



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**CREENCIAS Y NOCIONES CONSTRUIDAS SOBRE EL ENFOQUE
POR COMPETENCIAS**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA

ESTRELLA CELENE MARÍA GUADALUPE REYES URIBE

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARISOL MARTÍNEZ OLGUIN

TULA DE ALLENDE, HIDALGO.

FEBRERO DEL 2022

Í N D I C E

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS EDUCADORAS EN TORNO AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS.....	12
1.1 La senda de significaciones en la construcción de representaciones sociales de las educadoras.....	12
1.2 La determinación de las representaciones.....	18
1.3 La entrada al campo: descripción del sentido común.....	21
1.4 Objetivando al Dato.....	30
1.5 La Asociación Libre de palabras: recurrencias y hallazgos.....	34
1.6 De la red semántica a la construcción de Conglomerados	41
CAPÍTULO II. CONFORMACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES ANTE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS.....	44
2.1 Las Representaciones Sociales ante el enfoque por competencias en la zona 03	44
2.2 Ser Docente: ¿Vocación u oportunidad?	46
2.3 Efectos de Carrera Magisterial: Los que ingresan y los que no.....	55
2.4 La zona 03 de preescolar	57
2.4.1. La realidad que influye en la identidad social de las educadoras.	62
2.4.2 La organización de la zona.....	66
2.4.3 ¿Quiénes son las Educadoras de Preescolar?.....	67
2.4.4 El imaginario de la educadora como maestra-madre.....	70
2.5 Concepciones de la formación y capacitación profesional continua.....	75
CAPÍTULO III. LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMBIO: CREENCIAS, IDEAS Y NOCIONES IMPLÍCITAS.....	82
3.1 Creencias, ideas y nociones implícitas en las autoridades educativas y las educadoras	82
3.2 La formación de las educadoras: el parteaguas en la implementación del enfoque por competencias.....	84
3.3 Trayectoria	86

3.4 El prestigio social y el sentido de pertenencia: buenas maestras.	95
3.5 ¿Cómo colegian las educadoras?	101
3.6 Dimension de la información	105
3.7 La planeación.	110
CAPÍTULO IV. EL CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS: LO IMPORTANTE ES QUE LOS ALUMNOS APRENDAN.	116
4.1 El enfoque por Competencias: Un estereotipo.....	118
4.2 La función de la supervisión: entre la demanda y la construcción compartida	125
4.3 Actitud positiva de las autoridades ante la implementación del enfoque por competencias: “Libertad”	133
4.4 La perspectiva de las educadoras ante la implementación de la reforma curricular: “Malestar”	141
4.5 Hacer lo que funciona: “Lo importante es que los alumnos aprendan”	145
CONSIDERACIONES FINALES.....	155
BIBLIOGRAFÍA	162
ANEXOS	169

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.- Clasificación del Universo Semántico.....	36
Figura 2.- Conglomerado del término trayectoria.....	87
Figura 3.- Conglomerado general.....	108
Figura 4.- Conglomerado del término planeación.....	111
Figura 5.- Conglomerado del término alumnos.....	119
Figura 6.- Conglomerado de rasgos positivos.....	134
Figura 7.- Conglomerado de rasgos negativos.....	143
Figura 8.- Conglomerado del término análisis de la práctica.....	151

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.- Unidades semánticas.....	38
Tabla 2.- Comunidades en las que se encuentran ubicados los Jardines de Niños de la Zona 03.....	62
Tabla 3.- Representaciones de autoridades educativas y educadoras.....	93

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1.- Porcentaje del Perfil de Educadoras.....	48
--	----

AGRADECIMIENTOS

A MIS PADRES:

Efraín Reyes y Victoria Uribe, sabiendo que no existirá una forma de agradecer toda una vida de sacrificios y esfuerzos, externo mi gratitud, quienes, con su amor, sacrificio y esfuerzos hicieron de mí una profesionalista.

¡Que Dios les Bendiga!

A MIS HIJOS:

Owen Jesúa y Ami Saday, quiero que sientan que el objetivo logrado también es suyo y que la fuerza que me ayudó a conseguirlo fue su apoyo.

A MIS MAESTRAS:

Dra. Susana Hernández Barrera, por iniciar este proyecto y acercarme al maravilloso conocimiento de las RS.

A la Doctora Marisol Martínez Olgúin, mi Directora de Tesis, por su apoyo y confianza, gracias por las asesorías que me ayudaron a culminar este trabajo, sin duda alguna sin su orientación no hubiese llegado a este feliz término.

A MIS AMIGOS Y EXCOMPAÑEROS DE GENERACIÓN:

América Castilleja, Alejandro Gómez, David Ballesteros, Celia Cruz, quienes me animaron y apoyaron en todo momento para terminar este proceso.

Mi reconocimiento y profundo agradecimiento, a todos mis Maestros que me formaron durante mi trayecto como maestrante en la sede UPNH-Tula, a mis lectores y a todos los que contribuyeron de manera directa e indirecta en mi formación.

INTRODUCCIÓN

El enfoque por competencias, surge de un entorno empresarial, que ha llevado a aplicar, el término competencias al ámbito educativo, considerándolo, como una verdadera innovación, por lo anterior, es necesario indagar en las representaciones sociales (RS) en el aspecto educativo, sobre todo, a nivel preescolar, para comprender cómo la reforma curricular fue respondiendo a la vida cotidiana de las educadoras, que orientan los planes y programas para la educación básica de nuestro país.

Es necesaria, una reflexión de las transformaciones curriculares en las reformas educativas, que nos permite cuestionar, de qué manera, ha solventado las necesidades sociales a las que responden los fines educativos, y, sobre todo, cuáles son las RS de las educadoras que laboran con el enfoque por competencias desde su práctica, y su interpretación en su discurso. Por lo que, retomar aquí una postura sobre el currículum, que proporciona un orden a través de la regulación del contenido del aprendizaje y de la enseñanza en la escolarización moderna, una construcción útil para organizar aquello de lo que se tiene que ocupar la escolarización, aquello que, habrá que aprender.

A la capacidad reguladora del currículum se ha añadido la que tuvieron los conceptos de clase, grado y método, cuyas historias han discurrido entrelazadas, formando todo el dispositivo para normalizar lo que se enseñaba o debía enseñarse, cómo hacerlo y, a la vez, al tomar una opción, también queda estipulado aquello que no se puede o no se debe enseñar ni aprender. (Gimeno, 2010: 24).

Es importante recuperar desde la perspectiva histórica, como a partir de 1994, México, se convierte en el primer país Latinoamericano que se incorpora a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en busca del reconocimiento

internacional, particularmente de las potencias europeas y de Estados Unidos. Es así, que, desde la administración de Vicente Fox, la política exterior de México, se orientó a proyectar una nueva imagen de México al mundo y favorecer la relación con Estados Unidos. De tal manera, atendiendo las recomendaciones de OCDE en materia educativa, durante dicho período, se establece el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y en el caso específico de la Educación Preescolar en el año 2002, se puso en marcha, el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar (PRONAE), dentro del cual, una de sus metas es contar con una nueva propuesta pedagógica para mejorar la calidad y asegurar la equidad en la atención educativa que se brinda a los niños y a los niños de tres a cinco años de edad.

La finalidad de la reforma estuvo orientada a la transformación de las prácticas educativas, así como de las formas de organización y funcionamiento de los planteles. En el Jardín de Niños, los pequeños deben tener oportunidades que los hagan usar las capacidades que ya poseen y continuar desplegándolas, por ello, la acción de la educadora es un factor clave ya que plantea las situaciones didácticas y busca motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias.

Ante la implementación del enfoque por competencias, en la educación preescolar, en el 2004, resultó imprescindible investigar acerca de las situaciones que se han generado, sobre todo las que atañen directamente a las educadoras, como protagonistas del hecho educativo. Puesto que, en este año, se implementa la Reforma Educativa en Preescolar (PEP 04), la cual fue implantada hasta el ciclo escolar 2004-2005, incluyendo, entre otros aspectos, la transformación de la gestión escolar; la amplitud de la oferta de formación continua para las educadoras; la capacitación del personal directivo de los Jardines de Niños y la sensibilización de los padres de familia sobre la obligatoriedad de la educación preescolar.

En 2011, con la implementación de la Reforma Integral de Educación Básica se generó el Programa de Educación Preescolar, con el que se continúa trabajando con el modelo basado en competencias. El enfoque por competencias educativas, ha tomado del modelo centrado en el alumno, tres principios importantes: el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas y el aprendizaje significativo.

El enfoque por competencias está centrado en el aprendizaje de los alumnos, el programa se enfoca en el desarrollo de competencias de las niñas y los niños que asisten a los centros de educación preescolar, y esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano. (Programa de Educación Preescolar 2011 [PEP]: 12)

Las competencias educativas, señalan, que hay que desarrollar nuevos métodos que combinen las exigencias de las tecnologías con las habilidades o destrezas del trabajador. Se origina en las necesidades laborales y, por tanto, demanda que la escuela se vincule al mundo del trabajo. Por ello, plantea la necesidad de proporcionar al estudiante, elementos, para que pueda enfrentar, las variables que se le presenten en el contexto laboral.

