacían de manera libre y eso es lo que debe preponderar en preescolar, que nosotros nada más somos guías.

El caso es que ya, los dividimos en cada equipo, ya después de que vieron cuáles eran sus características, campanas, sonajas, por ahí había un güiro, panderos y demás, los clasificamos y se acomodaron en las sillas, entonces no fue en un solo día, la verdad es que ese trabajo me llevó bastantes días, porque ya lo estoy platicando, así como que, a corto plazo, pero en realidad un día fue el desorden de los instrumentos, tal vez el otro día fue la clasificación y así sucesivamente. Les presenté la música cuando ellos ya tenían sus instrumentos, entonces ahora sí, les puse la música y la indicación fue: -vamos a escuchar esta música y van a poner atención cuando mencionen el nombre del instrumento que les tocó. Entonces, ya los niños empezaron a escuchar, no voy a decir que fue perfecta y que todos estuvieron atentos como soldaditos, porque la verdad es que era un caos, no faltaba el niño que estaba tirado en el piso, o el que estaba platicando con el otro, pero eso

es parte de su naturaleza, entonces, pues en el proceso se fueron corrigiendo esas cositas, les decía que pusiéramos más atención, posteriormente ya empezaron a identificar los sonidos, lo escucharon, en primera instancia lo escucharon, posteriormente ya fue como que la práctica, lo practicamos unas dos semanas aproximadamente, entonces ya cuando empezaron a acoplarse a la música y cuando empezaron a identificar dónde les tocaba y empezaron a identificar en qué momento, siento que ahí hubo un avance enorme con los niños porque el hecho de que ellos prestaran atención más de cinco minutos para escuchar cómo tocaba, eso fue importante, porque ellos normalmente son muy dispersos, andan en todos lados, pero me gustó mucho esa actividad, porque ya ahora viéndolo pedagógicamente pude desarrollar una planeación diversificada, porque veíamos lenguaje cuando nos comunicábamos, veíamos matemáticas cuando clasificábamos, veíamos la historia porque previamente a todo esto pues se les contó cuál era el propósito de la presentación, por qué íbamos a hacer esa presentación, se veían diversos conceptos fue una planificación o un trabajo que abordó varios campos formativos de manera consecuente porque todo iba hacia muchas ramas del plan y programa y entonces llegó el día de la presentación, todos nerviosos, con sus trajes que les pusieron sus papás y veía que por ejemplo habían niños que estaban muy en su papel y le decían a otro que estaba inquieto, —ya siéntate, ya nos va tocar—, y como que iban en este mismo canal de la responsabilidad de haberse preparado tanto tiempo para presentar en ese momento y bueno, me faltaron muchas cosas, pero considero que fue innovador, se abordaron temas importantes, también fue divertido para ellos, también para los papás.

Yo hice esta actividad enfocado a las artes, porque las artes te abren horizontes, no solo algo que aprendes constantemente, sino que va más allá es como darle luz a tu alma, las artes te ayudan a ser tú mismo, te ayudan a entender el mundo de diferentes maneras, las artes son lo más importante y por ejemplo en el nivel preescolar creo yo que nunca esta talvez planeado o nunca está plasmado en una planificación como tema principal las artes, sin embargo, las artes están en todos los momentos del día de una planificación, bueno, por ejemplo yo les canto una canción del inicio para la bienvenida, una canción para ver los días de la semana,

una canción para trabajar movimientos corporales que también es sumamente importante en el nivel preescolar que desarrollen sus motricidades finas y gruesas y de qué manera puedes hacer eso sin que sea lo cotidiano del papelito, del rasgado pues es por medio de la música, es por medio de experimentar desde tu cuerpo hacia el mundo exterior y eso les ayuda a que posteriormente pues les sean más fácil otras cosas, otros campos e incluso otras actividades, por eso yo lo pongo en primer plano, sin duda, las artes son mágicas te ayudan a abrir perspectivas de tu mente de tu alma, va más allá de simples conceptos. Te agradezco por darme la oportunidad de escuchar mis pensamientos confusos, espero que te sirvan de algo.

Cada maestro, tiene una experiencia muy propia

[...] el juego les proporciona muchas enseñanzas, porque pensamos también o los padres de familia creen que cuando un niño se encuentra en el patio jugando está perdiendo tiempo, pero no es así, los niños están aprendiendo algo que les está generando un conocimiento más significativo que [...]

Elena López

El destino eligió que yo fuera educadora

Soy Elena López. Estudié la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena y la Maestría en Pedagogía. Actualmente laboro en el Centro de Educación preescolar “Gape ese e Jayru” (Viene saliendo el sol), ubicada en la comunidad de Emilio Portes Gil, perteneciente al municipio de San Felipe del Progreso.

Mi Centro de Trabajo es una escuela de organización completa, yo atiendo niños de tercer grado, con una matrícula de 26 niños. La lengua que se habla en la comunidad es el mazahua y la lengua materna de los niños es el español porque en la comunidad más bien quienes hablan la lengua mazahua son las personas de la tercera edad y ya las nuevas generaciones su primera lengua también es el español. En la escuela manejamos como segunda lengua el mazahua, de hecho, nuestra escuela se considera bilingüe, precisamente por eso, también trabajamos la lengua indígena, como introducción para conocimiento de los niños y como parte de su cultura.

Quiero compartirles que de alguna manera yo no decidí ser educadora, más bien el destino eligió que yo fuera educadora, porque al terminar la preparatoria mi padre me dijo que en ese momento ya no podía apoyarme con mis estudios y entonces dejé de estudiar un año, me dediqué a trabajar y posteriormente entré a estudiar la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, en la Universidad Pedagógica Nacional subsede Ixtlahuaca modalidad semi escolarizado, fue de

alguna manera como una opción que yo tuve, como una gran oportunidad para poder prepararme profesionalmente.

De lunes a viernes iba al trabajo y los días sábados me iba a estudiar, hasta que una vez cuando cursaba el segundo semestre de la licenciatura, tenía un maestro que era supervisor en Educación Primaria Indígena, él nos daba la clase de lengua mazahua, como te dije, él era supervisor y entonces platicando con él, me dio esa oportunidad de cubrir un artículo 43 en el año 2002, debido a que anteriormente se buscaban a las personas que pudieran cubrir las licencias o los artículos aunque no tuviesen la licenciatura.

Actualmente tengo 19 años de servicio, cuando ingresé por primera vez al magisterio me mandaron a atender un grupo en educación primaria indígena en la comunidad de Chivatí, Municipio de San José del Rincón, posteriormente por diversas circunstancias no se me ubicó en ningún Centro de Trabajo y me quedé como personal apoyo en la supervisión escolar nivel primaria indígena, ahí permanecí 4 años y medio, posteriormente solicité apoyo para que se me otorgara la plaza porque en la supervisión estaba cubriendo un artículo que lógicamente era de otra maestra, quien se había retirado por tiempo indefinido, entonces, cuando solicité el apoyo sí, se me dio, pero me ubicaron en el nivel de preescolar, a partir de ahí trabajé en las oficinas del Sector 007, nivel Preescolar Indígena, pero nunca me ubicaron en algún Centro de Trabajo.

Digamos que solo era una maestra de apoyo, por ejemplo, si se iba un maestro por incapacidad me mandaban por tres meses a una escuela, uno de los lugares donde estuve laborando por un largo tiempo fue en la comunidad de San Pedro el Alto Temascalcingo y después en otro periodo de tiempo me mandaron a la comunidad de San Francisco Tepeolulco ahí estuve como tres meses y posteriormente me volvieron a ubicar en la jefatura de sector, ahí nuevamente por siete años, donde primero me desempeñé como personal de apoyo administrativo, después Asesor Técnico Pedagógico, aquí tenía la función de visitar a las escuelas, dar asesorías al personal docente en relación a los programas de educación, aparte de visitar los centros de trabajo en compañía del jefe de sector o de algún otro compañero o

compañera, tenía que dar asesoría a los supervisores en relación a los programas básicos (Talleres Generales de Actualización, mejor conocidos como TGA, cursos de Carrera Magisterial, o sobre algún programa nuevo que nos enviaban los del Departamento de Educación Indígena), también hacia funciones administrativas.

Después, por cuestiones administrativas de no cumplir con los requisitos para estar en una jefatura de sector me ubicaron en un Centro de Trabajo que es donde actualmente estoy laborando y ya tengo más cinco años en ese lugar, ahí sí me ubicaron frente a grupo y empecé a trabajar con alumnos de segundo grado, y a partir de entonces me ubican formalmente y me quedo adscrita en el CEPI de forma permanente.

Los obstáculos y retos son diversos e infinitos

Uno de los retos a los que me he enfrentado en mi trabajo ha sido aprender a trabajar con alumnos que ya cursaron un grado anterior y con los que no han cursado ningún grado, es decir que ambos los junten, para mí eso es de alguna manera un reto, porque ya hay alumnos que traen conocimientos previos en relación al grado anterior y para los alumnos que apenas ingresan sí traen conocimientos pero son muy pocos y los alumnos que ya cursan un grado anterior favorecen sus habilidades, entonces con los de nuevo ingreso hay que favorecer en relación a lo que nos va indicando el plan y programa.

En realidad una siempre busca estrategias para lograr la nivelación de conocimientos en los alumnos, o sea, que vayamos no exactamente parejo pero que vayamos en el mismo nivel, un ejemplo aplicado al campo de pensamiento matemático sería que hay niños que ya cursaron un grado anterior y ya traen el conocimiento para clasificar, realizar colecciones, sin en cambio, los niños que son de nuevo ingreso para ellos es algo nuevo que van a conocer, entonces en la escuela nosotros propiciamos que esos niños también adquieran esos conocimientos.

Otros de los retos que me he enfrentado es trabajar con alumnos que no les gustaba la lectura, la lectura de cuentos y se les tenía que explicar dos o tres veces las

situaciones a tratar y gracias a la paciencia y la aplicación de estrategias para lograr que les gustaran los cuentos pude sacar adelante a los alumnos, para superar este reto la estrategia aplicada fue escribir los cuentos en papel Bond y dibujar los personajes y posteriormente todos los días se les leía señalando la lectura en el cartel los dibujos o imágenes y se le invitaba a los alumnos a narrar los cuentos y compartían lo que más les gustaba, también escenificábamos algunas historias, así fue como pues logré sacar a mis alumnos adelante para que tuvieran el gusto por la lectura.

Los obstáculos y retos son diversos e infinitos pero uno en específico al que me he enfrentado siempre, es que los padres de familia tienen la idea de que los niños de educación preescolar van a aprender a leer y escribir en el preescolar, sin en cambio nosotros en educación preescolar los encaminamos a lo que es la lectura, escritura y otras áreas del conocimiento, pero no, no se les enseña a leer y escribir de manera convencional, de hecho los padres de familia siempre tienen como esa idea de que los niños lo van a aprender en el preescolar, pero es una idea de alguna manera errónea, porque ese tipo de conocimiento que van a adquirir los niños ya es en el siguiente nivel, de hecho todos los años los padres de familia al iniciar el ciclo escolar les envían su cuaderno y su lápiz y piensan que desde el primer día los niños van a escribir sin embargo, al ingresar al preescolar para los niños tenemos un período de adaptación en el cual no se tratan asuntos o temas de escritura, eso es en otro proceso, pero pareciera que los padres de familia quieren tener siempre la razón, de hecho me ha estado pasando por ejemplo cuando estamos trabajando colecciones y resulta que las madres de familia ya nos quieren dar como la indicación, —es que mi hijo ya hace eso y ahora quiero que mi hijo cuente, por ejemplo, él ya cuenta del 1 al 10 y quiero que cuente ahora del 10 al 20, o sea quiénes quieren dar la pauta de los conocimientos que van a adquirir los niños pues pareciera que son los papás y no las educadoras.

Pero una siempre tiene que buscar cómo comunicarles lo que se tiene que trabajar en lo que es la edad preescolar, mostrarles nuestro programa con el que trabajamos, los aprendizajes esperados y es como de alguna manera ellos tratan

de entender que lo que ellos pretenden en sus niños pues no es el momento ni el tiempo, pero siempre me ha causado un poco de problema, de conflicto con los padres de familia.

Otro obstáculo o reto más que he enfrentado tiene que ver con en el plan y programa, creo que los programas que se han elaborado, se han modificado solamente, han utilizado algunos términos de alguna manera más técnicos, algunas compañeras nos confundimos un poco, recuerdo que uno de los programas que nos agradó mucho y que venía muy completo fue el del 2004, venía muy bien explicado también el del 2011, pero el del 2017... como siempre todo cambio nos mueve ¿no?, porque ya estamos acostumbrados a manejar algo y después no los cambian de manera drástica, se hace un poquito difícil.

Consideró que deberían dejarnos manejar un programa, aunque sabemos que los tiempos cambian, los niños son diferentes, pero si van a cambiar los programas, lo mínimo que pueden hacer es diseñarlos en tiempo y forma, algo que yo haría sería organizarlo por grados. Porque nuestro programa de Educación preescolar es abierto, abierto para los tres grados, entonces, qué voy a lograr en primero, qué voy a lograr en segundo y qué voy a lograr en tercero, no, no me da como una pauta. Aquí el reto es que las educadoras tenemos que definir los aprendizajes para cada grado, dosificarlos para su enseñanza, sin algún referente.

Anteriormente nuestros programas se manejaban por competencias, las competencias que trabajábamos eran más adecuadas para el nivel de los niños. Por ejemplo, las compañeras y yo estábamos analizando que vienen aprendizajes que están muy elevados, anteriormente se manejaba que el niño tenía que aprender a contar del 1 al 10 a lo mucho del 1 al 20, ahora nos están pidiendo que sea del 1 al 30, considero que y los aprendizajes están muy elevados, a lo mejor hay niños que llegan a lograr esos aprendizajes, pero recordemos también que los aprendizajes no solamente se van a lograr en un periodo escolar, por ejemplo para los niños que cursan un ciclo escolar pues se va a lograr un mínimo, para los niños que cursan los tres ciclos escolares se va lograr un poquito más, pero los aprendizajes esperados se desarrollan en todo el proceso de nuestra preparación escolar desde

el preescolar o sería prácticamente el nivel básico, pero considero que sí, los aprendizajes están muy elevados para lograr lo que nosotros debiéramos, porque aparte de todo no se considera el contexto, el contexto de los niños, el contexto de las comunidades rurales y el contexto de las comunidades urbanas es muy diferente, el de las comunidades urbanas los niños están más cercanos a lo que es la tecnología, sin embargo, para los niños que son de comunidades rurales carecen de muchas cosas, entonces es ahí donde de alguna manera se limita.

Los alumnos son un ejemplo para nosotros

Yo creo que lo más importante es considerar al alumno como un ser humano, un niño tiene que aprender a socializar, nosotros por ejemplo, los adultos socializamos de varias maneras, por ejemplo con las personas con quienes laboramos, en un lugar en donde vamos a comprar, en diferentes lugares, entonces, considero que los niños tienen que aprender a socializar, que el niño sea libre de ser, de expresarse, por ejemplo a través del arte, de la pintura, música o danza, pero no tiene que ser muy riguroso, sí, poner reglas, porque tenemos que aprender las reglas, pero también dejar que los niños sean lo que tienen que expresar, porque de alguna manera a veces los limitamos.

También nosotras las educadoras aprendemos de nuestros alumnos y créame que me ha pasado en diversas circunstancias en las que los alumnos son un ejemplo para nosotros la forma en cómo representan las cosas, cómo se expresan, cómo comparten, hay muchísimo que rescatar de lo que los niños pueden aprender sin que sea algo muy riguroso, el niño tiene que aprender a manipular porque a través de la manipulación aprenden diversas cosas, por ejemplo, cuando manipulan un objeto los niños conocen cómo es ese tipo de material, de qué color, el tamaño, la forma, pero no es algo riguroso sino que por sí mismo él va a ir adquiriendo los conocimientos sin que los vayamos empujando, ¿no?, sino que ellos solitos, también en la convivencia se presta para adquirir aprendizajes y yo creo que eso es muy importante, que los niños aprendan también a través del juego, el juego les proporciona muchas enseñanzas, porque pensamos también o los padres de familia creen que cuando un niño se encuentra en el patio jugando está perdiendo tiempo,

pero no es así, los niños están aprendiendo algo, que les está generando un conocimiento más significativo que cuando lo tenemos sentado en la mesa observando el pizarrón.

Pero, ¿qué tiene de nuevo?

Respecto a la práctica de innovación, considero que todas las prácticas son exitosas, buenas o malas, son exitosas porque te dejan un aprendizaje y una enseñanza. Voy a contarle una práctica de pedagógica que a mi criterio la considero innovadora, se trata de innovación en la planificación de clases, en cuanto estructura y contenido donde tuve la oportunidad de agregar nuevos elementos en mi planificación que fueron más allá de un listado de acciones.

Mi plan de actividades se enfocó en el campo de formación académica, pensamiento matemático, le agregué el enfoque del campo (que los niños usen principios de conteo, reconozcan la importancia y utilidad de los números en la vida cotidiana y se inicien en la resolución de problemas y en la aplicación de estrategias que implican agregar reunir quitar igualar y comparar colecciones estas acciones crea nociones del algoritmo para sumar o restar), el organizador curricular 1 fue número álgebra y variación, el organizador curricular 2 los números, el aprendizaje esperado fue, identifica algunos usos de los números en la vida cotidiana y entiende qué significan, la modalidad se planteó en forma de situación didáctica basada en una planificación por aprendizajes esperados argumentado en Laura frade Rubio. Como secuencia didáctica; inicio, se dio el saludo en inglés y en mazahua, porque a partir de la implementación del Modelo Educativo 2017 ya era obligatorio la enseñanza del inglés en tercero de preescolar y pues tenía que empezar por algo básico como lo es el saludo.

Se inició la clase rescatando la serie numérica de manera oral del 1 al 10 para ello se ambientó el salón con la canción de los elefantes, en el pizarrón se presentó con material de fomy una telaraña grande, se solicitó a un niño pasar y tomar la silueta de un elefante y lo pegaron en la telaraña, los demás niños cantaron la estrofa: *un elefante se columpiaba sobre la tela de una araña como veía que reciban a llamar a otro elefante*. Después se solicitó a otro alumno tomar otra silueta del elefante y

lo pegó en la telaraña, mientras lo realizaba el resto cantaban la estrofa aumentando la cantidad de elefantes, *dos elefantes se columpiaban sobre la tela de una araña, como veían que resistía fueron a llamar otro elefante* y así sucesivamente hasta que pegaron los 10 elefantes, Después se hizo una lluvia de ideas respecto a lo que se trabajó y se les preguntó: ¿qué observaban?, ¿cuántos elefantes habían? ¿el orden es correcto?, ¿qué número va primero? y ¿qué número va después? Una vez que se les cuestionó a los alumnos, comentaron que los números que tenían los elefantes se encontraban en desorden y entonces se invitó a otros alumnos para que pasaran a acomodarlos de forma correcta los alumnos que pasaron lo hicieron correctamente sin ningún problema, ya que el conteo oral lo practicábamos de forma cotidiana, aunque no viéramos los números, por ejemplo, todos los días contábamos cuántos niños y niñas iban, cuántos días asistíamos a la escuela, etc., además los alumnos normalmente observaban los números que se encontraban en la pared, pero el día en que se trabajó esta actividad se quitaron los números. También se realizó el conteo de los elefantes en lengua mazahua e inglés.

Posteriormente se dió un diálogo con los niños en relación a lo que es el cine, ¿qué se hace en el cine?, ¿qué hay?, ¿quién ha ido?, ¿que venden?, etcétera. Se les preguntó a los alumnos si les gustaría que jugáramos al cine y les encantó la idea, nos organizamos y tomamos acuerdos para la elaboración de la actividad.

El desarrollo: ya establecido los acuerdos en el grupo para la realización de las actividades, se comenzó con la elaboración de carteles que fueron necesarios para: destinar espacios como el cine, los boletos, la dulcería, cartelera, para ellos se conformaron equipos de trabajo, los alumnos escribieron los precios correspondientes en los boletos, y en las frituras se colocó la cartelera con los precios para las películas, al montar el cine se asignaron comisiones a los alumnos, en la actividad se propició el juego libre y solo se apoyó a los niños, se les hacía hincapié a los alumnos que tuvieran presente, cuántas monedas deberían de dar y recibir según fuera el caso, la actividad fue libre, y se permitió que los niños hicieran uso de su razonamiento matemático al enfrentarse a problemas como comprar y vender en el cine.

Cierre, al finalizar la actividad se le cuestionó sobre: ¿cómo se sintieron? y ¿si les gustó o no actividad? Los alumnos se mostraron muy felices por la actividad porque fue de su agrado, muchos de ellos vivieron una nueva experiencia y pusieron en juego sus conocimientos adquiridos, ya que todo lo que hicimos en aquella ocasión con los niños, ya lo veníamos trabajando, hasta poner esta actividad fue una evaluación final de todas aquellas actividades que ya habíamos realizado, entonces, jugar al cine implicó evaluar lo aprendido, con esto yo quise demostrar que una evaluación no siempre es aplicar exámenes o contestar cuestionarios.

Como te dije, gracias a esta actividad pude valorar con detalle aquellos conocimientos que ya habían adquirido los niños durante todo proceso en el que previamente desarrollamos actividades que refieren a los principios del conteo, pues este día se pudo reflejar y efectivamente, los niños lograron realizar las actividades y son de las cosas que más me ha sorprendido en preescolar, porque a veces como maestra te estresa, te desespera e incluso te pone triste si uno de tus alumnos no aprende, pero gracias a las múltiples actividades lo logran y lo sorprendente es que a veces no te das cuenta cómo brincan de un escalón a otro y cuando ves ya lo puede hacer, estas situaciones me llenan de emoción y hasta me dan ganas de llorar, porque sé que mi trabajo ha dado frutos. Lógicamente como en toda actividad hubo detallitos, claro que sí, pero realmente creo que en esta ocasión se logró lo que se pretendía con estos pequeños, que en ese momento era identificar algunos usos de los números en la vida cotidiana y entendieran qué significa.

Como podemos ver las actividades son diversas, pero con una misma línea y temática, desde que iniciamos en el canto de los elefantes los niños entonaron el canto estamos hablando de los números, cuando acomodaron cada uno de los elefantes en el orden correcto nuevamente están los números, al realizar los carteles de los precios que se iban a manejar para la entrada del cine, para los dulces o para lo de los boletos, los niños estaban haciendo uso de los números, entonces en ese momento realmente yo vi que hubo un gran trabajo con antelación y ese día pudimos verificar el logro que obtuvimos en relación a lo que se trabajó, agrego que mi planeación fue transversal porque abordé diferentes campos y áreas,

también quiero compartirles que en mi planeación agregué los conocimientos conceptuales que trabajamos, las habilidades, destrezas, actitudes y valores respecto a los acuerdos establecidos. Los materiales que usaron los niños fueron cartulinas, pegamento, marcadores, hojas de colores, lápices, palomitas, bolsas, los materiales del docente fueron: proyector laptop bocinas películas.

La forma en que se evaluó los alumnos fue a través de un dialogo abierto con los niños, con unas preguntas iniciales que guiaron el dialogo; si les había gustado la actividad, si fue fácil o difícil para ellos. Se podría decir que todos los niños contestaron que fue algo agradable y fácil a lo mejor por ahí algunos niños presentaron cierto grado de dificultad, pero en ese momento los niños también se motivan mucho por las distintas actividades que se realizan, ya que todos tienen diferentes formas de aprender, algunos son auditivos, otros visuales o kinestésicos, mientras que otros son un poco de todo, bueno, tampoco se trata de etiquetar o encajonar a los niños, porque como son pequeños apenas nos muestran un poco de ellos.

Como la actividad que se desarrolló fue variada, de alguna manera los niños en ese momento trataron de dar lo mejor de sí para poder lograr un regalo para ellos, por ejemplo, el que ellos compren los dulces con las monedas y puedan consumirlos, porque para ellos es un regalo el poder, en ese momento poderse comer un dulce, una bolsita de chicharrones, palomitas, ver una película, incluso para algunos niños es nuevo lo que es el cine.

Hice un registro de la actividad desarrollada y nos dimos cuenta que actividad resultó efectivamente positiva. Considero que fue exitosa por la manera en que se llevó a cabo, tal vez lo vemos como algo normal, que a lo mejor uno dice: —pero ¿qué tiene de nuevo? Yo creo que lo nuevo es para los alumnos, la forma en cómo ellos desarrollan la actividad, cómo socializan, pero, sobre todo, cómo aprenden.

Una pequeña idea

Considero que compartir nuestras prácticas es algo muy relevante porque mire, por ejemplo, al compartir las experiencias yo puedo llevarme una experiencia que me

compartan ese día y puede ser que no me resulte igual, pero me llevo ideas centrales para mejorar mi práctica docente, o sea con que me lleve una pequeña idea de cada una de las experiencias que nos comparten van a generar nuevos conocimientos en mí para llevarlo a cabo con mis alumnos.