En esta etapa de coyuntura social, académica y pedagógica, que viene a modificar prácticas, creencias, concepciones y representaciones y ahora adoptar un nuevo modelo educativo, entre los fenómenos educativos; fue un evento importante, en la reforma con los sujetos y actores propios, de quien ejecuta las propuestas para sustentar la pertinencia. Si la práctica transforma el mundo donde se lleva a cabo, y al hacer esto, se aproxima explícitamente a la visión marxista de la praxis, en el sentido de que toda práctica hace historia, los estudios de prospectiva educativa no podrían prescindir de un abordaje basado en prácticas educativas, en la medida en que:

...la agenda de transformación necesita apuntar al cambio de estas prácticas, y no sólo concentrarse en una de ellas a la vez. En tanto su interdependencia ecológica, la transformación del sistema educativo requiere la transformación de estas cinco clases de prácticas y las arquitecturas en las que éstas se sostienen... (Kemmis, 2014: 51)

El propio Latapí (2008), al reflexionar sobre la influencia de la investigación educativa, en la política educativa, reconocía el valor de lo “micro” como una forma de acercamiento a la operación cotidiana del sistema escolar y como una aproximación necesaria para “hacer que las reformas perduren”; comprender y transformar la realidad de las aulas implica identificar, “... las innovaciones en pequeña escala y la introducción de las ‘buenas prácticas’ en procesos de reforma educativa que se basan en el convencimiento boca a boca de maestros por maestros...” (Latapí, 2008: 7).

En este tenor, de acuerdo con Osorio (1987), la idea de coyuntura social, es asumida como un momento de ruptura social que emerge en los espacios políticos e institucionales, donde los grupos y actores sociales concentran sus fuerzas, expresadas socialmente a través de acciones y proyectos, mismos que se ven reflejados en el nivel preescolar con la implementación del programa 2004 con un enfoque de competencias, que se extiende nuevamente en el programa 2011, ambos con el mismo enfoque y ofreciendo orientaciones para la intervención del docente, de acuerdo al PEP 2011, estas orientaciones se centran en aspectos sustantivos como la articulación entre los niveles que conforman la educación básica; la continuidad entre la educación preescolar, primaria y secundaria; y el interés en temas relevantes para la sociedad actual y la formación para la vida, el contar con planes y programas de estudio actualizados, con enfoques de enseñanza pertinentes y con la definición de los aprendizajes esperados por grado y asignatura; fortalecer la formación de directivos y docentes; e impulsar los procesos de gestión escolar participativos.

El enfoque por competencias, fue un evento educativo coyuntural que trajo consigo una serie de reacciones, con la pretensión de modificar de manera sustantiva las prácticas de las educadoras, y como lo manifiesta (Ardoino J.,1980) puede presentarse la innovación del enfoque por competencias de una manera pacífica, de apoyo o cooperación, pero también, puede entenderse de una forma violenta o como intromisión al incorporar al hacer de las educadoras algo nuevo, dentro de esa realidad existente en el contexto del nivel preescolar, pero, en el presente trabajo se hace un recorte a esa realidad, para fijar la atención a lo que sucede dentro la Zona Escolar 03 de Educación Preescolar, perteneciente a los municipios de Tlaxcoapan y Atitalaquia en el Estado de Hidalgo, puesto que ante el proyecto educativo Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), era necesario el compromiso, la entrega y el entusiasmo de las educadoras, directoras y las supervisoras, cuestión que se devela más adelante con resistencia, además el modelo por competencias exige un cambio en la cultura de la evaluación de los aprendizajes en los docentes y directivos, esta situación generó diversas modificaciones a las prácticas educativas, hasta cierto punto fue visto con recelo y temor.

Es así, como la presente tesis de investigación, se circunscribe, a partir de un trabajo de exploración sistemática, fundamentado en las Representaciones Sociales, en lo sucesivo RS, permitiéndonos entender y comprender a las educadoras ante tal coyuntura educativa.

La Teoría de las RS surge en Francia en la década de 1960, se inicia con el estudio realizado por Moscovici (1961), entre el público francés, sobre la representación social del psicoanálisis. Este autor publicó un libro¹ que marcó la pauta en el estudio de las RS, donde formalizó la teoría de lo que constituyó en un campo novedoso de investigación. El concepto de RS se considera como:

¹ *El psicoanálisis, su imagen y su público,*

Conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado. (Moscovici, 1979: 33)

Las RS no son sólo productos mentales, son construcciones simbólicas, que se crean y recrean en el transcurso de las interacciones sociales. Toda representación social se engendra, nace, en un colectivo y cumple con una función específica: orientar las conductas y las comunicaciones sociales. De esta manera, las RS tienen una función constitutiva de la realidad.

La representación social integra un conjunto de elementos de la vida social, significaciones, actitudes, creencias e incluye funciones gracias a las cuales se hace posible la interacción con el mundo y con los demás (incorporación de la novedad, orientación de las acciones). (Jodelet, 1986:475)

De esta manera, las interacciones que se dan, entre el colectivo docente de educadoras con su supervisora, permiten conocer las creencias respecto al enfoque por competencias, la imagen que tienen de sí mismas, como maestra-madre, las opiniones, lo que saben del enfoque por competencias como una aspiración donde las docentes pueden planear de manera libre, sin embargo, esta concepción se desdibuja desde el plano administrativo, organizacional, cuando la supervisora escolar les solicita ciertos formatos o elementos que debe contener su planificación, cómo lo han aprendido, qué postura han adoptado y cómo las educadoras representan lo que está instituido en un Plan y Programas y cómo lo han llevado a su práctica educativa.

De acuerdo a Banchs (2000) hay dos principales enfoques para investigar las RS, el Procesual y Estructural. En cuanto al enfoque procesual señala que:

Se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas de los significados, de lenguaje a través de los cuales los seres humanos constituimos el mundo en que vivimos. (p. 36)

Las educadoras de la zona escolar, han construido un mundo, que se desarrolla dentro de sus prácticas educativas, que se matizan con sus discursos, con lo que interpretan del trabajo por competencias, y es en ese espacio, en donde, el objeto de estudio, dimensiona el trabajo de investigación de las representaciones sociales desde el enfoque procesual, construido como un hecho particular, con sentidos y significados propios.

En este sentido, los estudios de corte procesual, se interesan por comprender, los hechos particulares que dan lugar a la elaboración de una representación específica, donde los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura. Este tipo de estudio, emplea, el método cualitativo y la triangulación de técnicas que más adelante se explican.

El enfoque Estructural, de acuerdo con la autora, “se caracteriza por buscar en el estudio de las representaciones sociales metodologías para identificar su estructura o núcleo y por desarrollar explicaciones acerca de la función de la estructura” (Banchs, 2000:37). Habitualmente, hacen uso de técnicas correlacionales y análisis multivariados. Estos estudios de corte estructural, ayudan a conocer la organización

de la representación social particular, como los ingredientes del núcleo central y los elementos periféricos.

A su vez, adoptar la teoría de las RS, es relevante, porque con ello, se logra comprender, a partir del sentido común, las atribuciones y el significado que las educadoras le asignan al enfoque por competencias y acercarse a los procesos de producción de significados, es decir, conocer cómo piensan los actores educativos en el mundo de la vida cotidiana. Asimismo, posibilita ver al actor en su escenario, en un contexto social que él mismo construye y en el que a la vez es construido. Así, el estudio de las RS hace posible la aprehensión del carácter social e histórico, pero a la vez subjetivo de la realidad social que mira al actor como un sujeto activo, cuyo papel es dar forma a lo que proviene del exterior.

Este marco teórico de las RS, se cuenta con un arsenal de técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos, para obtener y hacer emerger los elementos constitutivos de la representación. Referenciando a Abric (2001) se puede hacer uso de la entrevista, el cuestionario, tablas inductoras, los dibujos y soportes gráficos, aproximaciones monográficas y técnicas asociativas; conformadas por la asociación libre de palabras, y la carta asociativa. En función de éstas últimas, se optó por el Cuestionario de la Asociación Libre de Palabras (CALP) mediante un cuestionario autoadministrable a las 100 educadoras (ver anexo 1) que conformaron la muestra, ya que, mediante este instrumento se puede develar la práctica desde una realidad representada con historicidad e ideología, para complementar con entrevistas semiestructuradas (ver anexo 2) que ayudaron a recuperar la realidad que contextualiza a las educadoras.

En este proceso de investigación, que en todo momento, tuvo como objetivo una mayor comprensión del fenómeno de las creencias y nociones desde las

representaciones sociales de las educadoras de una zona de preescolar, es importante comprender, que esta noción, ayuda a representar la realidad que pretendemos investigar, explorar, “Entenderemos por noción otros términos, en donde la polisemia es mucho más grande; es decir que los sentidos no son tan únicos, ni tan precisos”², Jacques Ardoino (1997) que generó una búsqueda intensa de respuestas de la realidad cuestionada, descubrir de qué manera, las educadoras enfrentaron el cambio de enfoque en el currículo de preescolar y de qué manera esto implicó un cambio en sus procesos de pensamiento y acción en la interacción cotidiana.