Creo que es muy importante que estas prácticas las abordemos en el consejo técnico, así como compartir nuestras experiencias, algunos problemas, algunas necesidades que tiene cada maestro/maestra y aparte de eso pues de ahí sacaríamos algunas soluciones de las problemáticas que nosotros tenemos como docentes. Aparte de todo cada maestra, cada maestro, tiene una experiencia muy propia, pero también como le decía, lo que le funcionó a una maestra puede ser que a la otra no le funcione tal cual, pero podemos modificar estas actividades, considero también que en un consejo técnico aparte de compartir experiencias es un espacio que nos va a permitir reflexionar y analizar lo que uno como docente hace día a día y poder siempre mejorar.

Lo que le quitaría a los consejos técnicos para agregar un espacio formal a la socialización de prácticas o experiencias innovadoras, es toda la cuestión administrativa, porque todo el tiempo estamos llenando cuadros, cuadros y cuadros, eso, definitivo, se lo quitaría, lo que podría agregar sería que compartiéramos más experiencias de trabajo pero también algunas formas de cómo planifican otras maestras e incluso considero que hay muy buen trabajo en nuestro país debido a que muchas de las educadoras tienen muchísimos años de servicio y que año con año van perfeccionando su forma de trabajo y también le agregaría conocer, y claro que ya lo sabemos, pero para todos aquellos compañeros que son de nuevo ingreso no conocen sus derechos pero también lo que son tus obligaciones como docente, no es de realizar otro tipo de actividad, sino solamente enfocarse a lo que es la docencia y también a lo mejor que se nos capacitara en determinado momento que se requiera cubrir alguna necesidad y que se nos capacite, por ejemplo, nosotros continuamente nos debemos de estar capacitado, pero, es cierto que cuando nosotros no nos encontramos en esa necesidad, pues muchos de nosotros no lo hacemos. Entonces, por ejemplo ahora se me ocurre con todo esto de la pandemia

que vivimos, muchos de los maestros desconocíamos el uso de la tecnología, sí, uso mi computadora, sí sé escribir un texto, puedo trabajar Word, Excel o incluso Powerpoint, pero ya otros programas, como los que se nos fueron anexando, por ejemplo, lo de las plataformas, considero que no estamos preparados, entonces, era como en el momento en que se requería, se nos debería de haber capacitado, para que nosotros pudiéramos de alguna manera ser más productivos en este sentido, porque muchos nos limitamos, que claro en ese momento en que en que desarrollamos nuestra actividad con nuestra computadora, con nuestro celular desconocíamos muchas cosas, pero ahora nosotros de alguna manera, aunque no tuviéramos esa capacitación tuvimos que sacar adelante el trabajo, tuvimos que buscar nuestras maneras, tuvimos que investigar, tuvimos que hacer autodidactas nosotros para poder sacar adelante este trabajo, a eso me refiero, que sea en el momento, otro ejemplo sería en relación a la cuestión socioemocional también, ahora nos piden que tratemos mucho la cuestión socioemocional, pero si difícilmente uno como como maestro, como maestra es capaz de comprender, analizar, de darle atención a sus emociones, difícilmente se lo podré llevar a cabo con mis alumnos, todo llega tarde, todo llega tarde, no llega en el momento en que tiene que ser.

Para cerrar este dialogo narrativo quiero agradecerle por haberme considerado dentro de esta investigación de trabajo que usted realiza, felicitarla también porque considero que es una forma en que las educadoras podemos alzar la voz y que demos a conocer lo que no podemos expresar de forma abierta a través de ustedes quienes están investigando y que a lo mejor a través de sus asesores de sus maestros, quienes están más cerca de nuestras autoridades, que se nos pueda escuchar y se nos de ese valor, esa importancia como educadoras que somos, quienes formamos a nuestros niños, quienes nos preocupamos por la educación de la niñez. Sabemos que este trabajo que ustedes están haciendo se dará a conocer a otros investigadores, con otros maestros y deseamos que sea algo productivo. Estamos a la disposición de lo que usted pudiese necesitar en algún momento para apoyarla. ¡Muchas Gracias!

Juagaba a ser maestra

[...] era una comunidad muy lejana, sin transporte, para llegar teníamos que subir a una loma completamente alta y empinada, para poder caminar teníamos que agarrarnos hasta de las ramas de los árboles o de lo que pudiéramos porque estaba muy empinado, a medio camino había [...]

Cecilia Sánchez (2021)

Mi nombre es Cecilia Sánchez. Actualmente laboro en el Centro de Educación Preescolar Indígena “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol), atiendo el segundo grado, con una matrícula de 25 alumnos. Entiendo muy bien la lengua mazahua, pero la hablo poco, la comunidad donde trabajo se habla la lengua mazahua, sin embargo, solo lo hablan los adultos y en algunos casos los niños lo entienden.

Tengo 29 años de servicio y como podrás notar, mi trayectoria en el magisterio realmente ha sido muy larga, he laborado en muchos lugares, como docente unitaria, directora comisionada con grupo y docente con grupo multigrado. Yo inicié cubriendo interinatos por gravidez, estuve en el Pueblito, la Mesa, Guarda la Lagunita y la Chispa, en todas éstas cubriendo incapacidades por tres meses y ya con mi plaza trabajé en una comunidad que se llama el Quelite, después de seis años de estar ahí, me fui a trabajar en el Puerto, Barrio de San Simón de la Laguna, Municipio de Donato Guerra, este lugar lo recuerdo perfectamente porque ha sido uno de los sitios más lejanos en donde he prestado mis servicios.

Estudié en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) de 1993-1997, los sábados, estudiaba y de lunes a viernes trabajaba, cuando concluí mi carrera no me titulé hasta después de veinte años me titulé a través del CENEVAL, donde presenté un examen de conocimientos, elaboré un ensayo e integré un portafolio de evidencias de una clase con mis alumnos, que fue grabada y enviada en un

portafolio de experiencias, con eso obtuve mi título de Licenciada en Educación Preescolar para el medio indígena.

Siempre me gustó ser maestra, siempre me gustó, desde que era niña, me gustaba enseñarles a los niños chiquitos, juntaba con todos mis hermanos e imaginaba que ellos eran mis alumnos, jugaba a ser la maestra, una piedra se convirtió en mi pizarrón y las varas en mis gises. Cuando terminé la secundaria, decidí emprender nuevos rumbos y emigré a la ciudad de Toluca para estudiar en la Normal, un año antes de que terminara me fui al Departamento de Educación Indígena para solicitar trabajo de maestra y me dijeron que no, que debía terminar la preparatoria y así fue, culminé la Normal y me metí a cubrir interinato en Educación Preescolar Indígena, mientras trabajaba también estudiaba en el CAM.

Hay que quitar, brincar o rodear la piedra

Durante mis 29 años de servicio he presenciado y vivido diversos retos, en realidad creo que la pregunta sería —¿qué es lo que no he vivido? — (risas). El primer reto que enfrenté, fue al terminar la Normal ya que nunca fui a prácticas ni a observaciones, ni nada de eso, entonces, cuando entro a trabajar, llego a mi primera escuela y no sabía qué hacer, prácticamente no sabía qué hacer, porque jamás había ido a una observación de clase o a una práctica, jamás lo había hecho, en la Normal, sí, nos llevaron una que otra vez a escuela, pero fue de manera muy superficial, además no es lo mismo ver que hacer. En la Normal donde estudié había desde preescolar, primaria, secundaria y Normal, sí, nos decían, —vayan a la primaria, —como estaba pegadita—, ahí íbamos, pero así tanto, tanto como a dar una clase o a observar una clase de manera detalla, no.

Otro reto al que me enfrenté fue llegar a una comunidad donde era netamente mazahua y yo no podía comunicarme con los papás ni los niños y no saber qué hacer al llegar al primer día a el salón, ya que no lo sabía hablar muy bien, había muchas palabras que no entendía o no podía pronunciar, se me dificultaba mucho la pronunciación, sí, entendía un poco, pero ya para entablar una conversación con un padre de familia completamente en mazahua, no.

Los niños llegaban hablándome en mazahua, los padres de familia en mazahua, sí les entendía, pero no les podía contestar en mazahua, entonces cuál fue el reto, pues ponerme a investigar, a practicar y practicar para poder pronunciar las palabras y poder comunicarme con mis niños, esa comunidad se llama el Puerto, recuerdo que había un alumno que hablaba español y mazahua, ese niño fue el que hizo mi día, hizo mi vida ahí, porque cuando yo no podía decirles a los niños algo en mazahua él me ayudaba y él les decía. Yo le decía al niño, —diles esto— y el niño agarraba y se los comunicaba en mazahua, yo lo decía en español y él lo decía en mazahua, entonces aprendí mucho de ellos.

Mucho de lo que sé de la lengua mazahua lo aprendí de ellos, de los niños de allá y lo que no sabía me daba a la tarea de investigar, —¿cómo se dice esto?, ¿cómo se dice lo otro?, cuando yo le quiera decir a los niños esto ¿cómo lo voy a decir?, por ejemplo, cuando yo les decía: —a ver hijos vamos a pintar esta manzana de color rojo, —por mi mente pasaba —¿cómo les digo?: — *ts'itr'*, *niños..* y pintar, —cómo se dice pintar —y así, eran retos que yo decía, cómo les voy a decir que pinten y entonces bueno, ya les señalaba, de rojo, de *mbaja*, *ixi* (manzana) y ya, ya nos entendíamos a la mitad, pero finalmente nos entendíamos, y los padres de familia también me ayudaron mucho, los papás también me ayudaron, me decían, —maestra, esto se dice así —y ya yo lo pronunciaba, se reían porque pues obvio no lo pronunciaba bien, no me salía y ya los papás ellos me ayudaban mucho, muchísimo.

Recuerdo una experiencia, un día un alumno preguntó en mazahua, porque ahí todo, todo era en mazahua, entonces me dijo:

— Xópute, ¿kjo nge ko b'ib'i a jense_ kja xómī. —así me dijo y entonces yo dije: — ¿Kjo nge? —es qué es- ko b'ib'i, b'ib'i, b'ib'i, —creo que es estar, a jense a jense, arriba, kja xómī, día, noche, creo que es día, día sí, —entonces yo le dije: —jah! nge ne jyarī. (es el sol), —así le contesté y el niño se rio de mí, o sea se rio y me dijo: jidyō, jidyō (no, no) con su manita y me dice: nge ne zana, nge ne zana y yo dije: hay sí tiene toda la razón.

Traducción...

— Maestra/o, ¿Quién es el que está arriba en la noche? —así me dijo y entonces yo dije: — ¿Quién está? —es qué es- ¿Quién está?, está, está, —creo que es estar, arriba arriba, en la noche, día, noche, creo que es día, día sí, —entonces yo le dije: —¡ah! Es el sol. (es el sol), —así le contesté y el niño se rio de mí, o sea se rio y me dijo no, no (no, no) con su manita y me dice es la luna, es la luna y yo dije: — ¡ay! sí tiene toda la razón

Porque me preguntó cómo se llama el que aparece o el que está en el cielo en la noche y yo le dije que el sol, pues obvio que se rio de mí, porque yo le dije que era el sol y pues en la noche, cómo va estar el sol, entonces, con todo eso pues me di a la tarea de ir investigando cosas que no sabía e incluso hice un diccionario o un glosario donde ponía la palabra en español y la palabra en mazahua, cuando había oportunidad me ponía a practicar y sino, pues ya le preguntaba a mi papá, mamá, abuelita, cuñada o tías quienes sí sabían hablar muy bien mazahua, ya les preguntaba, —cómo se dice esto, cómo se dice lo demás—, entonces eso me ayudó mucho para poderme comunicar con ellos.

En esta comunidad los padres de familia no sabían leer ni a escribir por lo tanto no nos podían ayudar, ni apoyar mucho en las actividades extra clase. Muchas veces llamaba a reuniones a los papás y algunos les enseñé a leer y a escribir, era papás jóvenes porque los que eran sus últimos hijos, ellos no, por ejemplo, ellos decían, — no, ¿ya *pa* qué? —, pero muchos papás que eran todavía jovencitos sí les enseñé, a los que no sabían leer, por lo menos aprendieron a escribir su nombre.

Otro reto al que me he enfrentado ha sido la distancia y estoy segura que no solo yo, sino que hablo por muchos maestros, estuve en otra comunidad que se llama la Mesa, era una comunidad muy lejana, sin transporte, para llegar teníamos que subir a una loma completamente alta y empinada, para poder caminar teníamos que agarrarnos hasta de las ramas de los árboles o de lo que pudiéramos porque estaba muy empinado, a medio camino había una peña enorme, donde llegábamos y nos sentábamos a descansar porque estaba muy lejos, no era tanto lo lejos sino lo empinado, llegábamos allá arriba, hasta la lomita y después era caminar

aproximadamente una hora 25 minutos, a veces con lluvia y con todas las implicaciones del clima, en esa comunidad fui directora comisionada con grupo, por la mañana tenía que ir a trabajar y en la tarde bajaba a la supervisión a dejar documentación y cuando no había documentación era cuando aprovechaba y me quedaba en la comunidad.

Nunca inicié mis clases a las nueve, siempre llegué tarde, a las nueve veinte, a veces hasta las nueve y media porque eran unas caminatas largas, llegábamos sudando y con ganas de comer. Recuerdo que me iba con los maestros de la primaria, porque había una primaria de Educación Indígena también, nunca me fui sola porque era muy peligroso irse sola, además en las comunidades lejanas cuando no iban los niños de la primaria los del kínder iban muy pocos, solo asistían los más cercanos a la escuela porque no iban sus hermanitos de la primaria, solo iban 6 u 8 niños, los más cercanos, porque los que vivían hasta por allá adentro del cerro pues ellos no asistían porque como no iban sus hermanitos de la primaria pues ellos tampoco iban.

La mayoría de veces mis alumnos sí asistían, pero había momentos en que los padres de familia no le daban como que mucha importancia al preescolar, decían, — ¡ay! es que nada más va a jugar con la maestra. En una comunidad que se llama el Quelite, había un padre de familia que era súper exigente con sus hijos, súper exigentes, este señor un día llegó, —trabajaba en la Ciudad de México—, con el caballo y con el fuste en la mano, llegó y me dijo:

— Buenos días maestra, —con el fuste—, — ¿cómo van mis chiquillas?

—Bien, le contesté

—¿Segura?, no me está mintiendo

— No todo bien, todo tranquilo,

— A ver Palomita —dirigiéndose a su hija— ¿qué número es este?, — la niña le tenía mucho miedo a su papá—, hábleme fuerte —con voz alta—, dígame ¿qué número es este?,

—do... doss,

— ¡ah! ¿y éste?

Posteriormente se dirigió con la otra niña y le empezó a preguntar y preguntar distintas cosas o lo que él quería que le contestara, si ella no acertaba le gritaba:

— Entonces a qué vienes, ¿qué pasó maestra?

— Oiga, pero pues es que tiene cinco años y la otra niña tiene cuatro

—Ta weno

Porque además mi grupo era multigrado, escuela única, con niños desde cuatro a cinco años, entonces pues, le decía:

— No se preocupe, ella aprenderá

— Bueno está bien, ya me voy.

Se fue, llegó a la primaria e hizo lo mismo con su niño, también le preguntó lo mismo, en una de esas el niño no contestó bien y le dijo al maestro, —permítamelo, me lo voy a llevar a mi casa tantito—, el maestro le contestó que no lo maltratara, —usted no le importa, es mi hijo y yo hago lo que quiera con mi hijo, usted no se meta.— Y se llevó al niño, ese día no regresó, al día siguiente le pregunté a las niñas que si su papá les había pegado o algo así y dijeron, —a nosotras no nos pegó pero a Jorge sí, le pegó poquito con el fuate, es que no le contestó lo que le preguntó.

El señor era una persona muy agresiva, pero digamos que ese solo era un caso, porque los demás nos agradecían por lo que hacíamos por sus hijos, — muchísimas gracias maestro, muchas gracias maestra y mire mi niño ya por lo menos escribe su nombre y sabe los números, sabe contar, ya sabe esto que nosotros no le podemos ayudar, porque nosotros no sabemos de eso y nosotros siempre andamos trabajando en el campo o así, no tenemos tiempo para trabajar o para enseñarles y además nosotros no sabemos ni qué enseñarles, si a duras penas sabemos nosotros, ahora qué les vamos a enseñar nosotros—. Nos agradecían muchísimo,

a los maestros de la primaria, los del preescolar, en este caso yo, que duré seis años ahí.

Sí, los padres de familia sí apoyan, apoyan sobre todo en lo que pueden en cuanto a materiales, a veces en el Departamento nos daban colores, crayolas, hojas, papel bond, papel crepe o así, pero no era mucho, dos, tres cuatro, cinco pliegos al año, entonces, muchos de esos materiales lo poníamos nosotros los maestros, era de que, —mañana voy a trabajar con crepe y no tengo, pues lo compraba con anticipación y se los llevaba, porque era difícil, ahí no habían papelerías, como para que yo les dijera, mañana me traen un pliego de papel.

En la escuela no había luz ni agua potable, el río pasaba como a 200 metros de la escuela, para tener agua en la escuela, los padres de familia tenían que subir un garrafón para que pudiéramos tener agua, no teníamos baños, teníamos solo letrinas, o sea sí habían baños porque lo construyó CAPSE, pero no estaban en servicio porque no había agua ni drenaje, en pocas palabras no había nada, se construyeron unas letrinas que era donde íbamos al baño, prácticamente la gente se iba a lavar y a bañarse en el río porque no había agua, no había luz, entonces qué hacíamos cuando ensayábamos algún baile por ejemplo para la clausura o algún evento, pues usábamos grabadora con pilas y lo poníamos nosotros los maestros, era de comprarnos nuestra grabadorita, nuestras cuatro pilitas y lo que nos duraba, ya se acabaron pues a comprar otras, en el último de los casos, si los padres de familia nos apoyaban con una batería de carro, ahí conectábamos, les decíamos, —señores necesitamos poner música, vamos a hacer esto, decían, —si profe yo traigo mi carro, yo traigo mi batería o así, prácticamente no había muchas personas que tuviesen carro, eran contaditos.

Ser directora y ser docente a la vez es un trabajo muy pesado, porque está el trabajo pedagógico con tu grupo, con tus alumnos, pero también está lo administrativo, la documentación, tienes que ir a cursos, recoger materiales, solucionar los problemas de la escuela y en muchas ocasiones dejas a tu grupo. Al llegar aquí en esta comunidad de Emilio Portes Gil, entré como docente frente a grupo, ya tengo 21 años aquí, en teoría solo me dedico a mis niños, es mejor, eso me ha ayudado

muchísimo en cuanto a que mis alumnos aprovechen mejor el tiempo y todo, porque me dedico exclusivamente a ellos, claro que en muchas ocasiones nos piden cosas administrativas, pero comparado con la dirección, ya es menos.

Específicamente en este lugar donde trabajo, uno de los retos que me enfrentado en todos los ciclos tiene que ver con los padres de familia, no quieren entrar a las actividades, de repente se quieren portar renuentes algo así como, —ay, yo no participo en eso—, creo que uno de los principales conflictos ha sido la religión, aquí hay muchas organizaciones o religiones, en ocasiones cuando se hacen actividades donde se abordan las tradiciones y las costumbres, hay algunos padres de familia, o muchos padres de familia que no participan y no permiten que sus hijos participen, por ejemplo, el día de muertos o alguna otra celebración.

No quieren que sus niños participen porque dicen que su religión no se los permite, eso ha sido algo que nunca me ha gustado, pero aun así lo he hecho, he pretendido que todos se integren que todos estén, claro sin obligar a nadie, el que quiere está y el que no, pues no, pero sí ha sido algo que me ha tocado vivir en estos 20 años con padres de familia, quienes dicen, —es que mi hijo no puede participar en los honores, es que mi hijo no puede saludar a la bandera, es que mi hija... tuve una experiencia con una niña que le encantaba estar en la escolta, ella a todas horas y sobre todo en el recreo andaba ensayando la escolta, andaba ahí, decía —paso corto— y hacía su paso corto y todo, pero cuando ya se eligió a las niñas para la escolta, la mamá no quiso, dijo que no porque su religión no se lo permitía, entonces su hija no podía participar, aunque su hija quería, no podía y recuerdo perfectamente cuando su hija le dijo: — es que yo sí quiero estar—, pero le dijo, — no, sabes que no puedes y no vas a estar en la escolta— y no la dejó participar.

Por mi experiencia creí que no era apropiado iniciar una labor de convencimiento, porque en el fondo sabía que ella no sedería, entonces lo que hice fue planificar algunas actividades de representación teatral donde la niña tenía un papel relevante, lo hice para compensar la situación que ella había vivido.

Otra cosa es que no les permiten el saludo a la bandera, entonces habían papás que le decían a sus hijos, —no, es que no puedes saludar a la bandera, pero ya

estando aquí, haciendo los honores pues ellos ven que el compañerito ya está saludando, ellos también lo hacen, pero sí habían niños que decían, no, no lo hagas, es que no lo debes hacer.

Pero bueno, son retos que de una u otra manera hemos enfrentado y superado, porque además no nos podemos quedar estancados, hay que brincar, o rodear la piedra del camino. Creo que durante este tiempo de hacer conscientes a los papás que una cosa no tiene nada que ver con la otra, ha dado resultados, sí, todavía hay uno que otro que definitivamente está muy, muy centrado en su religión y no quiere participar, pero creo que ya son mínimos.

Yo creo que preescolar es una etapa muy bonita, a mí si me dieran a escoger o me dicen —oyes te vas a secundarias, —no, yo me quedo en preescolar, los niños son muy lindos, no viene maleados, o sea todavía puedes trabajar con ellos, son muy cariñosos, son muy atentos y yo siento que en otro nivel son como que hasta más groseros.

Además, entre mis compañeras docentes hay mucha comunicación, de repente, decimos, —oyes, es que este niño, nada mas no aprende, ¡uy! por más que aplico estas actividades o dinámicas se le dificulta y entre nosotras nos damos estrategias consejos, sugerías y todo para resolver esa situación y creo que nos ha funcionado, para mí lo funcional es eso, trabajar con las compañeras.

Cosas que te sorprenden

Aunque no se nos solicite, se comparten muchos saberes y estrategias de las compañeras, de pronto digo —y ¿tú cómo le haces? —, es más a veces ya ni preguntas, solamente escuchas los comentarios de las compañeras de cómo van haciendo la actividad, y piensas: —me parece interesante, creo que lo voy a poner en práctica—, entonces ya nada más le dices: —te robaré tu idea.

Daniela Martínez

El aula de los reglazos

Mi nombre es Daniela Martínez. Mi escolaridad es licenciatura en Educación Primaria para el medio indígena y actualmente tengo otra licenciatura en Educación —ahora sí ya tengo mi título—, antes era maestra pasante, trabajo en el Centro de Educación Preescolar “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol), de la comunidad de Emilio Portes Gil, San Felipe del Progreso, Estado de México, atiendo tercer grado de Educación Preescolar y soy subdirectora comisionada. Tengo 14 años trabajando en este centro educativo, 15 años en el sector preescolar indígena y cuatro años en Primaria Indígena, en primarias estuve trabajando en la región otomí, Municipio de Temoaya, Estado de México, en una escuela de doble turno.

Me vine a preescolar, porque en ese tiempo cuando yo metí mi documentación para trabajar y que me basificaran no habían plazas en primarias por lo tanto me mandaron a educación preescolar, me dijeron que por el momento esa era la única opción que tenía, posteriormente si surgía otra oportunidad tendría que renunciar a mi plaza e irme al nivel que me correspondía, sin embargo, a mí me gustó estar en este nivel, por eso es que también decidí hacer una segunda licenciatura en educación para no tener problemas, en realidad yo quería una en educación preescolar, pero no logré encontrar esa licenciatura en la escuela donde yo quería.

Lo que realmente me llevó elegir esta carrera, es porque yo estudié el Bachillerato Pedagógico Nacional, sin embargo, para que yo pudiera estudiar el Bachillerato Pedagógico tendría que estar en servicio, por lo tanto tuve que buscar dónde hacer mi servicio, CONAFE me ofreció hacer mi servicio social y ser becada, entonces al ser becada en el bachillerato yo ya tenía las posibilidades de tener mis constancias para poder seguir en el bachillerato, a diferencia de las preparatorias normales aquí teníamos más oportunidad de prepararnos para ser docente, porque era pedagógico, entonces al salir me metí a la universidad y me enfoqué a la licenciatura en educación primaria indígena porque yo decía que quería ser docente, pero no de preescolar sino de primaria, a mí me llamaba mucho la atención el hecho de enseñar, porque cuando estaba en la primaria, tenía unos maestros que siempre me andaban golpeando, que no te sabías las tablas va el reglazo, entonces me llamaba mucho la atención y decía: —a mí sí me gustaría ser maestra, para no tratar así a los niños.