Como resultado de este trabajo de investigación, la tesis que se sostiene, es que las educadoras de la zona 03, se enfrentaron al enfoque por competencias desprovistas de herramientas desde su formación y la cultura que enmarca su contexto escolar. A través de cómo colegian, de su saber, del acompañamiento, por parte de sus autoridades educativas y de su experiencia profesional, se vuelve compleja y en medio de esa coyuntura, se matizan las competencias para las educadoras de esta zona en interpretaciones simples, puntuales y con hechos complejos; solo se construyen creencias y nociones porque les faltó tiempo para poder entender y comprender desde lo que se decía y lo que colegiaban en los cursos, para poderlos asimilar y concretarlo en su práctica educativa.

La perspectiva de la vida cotidiana y al realizar un acercamiento al análisis de las representaciones sociales; el enfoque por competencias, no se logró anclar a las representaciones de las educadoras en su totalidad, quedando en plano de objetivación, adscrito al nivel discursivo en los pensamientos de las educadoras, directoras y supervisora, que va desde lo prescrito en el programa, en un discurso asumido desde el deber ser que tienen memorizado y que no les permitió construir el

² Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad en UNAM, México el 4 de noviembre de 1997. <http://www.planeacion.unam.mx/unam40/2004/pdf/cesu.pdf>

propio, sin llegar a configurarse en el terreno de la práctica. No fue posible un anclaje social, su implementación se quedó en un proceso de objetivación.

El presente documento y el argumento que sustenta la tesis, se desarrolla en cuatro capítulos, que muestran la manera en que se fue organizando la información, a manera de triangulación con los datos teóricos y el estado del arte analizado de la siguiente manera:

En el capítulo I “Construcción Teórico-Methodológica”, se exhibe el planteamiento del problema, junto con los aspectos que justifican la investigación, donde las representaciones sociales de las educadoras ocupan un lugar central en la dimensión social, de la implementación del enfoque por competencias en la zona. También explicitan el objeto de estudio, las preguntas de investigación que de éste emergen y los objetivos de la investigación. De manera narrativa, se explica, cómo se vivió la experiencia de escribir la tesis, como un proceso complejo y a la vez un reto que se persiguió de manera incansable.

En el capítulo II “Campo de la conformación de las Representaciones ante el enfoque por competencias en la zona 03”, da cuenta de los sujetos de la representación, así como de las condiciones de producción de las RS, del contexto social, cultural y económico que enmarca la zona 03, con la finalidad en un primer momento, de caracterizar la organización de dicho entorno, así como la forma en que se ha instituido el servicio educativo de nivel preescolar y de interpretar cómo se representa el espacio social y la manera en que influye en los hábitos de trabajo de las educadoras, impactando en la forma en que representan el enfoque por competencias en su discurso y en su práctica. Enfatizando el campo específico institucional, bajo el liderazgo de la supervisora y las directoras, los procesos de planeación, las

orientaciones derivadas de las observaciones, constituyen dinámicas reveladoras de las resignificaciones.

El capítulo III “La construcción del cambio de las creencias, de las nociones implícitas las autoridades educativas y las educadoras”, constituye el análisis medular del objeto de la representación y la conformación de las representaciones sociales, a partir de los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario de asociación libre de palabras y la entrevista semiestructurada que hicieron posible conocer el campo de la información: en él se aborda la formación de las educadoras, la trayectoria, el prestigio que permite analizar cómo colegian, la información y cómo todo ello se cristaliza en la planeación por competencias como una demanda de las autoridades educativas.

En el Capítulo IV “El currículum por competencias: lo importante es que los alumnos aprendan”, se aborda el campo de la Actitud, conformado por las expresiones de las educadoras de carácter evaluativo, en relación a las competencias y con base a ello, la postura que adoptaron de dicho enfoque. Donde queda de manifiesto, que ante un nuevo currículum, las educadoras, lo moldean a partir de su experiencia, recuperando la estructura jerárquica, que es muy evidente en el nivel preescolar acompañada del característico apego al deber ser.

Finalmente, en las conclusiones se recuperan los aportes principales de la investigación que rescatan los avatares y las reflexiones interpretativas que dan cuenta de cómo fue implementado el enfoque por competencias en la zona desde las representaciones sociales de las educadoras inmersas en un contexto cultural y social específico.

CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS EDUCADORAS EN TORNO AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

“Una representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979:17).

1.1 La senda de significaciones en la construcción de representaciones sociales de las educadoras.

El trabajo que se construye dentro de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE), condujo a indagar hacia las dificultades de la práctica educativa³, para estudiar una problemática latente del fenómeno educativo, permitió visualizar dentro del nivel de preescolar, acerca de las dificultades que existen. Una de ellas, fue, la implementación del enfoque por competencias que como educadoras adoptamos. Debido a que fue una implantación en las aulas, de manera que sus planteamientos epistemológicos, filosóficos, psicológicos, sociales y pedagógicos invadieron el quehacer cotidiano en las escuelas, requirió de políticas, estrategias y acciones que las educadoras asumieron con resistencia, una de éstas es la formación de los docentes, tanto la inicial como la continua, que logra ciertas modificaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero por sí sola no es suficiente.

³ La Practica Educativa comprendida como un campo de estudio complejo, que se integra por diversos niveles, tiempos, espacios y manifestaciones educativas, que se han construido mediante procesos históricos en que confluyen elementos micro, meso y macrosociales. (UPN-H, 2012: 1).

A partir de esta problemática, se cuestiona, cuáles son las RS de las educadoras, que laboran con el enfoque por competencias desde su práctica, y la interpretación del enfoque en su discurso, es decir, develar con los instrumentos de investigación empleados que dieron origen a cada capítulo. Puesto que, las Representaciones Sociales ayudan a interpretar, desde un enfoque cualitativo, la práctica de la educadora.

En el caso, de las educadoras de nivel preescolar, es indispensable, para este trabajo, interpretar las RS que construyen respecto a la implementación del enfoque por competencias, cuestionar cuál es la interpretación del mismo. De acuerdo con (Gimeno Sacristán, 1998), no existe un solo modelo de una práctica, las educadoras poseen autonomía y ésta es determinante en su práctica educativa, porque ellas, pueden moldear el currículum en función de las necesidades de sus alumnos, respetando así su heterogeneidad, en busca de adaptarla. De esta manera, la intención es el comprender cómo asumen el enfoque por competencias de acuerdo con las condiciones y necesidades de sus pupilos a partir del medio en el que trabajan desde el discurso y de lo que hacen.

De acuerdo con (Cuevas, 2017) para la construcción de un objeto de estudio sobre representaciones sociales, éste tiene que reunir tres elementos: un objeto de representación, un sujeto que construye la representación social y un contexto en particular en el que surge la representación, a continuación, se explican: Toda RS es sobre algo o alguien, a esto se le conoce como objeto de representación, como señala (Jodelet, 1989), éste puede ser humano, social, ideal o material, y debe ser relevante para los sujetos y estar relacionado con sus prácticas. Hablar de competencias, generalmente, es el centro de las conversaciones de las directoras de la zona y el centro del quehacer de la supervisora escolar en los Consejos Técnicos; en este caso, el enfoque por competencias de la educación preescolar, desde perspectivas que implicaron un cambio drástico, que impactó en su trayectoria profesional. No es un

hecho menor, el no contar con un punto estable de referencia para la capacitación docente, dada la gran cantidad de modificaciones curriculares de los planes y programas de estudio en todos los grados de la educación básica, considerando que inició en preescolar.

Cualquier RS es producto de un tiempo, lugar, donde la historia y la cultura son los cimientos que le dan forma a ésta. “Las fuentes de determinación de las representaciones sociales se encuentran en el conjunto de condiciones económicas, sociales, históricas que caracterizan a una sociedad determinada” (Ibáñez, 2001: 178). En este caso, el contexto es, la Zona Escolar 03, la cual está conformada por dos municipios: Tlaxcoapan y Atitalaquia. En Tlaxcoapan se localiza la supervisión de la zona escolar, está conformada por 27 Jardines de Niños. Los sujetos de este estudio son las educadoras, de acuerdo a los datos obtenidos, la plantilla del personal se conforma por 100 educadoras, no todas son licenciadas en educación preescolar, poseen diversos perfiles que más adelante en el capítulo II se especificarán.

De esta manera, fue, como inicié el proceso de problematizar⁴, a partir de pretender interpretar las representaciones sociales de las educadoras ante la implementación de la Reforma Educativa (RE), para poder encontrar las explicaciones de cómo se construyen las interpretaciones que surgen desde diferentes contextos y circunstancias que enmarcan la práctica educativa. Desde la implementación de la reforma y el nuevo programa por competencias, el que moviliza esquemas sedimentados en las directoras y educadoras, situación que hace que surjan diferentes reacciones de acuerdo con LA NOCIÓN DE INNOVACIÓN: como aquella que tiene carácter de intencionalidad porque representa la “incorporación de algo nuevo dentro de una realidad ya existente” (Rivas, M. 2000: 192); es decir, que las educadoras aparecen como responsables últimas de concretar los modelos

⁴ Se entiende por problematizar un proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar. (Sánchez, 1993:65)

educativos innovadores en el aula. Para entender los retos de la innovación del currículo y la enseñanza, hay que avanzar en la comprensión de cómo asumen el enfoque por competencias, qué las impulsa a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta a la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide.

En este trabajo de indagación, se plantea una pregunta general, ¿Cuáles son las representaciones sociales que guían las prácticas educativas de las educadoras sobre el enfoque por competencias? “Qué guía hacia el ejercicio de investigación, la postura de Sáenz (2008) enfila sus argumentos hacia la aproximación investigativa en ciencias sociales para realizar un buen ejercicio.

El primero, es la propuesta de Bourdieu de la “*ruptura epistemológica*”, es decir, abandonar hábitos y prejuicios propios del sentido común. El segundo, es la determinación del objeto de investigación con conceptos claramente determinados y contrastables con el fenómeno, para finalmente, culminar con la comprobación de la hipótesis con datos objetivos. (p. 27)

Respecto al segundo punto, el de la formación conceptual, Sáenz plantea que estos son el resultado de la combinación de datos empíricos, con objetivos de investigación y resultados de otros estudiosos. Sáenz, en algo coincide con Bourdieu (2008), en el hecho de que ambos buscan que la investigación en ciencias sociales sea forjadora de teorías, y cumpla con un rigor conceptual capaz de explicar no solo el hecho al que se aproxima el investigador, sino que pueda servir como referente de análisis para investigaciones similares al objeto. Finalmente, el autor dirige sus últimas consideraciones a un ejercicio que trasciende lo descriptivo hacia lo reflexivo. Su crítica, se enfoca, en la ciencia social como artificio del circuito *Ciencia – tecnología –*

producción y mercado. Sáenz, va más allá legitimando la relevancia de jerarquizar los problemas sociales nominando ejemplos de desigualdad y violencia estructural a nivel global. Para el autor, las ciencias sociales deben situar su mirada hacia problemas coyunturales que permitan mejorar las condiciones de vida de la humanidad en su conjunto.

➤ ***Pregunta de investigación***

¿Cuáles son las representaciones sociales que guían las prácticas educativas de las educadoras sobre el enfoque por competencias?

➤ ***Preguntas específicas***

¿Cuál es el significado y las atribuciones que las educadoras le asignan al enfoque por competencias desde su formación y su contexto?

¿Qué papel juegan las autoridades educativas (la supervisora, el apoyo técnico Pedagógico y directivo) para llevar a cabo la implementación curricular?

¿Cuáles son las condiciones que posibilitan en la práctica educativa de las educadoras el trabajo por competencias a partir de las representaciones que hacen de la misma desde las dimensiones de la información, la actitud y el campo de representación como componentes inherentes que las educadoras han elaborado del enfoque por competencias?

Esta investigación, no tiene como propósito, emitir juicios, sobre la viabilidad del Enfoque por Competencias, lo que se busca, básicamente, es dilucidar, las representaciones que han construido las educadoras sobre la misma.

➤ **Objetivo General**

Interpretar las representaciones sociales que guían las prácticas educativas de las educadoras sobre el enfoque por competencias.

➤ **Objetivos Específicos**

- Interpretar la dimensión de los significados y las atribuciones que las educadoras le asignan al enfoque por competencias desde su formación y su contexto.
- Analizar el papel que juegan las autoridades educativas (la supervisora, el apoyo técnico pedagógico y directivo) para llevar a cabo la implementación curricular del enfoque por competencias.
- Analizar las dimensiones de la información, la actitud y el campo de representación como componentes inherentes a la representación social que las educadoras han elaborado del enfoque por competencias.

Una vez, que se problematizó, se diseñaron las preguntas, que guiaron la investigación y se plantearon los objetivos; fue necesario, diseñar una estrategia. Como señala (Sánchez, 1898), es un proceso integrado por quehaceres y operaciones estratégicamente organizados hacia el logro de un objetivo. Con la intención de arribar a la información que aporte elementos para develar las representaciones sociales que realizan las educadoras.

1.2 La determinación de las representaciones.

El proceso metodológico de esta investigación, se llevó a cabo, desde un paradigma cualitativo⁵, dado que se habla de sujetos y escenarios reales y dentro del terreno educativo, se trata de comprender los sentidos y significados que las educadoras le otorgan al enfoque por competencias, a partir del enfoque Interpretativo⁶, considerando a éste como el más pertinente para abordar los problemas concernientes a la práctica educativa. Sustentada en la Teoría de las RS, la cual, señala Cuevas (2017) surge para estudiar el pensamiento del sentido común, se interesa por conocer los significados que se le asignan a un objeto, suceso o persona, para comprender una situación dada y, así tomar postura al respecto, su estudio se centra en el discurso de los sujetos y los significados que de este último emanan. Por esto, se definió utilizar la metodología de las RS, con sus dos caminos de investigación: Procesual y Estructural para develar el núcleo central.

Una vez, definida, la metodología de las RS, para develar los significados que las educadoras atribuyen a la implementación del enfoque por competencias, fue necesario construir un sendero de investigación, me permitió elucidar mi objeto de estudio. Surgió en el proceso de autoformación y de la misma MECPE, destacar elementos como la validez, en este paradigma cualitativo, implica que la observación, la medición o la apreciación se enfoquen en la realidad que se busca conocer. La confiabilidad se refiere a resultados estables, seguros, congruentes, iguales a sí mismos en diferentes tiempos y previsibles. Así, se dice, que la validez y la confiabilidad se buscan en la investigación cualitativa mediante, por ejemplo, la triangulación de métodos o de investigadores.

⁵ En este trabajo se asume por metodología cualitativa o interpretativa a aquella que se interesa por comprender el significado de las acciones de los sujetos. (Erickson, 1989:196)

⁶ El enfoque interpretativo ayuda a advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo e (...) identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores” (Erickson, 1986:199)

Este concepto, implica, utilizar los diversos métodos para verificar los resultados, o bien contar con la opinión de uno o más investigadores en la interpretación de tales resultados. Otros autores relevantes Steve Taylor y Robert Bogdan (1992) “La observación participante. Preparación del trabajo de campo”, “Observación participante en el campo” y “La entrevista a profundidad”, aportaron elementos para establecer relaciones abiertas con los informantes a lo largo del curso del trabajo de campo, en especial, durante los primeros días, tratando de que las educadoras se sintiesen cómodas, me adecuó en el escenario, durante el periodo inicial la recolección de datos, fue secundaria, mientras se establecía la confianza, para llegar a conocer a las personas, fue importante explicar cuál era la función del investigador a las personas del escenario.

Retomando el trabajo de “Descripción densa; hacia una teoría interpretativa de la cultura.” De Geertz, su planteamiento, que confirman la concepción anti racionalista y fenomenológica del trabajo antropológico, rescató, puntualmente, que existe racionalidad en los sistemas culturales, pero ésta no es algo intrínseco a las cosas, sino algo supuesto a ellos. “La lógica de las formas culturales debe buscarse en las experiencias de los individuos, cuando "guiados por símbolos perciben, sienten, razonan, juzgan y obran” (Geertz,1992: 56). La experiencia humana no es mera conciencia, sino conciencia significativa, interpretada y aprendida. La lógica de las formas simbólicas no está en sí misma, sino en su uso, y existen tendencias de la vida social y junto a ellas, es posible ubicar también contra tendencias, pero éstas se descubren empírica y no racionalmente.

Esto es importante, porque según Geertz, hay que desechar la idea de totalidad con que se ha movido la antropología: Los sistemas no necesitan ser completamente Inter conexos para ser sistemas. Pueden ser densamente Inter conexos o serlo poco, pero como sean hasta qué punto están correctamente integrados- es una cuestión empírica. Los autores antes citados fueron analizados en el seminario de

investigación y dieron claridad a la construcción de la problemática de esta investigación.

Así mismo, se analizaron textos relevantes para la investigación destacando a Peter Woods (1993) “La escuela por dentro”, María Bertely (2000) “Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar”, se reflexionó sobre las posibilidades de recoger la información en un proceso investigativo y se estudiaron algunas técnicas a partir de la observación, tales como la entrevista, lo anterior se complementó con la lectura de María Luisa Tarrés (2008) “Observar, escuchar y comprender”. Esto permitió tener una perspectiva de referencia sobre lo que implica la entrevista, el cuestionario y las maneras de aplicarlos. Para indagar en el campo se utilizó la observación participante⁷, notas de campo⁸, comentarios del observador⁹, entrevistas semiestructuras¹⁰ y de esta manera se recopiló información, que se complementó con el cuestionario de asociación libre propio de la metodología de las Representaciones Sociales. La perspectiva analítica de este estudio, es de tipo cualitativo; debido a la naturaleza social del tema investigado y a que las educadoras y el entorno fueron considerados como un todo.

Por otro lado, el enfoque, permitió recoger datos descriptivos, mediante las ideas de los sujetos de investigación, en este caso la zona escolar, quienes compartieron sus

⁷La observación participante es empleada aquí para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. (Taylor, S.R (1992:31)

⁸Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis del trabajo del observador, procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación.