Yo creo que eso fue lo que más me motivó a estudiar el Bachillerato Pedagógico y luego la Universidad Pedagógica, porque no me gustaba cuando me maltrataban y yo decía: —No, pues si nos golpean no vamos a aprender nunca. Y realmente me pasó, a mí me preguntan las tablas y yo te voy a decir: —espérame tantito, deja ir razonándolas. porque no me sé las tablas y no me las sé porque cada que me preguntaban las tablas y no sabía me daban un reglazo en las manos y así de — ¡no! —, eso no me gustaba.

Después de muchos años regresé a esa misma escuela para hacer mi servicio social y me sorprendió mucho porque todavía prevalecían esas viejas prácticas, donde tienes que aprender a golpes y los papás daban permiso, recuerdo mucho esa aula porque cuando yo llego a hacer servicio a mi comunidad, era el aula de los reglazos.

¿Qué tienes Juanito?

Llegué a Emilio Portes Gil siendo docente y después adquirí la subdirección de comisión hace 10 años. El hecho de ser subdirectora comisionada con grupo si es un reto, porque debes atender a tu grupo y tienes que apoyar a la directora, en

muchas ocasiones la información solicitada surge de manera espontánea, de pronto digo: —¡oh por Dios! tenemos mucha documentación que entregar —. y en mi caso no puedo decir que no, porque asumí esa responsabilidad, una ventaja es que en mi Centro de Trabajo todas nos organizamos y todas apoyan de una u otra forma. La verdad es que sí es un reto, a mí me tocó en cierto periodo en el que tuve multigrado que era segundo y tercero y a esto le sumamos que me pusieron segundo grado de nuevo ingreso y mis repetidores que ya había estado en la escuela en primer año y tercero también, los repetidores, los de nuevo ingreso más la subdirección, ese año si fue cansado, luego atendíamos una matrícula por grado de 27 a 34 alumnos ese sí era un reto enorme y a esto le sumamos que los espacios estaban muy reducidos, en ese tiempo los papás no quería aportar, no querían ayudar, en pocas palabras que les valía.

Otro de los retos con los que me enfrentado es que a veces mis alumnos no tienen la solvencia económica, (voz entrecortada), —es que quiero llorar—, porque no tienen la solvencia económica para cubrir sus necesidades, me tocó con una niña que no contaba con el apoyo prácticamente de sus papás, mamá se había ido a trabajar, la niña estaba sola, iba con un vestidito roto, sin calzoncitos, sin materiales, sin peinar, sin bañarse y pues son uno de los tantos retos a los que nos vamos enfrentando y que al final del día los enfrentamos y nos dejan con un buen sabor de boca.

También me ha tocado trabajar con papás muy prepotentes y que se creen ¡uf! que dicen, —no pues yo voy a mandar aquí, tú no—, entonces es un reto plantarte y decir, —yo aquí soy la maestra, y aquí en este espacio de nueve a una yo soy la que dirige y punto—, así los papás quieren llegar a mandar, algunos no les gusta tu forma de trabajo o tu metodología y quieren que la hagas de acuerdo como ellos quieren, entonces ahí si es un reto tener que ponerte firme y decir —aquí yo soy la que mando para el bien de los niños—.

Te quiero contar de otro niño (llorando), que son los retos en los que dices, —¿en serio?, llegan esos momentos en que se te salen las lágrimas, te encuentras con niños vulnerables, pero emocionalmente vulnerables, porque mamá no está, papá

no está, van y los dejan en la escuela y tienen tantas necesidades emocionales, que una dice —¿cómo le hago?, de pronto dices, —¡Ay NO me tocó este niño!, pero ya en el camino vas buscando las soluciones y luego al final es con quien más te vas encariñando. Es el caso es de Juanito, hace poco me enteré que falleció su papa, yo dije —¿en serio?, pues no lloré por el señor, lloré por el niño, porque dije, —¿con quién se queda?, si con papá estaba abandonado. Juanito es un niño vulnerable emocionalmente porque vivía solo con su papá, su mamá estaba en otra comunidad, entonces iba a la escuela, imagino que su papá decía, —pues vete a la escuela para que no estés en la casa—, no llevaba material, no le hacían caso, no iba bañadito, llegaba sin lonche.

En una ocasión llegó al salón, pedí que todos sacaran su material y él con su cara seria. Era un niño pingo, de esos que llegan y hacen fiesta y a todo mundo anda molestando y ese día llegó se sentó y se me hizo raro y pensé —qué raro que Juanito esté sentando—, bueno, pedí que sacaran su material, pero el niño pues no, no sacó nada, entonces le dije: —oye Juanito saca tu material— y no, entonces me acerco y le digo: —¿trajiste tu material? —. Generalmente no lo llevaba, pero ese día dije —igual y sí lo traje— y no, entonces yo me acerco por la espalda y le digo, —¿trajiste material? o te compartimos —y el niño hizo ¡auch! (descripción de dolor) y le digo: —qué tienes— y me dice, —nada, nada—, pero la mano la traía sobre su pierna nada más y bueno, pues empecé la clase con los niños y él muy tranquilo, —o sea, ¿Juanito tranquilo?, ¡oh por Dios!, algo está pasando—, ¿no? Y otra vez fui con él y le digo: —a ver qué tienes— y no me quería enseñar y me decía —nada—, pero se le veían sus ojos que ya había llorado mucho y le insito qué tienes Juanito y me dice —nada maestra—, pero ya casi se le salían sus lagrimitas y digo, —algo tiene—, pero no identificaba qué, estuve ahí, de pronto veo su dedo morado, traía un súper machucón, con la uña toda levantada y yo así de —¿qué hago?, ¿qué hago en este momento?—, sí le dije a la directora, —maestra, cómo es posible que a Juanito me lo manden con la uña así, le duele, toda morada— y pues a él le dijimos que lo íbamos a llevar al centro de salud, le hablamos al papá, pero ni vino. Todo era muy triste porque siempre llegaba golpeado, llorando, regañado, con hambre, se le caían sus pantalones, incluso una

vez la directora le tuvo que cocer el pantalón, por eso cuando me dijeron que había fallecido su papá, dije —por Dios—, se me salieron mis lágrimas por el niño, porque dije, —bueno si estaba mal, ahora cómo va estar el niño, dónde se va quedar— y es algo, así que de pronto me acuerdo y digo, qué habrá sido de ellos.

Este ciclo escolar (2020-2021) me tocó otro reto, Ana, una niña autista, que no se quería quedar en la escuela, lloraba pataleaba y la mamá también lloraba con ella, igual que la niña. La tuve desde el ciclo pasado antes de que iniciara la pandemia y en este ciclo escolar la atendí a distancia y para mí era muy difícil porque yo no sabía cómo atenderla, qué estrategias buscar, si cuando la tenía presencial hacía malabares, y a distancia me conectaba con ella y su mamá decía: —ay maestra es que Ana ya se fue, Ana ya no está—... Ahí si tuve que ir tres veces a su casa, y yo dije, —ay pues dicen que no hay que ir a ver a los niños, pero si la dejo también, me van a decir qué estás haciendo. La verdad es que fue muy complicado.

Quisiera empezar recalcando que **en cada ciclo escolar te encuentras con cosas que te sorprenden** y pones en práctica actividades funcionales, en las que dices, lo aplicaré para el próximo ciclo escolar, pero en el próximo llegan otros niños, y las características de los niños son diferentes, o sea tienes que ir innovando tus actividades de acuerdo a las características de tu grupo y en el camino se te van ocurriendo las actividades.

Me arriesgué...

Es esta ocasión quisiera compartirte una práctica pedagógica, que me dio excelentes resultados, bueno el problema era que los papás no se involucraban, yo decía cómo hago que se integren positivamente los papás, porque siempre que yo daba mi clase en línea los niños participaban, pero los papás a lado les daban las respuestas, —dile que es el cinco... dile que es el seis. — Ellos pensaban que ayudar a su hijo era hacerlo por ellos. Mi objetivo era que los papás se integraran y trabajaran e interactúan con los niños y que las actividades las hicieran parte de la familia y pues al final sí lo logré. Lo primero que hice fue elegir el campo, que fue Pensamiento Matemático, del aprendizaje esperado *“Ubica objetos y lugares cuya ubicación desconoce, a través de la interpretación de relaciones espaciales y puntos*

de referencia”, di la consigna que un integrante de la familia tenía enterrar un tesoro en cualquier parte de la casa, después, en conjunto deberían elaborar un mapa y por último ejecutar el juego. La mamá o el papá tenía que dar las indicaciones, el niño tenía que seguir esas indicaciones y para que el juego fuera más divertido todos se disfrazarían de piratas, deberían elaborar su disfraz con materiales reciclados a su alcance, para que no gastaran ya que en esta época muchos padres perdieron su empleo.

Aunque yo al principio dije, creo que esto no van funcionar, aun así me arriesgué, pensaba, —siento que no va funcionar, que no va por ahí el asunto,— pero no, pues en la mayoría del grupo, digamos que en un 80%, lo llevó a cabo y yo me quedé así de (sorprendida) y me mandaron las fotos, me mandaron el vídeo, yo veía como estaban interactuando entre sí, la relación que se daba entre hijos-papás, el alumno con los hermanos, entonces yo así me quedaba: —excelente, excelente y a partir de ahí seguí haciendo las actividades en conjunto, pero sí, llegó el momento en que dijeron los papás, —maestra, ¿puede ya trabajar el niño solo? Y yo dije, —vale, el niño solo— y ahí noté que el niño ya era más autónomo, que ya podía hacer las cosas sin que el papá le estuviera diciendo, —dile que son cinco—, sino que ya el niño empezó a soltarse más, el trabajar en línea favoreció también, porque favoreció mucho el lenguaje oral, al presentarse a la cámara, ya no le tenía miedo, al principio era así como de —¡ay!, es que me da pena— y la mamá le decía, también se apenaba y ya de pronto, solitos y fue pasando el tiempo y solitos, decían, —pues yo ya sé manejar el celular, ya sé prender el micrófono, sé apagarlo, sé salirme—, ya no tenían que decirle —mamá qué dice la maestra...—, ya solitos iban siguiendo las instrucciones a distancia, entonces, a mí sí me gustó trabajar un poco en línea porque sí desarrollaron mucho su habilidad de escucha, su autonomía, el desarrollo personal de ellos y el lenguaje, porque se paraban y ya me decían, ha pues yo, yo te digo maestras y se las inventaban y eso lo notaron mucho los papás, porque me decían, — maestra ahora mi hijo no le da pena— y ya se desenvolvían muy propios, sí me gustó trabajar en línea, claro, no todos lo llevaban a cabo, o sea de este grupo, como yo ya los conocía del ciclo pasado, eran unos papás muy participativos, muy responsables, muy trabajadores, sin embargo en este ciclo se volvieron muy

sobreprotectores. Se integraron otros alumnos también muy responsables los papás, pero en especial, hubo uno que no, él le mandaba, mensajes, le escribía, hacía circo, hacía maroma y él dijo a mí me vale, hasta el último día me mando un texto: —maestra, yo sé que no me conecté, pero ¿sí me va entregar mi documento? Y yo así de (risas...)

Para mí lo más importante de movilizar a los niños, hacerlo creativo, pensante y que vayan ellos creando y construyendo sus propios conocimientos, su propio análisis de lo que están haciendo y para dónde quieren irse, que sea a través del juego, con una enseñanza que tenga un propósito principalmente, que tenga ese propósito, pero no hacerlo monótono, que tenga ese propósito a través del juego, que el niño realmente le interese, porque a veces hay juegos que también no les interesa.

Para que las educadoras tengamos éxito en la enseñanza debemos conocer los gustos e intereses de los alumnos al igual que sus emociones. A mí me encanta el desarrollo socioemocional, si me hablan de las emociones yo centro toda mi atención en ese tema, porque descubrí que si nosotros trabajamos desde la emoción del niño, la llevamos y la compartimos con los papás el niño va ser más feliz y va aprender más rápido, lo tenemos que estar motivando constantemente, igual que los papás, porque trabajamos desde la emoción, que el niño se sienta feliz, contento, va ir contento a la escuela y va aprender de la mejor forma sin forzarlo y va aprender a través de sus habilidades, de sus conocimientos, que eso le va servir para llevarlo posteriormente en práctica y lo va transmitir en casa y va decir, —ah, yo sí quiero ir a la escuela porque me divierto, porque me siento contento, porque me siento feliz, porque mis compañeros también los siento contentos,— si es un tema que me encanta trabajar, con las emociones, básicamente el desarrollo socioemocional, porque es el punto focal para todo, conocernos, conocer al otro y partir de ahí, es que no tiene caso que lleguemos enojados a la escuela.

He trabajado mucho con la parte socioemocional con los alumnos, con diferentes estrategias, principalmente me he ido a lo mejor, me he ido un poquito más allá de lo que indica el programa, de los aprendizajes esperados, a veces de pronto me los

brincaba, pero que esas actividades que trabajaba lleva a los niños a estar estable, por ejemplo, a mí me gusta practicar yoga con los niños y hacer las respiraciones conscientes, porque así los mantenemos más estables y se vuelven más eficaces los niños, empiezan a mantener su estabilidad emocional, e incluso otra práctica pedagógica que implementé durante la pandemia fue “la botella de las emociones”, el cual consistió en que cada niño junto con su familia diseñamos una botella con materiales reciclados y la elaboramos con brillitos, con aceite y con todo lo que ellos quisieron, entonces al moverla llamaba la atención. Si observaban que alguien de la casa se enojaba o gritaba, les di la consigna a los niños, —cuando vean a mamá o a papá o al hermano que esté enojado, le dan la botella de las emociones—, en una ocasión tuvimos reunión virtual y me dice Mariana,— maestra me dijo mi mamá que no le diera esa cosa porque no se iba controlar, estaba muy enojada—, me di cuenta que ahí ellos empezaron a identificar las emociones y la mamá después me dice, —sí maestra, me enojé, pero también me disculpé, porque si tiene razón, no tenía por qué enojarme ni gritarle a mi hija— y le digo, —a que bien—, porque también están identificando las emociones dentro de la casa y las están empezando a controlar, entonces, sí me gustó, los papás también se involucraron mucho. También hicimos ejercicios de yoga, para trabajar con las respiraciones, recuerdo que había un papá que me decía, ¿—maestra y hoy no vamos a tener yoga?,— él siempre aplaudía eso, de que estuviéramos emocionalmente sanos, creía que su hijo estaba más contento, le gustaba y pedía. Yo sí notaba que por lo menos los que se conectaban, que sí eran bastantes, sí les gustaba, sí lo aplicaban y sí lograron desarrollar algunas actividades con referente a sus emociones

Yo desarrollé estas actividades porque en los últimos ciclos me he da cuenta que con sus respectivas adecuaciones da muy buenos resultados, aunque en los aprendizajes esperados no te marca como tal el yoga, yo me arriesgo y lo planeo, de hecho, me pasó cuando íbamos a clases presenciales, yo planifiqué una actividad de yoga y entonces llegaron mis autoridades correspondientes y empezaron a revisar mi planificación y ponen en la secuencia didáctica un signo de interrogación y me dicen — ¿esto qué?— y después me ponen una nota que decía —“esto no está en el plan y programa”—, yo sí le dije, —no está, pero forma parte

de la educación socioemocional y de educación física— y me dice, sí, pero aquí (refiriéndose al plan y programa) aquí no dice yoga, entonces dije, —pues tengo que cambiar mi termino, o sea buscar otra palabra para cambiar eso y ponerle por ejemplo. no sé, educación física o algo así, aunque si van a venir, me van a decir esto no es educación física, pero es que ellos no sabían, todavía no estaban involucrados con eso, ahorita que ya llevamos más talleres de educación socioemocional, que ya hablamos de yoga, que ya hablamos de respiración consciente, yo siento que ya lo pueden comprender lo que estaba haciendo. No es que yo haya inventado la importancia de reconocer las emociones en la vida cotidiana, yo me certifiqué en el SEDI, tomé un curso por un año y medio, por una cuestión personal, nunca me imaginé que esto me ayudaría mucho en mi práctica docente y sobre todo con mis alumnos, vi que ellos se motivaban más y ya después lo puse en práctica con mis papás, se resistían mis papás, decían, —ay maestra no podemos hacer eso, ¿vamos a hacer la actividad?—, en un primer momento nada más lo hacían porque yo lo pedía, pero no porque la quisieran hacer, pero después lo hicieron porque realmente les ayudaba, estaba interesante, de hecho a mí me encanta porque he seguido trabajando con el desarrollo socioemocional y sí, sí se notan los cambios, no a corto plazo es a largo plazo.

En preescolar yo le daría un primer lugar a la educación socioemocional porque es fundamental que el niño se conozca, que el niño sea autónomo y que el niño se relacione con otros niños, yo sí le daría como que un primer lugar y a partir de ahí se va a trabajar la transversalidad, porque no se trabaja separado sino se trabaja en un conjunto. Sí tú haces equipos con los niños para trabajar, no sé, por ejemplo el conteo y van a clasificar, estás trabajando con desarrollo socioemocional, porque es el respeto hacia los demás, la empatía, igual hay algunos niños que veo y dicen, —¡ay! yo no me quiero juntar con ellos—, entonces, ahí también se trabaja la empatía, de la solidaridad y la emociones, supongamos que van a trabajar la clasificación en pensamiento matemático, de pronto llegaba a decirles —a ver qué equipo termina primero— y está la motivación, se empiezan a apoyar y va la emoción de sí, ¡apúrale! y se motivan entre ellos, entonces, sí va la emoción implícita o explícita. La emoción siempre va ser una sinapsis durante el aprendizaje,

es importante estimular y desarrollar todas estas conexiones neurológicas ya que favorecen mucho a los niños pequeños, porque la emoción es una frecuencia más alta que el miedo, si nosotros vibramos en miedo la emoción baja y entonces se desconecta el cerebro y empieza a producir otras sustancias, segregar otras sustancias y no hace muy buena conexión pero cuando vibramos en armonía pues se siente más feliz y hace conexiones neuronales y por lo tanto se aprende mejor.

En mi salón pasa la magia

Lo que le falta a la educación preescolar es que tengamos personas como dirigentes empáticas y que realmente elaboren a conciencia nuestro plan y programa y todo lo demás, personas empáticas, que lo viven y que palpan desde un centro educativo, desde un aula, porque a veces los elaboran personas que no son docentes y que no son empáticos y que dicen, —pues yo tengo el conocimiento, lo hago como yo pienso que es— y ya, lo manejan como si fuera una industria, pero si lo hicieran desde el aula, verían diferente la educación, entonces eso lo plasmarían en nuestros planes y programas, de acuerdo a las necesidades que están viendo y entonces sí cambiaría la educación, el plan que tenemos superficialmente sí está bien, pero está un poquito mal enfocado, porque no parte de las aulas, son los conocimientos que se pretenden adquirir, pero no consideran el contexto del niño, eso es algo general, no consideran los saberes de los niños también. Lo ideal es que nos dieran la pauta para decir, —ah pues saben qué háganlo desde tu contexto—, que las educadoras tuviésemos esa autonomía que tanto se pregona, la libertad total porque nosotras conocemos a nuestros niños, a la comunidad eso sería más práctico sin tanto estrés, pero luego vienen la contraparte en donde dicen, —por qué te estás saliendo de esto, si en tu plan y programa dice esto, entonces así de ¡ops! —Tienes razón— y regresas otra vez a tu forma rutinaria de trabaja así de, — ahí va lo que quieres—, no nos dejan ser, no nos dejan tener esa autonomía, nos regimos por un sistema, pero si yo quiero, en mi salón pasa la magia, pasa algo mágico porque tengo en mis manos mi planificación, que ya puesta en marcha, puedo ir agregando cosas, me las voy ingeniando y voy creando,— ah pues mira, yo planifiqué esto, pero de esto lo llevo un poquito más allá de y es un reto más y un poquito más allá— y haces un

conjunto, un todo y creas la magia. Yo creo que todas las maestras, bueno, las que estamos en la escuela, creo que todas hacemos eso, llevamos la planificación, pero vemos el contexto, vemos la situación de los niños y pues hacemos un poquito más para este, un poquito más para el otro y creamos y de pronto usamos una varita mágica.

De una manera oficial

Llego un momento en que yo decía —Consejos Escolares otra vez—, no me gustaba, o sea realmente yo así de —ay no es que aburrido, otra vez y otra vez lo mismo—, sinceramente para qué voy a mentir, no me gustaban, pero cuando nos empezaron a dividir ya por nuestro consejo que tuvimos nosotros por escuela, tienes mayor confianza con tus compañeras y mayor autonomía de poder decir —yo no estoy de acuerdo, pero bueno, lo hago o sí estoy de acuerdo ¿no?, hay un debate bien padre en nuestra escuela, si estoy de acuerdo o no estoy de acuerdo, pero, pues es padre, siempre es padre que términos y llegamos a un acuerdo y todas nos respetamos, siempre hay un respeto y eso sí me gustó, dentro del aspecto de los consejos escolares, aunque no se nos solicite se comparte mucho saberes de los compañeros, estrategias de los compañeros de pronto digo —y ¿tú cómo le haces?—, es más a veces ya ni preguntas, solamente escuchas los comentarios de las compañeras de cómo van haciendo la actividad, y dices —me parece interesante, creo que la voy a poner en práctica—, entonces ya nada más le dices —te robaré tu idea—. Pues sí adelante ¿no?, te dejan muy buenos aprendizajes, vas aprendiendo cada día más, vas conociendo a las personas, vas conociendo como hacen sus estrategias vas ampliando más tu panorama referente qué puedo hacer con mis niños, cómo puedo solucionar problemas y pues es algo muy emotivo porque entonces sí dices —¡ay! desde cuando lo hubiera hecho.

Creo que en los consejos deberíamos abordar más estos temas, pero de una manera oficial para ello le quitaría toda el área administrativa, porque a veces hacemos mucho y llegamos a un punto nada más, pero ya tenemos un montón como que de... de basura para llegar a lo concreto. Nos atiborran de un montón de

información, nos llenan la bandeja de documentación administrativa y a veces nosotros como docentes por tanta información que tenemos o que nos llega, no impide avanzar hacia un trabajo pedagógico exitoso.

Lo mejor que me ha dejado la docencia es poder interactuar con los niños, el poder estar ahí con ellos, creo que hubo un tiempo en que yo dije, —¡ay no! preescolar no, ¿cómo crees que preescolar?, pero ya probando preescolar, ahora no me sacan de aquí, no recuerdo en qué año dijeron, — los vamos a ubicar de acuerdo a su nivel—y yo sentí preocupación porque no me quería ir, eso fue lo que me motivó a cambiarme de licenciatura, dije, —yo no me voy a ningún otro lado que no sea preescolar, mejor hago otra licenciatura y me quedo en preescolar—, yo creo que la convivencia con los niños, estar a diario con ellos es lo que más motiva para hacer la planificación, porque al momento de escribir pienso en ellos, en levantarte, llegar a tiempo y recibirlos, yo creo que eso es lo más motivante verles su carita así hermosa.

Te quiero agradecer por escucharme, me hiciste recordar todo mi proceso, te agradezco un “montón” porque nos llevas a un punto de decir, bueno quién eres, cómo es tu situación profesional, qué quieres y hacia dónde quieres ir, cómo quieres terminar. Es un buen espacio de reflexión, sobre qué es lo que estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo, claro que sí también tenemos errores y nos vamos equivocando, pero también vamos rectificando y vamos viendo, —ah pues sí me equivoqué, ahora voy a hacer esto o si ya me sacaron de quicio estos niños, tengo que buscar otra estrategia ya—, pero es un paréntesis para que nosotras hagamos una... bueno en mi caso para que haga una reflexión sobre mi práctica docente, —¡ay! a mí sí me gusta trabajar con preescolar, hubo un tiempo en que dije — ¡ay no! preescolar no, yo no veo limpiando mocos ni llevando niños al baño, ¿te imaginas cuál era mi concepción?

Capítulo V. Retos, obstáculos e innovaciones pedagógicas en la práctica de las docentes del CEPI “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol)

La tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial por querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar.

Paulo Freire (2010). *Cartas a quien pretende enseñar.*

Al iniciar con la escritura de este capítulo me permití hacer una travesía mental sobre mis primeros recuerdos de escolarización mismos que me remontan a la educación preescolar como primer espacio de interacción con una maestra y unos niños. Es sencillo recordar las vivencias en mi primera escuela así como las actividades que la maestra nos asignaba; cantábamos, jugábamos, mayormente pintábamos cientos y cientos de copias donde la consigna era “no te salgas de la raya”, rellenábamos dibujos con papel china, semillas de maíz, sopa, chicharos, frijoles, hacíamos planas de “bolitas” y “palitos” usando símbolos que guiaban los renglones mismos que denominábamos “papá, mamá, hijito y casita”, al terminar cada hoja ella nos calificaba con un sello que tenía el dibujo de un búho con gorro. Por lo que vivía en mi preescolar creía que ser maestro era la cosa más fácil del mundo y a menudo pensaba: —Cuando sea grande quiero ser como mi maestra Susana.