⁹ Comentarios del Observador: Registro de los sentimientos, interpretaciones, intuiciones, preconceptos del investigador y áreas futuras de indagación. (Taylor, S.R, 1992:83)

¹⁰ Entrevista semiestructurada: son aquellas en las que se cuenta con temas o preguntas preestablecidas, demuestra al entrevistado que está frente a una persona preparada y competente con pleno control sobre lo que quiere y le interesa de la entrevista, sin que con ello se llegue a ejercer un dominio total sobre el informante. Así en la entrevista semiestructurada, el entrevistador mantiene la conversación enfocada sobre un tema en particular, y le proporciona al informante el espacio y la libertad suficiente para definir el contenido de la discusión (Bernanrd, 1988:204-207)

experiencias en torno al tema del enfoque por competencias. Por otra parte, el enfoque permitió la interacción entre las docentes y la investigadora en un ambiente propicio, que quedó conformado como afirman Kesselman, et al, (2007) como un proceso dialéctico entre la práctica y la teoría, lo que representan algo así como la preparación del momento teórico para la elaboración de los conceptos básicos. El actuar de las docentes bajo esta perspectiva fue natural y no intrusivo (Taylor y Bodgan, 1994). Autores que fueron relevantes para la construcción del objeto de estudio, porque sirvieron de guía para encontrar el sentido y el significado de las representaciones sociales de las educadoras ante la implementación de la reforma educativa.

1.3 La entrada al campo: descripción del sentido común.

Se consideró necesario iniciar, con la entrada al campo (zona escolar 03), la cual, “...es la realidad social que pretende analizarse a través de la presencia del investigador en los distintos contextos en los que esa realidad se manifiesta” (Albert, 2007: 238), dado que era importante conocer, socializar y familiarizarse con el escenario de investigación, para ello, se utilizó la observación participante.

El acercamiento a la zona 03, fue de fácil acceso, dado que, mi práctica profesional la realicé en el mismo nivel educativo, la portera¹¹ fue la supervisora escolar, quien me facilitó el acceso y al platicar con las directoras y docentes de las escuelas de inmediato se estableció una buena relación con las informantes y estuvieron dispuestas a contribuir con sus experiencias y aportaciones. Es importante considerar que “la perspectiva teórica del objeto de estudio, lo define su metodología” (Taylor y Bogdan, 1996:32). Me permitió entrar a las escuelas y aulas con el previo permiso de

¹¹ Se le denomina así a la persona a la persona que da acceso o permiso para acceder a realizar las observaciones. (Taylor, S.R, 1992, op.cit.:37)

las directoras y educadoras, prestar atención al entorno físico y social, es decir, buscar conocer cómo es el lugar y lo que sucede ahí, quiénes son, qué hacen y dicen los sujetos, tratando de no interferir en las acciones.

Considerando que, la entrada al campo, es más que una cuestión de poseer permisos, el acceso al campo no viene garantizado por mi presencia física, sino que debí resolver el problema de la superficialidad de la información, en las primeras semanas las docentes me invitaban a pasar a sus aulas, me trataban como si fuese la supervisora escolar, me enseñaban su planificación y me explicaban lo que estaban enseñando con los alumnos.

La conciencia de que todo acto de observación implica un proceso de integración social y de que la estrategia de la marginalidad es la adecuada para obtener el máximo de eficiencia en la recolección de información, pone de relieve la conveniencia de controlar adecuadamente los lazos de reciprocidad que se establece entre el observador y los observados. (Ruiz e Ispizúa, 1989:95)

Lograr integrarme, pero sin trasgredir la realidad, fue algo difícil de lograr, por lo que fue necesario acompañar las observaciones de discurso, para ganar la confianza y el rapport¹². Cabe destacar que estas observaciones fueron en un preescolar de turno vespertino. Por lo tanto, mi presencia era perturbadora, poco a poco fui ganándome su confianza, negocié mi rol al explicarles que yo no iba a criticar su trabajo, “El investigador debe negociar el acceso, gradualmente obtiene confianza y lentamente

¹² El Rapport es la meta de todo investigador de campo. Cuando se comienza a establecer el rapport con aquellas personas con las que se está estudiando, se experimentan sensaciones de realización y de estímulo. Penetrar a través de las defensas contra el extraño, lograr que las personas se abran y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas, ser visto como una persona inobjetable. (Taylor, S.R, 1992, op. Cit.: 55)

recoge datos que solo a veces se adecua a sus intereses” (Taylor-Bogdan,1996, op. cit.: 36).

En las siguientes semanas, el trabajo de las docentes, se intensificó, debido a la proximidad de fin de ciclo escolar, me sentía mal, por el hecho, de solo estar sentada, observando, así que decidí, apoyarlas, en la organización de los eventos, teniendo cuidado de no ser perturbadora ni intrusiva. En estos primeros días, no me preocupé por tomar notas de campo, ni recolectar información hasta sentirme más cómoda en el escenario y establecer el rapport con las docentes.

Una vez, que se logró instaurar el rapport, que las educadoras se “abrieran” y manifestaran sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas, las docentes se convirtieron en mis informantes clave. Ahora que ya estaba dentro del campo surgió otra dificultad. ¿Qué observar específicamente? ¿Hacia dónde ir? Cuando se está en el escenario todo parece factible, es por ello que fue necesario plantear la observación a partir de preguntas y tomando en cuenta las preguntas que nos plantea Erickson (1989):

¿Qué está sucediendo, específicamente, en la acción social que tiene lugar en este contexto en particular? ¿Qué significan estas acciones para los actores que participan en ellas, en el momento en que tuvieron lugar? ¿Cómo se relaciona lo que está sucediendo en este contexto como totalidad? ¿Cómo se comparan los modos en que está organizada la vida cotidiana en ese entorno con otros modos de organización de la vida social en un amplio espectro de lugares distintos y de otros tiempos? (p. 200)

La misma descripción, en la observación que se constituye en el instrumento por excelencia, al reducir los juicios de valor, hace imposible al final realizar una evaluación de las prácticas de las educadoras, las cuales al ser comprendidas sólo en las estructuras significativas particulares del contexto observado van dando lugar a la reflexión del fenómeno observado.

En el transcurso de la investigación, se detectaron diversos escenarios: supervisión escolar, dirección, aula, patio del recreo. El archivo de la supervisión escolar fue una pieza clave para obtener información del personal docente, Dómenec (1997) nos enseña unas técnicas de recuperación documental para construir y reconstruir textos que permitan un mejor análisis de la información, “Nouvelle Histoire francesa”, otra manera de mirar la historia, nos muestra cómo recuperar información a través de memorias, álbumes, registros, cartas, historias, en este caso a partir de las plantillas del personal obtuve datos de las educadoras como: edad, perfil, años de servicio, etc. Ante esta necesidad de información, para la investigación, resulta relevante mencionar que la supervisora escolar fue mi informante clave, tanto por su situación jerárquica y como concedora de la implementación de la reforma educativa¹³.

Al platicar de manera informal, con las educadoras sobre cómo conciben su práctica, las reformas curriculares, el enfoque por competencias, las dudas y dificultades que se les han presentado y las observaciones que realicé, fue necesario iniciar con la recolección de datos, para ello, utilicé las notas de campo, registrándolas en una libreta, con los siguientes datos: fecha, momento, lugar y escenario, describiendo así lo que ocurría en el espacio observado y registrando los comentarios del Investigador¹⁴.

¹³ Se le denomina a la relación estrecha que establece el investigador con personas respetadas y concedoras en las primeras etapas de la investigación (Taylor, S.R, 1992, op. Cit.: 61)

¹⁴ Sentimientos, interpretaciones, intuiciones, preconceptos del investigador y áreas futuras de indagación. (Taylor, S.R, 1992, op. Cit.: 83)

Para acceder al contenido de las RS, fue necesario optar, por entrevistas, con preguntas semiestructuradas, para indagar sobre las RS de las educadoras sobre la implementación del enfoque por competencias en su práctica. La entrevista constituye un método indispensable para cualquier estudio, autores como Moscovici (1979) y Jodelet (2003), mencionan que este instrumento es una herramienta indispensable en cualquier estudio de RS, ya que se enfoca en conocer el discurso de los sujetos, que es donde se plasman las representaciones.

La entrevista, es una técnica que se traduce en la producción de un discurso, dicho discurso, es una actividad compleja, caracterizada por ciertos aspectos que hacen difícil el análisis: actividad de un sujeto locutor al usar una lengua natural, el discurso estará sometido a las reglas de enunciación; en este marco, la expresión discursiva favorece dicha entrevista, una desventaja, que es de interacción finalizada; donde las características de la situación de enunciación (contexto, objetivos percibidos status o imagen del entrevistador, tipo y naturaleza de las intervenciones etc.) pueden determinar una producción discursiva específica en la que es difícil distinguir lo que se sujeta al contexto y lo que enuncia una opinión o una actitud asumida por el locutor teniendo un carácter de estabilidad.

El instrumento se elaboró, para que las educadoras expresaran sus pensamientos de manera directa y personal, el diseño de éste, se construyó a partir de 4 ejes de análisis¹⁵ que propone Cuevas (2017), uno de los elementos que destaca este autor, es que las Representaciones Sociales orientan las acciones de las personas, ya que al designar significados para hacer comprensible la realidad, se encauza una práctica con respecto al objeto de representación.

¹⁵ Se entiende por ejes de análisis a los constructos de orden teórico-metodológico que son un soporte para indagar el objeto de estudio y que son un vínculo entre el marco de referencia y la evidencia empírica.