Todas las personas que alguna vez hemos estado como alumnos dentro de una escuela presenciamos como partícipes y testigos directos de las prácticas ejercidas por nuestras maestras y nuestros maestros, mismas que muchas veces hemos calificado y etiquetadas como “buenas” y “malas” principalmente por la manera en

cómo han dejado huella en nuestro ser. Tal parece que entre menor es el nivel educativo es más fácil el ejercicio de la práctica docente, pero, ¿realmente es así?

Hablar de práctica docente implica abordar tópicos que pueden resultar tan familiares y al mismo tiempo tan desconocidos. Mi recorrido magisterial me ha dejado claro que la profesión docente puede ser todo, menos fácil. En este capítulo pretendo enunciar y analizar los retos y obstáculos con que las educadoras del CEPI “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol) se han enfrentado, así como las innovaciones que han emergido durante su práctica para enfrentar los retos que demanda la educación preescolar indígena. Para que este análisis se desarrolle con elementos significativos tomo como base los relatos que se describieron en el capítulo anterior, producto del trabajo de campo que ejecuté para esta investigación.

Estructurar esta sección implicó un proceso y una logística de análisis exhaustivo de las experiencias narradas por las educadoras. Mientras planeaba la estructura vino a mi mente el libro *“Cómo se hace una tesis, técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura”* de Umberto Eco, particularmente en “la elección del tema”, Eco (1977) señala que una tesis menciona cosas claras y complejas, por ello es fundamental ser cautelosos al escoger un tema, debemos ser suficientemente prudentes para elegirlo y trabajarlo con conciencia. Al considerar que esta afirmación no solo aplica para un tema general sino en temas específicos, me permito hacer la siguiente descripción sobre el proceso que seguí para determinar los temas.

Establecer los tópicos de análisis que se desarrollan en el presente capítulo implicó hacer lecturas y relecturas de los relatos de las educadoras. Durante la actividad lectora, emplee algunas estrategias básicas para tener una mayor comprensión tales como:

- ❖ Leer los relatos entre líneas
- ❖ Releer
- ❖ Ubicar palabras claves que se repetían con mayor frecuencia
- ❖ Subrayar ideas y párrafos completas que consideré básicos para integrarlos en el análisis

Durante la ejecución de las últimas dos viñetas para cada narrativa empleé algunos colores como recurso para señalar aspectos significativos; usé el amarillo para resaltar aquellos fragmentos que consideré relevantes, azul para identificar las palabras que las educadoras repetían con frecuencia. Después diseñé un cuadro con los siguientes aspectos:

- ✚ Nombre de la educadora
- ✚ Retos, obstáculos y otros tópicos en la práctica docente de las educadoras del CEPI “Gape ese e Jyaru” (Viene saliendo el sol)
- ✚ Prácticas pedagógicas innovadoras
- ✚ Temas en común

Cada sección la complementé con el producto del ejercicio de subrayado e identificación de ideas centrales que previamente hice en las narrativas. Para dar una mayor ilustración de este párrafo, en las siguientes páginas presento el cuadro final.

Nombre de la educadora	Retos, obstáculos y otros tópicos en la práctica docente de las educadoras del CEPI “Gape ese e Jyaru”	Prácticas pedagógicas innovadoras	Temas en común
Diana Guerrero	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Trabajo emocional con los niños ❖ La incorporación de los niños a la cultura escolar ❖ Trabajo con los padres de familia ❖ Organización y forma de trabajo con las docentes y autoridades ❖ La percepción que la sociedad tiene hacia la educación preescolar ❖ EL niño de preescolar ❖ Interdisciplinariedad en la enseñanza ❖ Organización de los planes y programas ❖ Compartir experiencias entre educadoras ❖ Organización y ejecución de los Consejos Técnicos Escolares 	La orquesta musical: innovar desde las artes	<p>Trabajo con los niños de educación preescolar</p> <p>La percepción que la sociedad (padres de familia) tiene hacia la educación preescolar</p>
Elena López	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con alumnos que han cursado un grado en preescolar v/s con niños que nunca han asistido al preescolar • Diseño de estrategias de enseñanza • Trabajo con los padres de familia • La idea que se tiene de la educación preescolar ❖ Estructura, contenido y organización del plan y programa de estudios de educación preescolar indígena 	El desarrollo del pensamiento matemático a partir del juego	<p>Trabajo con los padres de familia</p> <p>Estructura, contenido y</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aprendizaje significativo ❖ El niño de preescolar ❖ El juego como elemento básico para el aprendizaje • Enseñanza la lengua indígena mazahua e inglés • Contexto de los niños • Retos del maestro frente a las nuevas demandas sociales • El trabajo administrativo • Formación docente continua • Modificar Consejos Técnicos Escolares • Socialización de experiencias con las docentes 		<p>organización del plan y programa de estudios de educación preescolar indígena</p> <p>Enseñanza la lengua indígena mazahua e inglés en preescolar</p>
Cecilia Sánchez	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formación docente y práctica escolar ➤ Trabajar con la lengua indígena de la comunidad ➤ La alfabetización de los padres de familia ➤ Ubicación de las escuelas indígenas y el poco acceso ➤ Trabajo con los padres de familia ➤ La idea que los padres de familia tienen sobre la educación preescolar ➤ La mala infraestructura escolar y la falta de materiales ➤ Ser docente y tener comisiones de carácter administrativo ➤ Prácticas socioculturales comunitarias (religión, costumbres) ➤ Socialización con las docentes 	Estrategias de enseñanza en un preescolar indígena	<p>Socialización de experiencias con las docentes</p> <p>Organización y ejecución de los Consejos Técnicos Escolares</p>

<p>Daniela Martínez</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser subdirectora comisionada con grupo ✓ Situación económica de los niños ✓ Trabajo con los padres de familia ✓ Figura del docente frente a los padres de familia ✓ ¿Discapacidad en Educación Preescolar? ✓ La concepción que los padres de familia tienen hacia sus hijos ✓ Autonomía en la infancia ✓ Organizar contenidos con base en las necesidades ✓ Movilizar a los niños (estrategias de enseñanza) ✓ El niño de preescolar ✓ Trabajar con el desarrollo y la educación socioemocional ✓ Trabajar con las familias ✓ La necesidad de reestructurar el orden de los campos y de las áreas el conocimiento del programa de estudio ✓ Enfocar el programa de estudio ✓ Falta de autonomía en las educadoras ✓ Consejos Técnicos escolares 	<p>Prácticas pedagógicas innovadoras en tiempos de pandemia</p>	<p>Diseño de estrategias de enseñanza</p> <p>El juego como elemento básico para el aprendizaje</p> <p>Aprendizaje contextualizado</p> <p>Ser docente y tener comisiones de carácter administrativo</p>
-------------------------	--	---	--

Como se puede apreciar en el cuadro anterior también hago uso de más colores para identificar los temas en común que emergieron al sistematizar los retos y obstáculos en la práctica docente de las educadoras del CEPI “Gape ese e Jyaru” así como otros tópicos, en el caso de las innovaciones pedagógicas les di un apartado específico porque a pesar de que algunas maestras comparten experiencias similares cada práctica pedagógica innovadora se desarrolló diferente.

Posterior a señalar los temas en común, me di a la tarea de jerarquizar con base en la frecuencia de su mención los tópicos que se desarrollan a lo largo de este capítulo, cabe recalcar que todos los temas se entrecruzan y no los considero independientes, al mismo tiempo me parece oportuno señalar que en cada tema se puede hacer un análisis más amplio, creo que un subtema da para escribir otra tesis, sin embargo, para este capítulo solo incorporó elementos que a mi parecer son básicos.

5.1 La docencia en Educación Preescolar Indígena

Cuando ingresé a la docencia me adscribieron a un Centro de Trabajo de organización completa donde laboran seis docentes, creía que todas mis compañeras se encontraban en este lugar porque desde el inicio de su vida profesional estaban convencidas de estar en Educación Preescolar Indígena, sin embargo, cuando realizo el trabajo de la documentación narrativa, una de las preguntas detonadoras para iniciar con sus relatos fue, “¿cómo y por qué decidiste ser educadora en el medio indígena?”, en sus narrativas, la educadoras hacen referencias a: “*siempre me gustó ser maestra*”, “*jugaba ser maestra*” “*no decidí ser educadora, más bien el destino eligió que yo fuera educadora*”, “*no elegí ser docente, pero es un trabajo que te hace amarlo cada día*”, “*quería ser docente, pero no de preescolar sino de primaria*”, “*me llamaba mucho la atención el hecho de enseñar*” “*tenía unos maestros que siempre me andaban golpeando y decía: —a mí sí me gustaría ser maestra, para no tratar así a los niños*”, como expresiones para comunicar los motivos que las llevaron a incursionarse en el mundo del magisterio.

En algunos casos los argumentos se asemejan y en otros difieren completamente. Hay quienes indican que ingresaron por convencimiento mientras que para otras fue una opción, misma que fue aceptada con sus particularidades, por ejemplo; la desubicación lingüística de las maestras hablantes del otomí y náhuatl, ingresar al magisterio por un tiempo limitado (interinatos) y por último la desubicación de niveles educativos, *“ estudié para ser docente de primaria, pero mi plaza me la dieron en preescolar”*.

También en las narrativas se puede apreciar que las educadoras (excepto una) ingresaron a la educación indígena con estudios de bachillerato y que en el trayecto de su ejercicio laboral se profesionalizaron en escuelas formadoras de docentes como la UPN y CAM, ambas en la modalidad semi escolarizada, es decir de lunes a viernes trabajaban y los sábados estudiaban.

Actualmente esta situación ha cambiado drásticamente (por lo menos en el Estado de México), porque para ingresar a Educación Preescolar Indígena en cualquiera de sus niveles, el aspirante debe contar mínimo con estudios de licenciatura en Educación Preescolar Indígena o Educación Indígena y dominar la lengua indígena de la región donde se pretende laborar.

Con todas sus particularidades las maestras del CEPI “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol) han desempeñado su labor cotidiana en una sociedad que cada día se vuelven más demandante, han ejercido su labor no solo en el aula sino fuera de ella en actividades de carácter administrativo, social y cultural, al respecto Rockwell, y Mercado (1989), argumentan que:

Saber ser maestro implica la apropiación no solo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más útiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual; son ejemplo de ello la cantidad de saberes que se integran a la habilidad docente de trabajar con el grupo, de atender sus inquietudes y organizar su práctica (p.68).

La docencia en educación preescolar indígena se distingue por múltiples elementos y con base en los testimonios de las educadoras uno de los más característicos es

el trabajo que se desarrolla con niños de tres, cuatro y cinco años de edad, al respecto Alliaud y Antelo (2011) mencionan que:

A pesar de sus profundas transformaciones, el trabajo con personas mantiene un rasgo *vincular, relacional*. Los maestros, sobre todo los de niños pequeños, acentúan el componente afectivo de su actividad. Esta característica vinculada con la vocación parece ser la más rica, en tanto compromete la subjetividad, y también la más secreta, la menos conocida: “No se sabe cómo, pero lo logró” (p. 83).

Trabajar con niños pequeños conlleva a adoptar una gran responsabilidad, porque es el primer acercamiento de la niñez a la escuela, niños que vivirán un proceso de transición de espacios y relaciones interpersonales con una carga significativa de emociones. No solo implica un trabajo de construcción de contenidos sino de valores, habilidades, destrezas, actitudes y hábitos, así como el trabajo en múltiples áreas del conocimiento, relaciones con varios actores (padres de familia, maestras, directivo, autoridades educativas), enseñanza de la lengua indígena (en este caso el ñátrjo) y ejecutar múltiples funciones:

No es una tarea ser maestro hoy. El emprendimiento implica conocer la disciplina que se enseña, saber cómo enseñarla, diversificar las estrategias didácticas en función de las necesidades que planifiquen y evalúen la tarea de los alumnos. Los requisitos no terminan allí. Los docentes tienen que ocuparse de generar una buena convivencia en clase, fortalecer el vínculo con los padres de sus alumnos, con sus superiores, con sus colegas, y además tiene que trabajar en equipo y solidariamente. Por si fuera poco, se espera de ellos que se conecten con otras instituciones sociales y profesionales (en el caso de que sus estudiantes así lo requieran (Alliaud y Antelo, 2011. p.11).

Se entiende que la tarea del docente es diversa y compleja, en la escuela específicamente en los salones se viven una infinidad de experiencias basadas en retos y obstáculos que en los próximos apartados me permito presentar, describir y analizar.

5.2 Retos y obstáculos en la práctica de las docentes del CEPI “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol).

Los retos y obstáculos se viven desde el primer día de clases y cada día hay uno nuevo. Resulta muy interesante que las docentes constantemente comparten sus experiencias entre ellas (en el recreo, antes y después de clases) y lo hacen de manera espontánea, se dan ánimos, soluciones y se comparten estrategias. Evidentemente existe una diferencia profunda entre aquellas que tienen menos de 20 años v/s aquellas que cuentan con más de 25 años en el servicio.

Durante la entrevista narrativa una de las preguntas guía fue “¿con qué retos u obstáculos te has enfrentado en tu práctica docente y cómo lo has superado?”, entonces la respuesta inmediata de la maestra Cecilia Sánchez fue: *-durante mis 29 años de servicio he presenciado y vivido diversos retos, en realidad creo que la pregunta sería —¿qué es lo que no he vivido?,* esta respuesta detona a la reflexión del conocimiento generado a lo largo del ejercicio de la práctica docente en distintos contextos y momentos, así como las funciones ejercidas, pues recordemos que la tarea del maestro es múltiple.

Al sistematizar todos los relatos de las educadoras me percaté que comparten múltiples características, diferencias y semejanzas en esta última se percibe sobre todo en los retos y obstáculos, los cuales abarcan el contexto sociocultural, trabajo pedagógico, procesos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, la lengua jñatrjo e inglés en tercer grado de educación preescolar indígena, interacción con los distintos miembros de la comunidad educativa, funciones implícitas y explícitas de la educadora así como uso del plan y programa.

5.2.1 Del ámbito familiar a la cultura escolar

Para los niños y algunos padres (primerizos), ingresar a la educación preescolar es entrar a un mundo nuevo, “representa un tránsito desde la socialización en el medio

familiar a la socialización escolar. Su carácter de transito es de hecho una de las funciones más importantes que se le reconoce a este nivel educativo” (Jiménez, 2012, p. 221), ya que marca otra forma de vida que va más allá de la cuestión emocional, con nuevos hábitos y costumbres.

La entrada a la escuela es para niños y niñas el comienzo de un proceso de interacción entre su grupo de iguales desconocido hasta ese momento. Las proporciones se invierten y crece el número de niños y niñas en relación al número de adultos a los que obedecer y atender. Veinte o más niños y niñas a cargo de un solo adulto invierten en tal medida el proceso de socialización, que las reglas y las nuevas conductas que la institución le demandan toman gran parte del tiempo de sus primeros aprendizajes” (Jiménez, 2012, p. 221).

En este proceso el papel de la educadora es esencial, ya que tiene el reto de diseñar, generar e implementar estrategias significativas que permitan a los infantes “eliminar ese miedo a lo desconocido”, adaptarse a la cultura escolar, interactuar con otras y otros, donde aprenderán reglas y normas de convivencia, trabajo colaborativo, horarios para entrar, salir, trabajar, consumir alimentos, salir al recreo, solicitar permisos para ir al baño, jugar, entre otras cosas.

Imaginemos este escenario; mes de agosto inicio de ciclo escolar, primer día de clases, las niñas y niños se encuentran en el CEPI “Gape ese e Jyaru” (Viene saliendo el sol), sus caras reflejan múltiples expresiones, algunos asustados, otros emocionados. Las madres, los padres (tutores) dejan a su hijo o hija con la maestra que corresponde, en cada salón se escuchan gritos y llantos sin cesar, estas conductas se reproducen con niños que en apariencia venían “bien” porque observan que sus compañeros lloran y ellos también lo hacen. En este escenario el primer reto que debe enfrentar la educadora es calmar el llanto de los niños e incluso controlar las conductas agresivas y estabilizarlos emocionalmente.

Creo que uno de los principales retos que he enfrentado es el trabajo emocional que se lleva a cabo con los niños...son encantadores y así como son encantadores también tienen sus aspectos peculiares, son seres tan emocionales, al inicio de cada ciclo escolar también ellos están lidiando con esta separación de casa, se confrontan a dejar su hogar por unas horas. A mí me ha tocado afrontar estas situaciones... el cómo se han dado, sobre todo en los primeros meses de trabajo cuando iniciamos el ciclo escolar, los niños llegan a su primer día de escuela y como te encuentras niños que están maduros ya para entender esta situación de estar lejos de casita, también te encuentras aquellos niños que están tristes y que les generan mucho

estrés la separación y pues me han tocado bastantes golpes, patadas o empujones, creo que estas cosas no te las platican cuando estas en el proceso de la carrera, son cosas que ya te encuentras en el camino escolar (E-Diana Guerrero).

“Calmar” puede asumirse como un verbo simple y sencillo, pero es una ejecución difícil. En los años que fui docente observé la misma conducta que la maestra Diana, los primeros días de escuela los padres de familia dejaban a sus hijos en los salones, pero les costaba mucho trabajo retirarse, observaban a sus niños, algunos no toleraban verlos llorar y decidían llevárselos a casa por un par de días o por todo el ciclo escolar, situación que considero como el factor número uno por el cual hay deserción en los primeros años de preescolar. Son este tipo de cosas con las que las maestras deben luchar, es difícil alejar a los papás de sus hijos de un día para otro, muchos papás no les dan esa autonomía a sus hijos incluso después de un par de meses hay papás que siguen pasando a los salones, le acomodan la silla, mesa o mochila, aunque los niños ya lo pueden hacer.

La situación que se planteó en los párrafos anteriores es un obstáculo que constantemente enfrentan las educadoras de CEPI “Gape ese e jyarú” y que al mismo tiempo les impide desarrollar su trabajo bajo las coordenadas que impone el nivel de preescolar (Jiménez, 2012), pues además del trabajo que se desarrolla con los niños también se tiene que trabajar con los padres de familia que implica todo un proceso de rupturas de concepciones, sobre todo cuando el hijo es único o el menor de la familia.

5.2.2 El trabajo en educación Preescolar: realidades, percepciones y demandas

La educación preescolar tiene una responsabilidad marcada, pues es el primer acercamiento a la educación escolarizada, en este nivel se sientan las primeras bases para el desarrollo emocional, social, afectivo y cognitivos de los futuros ciudadanos, al respecto Schmelkes (2004), menciona que:

Toda educación, pero sobre todo la destinada a los niños y jóvenes, mira necesariamente al futuro, pues tiene entre sus propósitos la formación de los adultos del mañana. Mirar al futuro siempre ha resultado una tarea difícil para los educadores, pues les exige ejercicios prospectivos que, por más *científicos* y rigurosos que sean, no dejan de ejercicios de adivinación. En los tiempos actuales, estos ejercicios aún son más difíciles, debido a la velocidad con que ocurren los cambios científicos y tecnológicos, y al ritmo en que acumula información. Estas transformaciones son de tal magnitud que ya se deja sentir su impacto en la organización económica, política y social del planeta entero, y a la vez en los países en que se divide geográfica y políticamente la población mundial (p.13).

La SEP como institución política-gubernamental responsable de diseñar, ejecutar y coordinar las políticas públicas en materia de la educación que se ofrece a las niñas y niños de México ha incluido en sus documentos base para la educación preescolar (Plan y Programa de estudios 2017 Aprendizajes Clave y Libro de la Educadora Educación Preescolar) el enfoque y la importancia de la misma, “La educación preescolar, como fundamento de la educación básica, se enfoca en el desarrollo del lenguaje y de las capacidades para aprender permanentemente, y en la formación de valores y actitudes favorables para una sana convivencia y una vida democrática. De esta manera se estarán construyendo en los niños los cimientos para un presente y futuro mejores” (Plan y programas de estudios, 2017, p. 62).

Con base a los planteamientos de la SEP, el principal propósito de la educación preescolar y, a la vez, uno de los mayores desafíos para las educadoras en el desarrollo de las actividades cotidianas con sus alumnos es el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades que poseen los niños, así como el despliegue de sus potencialidades de aprendizajes (Libro de la educadora, 2018, p. 7).

Uno de los retos que plantea la educación preescolar a las educadoras es que ellas deben tener en cuenta que, para quienes llegan al jardín de niños y viven en situación de riesgo, la primera experiencia escolar —con una intervención adecuada y de calidad— puede favorecer el desarrollo de la capacidad para enfrentar, sobreponerse y superar situaciones adversas derivadas de circunstancias familiares. La educación preescolar puede, además, influir para reducir el riesgo de

fracaso cuando accedan a niveles posteriores de escolaridad. (Plan y programa de estudios 2017, p. 62).

Los años preescolares suponen enormes cambios para los niños. Cuando llegan por primera vez al preescolar, a los tres años de edad, los niños son prácticamente bebés. Preescolar debe apoyar para que se den los cambios necesarios para que los niños puedan hacer frente a las exigencias sociales, emocionales y de aprendizaje que demanda la escuela primaria. El desarrollo se da siempre en relación con el medio ambiente (la familia y la comunidad, por un lado, y la escuela, por el otro). Es por eso que los educadores tienen la responsabilidad social de promover y estimular el desenvolvimiento en los diferentes ámbitos de desarrollo (Hernández y Román, 2011, p.44).

Con base en mi experiencia docente, el trabajo en el CEPI “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol), se organiza mediante una planeación minuciosa, elaborado por las mismas docentes, la cual se encuentra sistematizado en una Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), producto de varias sesiones de Consejos Técnicos Escolares (CTE), donde describen un diagnóstico sobre la situación académica de los alumnos, así como aquellas acciones que favorecerán el logro de los aprendizajes.

Un reto más que se le plantea es que, durante la educación preescolar los niños deben lograr avances significativos en los conocimientos, las habilidades y las actitudes en áreas cognoscitivas, sociales y emocionales. Aunque estas afirmaciones son un tanto claras, las educadoras aseguran que la mayoría de las personas han formado un prejuicio sobre este tipo de educación, restándole el valor que merece:

“Otro reto al que me he enfrentado es la percepción que la sociedad tiene hacia la educación preescolar, la mayoría piensa que en el preescolar es “el jueguito a la escuela”, cuando en realidad no lo es, creo yo que son los cimientos de la educación básica... (E-Diana Guerrero)

“Los obstáculos y retos son diversos e infinitos, pero uno en específico al que me he enfrentado siempre es que los padres de familia tienen la idea de que los niños de educación preescolar van a aprender a leer y escribir en el preescolar, sin en cambio nosotros en educación preescolar los encaminamos a lo que es la lectura, escritura y otras áreas del conocimiento, pero no, no se les enseña a leer y escribir de manera convencional. Los padres de familia siempre tienen como esa idea de que los niños lo van a aprender en el preescolar,

pero es una idea de alguna manera errónea, porque ese tipo de conocimiento que van a adquirir los niños ya es en el siguiente nivel” (E-Elena López).

En los argumentos de las maestras se puede percibir “nada y todo”, por un lado el valor que le dan a la educación preescolar es mínima (nada) ya que se ve como “el juego a la escuela”, incluso algunas veces me ha tocado escuchar algunos comentarios como: “*la maestra se la pasa jugando en el patio, así qué van a aprender los niños*”, porque se tiene esa idea general de que el aprendizaje solo se da dentro del salón de clases, sentados pasivamente y recibiendo una cantidad de información, ¿cómo obstaculiza esta percepción el trabajo de las educadoras?, al pensar que en el preescolar “*los niños no hacen nada*”, los padres de familia no cumplen con la obligación de mandar a sus hijos desde los tres años al preescolar (primer grado), la mayoría comienza la escolarización de sus hijos a los cuatro años (segundo año), mientras que otros los integran a los cinco años (tercer grado) y por si fuera poco algunos lo hacen a mediados del ciclo escolar, esta situación genera conflicto dentro de la práctica de las docente.

Uno de los retos a los que me he enfrentado en mi trabajo ha sido aprender a trabajar con alumnos que ya cursaron un grado anterior y con los que no han cursado ningún grado, es decir que ambos los junten, para mí eso es de alguna manera un reto, porque ya hay alumnos que traen conocimientos previos en relación a un grado anterior y para los alumnos que apenas ingresan sí, traen conocimientos pero son muy pocos, los alumnos que ya cursan el grado anterior favorecen sus habilidades, entonces con los de nuevo ingreso hay que favorecer en relación a lo que nos va indicando el plan y programa. En realidad, una siempre busca estrategias para de alguna manera lograr la nivelación de conocimientos en los alumnos o sea que vayamos no exactamente al parejo pero que vayamos en el mismo nivel.

si esto no es suficiente hemos tenido experiencias de familias que van a inscribir a sus hijos cuando ya tienen seis años de edad, lógicamente ya no les corresponde estar en preescolar sino en primaria. Otro aspecto a destacar son las altas expectativas (todo) que se tienen hacia la educación preescolar, esta cuestión se entrelaza con la segunda percepción donde se espera que en el preescolar se les enseñe a leer y a escribir de manera convencional.