1.- Análisis de condiciones de producción: En este apartado se entiende que son los aspectos de orden social, institucional, histórico, que dan lugar a la elaboración de representaciones sociales. Los significados de las RS no son neutros, al ser contruidos socialmente se conforman a partir de la singularidad del sujeto y desde el lugar que ocupa en el mundo donde interviene la experiencia, la historia, el contexto social y el conocimiento del sentido común.

2.- Campo Información: Se relaciona con la organización de conocimientos que posee un grupo con respecto de un objeto social, éste comprende la selección que hacen los sujetos de una parte de la información que está disponible sobre el objeto de representación.

3.- Campo de Representación: Nos remite a la idea de imagen, modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación, comprende los significados que se le asignan al objeto de representación y que pueden ser diversos como juicios, aserciones, tipologías, creencias, elementos culturales. Tales elementos se ordenan y jerarquizan de acuerdo al contenido de la representación. En esta dimensión se pueden generar preguntas de evocación para que el sujeto exprese con qué o quién relaciona el objeto de representación, qué significados le atribuye, con cuáles elementos de la vida cotidiana relaciona el objeto.

4.-Campo de la Actitud: Se conforma por expresiones de carácter evaluativo en relación con el objeto de representación, es decir, a partir de la información que tiene el grupo y los significados que le son atribuidos al objeto de representación social, se adoptan posturas y se ejercen acciones. De esta manera, se pueden descubrir las representaciones sociales y acercarnos al objeto de estudio.

El método cualitativo, es un arte, no se ha refinado ni homogeneizado tanto, como otros enfoques investigativos. Esto en parte, constituye, un hecho histórico que está cambiando con la publicación de libros y de narraciones directas de investigadores de campo; los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que conducen sus estudios. Son artífices alentados a crear su propio método, siguen directrices orientadoras, pero no reglas. De acuerdo, a las impresiones obtenidas en el campo y las entrevistas semiestructuradas, se optó por diseñar un cuestionario, para recabar información relevante en cuanto al enfoque por competencias.

Se creó, un instrumento, que se preparó en la modalidad de cuestionario, integrado de 18 preguntas, este instrumento está formado: la primera sección se compone de un formulario en el cual se recoge información referida a datos de identificación de la educadora como fue la edad, los años de servicio, su participación y nivel de carrera magisterial a través de preguntas concretas. De igual modo, la segunda parte del instrumento, está formada por dos preguntas de valoración, uno referente a prácticas docentes en torno a la aplicación del enfoque por competencias y el otro referente a actitudes hacia la aplicación de la misma. (Ver Anexo 3)

Este instrumento, se aplicó a una muestra de 14 educadoras, el criterio para seleccionar a las profesoras fue la antigüedad, se prefirieron a 7 profesoras aquellas que poseían 25 años de servicio docente o más, las cuales su trayectoria les ha permitido trabajar con tres o más reformas curriculares, y siete profesoras de nuevo ingreso, las cuáles acaban de formarse con los nuevos planes y programas de estudio con ello se recabó información respecto a su práctica docente.

Con la intención de identificar las RS, se aplicó una técnica asociativa de corte estructural, la cual “se caracteriza por buscar en el estudio de las representaciones sociales metodologías para identificar su estructura o núcleo y por desarrollar

explicaciones acerca de las funciones de la estructura” (Banchs,2000: 37). De esta manera, conoceremos la organización de los elementos de la representación (núcleo central y elementos periféricos), para ello, se optó por el cuestionario de asociación libre de palabras, como instrumento de acopio de información, el cual, consiste en seleccionar una palabra o fase inductora y pedir a los informantes que escriban cinco palabras que asocien espontáneamente con ese término, para después jerarquizarlas en orden de importancia. “El uso de esta herramienta permite aproximarse a los significados que los individuos otorgan a las palabras sin una propuesta artificial por parte del investigador” (Abric, 2001: 36). Es decir, con este instrumento se captan respuestas directas y más espontáneas, por lo que se ponen de manifiesto elementos que resultan significativos, al sujeto, en función, de la palabra competencia, sin el sesgo que pudiera tener una respuesta definida a priori por el investigador.

1.- En la primera parte, se colocó un cuadro de datos personales, que nos permitieron describir las características de las educadoras de la zona 03 de Preescolar.

2.- En una segunda parte, se solicitó al informante, definir en cinco palabras el concepto de Enfoque por Competencias de manera espontánea, sin llegar al análisis y reflexión de lo que escribió, la evocación que de acuerdo a la representación social, es extraer de la mente lo que se ha construido a través del tiempo en el interaccionar con un fenómeno desconocido y que se hace abstracto y adquiere significado al estar presente, y ahora forma parte del pensamiento social de los docentes — proceso de anclaje y objetivación— que permite hacer presente una manifestación y pasar a ser parte de la historia social del sujeto.

3.- En la tercera parte, se le solicitó al profesor justificar o describir la razón por la que había determinado mencionar las palabras anteriores, en este sentido, ya entra la reflexión y el análisis cognitivo a través de ir al espacio mental y encontrar la respuesta,

para tal efecto, poniendo al profesor en un encuentro hacia su sentir personal y el significado, así como la carga estimativa que le da a cada término utilizado.

4.- Finalmente, en la cuarta parte, se solicitó a las docentes, elegir de las palabras definitorias solo tres y asignarles un número, de acuerdo con el orden de importancia, donde 1, se considera más importante y tres se considera menos importante.

Una vez, indagado el campo, para arribar al análisis de la información, el siguiente paso, fue la interpretación. Para (Geertz, 1992), esta tarea, consiste, en una lectura de los hechos, las acciones y el discurso de los actores. Por consiguiente, la interpretación tiene la finalidad de desmadejar con diligencia los diferentes aspectos de los hechos para develar el meollo de la información para construir el dato que me ayude a esclarecer lo que les representa a las educadoras las competencias. En suma, una representación social se constituye y se hace operativa cuando resulta de la necesidad de una colectividad para hacer familiar lo extraño e integrarlo, trasladando los contenidos de una ciencia o de un conjunto de ideas a la realidad inmediata en la cual se desenvuelven los actores sociales. ¿Cuáles son los mecanismos mediante los cuales se elabora y se describe el funcionamiento de una representación social? Moscovici, reconoce dos procesos fundamentales: La objetivación es el proceso que permite, por decirlo en sus palabras, “hacer real un esquema conceptual” al construir un cuerpo de conocimientos en relación con un objeto de representación. Mediante el proceso de objetivación el lenguaje y los conceptos científicos pasan al lenguaje corriente. Al objetivar un contenido científico la sociedad ya no se ubica respecto a ese contenido sino en relación con una serie de fenómenos trasplantados al campo de la observación inmediata de los sujetos sociales” (Moscovici, 1979 [1961]:75-77). Mucho de lo que conocemos, y que viene a ser importante en la vida diaria, no siempre tiene una existencia concreta.

El anclaje, es el enraizamiento social de la representación. Antes de la formación representativa, la construcción de la representación del nuevo objeto se integra a un conjunto de sentidos y «saberes» preexistentes (familiarización con lo extraño). Después de la representación: Lo que se transformó en visible, es decir, la estructura de imagen, pasa a ser «filtro de lectura» y “teoría de referencia” para comprender la realidad. Ambos procesos (objetivación y anclaje) actúan de modo simultáneo y se refuerzan entre ellos.

1.4 Objetivando al Dato

Para el proceso del análisis de los datos, de la entrevista semiestructurada, se retomó la propuesta, que presenta, Cuevas (2017) para la identificación de las representaciones sociales e interpretación de su contenido, la cual recupera algunos elementos de Taylor y Bogdan (1987) sobre el análisis de datos, mencionando que hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas. En otras palabras, la imagen preconcebida que tenemos de la gente que intentamos estudiar, puede ser ingenua, engañosa o completamente falsa. La mayor parte de los observadores participantes, trata de entrar en el campo sin hipótesis o preconcepciones específicas, después de entrar en el campo, los investigadores cualitativos con frecuencia descubren que sus áreas de interés, no se ajustan a sus escenarios. Sus preguntas pueden no ser significativas para las perspectivas y conductas de los informantes.

En un estudio sobre salas institucionales para retardados severos y profundos, uno de los autores de este libro comenzó con la intención de indagar las perspectivas de los residentes respecto de la institución, pero se encontró con que muchos internados eran no verbales y otros muy renuentes a hablar sin trabas. (Taylor, 1977: 46)

Desde esta perspectiva, se articula con algunos elementos de las RS. En el proceso de objetivación, (Jodelet, 1986) señala, que se pueden diferenciar tres fases referidas a las operaciones mentales involucradas en la producción de la representación. La primera, corresponde a la selección y descontextualización de la información de acuerdo a los criterios normativos resultantes de una cultura particular. Las informaciones son filtradas y desconectadas del campo específico que las produjo de manera que el grupo social puede apropiárselas y convertirlas en hechos de su propio mundo de modo tal que pueda dominarlas. En la segunda fase, se procede a constituir el núcleo figurativo de la representación, es decir, una estructura de imagen que reproducirá en forma manifiesta una estructura conceptual. Los conceptos teóricos se transforman en un “conjunto gráfico y coherente que permite comprenderlos en forma individual y en sus relaciones”. Finalmente, ocurre la fase de naturalización de la información. En ésta, los elementos conceptuales incorporados en la imagen figurativa se convierten en elementos de la realidad, integrando los elementos científicos o abstractos en una realidad del sentido común; el grupo social, al decir de (Moscovici, 1979), identifica las relaciones reunidas en el modelo figurativo con una realidad objetiva.