...de hecho todos los años los padres de familia al iniciar el ciclo escolar les envían su cuaderno y su lápiz y piensan que desde el primer día los niños van a escribir, sin embargo,

al ingresar al preescolar para los niños tenemos un período de adaptación en el cual no se tratan asuntos o temas de escritura, eso es en otro proceso (E-Elena López).

No obstante, a pesar de las diversas concepciones, las educadoras se dan a la tarea de trabajar con los padres de familia, donde mediante reuniones, actividades pedagógicas, asesorías personalizadas les informan el trabajo que se desarrollará en el grado que cursa el alumno para que de cierta manera transformen la concepción de este nivel.

...pero una siempre tiene que buscar cómo comunicarles lo que se tiene que trabajar en lo que es la edad preescolar, mostrarles nuestro programa con el que trabajamos, los aprendizajes esperados y es como de alguna manera ellos tratan de entender que lo que ellos pretenden en sus niños pues no es el momento ni el tiempo, pero siempre me ha causado de alguna manera un poco de problema, de conflicto con los padres de familia (E-Elena López).

El reto al que se enfrentan las educadoras de transformar la percepción que las personas tienen sobre la educación preescolar es una tarea compleja que incluso se puede consolidar hasta mitad del ciclo escolar y una de las maneras más notorias sucede cuando madres, padres o tutores brindan mayor autonomía a sus hijos.

El trabajo pedagógico que se desarrolla con los niños pequeños es más complejo de lo que una persona puede imaginar, va más allá del “solo van a jugar” y la “alfabetización”, tiene que ser dinámico, diverso y didáctico, “exige una gran flexibilidad en su organización, así como idear experiencias que los hagan pensar, interactuar, buscar soluciones, preguntar, formular explicaciones, imaginar, crear e interpretar. Todas estas son acciones intelectuales que, al ponerse en juego, favorecen avances en los procesos de desarrollo y aprendizaje” (Libro de la educadora, 2018, p. 7) y que serán el sustento para la construcción de futuros conocimientos.

La educación preescolar a pesar de que se subestima tanto, forma parte de los cimientos más importantes que las personas tenemos para salir adelante en el proceso educativo y también para el proceso de la vida, porque ahora que lo veo desde este lado como educadora, me doy cuenta que en este nivel nosotros tratamos todo el tiempo de hacer que los alumnos vean a la escuela como un lugar placentero como un lugar en donde ellos puedan hacer y sentirse libres de crear o de hacer y le enseñamos también, sí, efectivamente a seguir reglas porque pues es de las cosas principales que nosotros como personas aprendemos en esta vida o en

esta forma de vivir en sociedad, de por qué existen las reglas, de por qué existe la organización entre los grupos y son de las cosas primordiales que enseñamos en preescolar, a respetar turnos a hablar sin miedo, sin el temor de si me equivoco me van a regañar... No hay respuesta errónea en ellos. Todo lo que ellos experimentan en este nivel preescolar es de manera libre y autónoma. (E-Diana Guerrero).

El desarrollo y el aprendizaje de los niños durante la educación preescolar se propician, fundamentalmente, a través de múltiples experiencias que retan de manera sistemática su intelecto, para que sean ellos quienes actúen frente a lo que una situación les demanda y no permanezcan pasivos escuchando explicaciones de su maestra o simplemente ejecutando instrucciones sin que haya razonamiento de por medio (libro de la educadora, 2018, p.8), por ende, el papel de la educadora cruza varias dimensiones de la enseñanza, en que constantemente se pregunta ¿qué y cómo enseñar?, al respecto Rockwell y Mercado (1989), argumentan que:

La resolución cotidiana de qué enseñar y cómo hacerlo supone no sólo la reproducción, sino la interacción y generación de conocimiento por parte de quienes ejercen ese trabajo. Se trata de conocimiento no formulado, no sistematizado, ni explicitado como tal, pero no por ello ausente. Desde esta visión la realización de cualquier trabajo, tal vez particularmente la docencia requiere de la incorporación de conocimientos de muy diverso origen, apropiados por los sujetos que lo ejercen; implica el ensayo y construcción de soluciones a los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presentan. Significa la existencia de saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua que a la vez éste impone, saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana, aun cuando no se puedan explicitar conscientemente (p.68).

5.2.3 La lengua jñatrjo (mazahua) e inglés en el CEPI

Los Centros de Educación Preescolar Indígena son escuelas que están destinadas a ofrecer educación a lugares donde hay población infantil indígena, una de sus tareas es brindar una educación de carácter bilingüe, al respecto Díaz-Couder y Gigante (2021), señalan que:

por educación bilingüe se entiende una oferta educativa en la que la planeación de las actividades de enseñanza y aprendizaje incluye el uso de dos (o más) lenguas. Es decir, hay

un uso planificado del uso de dos o más lenguas para la enseñanza y los aprendizajes del plan de estudios (Zúñiga, 1989). No se trata de tener como objeto de aprendizaje una segunda lengua (ya se trate del español o de alguna lengua indígena), sino de utilizar ambas lenguas a la vez, como vehículo y como objeto de aprendizaje. En la terminología especializada por ello se les conoce precisamente como lenguas vehiculares (p.376).

En el caso del CEPI “Gape ese jyarú” (viene el saliendo el sol) la enseñanza y el aprendizaje se da en español, puesto que es la lengua materna de los niños. Si bien es cierto que la escuela se encuentra ubicado en una comunidad que habla la lengua mazahua (principalmente por los adultos), la situación lingüística de la población infantil es diferente puesto que ya no hablan la lengua mazahua y algunos solo la entienden.

A diferencia de primaria donde por lo menos hay parámetros curriculares para la enseñanza de la lengua indígena en preescolar no se cuenta ni con orientaciones didácticas para enseñar la lengua indígena, claro que esto no respondería a una educación bilingüe pero quizá tendría un acercamiento mínimo.

Ni ahora ni mucho menos antes, ha existido una formación para las educadoras centrada en la educación bilingüe, más bien ellas se han formado en las propias comunidades y escuelas, así lo narra la maestra Cecilia Sánchez quien con poco más de 29 años de servicio, explica cómo fue llegar a un CEPI donde los niños sí hablaban la lengua mazahua:

Otro reto al que me enfrenté fue llegar a una comunidad donde fuera netamente mazahua y yo no pudiera comunicarme con los papás ni los niños y no saber qué hacer al llegar al primer día a el salón, ya que no lo sabía hablar muy bien, había muchas palabras que no entendía o no podía pronunciar, se me dificultaba mucho la pronunciación, sí, entendía un poco, pero ya para entablar una conversación con un padre de familia completamente en mazahua, no. Los niños llegaban hablándome en mazahua, los padres de familia en mazahua, sí les entendía, pero no les podía contestar en mazahua, entonces cuál fue el reto, pues ponerme a investigar, a practicar y practicar para poder pronunciar las palabras y poder comunicarme con mis niños.

Trabajar la lengua indígena en el CEPI ha llevado a las educadoras a identificar como primer punto la situación lingüística de los niños, particularmente en el CEPI “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol) no se enseña en lengua mazahua pero sí se enseña la lengua mazahua, aunque algunas educadoras hablen una lengua indígena diferente:

Los retos a los que me he enfrentado es que yo hablo la lengua náhuatl y en la comunidad donde laboro se habla el mazahua, me he visto en la necesidad de adaptarme aprendiendo palabras sueltas y una que otra frase en mazahua, para ponerlo en práctica con mis alumnos (E-Juliana Rosas).

La educadora se ha dado a la tarea de aprender la lengua de la comunidad apoyándose de sus compañeras y de algunas personas de la comunidad hablantes del mazahua, incluso recuerdo que cuando llegué al CEPI, ella me dijo que sin saber la lengua le comisionaron el concurso de escoltas e himnos en mazahua que se hacían antes y que los ganó a nivel sector. Si en preescolar no hay orientaciones específicas para la enseñanza de la lengua indígena ¿cómo le hacen las educadoras?, en algunas narrativas se puede apreciar que ellas enseñan el mazahua desde expresiones cotidianas como el saludo, la despedida, días de la semana y desde los temas que están viendo, por ejemplo, si trabajan con los números aprovechan para enseñarlos en la lengua indígena.

Para que los niños no se olviden de lo aprendido, las educadoras transforman esta enseñanza en lo que muchos denominan actividades de rutina, es decir, antes de iniciar con sus actividades del día practican el saludo, repiten colores, números, ubicación espacial de algunos objetos, todo esto en lengua indígena y lo hacen diario (mañana y/o tardes).

Desde mi experiencia docente puedo decir que uno de los principales problemas para la enseñanza de la lengua mazahua es la carencia de materiales, que son de las herramientas fundamentales para la enseñanza y aprendizaje. En el Plan y Programa de estudio 2017 se dice que los materiales educativos para alumnos y docentes en lenguas indígenas garantizan que los alumnos reciban una educación en su lengua, de su lengua y cultura, fortaleciendo y desarrollando con esto las lenguas y culturas indígenas y promoviendo el diálogo multicultural (p.130). La realidad es que los pocos materiales que existen como los libros de juegos y materiales educativos para la niñez indígena y migrante son insuficientes, sobre todo en escuelas donde la matrícula es grande como nuestro CEPI.

deberá asegurarse que la escuela disponga de libros de texto y otros materiales educativos para el aprendizaje del español como segunda lengua, así como materiales en distintas lenguas: monolingües, bilingües y plurilingües, que remitan a diversos tipos de conocimiento del mundo natural, físico, social y cultural, incluyendo el de su entorno inmediato. Asimismo,

las bibliotecas de aula y los dispositivos digitales —como *laptops* y tabletas— con que cuentan las escuelas tendrán un acervo relevante en lenguas indígenas generado desde la Dirección General de Educación Indígena de la SEP, con el apoyo de otras instancias académicas y educativas. Con el fin de que todos los estudiantes conozcan y aprecien la diversidad lingüística del país, independientemente de que su lengua materna sea indígena o el español, tendrán acceso a materiales monolingües, bilingües y plurilingües (Plan y programa de estudios, 2017, p. 130).

Se lee muy bien, pero la realidad nos demuestra otra cosa, si el problema de los materiales en el CEPI es grave, no imagino cómo es en aquellas escuelas donde no se trabaja con población indígena y se pretende que los estudiantes aprendan las diversidades de nuestro país.

Otra situación que conviene traer a la mesa de discusión es la enseñanza del inglés en los Centros de Educación Preescolar Indígena. Con la llegada del Modelo Educativo 2017, se fomentó la enseñanza del inglés en tercer grado de preescolar sin capacitación previa para las educadoras. En CEPI donde yo trabajé habíamos tres maestras que atendíamos los grupos de tercer grado con una matrícula aproximadamente de 28 niños. Recuerdo que en el 2019 me llegó un oficio en el que se me indicaba que debería tomar un curso de inglés por tres días consecutivos, fui al lugar y lo primero que llamó mi atención fue que algunas maestras ya habían tomado ese curso el año anterior. Recibí el curso que me pareció muy didáctico e interactivo, pero no suficiente, ¿quién aprende en tres días lo que va enseñar en un ciclo escolar?

Como recibí el curso, ahora mi escuela estaba inscrita al Programa de Inglés (PRONI) y por lo tanto se debería enseñar el inglés como tercera lengua, aunque las otras educadoras no lo tomaron. En el curso nos enfatizaron que tendríamos “el privilegio” de recibir materiales para los alumnos y la maestra y que deberíamos usarlos porque en algún momento nos visitarían las personas encargadas del programa. Cuando llegaron los materiales resultó tan interesante recibir los del ciclo anterior y no los actuales, sumado a esto, de 27 que deberían llegar solo recibí 21, en resumen, tenía materiales desfasados e insuficientes, por lo que tuve que pedirles a los padres de familia que fotocopiaran el libro para que ningún niño se

quedara sin material. Respecto a las otras docentes, situaban la enseñanza del inglés siguiendo lo que hacían con la lengua jñatrho.

5.2.4 Interacciones en la práctica cotidiana

Las interacciones educativas dan cuenta de la presencia de relaciones dialógicas o intercambios que ocurren durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Razo y Cabrero (2016), señalan que:

Las interacciones educativas pueden pensarse como procesos de intercambio de intereses, conocimientos, costumbres y formas de pensar entre los actores escolares que promueven el enriquecimiento cultural, social, emocional e intelectual de los alumnos y los maestros. En este mismo sentido, es importante resaltar que la influencia de las interacciones educativas va mucho más allá del salón de clases. Dicho de otra manera, los efectos de las interacciones educativas van moldeando el interés y disposición de los alumnos por aprender fuera de la escuela y a lo largo de la vida, es decir, tienen gran efecto en el desarrollo profesional y personal de los estudiantes (p. 6).

La escuela como lugar de aprendizaje es un espacio donde se entretajan relaciones interpersonales, interculturales y complejas entre los diversos actores y sectores. Esta sección tiene como propósito presentar una descripción sobre las interacciones con otros miembros de la comunidad escolar:

La interacción en la escuela se organiza mediante lo que se ha llamado “estructuras de participación”. La escuela define diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quiénes interactúan y de qué manera lo hacen, en torno a determinadas tareas o actividades. La estructura típica es aquella en que el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos y aprueba respuestas, pero, a la vez exige la respuesta verbal o no verbal de los alumnos (Rockwell, E. y Mercado, R. 1989, p 15).

5.2.4.1 Interacción educadora-alumno

“Mediante la interacción entre maestros y alumnos se organiza no solo el conocimiento sino también el proceso social de aprender; es decir, implícitamente se le señala al niño cómo proceder para “aprender”. En el carácter de la interacción

se reflejan los supuestos escolares sobre el aprendizaje” (Rockwell, E. y Mercado, R. 1989, p 21).

El papel de la educadora en la interacción con sus alumnos se da desde el primer día de clases, tiene que emplear las mejores estrategias y técnicas para lograr que el alumno se adapte y permanezca en la escuela no solo en la primera semana sino todo el ciclo escolar, por ello es sumamente importante que conozca a sus alumnos para favorecer una buena interacción

Para que las educadoras tengamos éxito en la enseñanza debemos conocer los gustos e intereses de los alumnos al igual que sus emociones (E-Daniela Martínez).

Cuando los niños llegan a la escuela se muestran tímidos, nerviosos, felices e incluso tristes, pero con el paso del tiempo la situación cambia. Con base en mi experiencia docente he notado que en las interacciones cotidianas de las educadoras con sus alumnos establecen lazos afectivos. Esta relación de confianza se va construyendo día a día, incluso llega hasta el punto en que los alumnos relatan las experiencias que viven en sus hogares y los sentimientos que les provoca.

Considero que dentro de estas interacciones es importante resaltar la concepción que las educadoras tienen de los niños, es decir la forma en que ellas ven a sus alumnos, pues es su punto de partida para establecer una interacción positiva con ellos

Lo más importante es movilizar a los niños, hacerlo creativo, pensante y que vayan ellos creando y construyendo sus propios conocimientos, su propio análisis de lo que están haciendo y para dónde quieren irse, que sea a través del juego, con una enseñanza que tenga un propósito principalmente, que tenga ese propósito, pero no hacerlo monótono, que tenga ese propósito a través del juego, que el niño realmente le interese, porque a veces hay juegos que también no les interesa (E-Daniela Martínez).

Conocer y respetar los procesos del niño es una de las bases para favorecer la interacción entre la educadora y sus alumnos, donde ella pone en juego una serie de conocimientos en torno al desarrollo infantil no solo físico sino mental.

5.2.4.2 Interacción educadora-familia

Las interacciones que emergen durante la relación entre educadoras y familias en este nivel, se desarrolla de manera muy peculiar pues a diferencia de otros niveles educativos, el niño de educación preescolar depende directamente de su familia, en este apartado prefiero usar el concepto de familia porque en el contexto donde se encuentra ubicada el CEPI “Gape ese jyarú” (Viene saliendo el sol), la mayoría de los padres y madres de familia tienen una ocupación laboral que demanda una cantidad significativa de tiempo, algunos son maestros, enfermeras, policías, albañiles, trabajadoras domésticas y comerciantes por lo tanto, no siempre tienen la posibilidad de estar a cargo directamente de la educación de sus hijos, con ello no es mi intención decir que no se involucran, simplemente que por su trabajo no tienen la posibilidad de ir a dejarlos o recogerlos, en su lugar casi siempre dejan a cargo a los abuelos, hijos, hermanos o algún otro familiar.

No basta con que los padres de familia lleven a sus hijos a la escuela, es indispensables que participen activamente en la educación que ellos reciben, que se interesen en conocer su desempeño y que sepan en qué necesitan apoyo para que avancen en sus aprendizajes. Por ello es importante establecer una relación coordinada y de corresponsabilidad entre las familias y la escuela en el proceso educativo de los niños (Moreno, Pérez, Poot y Fuenlabrada, 2018). Las interacciones que las educadoras establecen con las familias y particularmente con las madres y los padres es muy compleja, en algunos casos se generan conflictos y tensiones

Me he enfrentado a el trabajo con los padres de familia que considero uno de los más importantes y bien difícil, incluso más difícil que el trabajo de lleno con los niños, porque es más difícil ponerte de acuerdo con los padres de familia y al momento de dar indicaciones a veces es muy difícil que ellos entiendan lo que les dices, que entiendan las indicaciones o la forma de trabajo que tú les presentas como que hay muchas inconformidades, hay muchas opiniones a favor y en contra (E-Diana Guerrero).

También me ha tocado trabajar con papás muy prepotentes y que se creen ¡uf! que dicen, — no pues yo voy a mandar aquí, tú no—, entonces es un reto plantarte y decir, —yo aquí soy la

maestra, y aquí en este espacio de nueve a una yo soy la que dirige y punto—, así los papás quieren llegar a mandar, algunos no les gusta tu forma de trabajo o tu metodología y quieren que la hagas de acuerdo como ellos dicen, entonces ahí sí es un reto tener que ponerte firme y decir —aquí yo soy la que mando para el bien de los niños (E-Daniela Martínez).

Como se puede percibir en los párrafos anteriores, el trabajo con los padres de familia parece ser un obstáculo que las educadoras enfrentan en su quehacer cotidiano, ambos actores cruzan por caminos de tensión que de una u otra forma afecta el aprendizaje de los niños. En esta misma línea de reflexión Siede (2015) argumenta que:

Para gran parte de los actuales equipos docentes, las familias son consideradas el principal problema de su trabajo. La interacción en el mundo adulto parece ser mayor fuente de fricción, malestares y desazones que la tarea cotidiana con los niños. La relación entre los jardines y la familia ha comenzado a llegar a deslizarse hacia la ruptura de acuerdos básicos y fundamentos, a transformarse en fuente de angustias, sospechas y delaciones (p.109).

No obstante, los conflictos no sólo se desarrollan en comprender indicaciones o asumir un papel de autoritarismo, la situación en esta interacción también sufre un choque cultural entre las actividades que se trabajan en las aulas versus algunas prácticas socioculturales de las familias.

Uno de los retos a los que me enfrentado en todos los ciclos tiene que ver con los padres de familia, no quieren entrar a las actividades, de repente se quieren portar renuentes algo así como —ay, yo no participo en eso—, creo que uno de los principales conflictos ha sido la religión, aquí hay muchas organizaciones o religiones, en ocasiones cuando se hacen actividades donde se abordan las tradiciones y las costumbres, hay algunos padres de familia, o muchos padres de familia que no participan y no permiten que sus hijos participen, por ejemplo, el día de muertos o alguna otra celebración, no quieren que sus niños participen porque dicen que su religión no se los permite (E-Cecilia Sánchez).

Si bien es cierto que las situaciones parecen conflictos muy densos, en los mismos relatos las educadoras narran que implementan una infinidad de actividades para mediar las tensiones que hay entre ella y los padres de familia, sobre todo hacen hincapié en que todo es un proceso y no se soluciona de la noche a la mañana, por ejemplo, en el último testimonio donde se refiere al ámbito religioso es mucho más

complicado que los otros aspectos, la educadora tiene que tratar la situación con mucha sutileza.

Pero bueno, son retos que de una u otra manera hemos enfrentado y superado, porque además no nos podemos quedar estancados, hay que brincar, o rodear la piedra del camino. Creo que durante este tiempo de hacer conscientes a los papás que una cosa no tiene nada que ver con la otra ha dado resultados, sí, todavía hay uno que otro que definitivamente está muy, muy centrado en su religión y no quiere participar, pero creo que ya son mínimos (E-Cecilia Sánchez).

Lo más importante de esto es dejar claro que no puede existir una ruptura ni desgaste en la interacción que hay entre las educadoras y los padres familia, sobre todo porque se dependen de ambos para que los niños logren el desarrollo de sus potencialidades y la construcción de conocimientos.

Habilitar el intercambio entre las familias para construir un criterio común que respete las necesidades de cada uno, no solo es una vía para dar respuesta a una situación específica, sino una oportunidad política y pedagógica para interpelar a la comunidad, para intervenir en el sustrato de representaciones y para avanzar un pequeño paso hacia una sociedad más justa y solidaria (Siede, 2015).

5.2.4.3 Interacción educadora-educadora

El CEPI “Gape ese e jyarú” es una escuela de organización completa donde laboran seis docentes, sin duda las interacciones que se dan entre las docentes es inmediata, ya que la escuela debe funcionar en una misma dirección, por lo tanto, la organización tiene que ser cuidadosamente planeada misma que es encabezada por la directora escolar quien a su vez asigna una serie de comisiones para las maestras para distribuir el trabajo.

Al llegar al CEPI no lograba entender su organización, sin embargo, mis compañeras me brindaron su apoyo, mis comisiones eran mínimas y siempre recibí su ayuda para atender las que tenía, para mí fue un poco complicado porque no tenía experiencia, sin embargo, con el paso del tiempo me adapté, creo que el primer año de un maestro es decisivo para su vida profesional, para ello debes tener

la mejor actitud para aprender de tus colegas. No es fácil para todos establecer una buena relación con tu equipo de trabajo a la primera es un reto al que te enfrentas como maestra primeriza:

También entre los retos que me he enfrentado fue acoplarme a la forma de trabajo tanto de mis compañeras colegas como de los directores con los que he estado, creo que también ahí hay un punto importante y trascendente para poder llevar a cabo el trabajo docente, tuve una que otra dificultad, pero poco a poco en el proceso igual también de mi parte, un proceso de maduración interna, pues he ido resanando ciertas cosas que me hacían falta como persona y como docente que considero yo que a estas alturas después de ya algunos añitos del trabajo, he aprendido a mejorar lo que también a mí me ha hecho falta como docente o como persona, trabajar tanto con mis colegas (E-Diana Guerrero).

Las interacciones que se hay entre educadoras va más allá de cumplir con la organización escolar, durante el tiempo que laboré en el CEPI, me di cuenta que mis compañeras tienen la gran virtud de compartir sus problemas cotidianos y entre ellas se dan posibles alternativas para solucionarlos, usan varios momentos/espacios para dialogar, así lo externa una de ellas.

Entre mis compañeras docentes hay mucha comunicación, de repente, decimos, —oyes, es que este niño, nada mas no aprende, ¡uy! por más que aplico estas actividades o dinámicas se le dificulta y entre nosotras nos damos estrategias consejos, sugerencias y todo para resolver esa situación y creo que nos ha funcionado, para mí lo funcional es eso, trabajar con las compañeras (E-Cecilia Sánchez).

Entre ellas socializan herramientas que les fueron funcionales, piden/comparten materiales para el alumno que no lleva, por ejemplo: tapas, resistol, papel, aros, tijeras, pelotas, libros, entre otros. También algunas piden ayuda para la escritura y pronunciación de ciertas palabras en lengua mazahua. Cuando surgen conflictos en la interacción, tratan de solucionarlo mediante el diálogo, al respecto Rockwell (1995), destaca que:

En otro nivel, menos público, los maestros se comunican las anécdotas de experiencias pasadas y los incidentes que acaban de suceder con sus grupos. Se intercambian recomendaciones prácticas y reflexiones propias sobre la labor docente. En contextos particulares en que se encuentran los docentes, se van reproduciendo múltiples tradiciones y construyendo concepciones alternativas a aquellas propagadas desde el nivel oficial (p.28).

5.2.5 Reproducción y/o recreación al Implementar el programa de estudios

El documento base para el trabajo en educación preescolar indígena es el Programa de Estudios, en las últimas dos décadas en el nivel preescolar se han implementado tres planes y programas de estudio; 2004, 2011 y 2017. Actualmente se trabaja con el Modelo educativo 2017 producto de la reforma educativa del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), este documento generó un conflicto entre las educadoras.