En otras palabras, mediante el procedimiento de objetivación, transformamos conceptos abstractos, extraños a nuestro mundo cotidiano, en experiencias o materializaciones concretas: convertimos, como ha dicho Farr (1984), “lo raro en familiar y hacemos perceptible a lo invisible” (p. 503).

Es así, como se inició la investigación, que consistió en el descubrimiento, donde el investigador se familiariza con los datos empíricos y la identificación de temas recurrentes con el discurso. Al entrar, por primera vez en el campo, los observadores se encuentran con frecuencia abrumados por la cantidad de información que reciben. Por esta razón, se debe tratar de limitar el tiempo que se pasa en el escenario durante cada observación. A medida que uno se familiariza con un escenario y gana en pericia

para la observación, se puede aumentar el lapso que se pasa en el escenario. La investigación de campo puede ser especialmente excitante al comienzo del estudio.

Algunos observadores, se inclinan a permanecer, tanto tiempo en un escenario, que dejan el campo agotados y llenos de tanta información que nunca logran registrarla. Las observaciones son útiles, sólo en la medida, en que pueden ser recordadas y registradas. Atendiendo las recomendaciones, transcribí todas las entrevistas semiestructuradas, esto fue, un trabajo muy arduo, que demando tiempo y esfuerzo, de leer y releer para examinar las palabras, las notas de campo y los comentarios del investigador (ver anexo 4), de esta manera fui registrando una lista de palabras, temas, emociones que eran reiterativas, subrayando fragmentos y sentidos recurrentes.

La codificación¹⁶ de los datos y la construcción de las categorías de análisis provisionales; para ello, se reunieron y estudiaron los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones, de esta manera realicé una lista de cada eje de análisis con las posibles categorías, subtemas y temas que había identificado en la fase anterior. Continué revisando y reelaborando estos ejes de análisis con los datos que me habían sobrado para identificar si estos me arrojaban otra categoría y de esta manera continúe refinando mi análisis.

Una vez, que se reelaboraron las categorías de análisis, se vincularon con el marco de referencia, para ello, me di a la tarea, de buscar la bibliografía pertinente, que dio lugar a la entrevista, para establecer las primeras conexiones con los datos empíricos. Es también, importante señalar, las desventajas de las entrevistas, que provienen del hecho, de que los datos que se recogen en ellas, consisten solamente en enunciados verbales o discurso. En primer lugar, en tanto forma de conversación, las entrevistas

¹⁶ La codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos.

son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas.

“Aunque los relatos verbales de la gente pueden aportar comprensión sobre el modo en que piensan acerca del mundo y sobre el modo en que actúan, es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen” (Deutscher, 1973: 56). Proseguí en consolidar categorías de análisis, es decir, que éstas cambien de estatus provisional a definitivo, fue importante identificar si las categorías construidas pertenecían a las dimensiones de las Representaciones Sociales propuestas por Moscovici (1979): Campo de la información, Campo de la representación y campo de la actitud. Nos interesa identificar, analizar e interpretar, categorías relevantes en la construcción de las representaciones sociales de las educadoras ante la implementación de la Reforma Educativa en Preescolar.

A partir, de la investigación exploratoria, se han identificado procedimientos recurrentes, que se pueden convertir en categorías de análisis, para estudios posteriores. Es decir, formulamos una serie de categorías que, por lo general, se encuentran en tendencias generales de resistencia al cambio, y sentimientos de desprofesionalización ante la novedad que representan términos como: competencias y reforma educativa, su comprensión rigurosa y detenida también permite reforzar su incorporación como tópico de discusión en los cursos de análisis del discurso de la implementación de la reforma educativa.

Lo cual implicó, un arduo trabajo, debido al tamaño de la muestra, se aprovecharon espacios, como los Consejos Técnicos Escolares, Cursos de Carrera Magisterial, Reuniones Sindicales, y en algunos casos se visitó el Centro Escolar, como las escuelas privadas y CAIC. Por lo tanto, es preciso delinear el contexto donde surgen las representaciones sociales, a fin de aportar elementos que posibiliten entender su

origen. Es decir, una representación social se construye en un espacio y momento particular. Cada representación, es producto de una situación problemática que emerge en un grupo, para dar cuenta de ello, se relacionó el contexto de las educadoras en el espacio y momento en que se implementa la reforma educativa, dentro del proceso de problematización y construcción del objeto de estudio, articular estos elementos, a saber: objeto, sujeto y contexto de representación para tejer los nudos de la investigación. Esto permitió describir, detallar y, sobre todo, presentar la problemática de investigación con agudeza y claridad.

1.5 La Asociación Libre de palabras: recurrencias y hallazgos.

Para conocer la estructura interna de la representación, en el marco de la tarea metodológica, como mencioné anteriormente, se utilizó el Cuestionario de Asociación Libre de Palabras. De acuerdo con (Abric, 2001) el carácter espontáneo y la dimensión proyectiva de esa reproducción deben permitir tener acceso mucho más rápido y fácil que en una entrevista, a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado.

Se observaron ciertos fenómenos interesantes, que se dieron antes y durante la aplicación del mismo, al solicitar el apoyo a las maestras para el instrumento de recogida de información, se observaron diversas actitudes; algunas profesoras mostraron disposición; otras, verbalmente, expresaron que no querían contestarlo, se secreteaban entre sí y movían la cabeza, otras, mostraban nerviosismo, pensaban que se les iba a evaluar respecto a sus conocimientos de competencia, se les informó que esa no era la finalidad. Al estar contestando el cuestionario, ciertas educadoras querían copiarse las respuestas, otras preguntaban que habían escrito sus compañeras.

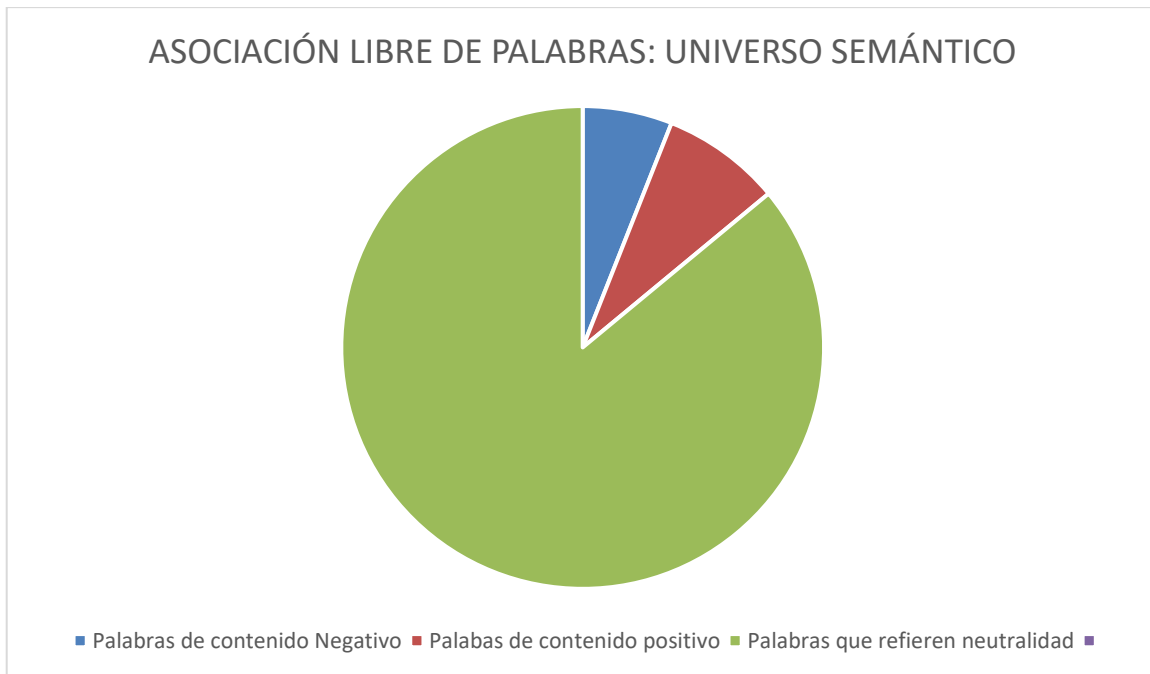
Fue necesario estar atenta y marcar tiempos para contestar el cuestionario, ya que, este se debía responder de manera espontánea. Al finalizar, la aplicación, algunas docentes expresaron que deseaban conocer que calificación habían obtenido. Otras hicieron la petición de fuera confidencial el uso, otras expresaron temor y duda respecto a las respuestas que habían dado y observé que exploraron su plan y programa de estudios. Al revisar los cuestionarios se observó que varias docentes omitieron información, a pesar de que no contestaron algunos apartados como: edad, años de servicio, perfil académico, carrera magisterial.