Un reto más que he vivido en mi trayecto profesional, tiene que ver con los planes y programas. En el 2010. cuando yo entré a trabajar en el nivel, estaba vigente el plan y programa 2004, este programa los aprendizajes esperados que te manejaban eran claros, pero el que más me gustaba era el 2011, porque te maneja el campo formativo, la competencia y después los aprendizajes esperados... en este plan y programa 2017 que ahora tenemos, viene como muy confuso. primero con palabras rimbombantes, que desde mi punto de vista las palabras rimbombantes a veces son nada más puro adorno político, puro adorno para quedar bien con alguien, pero ya cuando este tipo de formas de decir lo mismo, pero ya lo decimos tan adornado pierde su sentido, entonces el programa 2004 y el programa 2011 considero que eran más claros, sí, eran específicos con respecto a qué se iba a trabajar de esa competencia y no sólo el qué, sino el cómo (E-Diana Guerrero).

Otro obstáculo o reto más que he enfrentado tiene que ver con en el plan y programa, creo que los programas que se han elaborado, se han modificado solamente, han utilizado algunos términos de alguna manera más técnicos, algunas compañeras nos confundimos un poco, recuerdo que uno de los programas que nos agradó mucho y que venía muy completo fue el del 2004, venía muy bien explicado también el del 2011, pero el del 2017 está complicado, como siempre todo cambio nos mueve ¿no?, porque apenas nos estamos acostumbrando a manejar algo y después no los cambian de manera drástica, se me hace un poquito difícil. Considero que deberían dejarnos manejar un programa, aunque sabemos que los tiempos cambian, los niños son diferentes, pero si van a cambiar los programas, lo mínimo que pueden hacer es diseñarlos en tiempo y forma (E-Elena López).

El plan y programa de estudios es la herramienta número uno de las educadoras, porque de ahí se basan para planear sus actividades y llevar a cabo su trabajo pedagógico, por ende, su estructura y contenido debería estar perfectamente planeado, no obstante, me atrevo a afirmar que en nuestro país hay una

peculiaridad con los planes y programas, creo que nunca llegan a consolidarse, esto a causa de los cambios de gobierno en cada sexenio presidencial, pues cada uno presenta un proyecto político-educativo que expone como diferente y novedoso. Después de hacer una revisión de los planes y programas de estudio 2004. 2011 y 2017, me pregunto qué tan novedoso es, pues tal parece que los propósitos son los mismo, por ejemplo, en el apartado de propósitos de la educación preescolar, solo cambian algunas palabras, Díaz-Barriga (2014), señala que no se trata solamente, por tanto, de un cambio de nombres, sino de buscar coherencia con varios conceptos pedagógicos.

Como las docentes del CEPI “Gape ese e Jyaru” tienen varios años en el magisterio han trabajado con diferentes planes y programas de estudios y a menudo entre colegas hacen comparaciones de los diferentes documentos.

Anteriormente nuestros programas se manejaban por competencias, las competencias que trabajábamos eran más adecuadas para el nivel de los niños. Por ejemplo, las compañeras y yo estábamos analizando que vienen aprendizajes que están muy elevados, anteriormente se manejaba que el niño tenía que aprender a contar del 1 al 10 a lo mucho del 1 al 20, ahora nos están pidiendo que sea del 1 al 30, considero que y los aprendizajes están muy elevados, a lo mejor hay niños que llegan a lograr esos aprendizajes, pero recordemos también que los aprendizajes no solamente se van a lograr en un periodo escolar, por ejemplo para los niños que cursan un ciclo escolar pues se va a lograr un mínimo, para los niños que cursan los tres ciclos escolares se va lograr un poquito más... (E-Elena López).

Realizar una planificación de clase teniendo como base el Programa de Estudios implica conocer la estructura y contenido de la misma, “*digamos que es nuestra biblia, que podemos interpretar y buscar las formas de cómo utilizarla para que sea aplicable*” (E-Diana Guerrero), *y aunque el mismo programa promulga la autonomía por parte de las docentes, en muchas ocasiones las educadoras no logran ejercer al 100% esa libertad de cátedra pues se encuentran sujetas a las exigencias del sistema educativo.*

Desde que estoy trabajando en donde estoy, tengo que justificar lo que hago, ejemplo, voy a trabajar cuentos, entonces te dicen —tienes que justificarme con respecto al plan y programa, por qué estás trabajando los cuentos, o por qué estás trabajando las canciones o por qué estás trabajando los juegos o por qué estás trabajando lo que sea, entonces tú lo tienes que

justificar porque es como el protocolo a seguir y estas cosas a veces sí te limitan, vienen, te supervisan y dicen: a ver esto no tiene relación con esto y entonces es como te enfrentas a muchos obstáculos (E-Diana Guerrero).

Pero luego vienen la contraparte en donde dicen, —por qué te estás saliendo de esto, si en tu plan y programa dice esto, entonces así de jops! —Tienes razón— y regresas otra vez a tu forma rutinaria de trabaja así de, — ahí va lo que quieres—, no nos dejan ser, no nos dejan tener esa autonomía, nos regimos por un sistema (Daniela Martínez).

Y aunque sus opiniones no trascienden más allá de la escuela, les da la oportunidad de comparar, reflexionar y sobre todo buscar formas para organizar y recrear el trabajo pedagógico, sus opiniones no se reducen en lamentos, ni en buenas intenciones, con los obstáculos que se enfrentan en su trabajo cotidiano (incluso el programa) demuestran que tienen la capacidad de hacer las adecuaciones que consideran necesarias e incluso tienen la capacidad de hacer propuestas para la mejora de la Educación Preescolar Indígena.

Tampoco digo que todo el programa esté mal, porque tiene información muy buena, el hecho de que hayan integrado en este plan y programa todos los niveles, también te da un panorama general y yo creo que esto también sirve para que los de primaria y los de secundaria entiendan y valoren la importancia del preescolar que al final de cuentas por algo es el número uno en el proceso (E-Diana Guerrero).

Algo que yo haría sería organiza el programa por grados. Porque nuestro programa de Educación preescolar es abierto, abierto para los tres grados, entonces, qué voy a lograr en primero, qué voy a lograr en segundo y qué voy a lograr en tercero, no, no me da como una pauta. Aquí el reto es que las educadoras tenemos que definir los aprendizajes para cada grado, dosificarlos para su enseñanza, sin algún referente.

Lo que le falta a la educación preescolar es que tengamos personas como dirigentes empáticas y que realmente elaboren a conciencia nuestro plan y programa y todo lo demás, personas empáticas, que lo viven y que palpan desde un centro educativo, desde un aula, porque a veces los elaboran personas que no son docentes y que no son empáticos... y lo manejan como si fuera una industria, pero si lo hicieran desde el aula, verían diferente la educación, entonces eso lo plasmarían en nuestros planes y programas, de acuerdo a las necesidades que están viendo y entonces sí cambiaría la educación, el plan que tenemos superficialmente sí está bien, pero está un poquito mal enfocado, porque no parte de las aulas, son los conocimientos que se pretenden adquirir, pero no consideran el contexto del niño, eso es algo general, no consideran los saberes de los niños también. Lo ideal es que nos dieran

la pauta para decir, —ah, pues saben qué háganlo desde tu contexto—, que las educadoras tuviésemos esa autonomía que tanto se pregona, la libertad total porque nosotras conocemos a nuestros niños, a la comunidad eso sería más práctico sin tanto estrés (E-Daniela Martínez).

Aunado al relato del párrafo anterior, en muchas ocasiones se piensa que el trabajo de las educadoras es ejecutar y reproducir al pie de la letra un plan y programa de estudios, como si ellas trabajaran con maquitas o sistemas manipulables, en palabras de la educadora Daniela “como si fuera la industria”, al respecto Díaz-Couder y Gigante (2021), señalan que:

Podría decirse que se pretende asignar a los docentes un papel semejante al de los trabajadores de un McDonald's, por ejemplo, donde los procesos están automatizados y los empleados solo deben asegurarse de que la elaboración del producto siga el procedimiento de acuerdo con los estándares de calidad preestablecidos. Se considera a la escuela como un establecimiento de servicios con procesos automatizados y estandarizados para garantizar una calidad lo más homogénea posible para (supuestamente) todos los sectores sociales, o más preciso, para cada ciudadano (p.370).

Lo antes planteado nos introduce a nuevos elementos para la reflexión de la práctica docente y su papel en la implementación de un plan y programa de estudios, por un lado, se puede asumir como un ejecutor y por otra parte como alguien innovador capaz de asumir ese riesgo y optar por otras alternativas.

Pero si yo quiero, en mi salón pasa la magia, pasa algo mágico porque tengo en mis manos mi planificación, que, ya puesta en marcha, puedo ir agregando cosas, me las voy ingeniando y voy creando, — ah pues mira, yo planifiqué esto, pero de esto lo llevo un poquito más allá de y es un reto más y un poquito más allá— y haces un conjunto, un todo y creas la magia. Yo creo que todas las maestras, bueno, las que estamos en la escuela, creo que todas hacemos eso, llevamos la planificación, pero vemos el contexto, vemos la situación de los niños y pues hacemos un poquito más para este, un poquito más para el otro y creamos (E-Daniela Martínez).

5.2.6 Del trabajo administrativo y otras tareas

Con base en los argumentos de Díaz-Barriga y Hernández (2002), “desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles: el de

transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo... La función del maestro no puede reducirse a la de simple transmisor de la información ni a la de facilitador del aprendizaje” (p.3).

El trabajo de las educadoras no se limita en el salón de clases, está habilitado a otras tareas escolares. En este tipo de actividades se incluye las requeridas por la administración escolar: algunas tienen que ver con disposiciones comunes para todo el sistema educativo y otras se definen internamente en cada escuela. En el caso del CEPI “Gape ese jyarú” (Viene saliendo el sol, por poner algunos ejemplos, las educadoras tienen una diversidad de actividades como: llenar reportes de evaluación, todo tipo de documentos oficiales para los datos estadísticos, instrumentos para su autoevaluación como el diario de la educadora, listas de asistencia, atención personalizada a padres de familia, estar pendiente de la salud y alimentación de sus alumnos (peso, talla, vacunas, seguro escolar, desayunos escolares), requerimientos de programas con los que cuenta la escuela, altas y bajas de alumnos y actividades comunitarias.

Llegué a Emilio Portes Gil siendo docente y después adquirí la subdirección de comisión hace 10 años. El hecho de ser subdirectora comisionada con grupo sí es un reto, porque debes atender a tu grupo y tienes apoyar a la directora, en muchas ocasiones la información solicitada surge de manera espontánea y en mi caso no puedo decir que no, porque asumí esa responsabilidad, una ventaja es que en mi Centro de Trabajo todas nos organizamos y todas apoyan, de una u otra forma. La verdad es que sí es un reto, a mí me tocó en cierto periodo en el que tuve multigrado que era segundo y tercero y a esto le sumamos que me pusieron segundo grado de nuevo ingreso y mis repetidores que ya había estado en la escuela en primer año y tercero también los repetidores, los de nuevo ingreso más la subdirección, ese año sí fue cansado, luego atendíamos una matrícula por grado de 27 a 34 alumnos ese sí era un reto enorme. (E-Daniela Martínez).

Ser directora y ser docente a la vez es un trabajo muy pesado, porque está el trabajo pedagógico, con tu grupo, con tus alumnos, pero también está lo administrativo, la documentación, tienes que ir cursos, recoger materiales, solucionar los problemas de la escuela y en muchas ocasiones dejas a tu grupo (E-Cecilia Sánchez).

A partir de estos relatos podemos darnos una idea general de cómo la educadora tiene que cumplir con múltiples funciones y en muchos casos si el trabajo no se

concluye en el aula lo tiene que llevar a casa, por ejemplo, elaborar materiales didácticos para su siguiente clase o revisar y archivar los expedientes de sus niños

Las actividades laborales del maestro, tanto dentro como fuera del salón, tienen diversa historia, distinto significado por la institución y para los propios maestros, distinto peso y valor dentro de las tradiciones escolares. ello significa que no pueden cambiarse, en caso de que ese fuera un interés, desconociendo esa historia y esos significados. Algunas de esas prácticas son producto de la historia de la propia institución imbricada con la de su ámbito social y se ha convertido en tradiciones que ya forman parte, no solo de la vida escolar, sino de la población en las zonas rurales, como sucede con muchas celebraciones y festivales (Rockwell y Mercado, 1989, p 61).

frente a este argumento, me parece necesario destacar la participación de las escuelas indígenas en las actividades comunitarias. En la comunidad de Emilio Postes Gil cada año las autoridades del pueblo (delegados y comisariado) “organizan” eventos de fechas conmemorativas como:

- ❖ 20 de noviembre-Aniversario de la Revolución Mexicana
- ❖ 16 de septiembre- Aniversario de la Independencia de México
- ❖ 21 marzo día de la primavera

Y pongo la palabra organizar entre comillas porque al final quienes terminan organizando todo son las maestras. Hay un acuerdo implícito entre la comunidad y las escuelas donde se dice que cada nivel educativo de la comunidad (preescolar, primaria, secundaria y preparatoria) tiene la obligación de coordinar un evento asignado, mientras que los demás deben participar activamente en la organización, como la comunidad cuenta con cuatro niveles de escolarización y las fechas relevantes son tres, en cada año una escuela no participa como anfitrión. pero será el que inicié el próximo año. Para organizar este evento la directora de la escuela convoca una reunión con su colectivo docente para un hacer una planeación sobre:

- ❖ Escolta
- ❖ Invitaciones
- ❖ organización del desfile
- ❖ Determinar el espacio que le corresponde ocupar cada nivel y miembros de la comunidad

- ❖ números artísticos
- ❖ distintivos
- ❖ quién dirigirá el programa
- ❖ discurso de bienvenida
- ❖ Mesa del presidium
- ❖ Mampara
- ❖ Comida para los invitados
- ❖ Equipo de sonido
- ❖ Mobiliario (mesas, sillas, pódium, etc.)
- ❖ Limpiar la plazoleta comunitaria antes y después del evento
- ❖ Organizar a los integrantes de comité de seguridad escolar

Particularmente en nuestro CEPI para facilitar el trabajo la directora asigna comisiones a las educadoras y ellas a su vez tienen que organizarse con sus padres de familia y así cumplir con la tarea asignada, dentro de esta misma organización las educadoras se enfrentan con algunos problemas, por ejemplo, de aquellos personas que no quieren participar, pero también destaco que hay padres de familia que participan activamente, muestran toda su solidaridad, apoyo moral y económico a las educadoras.

5.3 Prácticas pedagógicas innovadoras

Dentro de las múltiples tareas de la educadora se encuentran la implementación de prácticas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de sus alumnos, misma que se encuentran mediadas por procesos metodológicos, dinámicos, de reflexión e interacción permanente. Parra, et al, (2021), destacan que: “la práctica pedagógica es un conjunto de acciones que se desarrollan en complementariedad, con diferentes procesos que se dan en la escuela, teniendo como eje articulador el currículo, que es el soporte de la vida escolar” (p.83). Simultáneamente intervienen otros factores como: la didáctica de los diferentes Campos de Formación Académica

y las Áreas de Desarrollo Personal y Social, estrategias de enseñanza-aprendizaje, características de los niños y recursos.

Con el paso del tiempo las demandas educativas han aumentado, por ende las docentes tienen que transformar sus prácticas, no es lo mismo la enseñanza de hace 20 años que la de ahora, justamente viene a mi mente la descripción que realicé en los primeros párrafos de este capítulo, desde mi punto de vista considero que anteriormente las prácticas educativas eran muy tradicionalistas con actividades rutinarias que hasta cierto punto limitaban la creatividad de los niños, ¿por qué siempre teníamos que pintar la manzana de color rojo si en mi comunidad había una gran variedad; verdes, amarillas y ralladas? Ante esta panorámica ahora como docente e investigadora, me cuestiono ¿cómo se han transformado las prácticas pedagógicas de las educadoras?

“Dicen las malas lenguas educativas que tuvo que a ver un tiempo en el que enseñar era cosa sencilla. Bastaba apropiarse de un saber, tener vocación y deseo de repartirlo. Pero eso es hoy pura leyenda. ¿Quién enseña bien? ¿Cómo sabemos si una enseñanza llega a destino? ¿Cómo sabemos si la transmisión se produce? ¿Cuál es la clave? Esas son las preguntas que desvelan a maestros profesores y pedagogos de todas las estirpes, procedencias y especialidades (Alliaud y Antelo, 2011. p.101).

Es preciso resaltar que dentro de las transformaciones educativas específicamente de las prácticas de enseñanza la innovación como “una expresión de práctica pedagógica” (Parra, et al, 2021), ha jugado un papel significativo. Durante mi trabajo de campo “documentación narrativa de prácticas pedagógicas innovadoras de las docentes del CEPI “Gape ese e jyarú”, una educadora expresó:

Quisiera empezar recalcando que en cada ciclo escolar te encuentras con cosas que te sorprenden y pones en práctica actividades funcionales, en las que dices, —lo aplicaré para el próximo ciclo escolar, pero en el próximo, llegan otros niños, las características de los niños son diferentes, o sea tienes que ir innovando tus actividades de acuerdo a las características de tu grupo (E-Daniela Martínez).

El planteamiento anterior me llevó a cuestionarme sobre el papel que las maestras desempeñan en su quehacer cotidiano y cómo innovan sus prácticas ante los retos oficiales y no, que enmarca la educación preescolar indígena en un contexto donde

cada día la sociedad es más demandante y al mismo tiempo tienen que superar retos y obstáculos como los que se exponen en las secciones anteriores. Sin duda las docentes también han enfrentado algunos problemas consecuentes al intento de transformar su práctica educativa cotidiana (Mercado, 1988).

En los próximos apartados me permito describir y analizar algunos tópicos que aludieron las educadoras del CEPI “Gape ese e Jyaru” en torno a las prácticas pedagógicas que ellas consideran innovadoras mismas que desarrollaron en los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021.

5.3.1 ¿Qué saben las educadoras sobre las prácticas pedagógicas innovadoras?

El quehacer de las educadoras en la enseñanza se distingue principalmente por favorecer la construcción de conocimientos significativos, para que esto suceda es indispensable que las docentes implementen prácticas que despierten en sus alumnos el interés por aprender, la creatividad es una herramienta indispensable para facilitar el proceso, sobre todo si se trabaja con niños pequeños, quienes tienen un tiempo de atención muy corto, por ende, la tarea es desafiante, de lo anterior se deriva la pregunta ¿cómo lo hacen las educadoras?

Para la reflexión de este capítulo se parte del supuesto que las educadoras constantemente deben innovar sus prácticas para el logro de aprendizajes en sus alumnos, pero, ¿qué entienden ellas por prácticas pedagógicas innovadoras?, veamos algunos testimonios:

Para mí, la innovación de prácticas pedagógicas es: es un cambio, es una transformación en los quehaceres educativos. Es buscar estrategias que transformen no sólo los conocimientos del alumno sino la praxis del docente. El docente debe poner en práctica actividades a los alumnos considerando los estilos, retos de aprendizaje y contexto social que favorezcan el aprendizaje de los alumnos acompañados de juegos con objetivos claros que sean retadores para que el alumno Cree nuevas sinapsis neuronales, de forma agradable (E-Daniela Martínez).

La innovación de prácticas pedagógicas, se refiere a un conjunto de ideas, actividades o estrategias, en el que servirán para reflejar cambios en las prácticas educativas. Innovar dentro de la práctica educativa ayuda a los alumnos a lograr assimilar de manera más rápida y eficiente los aprendizajes esperados. Planear actividades innovadoras ayuda a generar cambios que se reflejan en los alumnos, cuando los alumnos comprenden rápidamente sobre algún tema del que se está hablando festejan sus logros y se notan satisfechos, lo mismo pasa con nosotras como docentes sentimos alegría y satisfacción al ver cómo nuestros alumnos van mejorando cada día (E-Juliana Rosas).

Para mí la innovación pedagógica es de alguna manera implementar no algo nuevo sino algo que a lo mejor ya existe, pero de otra manera en el cual éste se va a generar un aprendizaje significativo en los alumnos tanto este en lo que es la enseñanza, pero sobre todo el aprendizaje, buscamos la manera que sea algo divertido que sea juego y a través de esto yo creo que es más productivo lo que lo que le enseñamos porque para ellos suele ser novedoso. (Elena López).

Una práctica pedagógica innovadora es crear, es implementar cosas nuevas en tu aula, o a lo mejor que no sean nuevas sin embargo, si ya lo has implementado, pues siempre ir mejorándolo, porque no siempre lo vas a implementar de la misma forma, a lo mejor en este ciclo me funcionó, pero estos niños de éste nuevo ciclo a lo mejor son diferentes, entonces no te va funcionar de la misma manera, tienes que ir buscando una mejor manera para enseñárselos, si quieres de la misma manera o sino buscas otras maneras para enseñarles ciertas actividades, ciertos aprendizajes, entonces para mí innovar es implementar cosas nuevas o a pesar de que ya sean cosas que ya se han implementado siempre buscarle algo para mejorarlo. (E-Cecilia Sánchez).

De las cuatro respuestas presentadas, todas se ocupan en expresar que en la innovación de prácticas pedagógicas hay cambios o transformaciones centradas en las actividades y estrategias para el máximo logro de aprendizajes. Frente a estos argumentos Parra, et al (2021) plantean que “la práctica pedagógica tiene como propósito esencial la formación integral de los educandos; por ello, el sentido de la práctica pedagógica la define el maestro, desde el enfoque que le otorgue, ya sea pedagógico o epistemológico” (p.83), sumando a estas líneas de reflexión “uno de los detonantes de las acciones innovadoras al profesor le corresponde innovar en su práctica pedagógica a partir de estrategias de enseñanza que favorezcan en los estudiantes procesos de aprehensión de los contenidos, desde los cuales pueda

reflexionar, analizar, establecer relaciones con su realidad y con los retos que impone la sociedad (p.77).

Innovar la práctica pedagógica tiene una serie de implicaciones, conlleva a romper estructuras oficiales en un entorno tan rígido como lo es la escuela donde muchas veces encontramos costumbres muy arraigadas.

5.3.2 Prácticas pedagógicas innovadoras centradas en la enseñanza

En la reflexión y análisis de esta sección se parte desde la concepción de innovación situada en el aula como todas aquellas prácticas generadas, diseñadas y ejercidas por las educadoras en las que incorporan actividades novedosas, que incluso ya existían y fueron aplicados a otros espacios, la diferencia radica en que las docentes incluyen nuevos elementos con base en su contexto, grupo y recursos, teniendo presente que toda innovación es un proceso transversal, al respecto Goyes (2012), señala que “la innovación educativa es “consustancial con la propia finalidad de la educación”, porque se busca optimizar y perfeccionar las prácticas. Por ello, cuando se quiere innovar, se debe pensar en un plan de acción, el cual exige además planear, implementar, evaluar y difundir las estrategias elegidas para mejorar. En la innovación, el éxito está en el proceso; el fracaso en la improvisación” (p.33).

Asociada al planteamiento anterior se advierte la necesidad de comprender que en las aulas pueden o no existir prácticas pedagógicas innovadoras, sin embargo, para este trabajo sólo me enfocaré en analizar las prácticas que las educadoras consideraron innovadoras durante la enseñanza de algún tema o aprendizaje esperado.

La importancia de dar a conocer estas prácticas tiene que ver con dos razones; la primera es que considero indispensable conocer el trabajo que las educadoras realizan, cómo resuelven la enseñanza y le dan tratamiento a situaciones que emergen en la cotidianidad, la segunda tiene que ver con la difusión de prácticas ejercidas desde adentro, puesto que en muchas ocasiones se observan propuestas para las educadoras, pero poco se conoce propuestas desde las educadoras, que

pueden ser funcionales para otras, lo más importante es la documentación para que no se pierdan.

A partir del análisis de las narrativas, se puede argumentar que las prácticas que las educadoras promueven en clase se sustentan en modos y razones diferentes. Algunas docentes diseñan las estrategias en relación con su propio proceso de construcción del conocimiento. Otras lo hacen acorde con su experiencia en el área que ellas dominan más, atendiendo a los propósitos establecidos en el plan y programa de estudio. En este sentido, durante las próximas líneas abordaré el análisis de las distintas prácticas pedagógicas enunciadas por las educadoras.

5.3.2.1 La orquesta musical: una práctica innovadora desde las artes

Esta práctica pedagógica innovadora que nos comparte la maestra Diana Guerrero cuenta con varios ejes de análisis. Primero, se tienen que atender un evento de presentación de actividades grupales ante la comunidad escolar, al iniciar comenta que para esta demostración quiere salir de lo habitual porque casi siempre se presenta lo mismo (bailes y cantos rutinarios), por ende, se da a la tarea de idear una práctica que considera innovadora, como primer punto parte de la edad y características que tienen sus alumnos, dice que son “niños de cuatro años que no se sienten tan seguros o les da pena”, por ello enfatiza lo siguiente

Vamos a hacer algo diferente, bueno desde mi perspectiva, talvez alguien más lo hizo antes, pero desde el tiempo que yo estuve ahí nunca vi que alguien lo había desarrollado, entonces creo que eso podría ser innovación (E-Diana Guerrero).

Se sabe que las orquestas musicales son una realidad, pero llevadas al ámbito educativo resulta novedoso para la docente, porque en sus palabras nunca lo había visualizado. Al organizar esta actividad solicitó los instrumentos que hay en la escuela y recalca que son pocos, para ninguna de nosotras es una novedad que las escuelas de educación preescolar indígena existan pocos materiales, sí, los hay, pero nunca son suficientes, solo por poner un ejemplo hay siete panderos para una comunidad de 150 alumnos.

La actividad que la maestra llevó a cabo con sus alumnos fue planeada sigilosamente, se dio a la tarea de investigar “música que ayudara a los niños auditivamente”, posterior a esto se cuestiona —¿cómo lo voy a trabajar con los niños?, creo que esta pregunta es la que más nos hacemos las y los maestros de todos los niveles. Al respecto la maestra dice:

Creo que es importante que ellos elijan, que experimenten con los materiales, que a raíz de eso ellos elijan su instrumento, elijan con lo que más se sientan cómodos. Entonces eso fue lo que hice, previamente a formar la orquesta musical, solicité los materiales y se los presté a los niños para que los exploraran.

En esta situación se puede percibir que es necesario dar confianza, “dejar a los niños libremente para que desarrollen su autonomía y que hagan lo que quieran hacer en el espacio que quieran” (Andrés, 2016), esto permitirá a los alumnos tomar decisiones con base en gustos e intereses, continuando con la narrativa, la educadora nos relata:

Los estuvimos observando, nombrando y haciendo que sonaran, el salón era un caos, era un escándalo... horrible (risas), pero pues era bueno, porque a final de cuentas ellos estaban haciendo, pue sí, literal explorando hasta el nivel permitido.

Al respecto conviene considerar que el aprendizaje de los niños preescolares inicia desde un “caos”, porque a esta edad los niños están en una etapa de manipulación y exploración de materiales, en muchas ocasiones esto es un conflicto para las educadoras y no es precisamente por el comportamiento de los alumnos, ellas entienden este “caos”, no obstante, si llega alguien externo corre el riesgo de asumir que la docente no tiene control de grupo, porque no están sentados, calladitos, escribiendo y poniendo atención, cuando la realidad es otra, pues quien lo vive comprende de una manera diferente a diferencia de quien lo observa una ocasión y superficialmente.

Ya después cuando se les dio el tiempo de explorar, ya entonces ahora sí, que todos habían escogido de manera libre su instrumento, acomodamos las sillas y empezamos a clasificar, desde ahí estuve trabajando la clasificación, ahí trabajé matemáticas, en el sentido de , ahora vamos a clasificar los instrumentos, cuáles son iguales, cuáles son diferentes, de acuerdo a las características que presentaban, bueno, yo ya lo digo como pensando didácticamente,

pero ellos simplemente lo hacían de manera libre y eso es lo que debe preponderar en preescolar, que nosotros nada más somos guías.

Seefeldt y Wasik (2005), señalan que, dar a los niños tiempo para desarrollar las técnicas y dominar los medios es otra estrategia efectiva de enseñanza. Al limitar los medios a las cosas con las que los niños pueden: a) pintar y dibujar, b) bordar, c) construir y d) modelar, se les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades para manejar y controlar los medios. Los niños no se aburrirán usando una y otra vez los mismos materiales si tienen nuevas, interesantes y emocionantes ideas, nuevos pensamientos y sentimientos que expresar. Cuando existe un nuevo pensamiento o sentimiento que presiona para ser expresado, los niños se verán continuamente desafiados para encontrar formas nuevas y diferentes de usar las mismas herramientas para dar forma a sus ideas (p.159).

La mayoría de situaciones didácticas engloban otros campos del conocimiento, he aquí un testimonio de que en el aprendizaje en educación preescolar no se debe encajonar a áreas específicas en las que los sistemas insisten priorizar, particularmente me refiero al pensamiento matemático y al lenguaje y comunicación, esta práctica que la educadora nos narra es una prueba fehaciente que el trabajo en preescolar no necesariamente tiene que empezar con estos campos de formación académica propuestas por el Plan y Programa de estudios, se puede iniciar desde el área de las artes para desarrollar el lenguaje e iniciar con el pensamiento matemáticos, es decir trabajar a la inversa.

Sumado a lo anterior, en el proceso trabajan con el lenguaje: al dar y recibir indicaciones, organizar el grupo, describir las características de los instrumentos musicales, ejercitan el pensamiento matemático: al contar cuántos instrumentos musicales hay, en qué son iguales o diferentes. Algunas de estas características forman parte de las bases para el desarrollo del pensamiento matemático (igualar, comparar, quitar y agregar), otra área que se favorece es el Desarrollo Personal y Social al momento de que los alumnos se relacionan con otras/otros, escuchan y respetan los gustos e intereses de sus iguales, comparten materiales y trabajan en equipos.

viéndolo pedagógicamente pude desarrollar una planeación diversificada, porque veíamos lenguaje cuando nos comunicábamos, veíamos matemáticas cuando clasificábamos, veíamos la historia porque previamente a todo esto pues se les contó cuál era el propósito de la presentación, por qué íbamos a hacer esa presentación, se veían diversos conceptos fue una planificación o un trabajo que abordó varios campos formativos de manera consecuente porque todo iba hacia muchas ramas del plan y programa (E-Diana Guerrero).

Por otra parte, es importante señalar el aprendizaje centrado en los niños pequeños procesos que se inscriben la complejidad debido a que en esa edad algunos forman nuevas estructurales mentales mientras que otros las complementan, en ambos casos los niños desarrollan estrategias para ayudarse a sí mismos a solucionar situaciones que les causa algún conflicto desde temprana edad (Vosniadou, 2016).

De acuerdo a mi experiencia docente, muchas veces no percibimos de cuándo un alumno hace esa transición de conocimiento, pues las actividades que implementamos son diversas, creo que en el proceso todas van favoreciendo en mayor o menor medida las habilidades de los niños y de pronto nos damos cuenta que lo ha logrado y eso es algo que personalmente me llena de gusto y felicidad y no solo pasa en un área específica sino en todas, leamos que dice la educadora Diana:

No fue en un solo día, la verdad es que ese trabajo me llevó bastantes días, porque ya lo estoy platicando a corto plazo, pero en realidad un día fue el desorden de los instrumentos, tal vez el otro día fue la clasificación y así sucesivamente. Les presenté la música cuando ellos ya tenían sus instrumentos, entonces ahora sí, les puse la música y la indicación fue: -vamos a escuchar esta música y van poner atención cuando mencioné el nombre del instrumento que les tocó. Entonces, ya los niños empezaron a escuchar, no voy a decir que fue perfecta y que todos estuvieron atentos como soldaditos, porque la verdad es que era un caos, no faltaba el niño que estaba tirado en el piso, o el que estaba platicando con el otro, pero eso es parte de su naturaleza, entonces, pues en el proceso se fueron corrigiendo esas cositas.

Que los niños se tiren en el piso, pueden dar la impresión de desinterés o aburrimiento, sin embargo, ni siempre es así, en algunos casos lo emplean como ejercicios para organizar su pensamiento y decidir cómo actuar ante las indicaciones de la maestra.

Cuando empezaron a identificar dónde les tocaba y empezaron a identificar en qué momento, siento que ahí hubo un avance enorme con los niños porque el hecho de que ellos prestaran atención más de cinco minutos para escuchar cómo tocaban, eso fue importante, porque ellos normalmente son muy dispersos, andan en todos lados.

El resultado no siempre se ve al final, en el proceso los niños van construyendo el conocimiento que les permite madurar física y cognitivamente. Sin duda el papel que desempeña la educadora es fundamental, conocer las características de sus alumnos y los procesos de aprendizaje conllevan a lograr los propósitos establecidos al inicio de una práctica, el camino no es lineal, se requiere de paciencia, creatividad y astucia para tomar decisiones.

Llegó el día de la presentación, todos nerviosos, con sus trajes que les pusieron sus papás y veía que por ejemplo habían niños que estaban muy en su papel y le decían a otro que estaba inquieto, —ya siéntate, ya nos va tocar, y como que iban en este mismo canal de la responsabilidad de haberse preparado tanto tiempo para presentar en ese momento y bueno, me faltaron muchas cosas, pero considero que fue innovador, se abordaron temas importantes, también fue divertido para ellos, también para los papás.

Para finalizar con esta experiencia, traigo a estas páginas las concepciones que la docente tiene acerca de las artes en la educación preescolar:

En el nivel preescolar creo yo que nunca está planeado o nunca está plasmado en una planificación como tema principal las artes, sin embargo, las artes están en todos los momentos del día de una planificación, bueno, por ejemplo yo les canto una canción del inicio para la bienvenida, una canción para ver los días de la semana, una canción para trabajar movimientos corporales que también es sumamente importante en el nivel preescolar que desarrollen sus motricidades finas y gruesas y de qué manera puedes hacer eso sin que sea lo cotidiano del papelito, del rasgado pues es por medio de la música, es por medio de experimentar desde tu cuerpo hacia el mundo exterior y eso les ayuda a que posteriormente pues les sean más fácil otras cosas, otros campos e incluso otras actividades, por eso yo lo pongo en primer plano, sin duda, las artes son mágicas te ayudan a abrir perspectivas de tu mente de tu alma, va más allá de simples conceptos.

“Las artes tienen un papel importante que desempeñar en el refinamiento de nuestro sistema sensorial y en el cultivo de nuestra capacidad de imaginación. En efecto, las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia

cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo” (Eisner, 2002, p.20).

5.3.2.2 El desarrollo del pensamiento matemático a partir del juego

En su relato la educadora Elena López narra la implementación de una planificación desarrollada en la modalidad de secuencia didáctica de un día de clases. Una de las herramientas fundamentales en la práctica de las educadoras es la planificación de clases, en ella encontramos el objetivo, forma de trabajo de las clases, aprendizajes esperados de los niños, ¿cómo lo lograrán?, ¿qué apoyos y estrategias se requieren para que todos avancen en esos aprendizajes?, ¿qué recursos serán necesarios para facilitar el aprendizaje y como se evaluará. En la práctica docente la planeación de clase se convierte en una actividad de primer orden para los profesionales de la educación con un sentido práctico y utilitario. Reviste gran importancia dicha tarea para los educadores puntualizando en la orientación, es el hilo conductor de las múltiples estrategias y acciones que se desarrollan en el aula escolar (Reyes, 2016, p.88).

En la planificación desarrollada por la docente incorpora los elementos que considera básicos e indispensables para una planificación y toma como base el Plan y Programa de Estudios 2017, específicamente del Campo Pensamiento Matemático, dichos componentes son:

- ✓ Campo de Formación Académica
- ✓ Enfoque
- ✓ Organizador curricular 1 y 2
- ✓ Aprendizaje esperado
- ✓ Secuencia didáctica

Al narrar su experiencia, la educadora señala una serie de actividades para iniciar la clase, cabe resaltar que nos es lo mismo iniciar una clase que una secuencia didáctica, esta última forma parte de la primera, en el nivel preescolar comúnmente se inician con actividades para iniciar bien el día (saludo, canto, baile o algún

ejercicio para favorecer sus motricidades finas o gruesas y preguntar cómo se encuentran los niños), en muchos casos este tipo de actividades no se escriben en la planificación de clases pero sí se desarrollan.

Se dio el saludo en inglés y en mazahua, porque a partir de la implementación del Modelo Educativo 2017 ya era obligatorio la enseñanza del inglés en tercero de preescolar y pues tenía que empezar por algo básico como lo es el saludo.

Las actividades previas al desarrollo de la secuencia didáctica se encuentran ligadas a ésta, en este caso se inició nombrando la serie numérica del 1 al 10 para ello se empleó como recurso la canción infantil “los 10 elefantes”.

En el pizarrón se presentó con material de fomy una telaraña grande, se solicitó a un niño pasar y tomar la silueta de un elefante y lo pegaron en la telaraña, los demás niños cantaron la estrofa: un elefante se columpiaba sobre la tela de una araña como veía que resistía fue a llamar a otro elefante. Después se solicitó a otro alumno tomar otra silueta del elefante y lo pegó en la telaraña, mientras lo realizaba el resto cantaban la estrofa aumentando la cantidad de elefantes...

Las canciones infantiles forman parte de las actividades que se deben fomentar a la educación preescolar incluso ayudan a favorecer el lenguaje oral en los niños.

Después se hizo una lluvia de ideas respecto a lo que se trabajó y se les preguntó: ¿qué observaban?, ¿cuántos elefantes habían? ¿el orden es correcto?, ¿qué número va primero? y ¿qué número va después? Una vez que se les cuestionó a los alumnos, comentaron que los números que tenían los elefantes se encontraban en desorden y entonces se invitó a otros alumnos para que pasaran a acomodarlos de forma correcta los alumnos que pasaron lo hicieron correctamente sin ningún problema, ya que el conteo oral lo practicábamos de forma cotidiana aunque no viéramos los números, por ejemplo, todos los días contábamos cuántos niños y niñas iban, cuántos días asistíamos a la escuela, etc., además los alumnos normalmente observaban los números que se encontraban en la pared, pero el día en que se trabajó esta actividad se quitaron los números. También se realizó el conteo de los elefantes en lengua mazahua e inglés.

Después de iniciar la clase con una actividad que motiva a los niños, la educadora se da a la tarea de desarrollar la secuencia didáctica caracterizada por inicio, desarrollo y cierre, que describió en su planificación de clases.

Se diálogo con los niños en relación a lo que es el cine, ¿qué se hace en el cine?, ¿qué hay?, ¿quién ha ido?, ¿que venden?, etcétera. Se les preguntó a los alumnos si les gustaría que

jugáramos al cine y les encantó la idea, nos organizamos y tomamos acuerdos para la elaboración de la actividad.

El ejercicio inicial de una secuencia didáctica tiene como propósito recocer los conocimientos previos que se tienen que tienen los niños en torno a un tema, con base a los planteamientos de Vosniadou (2016), los maestros deben construir sobre las ideas preexistentes y poco a poco guiar a los alumnos hacia conocimientos más maduros. Ignorar las creencias previas puede formar en ellos conceptos erróneos. otro punto a destacar del párrafo anterior es el establecimiento de acuerdos entre los alumnos y la educadora, con el fin de establecer una convivencia armónica.

Como actividad desarrollo la educadora describe, cómo se llevaron las diversas actividades, donde se puede percibir situaciones significativas como; distribuir espacios, trabajo en equipo, asignar comisiones, juego libre.

ya establecido los acuerdos en el grupo para la realización de las actividades, se comenzó con la elaboración de carteles que fueron necesarios para: destinar espacios como el cine, los boletos, la dulcería, cartelera, para ellos se conformaron equipos de trabajo, los alumnos escribieron los precios correspondientes en los boletos, y en las frituras se colocó la cartelera con los precios para las películas, al montar el cine se asignaron comisiones a los alumnos, en la actividad se propició el juego libre y solo se apoyó a los niños, se les hacía hincapié a los alumnos que tuvieran presente, cuántas monedas deberían de dar y recibir según fuera el caso, la actividad fue libre, y se permitió que los niños hicieran uso de su razonamiento matemático al enfrentarse a problemas como comprar y vender en el cine.

En esta situación particular considero relevante destacar la importancia del juego simbólico como estrategia

Para finalizar la secuencia didáctica la educadora nos comparte el cierre de su secuencia didáctica, donde establece como actividad principal la evaluación centrada en sus alumnos y en la actividad misma

Al finalizar la actividad se le cuestionó sobre: ¿cómo se sintieron? y ¿si les gustó o no actividad? Los alumnos se mostraron muy felices por la actividad porque fue de su agrado, muchos de ellos vivieron una nueva experiencia y pusieron en juego sus conocimientos adquiridos, ya que todo lo que hicimos en aquella ocasión con los niños, ya lo veníamos trabajando, hasta poner esta actividad fue una evaluación final de todas aquellas actividades que ya habíamos realizado, entonces, jugar al cine implicó evaluar lo aprendido, con esto yo

quise demostrar que una evaluación no siempre es aplicar exámenes o contestar cuestionarios.

Se podría decir que todos los niños contestaron que fue algo agradable y fácil a lo mejor por ahí algunos niños presentaron cierto grado de dificultad, pero en ese momento los niños también se motivan mucho por las distintas actividades que se realizan, ya que todos tienen diferente formas de aprender, algunos son auditivos, otros visuales o kinestésicos, mientras que otros son un poco de todo, bueno, tampoco se trata de etiquetar o encajonar a los niños, porque como son pequeños apenas nos muestran un poco de ellos.

Respecto a lo anterior, la educadora no solo evalúa al alumno sino su propia práctica y es un ejercicio que, aunque no documentan, constantemente lo realiza.

a veces como maestra te estresa, te desespera e incluso te pone triste si uno de tus alumnos no aprende, pero gracias a las múltiples actividades lo logran y lo sorprendente es que a veces no te das cuenta cómo brincan de un escalón a otro y cuando ves ya lo puede hacer, estas situaciones me llenan de emoción y hasta me dan ganas de llorar, porque sé que mi trabajo ha dado frutos.

Un punto en común que comparten las educadoras es el análisis de su propia práctica, desmenuzando las actividades, se concluye que destacan la transversalidad en las mismas actividades.

Como podemos ver las actividades son diversas, pero con una misma línea y temática, desde que iniciamos en el canto de los elefantes los niños entonaron el canto estamos hablando de los números, cuando acomodaron cada uno de los elefantes en el orden correcto nuevamente están los números, al realizar los carteles de los precios que se iban a manejar para la entrada del cine, para los dulces o para lo de los boletos, los niños estaban haciendo uso de los números, entonces en ese momento realmente yo vi que hubo un gran trabajo con antelación y ese día pudimos verificar el logro que obtuvimos en relación a lo que se trabajó, agrego que mi planeación fue transversal porque abordé diferentes campos y áreas.

Por último, pero no menos relevante, la educadora hace referencia a la innovación

Considero que fue exitosa por la manera en que se llevó a cabo, tal vez lo vemos como algo normal, que a lo mejor uno dice: -pero ¿qué tiene de nuevo? Yo creo que lo nuevo es para los alumnos, la forma en cómo ellos desarrollan la actividad, cómo socializan, pero, sobre todo, cómo aprenden.

5.3.2.3 Innovador en tiempos de pandemia

Era marzo del 2020, nuestra comunidad escolar afinaba los detalles para el festival de primavera, los alumnos realizaban los últimos ensayos de su bailable, de pronto una noticia nos indicaba que paralizaríamos todo, un virus denominado COVID había llegado a nuestro país, el festival se tenía que suspender, las dudas, incertidumbres y algunos reclamos de los padres de familia se dejaron venir, comentarios como, —*maestra ya le compré la ropa a mi hija y me costó muy caro, ¿y el evento?, ¿Cuándo regresamos?, ¿qué harán los niños?* No había información clara, solo nos dijeron que nos organizáramos por grados para fijar un plan de trabajo. Entre compañeras comenzamos a reunir el material que consideramos pertinente sería funcional para los niños.

Con el pasar del tiempo la incertidumbre sobre la apertura de las escuelas y el regreso a las aulas continuaba, las educadoras tuvimos que generar estrategias para que nuestros alumnos trabajarán en casa con el apoyo de sus familias, al respecto Salinas, Czarny y Navia, (2021) describen que:

Cuando hace más de un año se decretó la contingencia, se cerraron las escuelas y se interrumpieron las clases presenciales, después del *impasse* de la noticia sobre la covid 19, y de la expectativa de que todo pasaría pronto, maestras y maestros de educación indígena, empezaron a diseñar estrategias para seguir manteniendo los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus alumnas y alumnos, y sostener comunicación con ellos y sus familias (p.8).

Daniela Martínez fue una de las educadoras del CEPI “Gape ese jyarú” (Viene saliendo el sol), quien le tocó hacer ajustes a su práctica docente e innovarla pues las actividades que proponía el programa “aprende en casa” no eran funcionales para sus alumnos ya que detectó diversas problemáticas una de ellas fue el trabajo con los padres de familia.

El problema era que los papás no se involucraban, yo decía —cómo hago que se integren positivamente los papás, porque siempre que yo daba mi clase en línea los niños sí participaban, pero los papás a lado les daban las respuestas, —dile que es el cinco... dile que es el seis. — Ellos pensaban que ayudar a su hijo era hacerlo por ellos. Mi objetivo era que

los papás se integraran y trabajaran e interactúan con los niños y que las actividades las hicieran parte de la familia y pues al final sí lo logré.

Reconocer la problemática en situaciones de enseñanza y aprendizaje permite a los actores (en este caso la educadora), implementar actividades que den tratamiento oportuno, conviene destacar el papel que juega la creatividad en este caso nos presenta “el juego de los piratas”.

En la planificación de sus actividades ella toma como referencia el Plan y Programa de estudios 2017, Organizador Curricular 1 *Forma, Espacio y Medida*.

Lo primero que hice fue elegir el campo, que fue Pensamiento Matemático y el aprendizaje esperado “Ubica objetos y lugares cuya ubicación desconoce, a través de la interpretación de relaciones espaciales y puntos de referencia” ... di la consigna que un integrante de la familia tenía enterrar un tesoro en cualquier parte de la casa, después, en conjunto deberían elaborar un mapa y por último ejecutar el juego. La mamá o el papá tenía que dar las indicaciones, el niño tenía que seguir esas indicaciones y para que el juego fuera más divertido todos se disfrazarían de piratas, deberían elaborar su disfraz con materiales reciclados a su alcance, para que no gastaran ya que en esta época muchos padres perdieron su empleo.

Pensar en prácticas pedagógicas innovadoras lleva a las educadoras a tomar riesgos, desarraigarse de prácticas rutinarias, en esta misma coyuntura la educadora manifiesta cierta dosis de temor:

aunque yo al principio dije, creo que esto no van funcionar, aun así me arriesgué, pensaba, —siento que no va funcionar, que no va por ahí el asunto,— pero no, pues en la mayoría del grupo, digamos que en un 80%, lo llevó a cabo y yo me quedé así de (sorprendida) y me mandaron las fotos, me mandaron el vídeo, yo veía como estaban interactuando entre sí, la relación que se daba entre hijos-papás, el alumno con los hermanos, entonces yo así me quedaba: —excelente, excelente y a partir de ahí seguí haciendo las actividades en conjunto.

Como resultado los mismos padres de familia comprendieron mediante la práctica la importancia de darle autonomía a sus hijo y trabajar con ellos no es realizarle la tarea, esta es un situación que se frecuente se observa en la educación preescolar (incluso sin pandemia), en los primeros meses del ciclo escolar las educadoras dejamos actividades complementarias que los alumnos harán en casa y al día siguiente recibimos trabajos perfectamente elaborados, no obstante en fundamental asumir que darle autonomía a los niños no es abandonarlos a su suerte.

Llegó el momento en que dijeron los papás, —maestra, ¿puede ya trabajar el niño solo? Y yo dije, —vale, el niño solo— y ahí noté que el niño ya era más autónomo, que ya podía hacer las cosas sin que el papá le estuviera diciendo, —dile que son cinco—, sino que ya el niño empezó a soltarse más, el trabajar en línea favoreció también, porque favoreció mucho el lenguaje oral, al presentarse a la cámara, ya no le tenía miedo, al principio era así como de — ¡ay!, es que me da pena— y la mamá le decía, también se apenaba y ya de pronto, solitos y fue pasando el tiempo y solitos, decían, —pues yo ya sé manejar el celular, ya sé prender el micrófono, sé apagarlo, sé salirme—, ya no tenían que decirle —mamá qué dice la maestra...—, ya solitos iban siguiendo las instrucciones a distancia.

5.3.2.4 Innovar desde el desarrollo socioemocional

Las niñas y los niños que se encuentran en el preescolar cuentan y experimentan con una diversidad de emociones (tristeza, felicidad, vergüenza y miedo), que les da la posibilidad de nombrar lo que viven y perciben, no solo en ellos sino en los demás, en diferentes espacios y tiempos, Shonkoff y Phillips (2005), argumentan que:

Las emociones colorean la experiencia vital de los niños. A ellas se deben los altibajos de la vida diaria, tales como los que se manifiestan en exuberantes arranques de risa en el juego, en resistencia violenta cuando se enfrentan a alimentos no conocidos o en tristeza o frustración después de una caída. Las emociones pueden contribuir al desarrollo de nuevas capacidades y competencias en los niños, o minar dicho desarrollo. El interés y el placer que un niño pone en dominar nuevas tareas motivan el desarrollo de nuevas capacidades. Un conflicto con uno de los padres o con los compañeros, donde hay enojo, tal vez sirva de catalizador para lograr nuevas interpretaciones sobre los sentimientos y motivos de otros (p.75).

Hacer que los niños comprendan y regulen sus emociones implica que ellos aprenden a interpretarlas y expresarlas, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones, en el contexto de un ambiente social particular. “Se trata de un proceso que refleja el entendimiento de sí mismos y una conciencia social en desarrollo, por el cual transitan hacia la internalización o apropiación gradual de normas de comportamiento individual, de relación y de organización de un grupo social” (Programa de estudios, 2004, p. 50).

La educación socioemocional es un tema que ha estado presente en los últimos tres programas de educación preescolar (2004, 2011 y 2017), sin embargo, en cada uno ha tenido mayor o menor relevancia; en el programa 2004 ocupó el primer lugar en el campo formativo “Desarrollo personal y social”, mientras que en 2011 se posicionó en el quinto lugar en el mismo campo formativo y en el programa 2017 quedó en una de las áreas de desarrollo personal y social, tal parece que en este último se le restó valor, pues la exigencia del programa era trabajar con los Campos de Formación Académica (Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático), No obstante la educadora Daniela Martínez, nos demuestra que su importancia es fundamental para este nivel, por lo tanto otro de sus relatos se centra en la descripción de una práctica innovadora centrada en el desarrollo de la educación socioemocional:

He trabajado mucho la parte socioemocional con los alumnos, con diferentes estrategias, principalmente me he ido a lo mejor, me he ido un poquito más allá de lo que indica el programa, de los aprendizajes esperados, a veces de pronto me los brincaba, pero que esas actividades que trabajaba lleva a los niños a estar estable por ejemplo, a mí me gusta practicar yoga con los niños y hacer las respiraciones conscientes, porque así los mantenemos más estables y se vuelven más eficaces los niños, empiezan a mantener su estabilidad emocional. (E-Daniela Martínez).

Un punto a destacar en esta fracción de relato, es la manera en como la docente inicia con un trabajo que no se encuentra implícitamente en un programa de estudios, pues como bien lo describe, “va más allá de”, lo cual demuestra que las educadoras no necesariamente siguen una enseñanza lineal, sino que piensan en sus propias formas de construir el conocimiento de acuerdo a las características y necesidades de sus alumnos:

Otra práctica pedagógica que implementé durante la pandemia fue “la botella de las emociones”, la cual consistió en que cada niño junto con su familia diseñamos una botella con materiales reciclados y la elaboramos con brillitos, con aceite y con todo lo que ellos quisieron, entonces al moverla llamaba la atención. Si observaban que alguien de la casa se enojaba o gritaba, les di la consigna a los niños, —cuando vean a mamá o a papá o al hermano que esté enojado, le dan la botella de las emociones (E-Daniela Martínez).

Implementar una práctica que involucra no solo al niño sino a su familia, conlleva a comprender que las emociones, la conducta y el aprendizaje son procesos que se pueden percibir como individuales, pero se ven influenciados por los contextos familiares, escolares y sociales en que se desenvuelven los niños. Shonkoff y Phillips (2005), describen que la tarea de aprender cómo dominar constructivamente las propias emociones constituye un desafío diferente para niños de distintos temperamentos, así como para sus padres:

En una ocasión tuvimos reunión virtual y me dice Mariana, — maestra me dijo mi mamá que no le diera esa cosa porque no se iba controlar, estaba muy enojada. Me di cuenta que ahí ellos empezaron a identificar las emociones y la mamá después me dice, —sí maestra, me enojé, pero también me disculpé, porque si tiene razón, no tenía por qué enojarme ni gritarle a mi hija— y le digo, —a que bien—, porque también están identificando las emociones dentro de la casa y las están empezando a controlar.

Actualmente trabajar con las y desde las emociones es un tema que ha resonado mucho, sobre todo con la llegada de la pandemia mundial, se han implementado cursos, conversatorios, no solo para alumnos, sino para los maestros y padres de familia, sin embargo, la educadora Daniela Martínez externa que es tópico que ya había estado trabajando.

Yo desarrollé estas actividades porque en los últimos ciclos me he dado cuenta que con sus respectivas adecuaciones da muy buenos resultados, aunque en los aprendizajes esperados del programa, no te marca como tal el yoga, yo me arriesgo y lo planeo, de hecho, me pasó cuando íbamos a clases presenciales, yo planifiqué una actividad de yoga y entonces llegaron mis autoridades correspondientes y empezaron a revisar mi planificación y ponen en la secuencia didáctica un signo de interrogación y me dicen — ¿esto qué?— y después me ponen una nota que decía —“esto no está en el plan y programa”—, yo sí le dije, —no está, pero forma parte de la educación socioemocional y de educación física— y me dice, sí, pero aquí (refiriéndose al plan y programa) aquí no dice yoga, entonces dije, —pues tengo que cambiar mi término, o sea buscar otra palabra para cambiar eso y ponerle por ejemplo. no sé, educación física o algo así, aunque si van a venir, me van a decir esto no es educación física, pero es que ellos no sabían, todavía no estaban involucrados con eso, ahorita que ya llevamos más talleres de educación socioemocional, que ya hablamos de yoga, que ya hablamos de respiración consciente, yo siento que ya lo pueden comprender lo que estaba haciendo.

La situación que la educadora describe, me llevó a reflexionar en los “riesgos” que a veces los docentes toman al contemplar una actividad, tema o situación que no está dentro del programa y los conflictos que enfrentan al demostrar que su trabajo es por la necesidad de sus estudiantes, por otro lado, la influencia de factores exteriores que ayudan a la formación de maestros pueden resultar fructíferos para su práctica.

No es que yo haya inventado la importancia de reconocer las emociones en la vida cotidiana, yo me certifiqué en el SEDI, tomé un curso por un año y medio, por una cuestión personal, nunca me imaginé que esto me ayudaría mucho en mi práctica docente y sobre todo con mis alumnos, vi que ellos se motivaban más y ya después lo puse en práctica con mis papás, se resistían mis papás, decían, —ay maestra no podemos hacer eso, ¿vamos a hacer la actividad—un primer momento nada más lo hacían porque yo lo pedía, pero no porque la quisieran hacer, pero después lo hicieron porque realmente les ayudaba.

Finalmente, Shonkoff y Phillips (2005), nos invitan a reflexionar respecto a la pregunta ¿qué se desarrolla en el desarrollo emocional? Las respuestas van desde la capacidad de identificar los propios sentimientos, hasta el desarrollo de la empatía y la capacidad de dominar constructivamente las emociones fuertes. Todas ellas son correctas. A medida que aprendemos más, nos impacta la riqueza y la complejidad de las vidas emocionales de los niños pequeños, así como los notables logros que logran en este terreno antes de ingresar a la escuela (p. 77).

En preescolar yo le daría un primer lugar a la educación socioemocional porque es fundamental que el niño se conozca, que el niño sea autónomo y que el niño se relacione con otros niños, yo sí le daría como un primer lugar y a partir de ahí se va a trabajar la transversalidad, porque no se trabaja separado sino se trabaja en un conjunto (E-Daniela Martínez).

Conclusiones

Esta indagación muestra que asumir a la escuela como espacio social de enseñanza y aprendizaje, implica reconocer los procesos complejos que allí emergen. La educación escolarizada es una práctica compleja donde intervienen múltiples actores y sectores, los cuales son mediados por intereses políticos, económicos y sociales mismos que asignan una infinidad de responsabilidades a la escuela, comprendida como un espacio público que “forma” a los miembros de una sociedad.

Ser parte de una comunidad escolar me ha permitido conocer y vivir una infinidad de experiencias que me han formado como maestra y al mismo tiempo me han llevado a (re) pensar en las prácticas ejercidas por las otras y los otros docentes, quienes son parte fundamental del sistema educativo, por ello, es indispensable reconocer al docente como un sujeto activo que interviene e interactúa con distintos miembros de la comunidad escolar y no como alguien pasivo, receptor y ejecutor técnico de planes y programas.

Conocer y transformar la educación preescolar indígena desde la práctica docente significa reconocer los retos y obstáculos que enfrentan las educadoras en su quehacer cotidiano. Con base en los resultados de esta investigación sustentada en la documentación narrativa, esos retos y obstáculos se presentan y abarcan: el contexto sociocultural, trabajo pedagógico, los procesos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, el uso del plan y programas de estudios 2017, la enseñanza de lengua nátrjo e inglés y las funciones (extras) implícitas y explícitas de las educadoras, aunado a este mismo análisis, en el ejercicio de su práctica, las docentes frecuentemente atraviesan tensiones durante la interacción con los distintos miembros de la comunidad escolar (alumnos, familia, autoridades educativas y civiles), mismas que constantemente debe mediar.

Las docentes del Centro de Educación Preescolar Indígena “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol) tienen múltiples tareas, dentro de las cuales se distingue la implementación de prácticas pedagógicas que favorecen el aprendizaje de sus

alumnos, mismas que se encuentran mediadas por procesos didácticos, metodológicos, dinámicos, de reflexión e interacción permanente, donde simultáneamente intervienen otros factores como: la didáctica de los diferentes Campos de Formación Académica y las Áreas de Desarrollo Personal y Social, características de los niños y recursos.

Cada día las demandas sociales y educativas aumentan, ante este panorama, las docentes se dan a la tarea de repensar, reflexionar y transformar su práctica de manera contextualizada, diversificada, significativa e innovadora, a partir de sus saberes y experiencias, demostrando que el aprendizaje en educación preescolar no se debe encajonar a áreas específicas en las que los sistemas insisten priorizar, sino en áreas que favorecen el desarrollo personal y social, particularmente me refiero a las Artes y la Educación Socioemocional.

Una de las fortalezas que tienen las educadoras del CEPI “Gape ese e jyarú” (Viene saliendo el sol), es la concepción positiva que tienen sobre las niñas y los niños, al asumirlos como sujetos autónomos, capaces de construir su propio conocimiento en un proceso dinámico y reflexivo.

Investigar y conocer el trabajo de las y los docentes desde contextos específicos y prácticas concretas nos llevará a identificar las diversas problemáticas que enfrentan en su quehacer cotidiano y cómo le dan tratamiento, favorecerá la construcción de nuevos caminos para comprender lo que sucede en las escuelas, puesto que en muchas ocasiones se proponen acciones para el trabajo docente y pocas veces conocemos acciones desde el docente.

El campo de la investigación es un terreno de complejidades donde existen un sinnúmero de actividades que a mi parecer se priorizan con un tema para indagar. En todas las áreas del conocimiento hay investigaciones, la diferencia es que cada procedimiento, enfoque, interpretación y análisis se plantea de manera diferente y probablemente esto es lo interesante, es decir, podría resultar igual de significativo el proceso como el producto. En el presente informe abordo diversos temas que se entrecruzan en la práctica de las docentes de Educación Preescolar Indígena, sin embargo, creo que en las narrativas que documenté en el capítulo IV, están

presentes otros tópicos que se pueden analizar en un futuro próximo por mí e incluso por otras personas interesadas en el campo de la educación.

Para finalizar con estas reflexiones, considero que la documentación narrativa (oral o/y escrita) es una excelente herramienta para la recuperación y revitalización de experiencias pedagógicas implementadas por las propias docentes de educación preescolar indígena, no obstante, percibo que uno de los grandes problemas de la práctica docente es que no se documenta lo que se hace y, por ende, esto cae en el olvido. Las maestras y los maestros construyen cosas increíbles e innovadoras junto a sus alumnas/ alumnos y que deberían trascender más allá de su escuela. Es necesario abrir espacios oficiales y formar redes de socialización de experiencias docentes, esas prácticas pedagógicas que se compartirán no necesariamente tienen que ser innovadoras, pues, apuesto que cuando lleguen a las manos de otras maestras y otros maestros, las transformarán y le darán ese carácter innovador al contextualizarlas, diversificarlas y agregarle ese toque creativo que las y los caracteriza.

Referencias

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Andrés, I., Bantulà, J., Cenalmor, P., Colectivo Otro Hábitat, González, E., Grupo de teatro Ajonegro, Lara, R., Linaza, J. L., Luengo, G., Malmierca, D., Mancheño, A., Martínez, J., Larrañaga, K. P, Ponce, D., Dolores R. M., Revilla, F., Rubio, P., Sanz, J. L, Uceda, C., Valdivia, R. y Aranda, G. (2016). *IX Encuentro la ciudad de los niños. Juego, infancia y ciudad* [Archivo PDF]. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5486_d_366356624-Juego-infancia-y-ciudad.pdf
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. *Revista de Docencia Universitaria. Una revisión*, 13(1), 35-56. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6436>
- Benedetti, M. (2015). *Quién de nosotros*. Penguin Random House.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bolivar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento. Asesoramiento curricular y organizativo en educación. [Archivo PDF]. https://www.researchgate.net/publication/289505400_La_formacion_centrada_en_la_escuela_el_proceso_de_asesoramiento
- Clementino, E., Serrano, J.A. y Ramos, J.M. (2014). Autobiografía y Educación. *Tradiciones, Diálogos Y Metodologías. RMIE*. 19(62), 683-694. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300002
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Cuadernos de Pedagogía-Paidós.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa

- Díaz-Barriga, Ángel. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 36(143),142-162.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100009&lng=es&tlng=es.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Díaz Couder, E. Gigante E. (2021). En Villagómez M.S, Salinas, G, Granda. S, Czarny, G. y Navia, C. (Eds). *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* Universidad Politécnica Salesiana. [Archivo PDF]:
- Eco, U. (1977). *Cómo se hace una tesis*. Gedisa.
- Edelstein, G. (2016). *Práctica docente* en Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación. FCE y UNAM.
<https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=P&id=8>
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Freire, J.F (2015). El giro lingüístico de Rorty; concepciones generales en la actualidad. *Revista virtual del departamento de filosofía* 1 (2), 4-34.
<http://www.humanidades.usac.edu.gt/usac/wp-content/uploads/2012/08/Reflexiones-filosofias-2015.pdf-No.-2-compressed.pdf>
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo veintiuno editores
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo veintiuno editores
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata
- Gimeno, J. (1991). *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Morata

- Gimeno, J. (1992). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En Gimeno, J. y Perez, A. (Eds). *Comprender y transformar la enseñanza* (pp 171-223). Morata.
- Goyes, A. (2012). Referencias para orientar una enseñanza innovadora. En Oviedo, P. y Goyes, A.(Eds.), *Innovar la enseñanza. Estrategias derivadas de la investigación* (pp.33-49). Kimpres, Universidad de la Salle.
- Guber, R. (2011). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno.
- Hammerley, M. y Atkinson (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós
- Iglesias, R. M. (2005). *Propuesta didáctica para el desarrollo de competencias a la luz del nuevo currículum de preescolar*. Trillas.
- Hernández, C. y Román, E. (2011). *Estrategias para la enseñanza de la lectura en Preescolar*. SEIEM.
- Jiménez, Y. (2012). Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar. CGEIB.
- Kaiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación. *Educación*. 49(50), 80-88
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Recuperado de [https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Litwin-El Oficio de Ensenar.pdf](https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Litwin-El_Oficio_de_Ensenar.pdf)
- Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante (2012). DGEI. [Archivo PDF].
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/sep-marco-curricular-educ-preescolar-indigena-y-migrante-2012.pdf>
- McEwan, H.y Egan K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Meiriueu, Phipippe (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Graó.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, 1 (55), 59-72.

file:///C:/Users/109288/Downloads/Dialnet-SaberesDocentesEnElTrabajoCotidianoDeLosMaestros-48375%20(2).pdf

Montes, L.C., Caballero, T.P. y Miranda, M.L. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (25), 197-229. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200197&lng=es&tlng=es

Moreno, E., Pérez, R., Poot, D., y Fuenlabrada, I. (2018). Libro para las familias. Educación Preescolar. SEP.

Paiano, A.P. (2019). Storytelling: prácticas narrativas para la formación de los docentes. En Rodríguez, J.L. y Annacontini, G. (Coords). *Metodologías narrativas en educación* (pp.169-178). Universitat de Barcelona.

Parra, L. R., Menjura, M. I., Pulgarín, L. E. y Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94. [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana17\(1\)_5.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana17(1)_5.pdf).

Pérez. A. (1996). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. Comprender y transformar la enseñanza. En Gimeno, J y Pérez A. *Comprender y transforma la enseñanza*. (pp. 34-57. Morata.

Pérez. A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. camMorata.

Pérez. A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198003.pdf>

Périsset, D. (2018). La construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio y proyecto político, una relación social estrecha.

- En M. Tardif e I. Cantón (Coords). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea. pp. 177-188.
- Razo, A. y Cabrero, I. (2016). El poder de las Interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. [Archivo PDF]. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-ana-el-poder-de-las-interacciones-educativas-2016.pdf>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envión editores.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rockwell, E. (cord.) (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1989). *La escuela lugar de trabajo docente*. México: DIE/Cinvestav/IPN.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez, J.L. y Annacontini, G. (Coords.). (2019), *Metodologías narrativas en educación*. Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, L, F y Moreno, E (2010). *El placer de aprender la alegría de enseñar*. SEP.
- Mercado, R. (1988). *La formación de maestros y práctica docente*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Salinas, G, Czarny, G., y Navia, C. (Edts.) (2021). *Relatos de docentes de educación indígena en tiempos de COVID-19*. UPN. [Archivo PDF] [file:///C:/Users/109288/Downloads/relatos-docentes-educacion-indigena-covid-19%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/109288/Downloads/relatos-docentes-educacion-indigena-covid-19%20(1).pdf)

- Santana, M., Román, R. y Alcaraz, B. Los saberes docentes en las prácticas escolares. *Revista EDUCATECONCIENCIA*. 4(5), 114-128.
<https://tecnocientifica.com.mx/volumenes/10%20Los%20saberes.pdf>
- Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Educación Preescolar*. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral, Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Libro de la educadora. Educación Preescolar*. SEP
- Seefeldt, C. y Wasik, B. (2005). Motivar la expresión artística de los niños. En *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar*. Volumen II (pp73-91). SEP.
- Serrano, J.A. (2009). Innovar a partir de la reflexión de la práctica educativa. En: Varios autores. *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*. México: SEP. pp. 67-99.
- Serrano, J.A. (2018). La investigación narrativa en educación: experiencia, escritura de sí y (auto)biografía. Diálogo con José Antonio Serrano Castañeda. Entrevista realizada por Luis Porta y Francisco Ramallo. En: *Revista de Educación*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar de Plata. pp. 209-222.
- Serrano, J.A., Chavira, L.S., y Ramos, J.M. (2019). Entre la gestión y la circulación de ideas pedagógicas. Un acercamiento desde la perspectiva biográfico-narrativa. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*,10(18),01-22.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458251008>
- Serrano, J.A., Suárez, D., Dávila, P., Días, A. y Vasconcelos, J.A. (18-22 de noviembre de 2019). *Documentación de experiencias narrativas: Argentina*,

Brasil, México. [Simposio]. En *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Acapulco, Guerrero.[Archivo PDF]: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2706.pdf>

Shonkoff, J. y. Phillips, D. (2005). El desarrollo de la regulación personal. En *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen I* (pp73-91). SEP.

Siede, I. (2015) Capítulo 3. *Casa y jardín. Complejas relaciones entre el nivel inicial y las familias*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Suárez, D. (2 -4 de junio de 2005.). Los docentes, la producción de saber pedagógico y la democratización de la escuela. [Ponencia]. Panel “Los docentes y la producción de conocimiento” del Seminario Taller Internacional de Educación: “Escuela: producción y democratización del conocimiento”. Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación- GCBA y UNESCO Buenos Aires. [Archivo PDF]: https://nanopdf.com/download/seminario-taller-internacional-de-educacion_pdf

Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista Belo Horizonte* 01 (27), 387-416. <https://www.scielo.br/j/edur/a/zWJ9DCWHfgXkpWxWg8RKKYb/?format=pdf&lang=es>

Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *RMIE*, 19 (62), 763-786. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a6.pdf>

Suárez, D. H. y Argani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. *Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade*, v 20 (36), 43-56.

file:///C:/Users/109288/Downloads/298-Texto%20do%20artigo-634-1-10-20130621.pdf

Suárez, D H. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. *Eccleston. Formación Docente*. 3(7), 1-30
GCBA.<http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Suárez%20-%20Narrativas%20docentes.pdf>

Tardif, M. (2004) *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Nancea.

Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En Margarita Poggi, (2013). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: UNESCO/IIPE.

Taylor, J.S. y Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

Tenti, E. (2013). Riqueza del oficio docente y miseria de su evaluación. En Margarita Poggi, (2013). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*, (pp. 121-141). Buenos Aires: UNESCO/IIPE.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa

Vergara, M. (2015). La práctica docente de los profesores indígenas en Jalisco. Un análisis desde los significados. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 10-27. <https://doi.org/10.18359/reds.943>

Vernon, S. y Alvarado, M. (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa*. INEE.

Vosniadou, S. *Cómo aprenden los niños*. (2016). CENEVAL, COMIE, CINVESTAV INEE Y UPN.

Zabalza M. y Zabalza M.A. (2011). *Profesores y profesión docente. Entre el ser y el estar*. NARCEA

Anexos

Anexo 1. Propósitos de la educación preescolar

Programas estudios implementados en los últimos 20 años en Educación Preescolar			
	Programa 2004	Programa 2011	Programa 2017
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración. • Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella. • Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, a resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender. • Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas. • Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas; desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven, se inicien en la práctica de la escritura y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura. • Usen el razonamiento matemático en situaciones diversas que demanden utilizar el

	<p>materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura. • Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos). • Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar. 	<p>gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usen el razonamiento matemático en situaciones que demanden establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos al contar, estimar, reconocer atributos, comparar y medir; comprendan las relaciones entre los datos de un problema y usen estrategias o procedimientos propios para resolverlos. • Se interesen en la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos; participen en situaciones de experimentación que los lleven a describir, preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y 	<p>conteo y los primeros números; comprendan las relaciones entre los datos de un problema y usen procedimientos propios para resolverlos; reconozcan atributos, comparen y midan la longitud de objetos y la capacidad de recipientes, así como que reconozcan el orden temporal de diversos sucesos y ubiquen objetos en el espacio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se interesen en la observación de los seres vivos y descubran características que comparten; describan, se planteen preguntas, comparen, registren información y elaboren explicaciones sobre procesos que observen y sobre los que puedan experimentar para poner a prueba sus ideas; adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medioambiente.
--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros. • Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente. • Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la 	<p>social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género. • Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (música, artes visuales, danza, teatro) y apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos. • Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y 	<ul style="list-style-type: none"> • Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en sociedad, reconociendo que las personas tenemos atributos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género. • Desarrollen un sentido positivo de sí mismos y aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, a valorar sus logros individuales y colectivos, a resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.
--	---	--	--

	<p>tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos. • Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico. • Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes. 	<p>desplazamiento; practiquen acciones de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, y comprendan qué actitudes y medidas adoptar ante situaciones que pongan en riesgo su integridad personal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (música, artes visuales, danza y teatro) y conozcan manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos. • Tomen conciencia de las posibilidades de expresión, movimiento, control y equilibrio de su cuerpo, así como de sus limitaciones; practiquen acciones de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable.
--	--	---	---

Anexo 2. Formato de guía para la recuperación de narrativas

Secciones	Consigna o pregunta generadora	Acotaciones	Preguntas que guiarán el diálogo (sólo se usarán en caso de que las respuestas sean cerradas o cortas)
Dimensión personal	Háblame de ti	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nombre ✓ Edad ✓ Escolaridad ✓ Comunidad donde labora ✓ Grado que atiende ✓ Número de alumnos ✓ Lengua que habla 	- ¿Cómo y por qué decidiste ser educadora en el medio indígena?
Trayectoria profesional en el magisterio	Cuéntame sobre tu trabajo en el magisterio	<ul style="list-style-type: none"> • Años de servicio • Grados que has atendido • Funciones 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué tipo de escuelas te has desempeñado: multigrado: unidocente, bidocente, tridocente; o de organización completa? • ¿Qué funciones has ejercido o ejerces (director, subdirector, director o subdirector con grupo, Asesor Técnico Pedagógico o responsable de programas)
Retos u obstáculos	- ¿Con qué retos u obstáculos te has enfrentado en tu práctica docente y cómo lo ha superado?		

<p>Experiencia de innovación pedagógica</p>	<p>Pláticame alguna experiencia de innovación que haya marcado tu práctica docente y que consideres necesario compartir con otras colegas,</p>		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuándo se desarrolló la situación? • ¿qué estaba ocurriendo en ese momento? • ¿Por qué lo hiciste? • ¿En qué componente curricular ubicas tu intervención? • ¿Cuál era tu objetivo? • ¿Qué esperabas que los niños aprendieran? • ¿Cómo le hiciste? • ¿Qué estrategias empleaste? • ¿Cuáles fueron tus recursos o materiales? • ¿Experimentaste algún problema? ¿Cómo lo solucionaste? • ¿Hay un modelo o patrón a seguir? ¿qué sucede si no lo cumples? • Además de los alumnos ¿intervinieron otros actores? • ¿Qué resultados obtuviste? • ¿Por qué crees que esta práctica es innovadora? • ¿Qué importancia tiene compartir tus prácticas? • ¿En qué espacios y momentos consideras pertinente compartir tus prácticas?
--	--	--	--