Las categorías donde se expresan asociaciones, significados, imágenes sobre el objeto de representación se vincularon con el eje de análisis de campo de representación. Las frases en las que se les asignó un significado o se asocia al objeto de representación con algún elemento cercano para el entrevistado, fueron indicios de los ingredientes que configuran el campo de representación, que permitieron comprender, interpretar y filtrar el objeto de representación al sujeto, en la investigación sobre las RS del enfoque por competencias a las directoras escolares se les preguntaba ¿con qué asocia este programa?, la mayoría respondió “cambio favorable” y “oportunidad”.

También, se pueden localizar en las entrevistas, las frases donde los entrevistados asocian al objeto de representación con una frase o vocabulario cotidiano. Después, se estableció la conexión entre el campo de actitud, con las categorías o testimonio que expresen evaluaciones, apreciaciones y comparaciones. En este sentido, fue necesario considerar todo el espectro de valoraciones, que se pueden encontrar en las entrevistas, con respecto al objeto de representación y evitar limitar, sólo, a actitudes positivas.

Una vez, finalizado, el acopio de información de los conocimientos y de las diversas técnicas utilizadas para el análisis de datos surgidos de la investigación de las RS, se emprendió un tratamiento artesanal e híbrido de los datos. De tal forma, una vez terminadas las fases de aplicación de la asociación libre, se procedió a la clasificación y sistematización de la información obtenida en dichos cuestionarios, a través de seis procedimientos para el análisis del universo semántico. El primero, consistió, en el conteo y registro en orden alfabético de las respuestas individuales de las educadoras, clasificándolas de acuerdo a su contenido, obteniendo el hallazgo que se muestra en la siguiente gráfica:

Figura 1. Clasificación del Universo Semántico que arrojó el CALP



Fuente: Clasificación del universo semántico obtenido en la aplicación del CALP en la definición de la frase “El Enfoque por competencias”.

El segundo procedimiento, consistió, en la articulación alfabética por morfema básico obteniendo el registro de las 140 palabras que conformaron el Universo Semántico

(Ver Anexo 5) ; el conteo de frecuencias, con el propósito de revelar el núcleo central de la RS, ya que, de acuerdo con Abric (1976) “toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, siendo este el elemento fundamental de la representación social puesto que a la vez determina la significación y la organización de la misma” (p. 67).

El tercer procesamiento emprendido, consistió, en la delimitación de los términos, los cuáles al agruparlos conforme a su mismo morfema básico, por ejemplo: calidad-calidad educativa; desarrollo-desarrollo del niño- desarrollo integral, se redujo de 140 a 115 términos (Ver Anexo 6). En este primer acercamiento, descubrimos, que la palabra que más significó fue HABILIDAD, con 56 frecuencias, podremos suponer que ésta es el núcleo central de la representación. “Las habilidades se ven reflejadas en la realización de alguna actividad en particular” (Burgos, 2010: 76). La centralidad de un elemento, no puede ser llevada exclusivamente a una dimensión cuantitativa. Al contrario, el núcleo central tiene una dimensión cualitativa.

El núcleo central es determinado en parte por la naturaleza del objeto representado; por otra parte, por la relación que el sujeto, o el grupo, mantiene con dicho objeto, y finalmente por el sistema de valores y normas sociales que constituyen el entorno ideológico del momento y del grupo. (Abric, 2001: 22)

Con el objetivo de continuar aproximando, los términos, hacia el núcleo central de la RS, el cuarto paso, consistió, en una delimitación, a través de la construcción de unidades semánticas, véase el siguiente ejemplo:

Tabla 1.- Unidades Semánticas

UNIDAD SEMÁNTICA	TÉRMINOS DEL CAMPO/ FRECUENCIA	FRECUENCIA
PRÁCTICA	Juego 1 Movilización de aprendizajes 1 Pensamiento crítico 2 Permanente 1 Potencialidad 1 Principios Pedagógicos 2 Responsabilidad 2 Reto 2 Ser 6	18
ALUMNOS	Lectura 1 Resolución 9 Juego 1 Lectura 1 Ritmos 1 Saberes 7 Significativo 4	24
PLANEACIÓN	Currículum 2 Deber Ser 1 Herramienta 1 Integral 4 Manejo 2 Material Didáctico 2 Números 1 Objetivos 4 Planeación 2 Pasos a seguir 1 Primordial 1 Programa 2 Propósitos 3	

	Reforma 2 Secuencia 1 Situación Retadora 4 Transversalidad 4 Actividades 3 Acciones 1 Campo Formativo 4 Desarrollo 2 Dinámica 1 Diversidad 1 Educación Integral 1 Estándares curriculares 8 Estilos de Aprendizaje 2 Estrategia 8 Evaluación 3 Funcional 2	73
TRAYECTORIA	Adaptación 1 Capacidad 27 Compromiso 3 Contexto 1 Convivir 2 Desempeño 4 Emociones 1 Esfuerzos 1 Liderazgo 2 Madurez 1 Perfil de Egreso 6 Profesionalismo 1 Talentos 1 Tenacidad 1 Valores 7 Vida 11	90

	Vivir 1 Formación 1 Competente 14 Eficiente 1 Eficaz 3	
ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA	Información 1 Interpretar 1 Intervención 2 Investigación 1 Logros 6 Resultado 1 Sistemático 1 Logros 6 Resultado 1 Sistemático 1 Análisis 25 Aprendizaje 4 Dirección 1 Enseñanza 1 Visión 1 Reflexivo 1	54
RASGOS POSITIVOS	Libertad 28 Autonomía 19 Cambio 13 Innovación 10 Exitoso 9 Colaboración 9 Calidad 5 Novedoso 5 Creatividad 2 Comunicación 2	102
RASGOS NEGATIVOS	Malestar 21	106

	Desagrado 18	
	Contrariedad 15	
	Confusión 14	
	Imposición 13	
	Incertidumbre 11	
	Acometividad 14	
	Preocupación 10	

Fuente: Elaboración de unidades semánticas.

Posteriormente, a la integración de unidades semánticas, el quinto procesamiento de datos, consistió, en realizar una clasificación jerárquica de dichos términos en función de la tendencia de sus rasgos y del número de frecuencias. En el trabajo de Hernández (2005) esta autora, permitió agrupar las palabras de la red semántica con respecto al objeto de carrera magisterial en tres planos de significación: positivos, negativos e indefinidos o neutros. Conformándose de la siguiente manera: neutrales (259) negativos (116) positivos (102). (Ver anexo 7)

1.6 De la red semántica a la construcción de Conglomerados

Con la finalidad de organizar, los términos, que conformaron las redes semánticas, se adoptó el modelo de Hernández (2005) sobre la construcción de conglomerados que permite establecer la organización de los términos evocados por los sujetos desde los más próximos hasta los más lejanos del núcleo central de la representación.

Un conglomerado en las RS, representa una técnica analítica, orientada a la inducción del Núcleo central, y cuyos elementos periféricos denotan posibilidades para la determinación de los sentidos y significados de la situación o del objeto de estudio. Toda representación social se organiza alrededor del núcleo central, el cual, de

acuerdo con dicha teoría, es el fundamento de la estructura de la representación. El núcleo central de acuerdo con Abric (2001):

Está constituido por uno o varios elementos que en la estructura de la representación ocupan una posición privilegiada, determinado tanto por la naturaleza del objeto representado como por la relación que el sujeto o grupo mantiene con dicho objeto y finalmente por el sistema de valores y normas sociales que constituyen el entorno ideológico del momento y del grupo. (p. 78).

El núcleo central de la representación, es el elemento por el cual, el sentido común de los sujetos cobra significación, centralidad que no es exclusiva de una dimensión cuantitativa, sino por el contrario genera dimensiones de análisis cualitativo, mediante el cual, puede concretarse una imagen sobre el fenómeno en estudio.

Con el propósito de brindar, un panorama particular, sobre cada uno de los rasgos, a través del proceso de correlación de términos, se definieron los siguientes conglomerados: General, Rasgos Positivos; Rasgos Negativos, Trayectoria, Planeación, Análisis de la Práctica, Alumnos y Práctica (anexo 8) que conforman las categorías de análisis, de esta manera se identificó la estructura y el Núcleo central de la representación, así como elementos que pertenecen al eje de análisis de la dimensión de la representación, dimensión de la actitud, como resultado del trabajo de estudio los hallazgos que se presentan son el resultado de un ir y venir para lograr el análisis cualitativo. Puesto que, se consideró, que las representaciones sociales de las docentes se identificaron mediante la expresión directa del pensamiento de los actores en relación al cuestionamiento sobre el significado que tiene para ellas el enfoque por competencias, la aproximación de las RS constituye un aparato teórico heurístico para profundizar el conocimiento de la realidad social.

En un segundo momento, metodológico, abordé, las significaciones de las educadoras, se buscaba explorar las significaciones, por ejemplo, en términos del conocimiento acerca del enfoque por competencias, de su identificación con la propuesta y de sus experiencias de capacitación, entre otros aspectos. Algunas de las preguntas fueron: ¿Qué es para usted el enfoque por competencias? ¿Cuáles son los cambios más significativos del enfoque por competencias que impactan directamente el trabajo? ¿Cuál es el rol de la educadora y del alumno en ella? ¿Qué acciones se han implementado para adoptar el modelo por competencias en la escuela? En nuestro análisis identificamos diversidad de respuestas, cada una con un énfasis específico, pero es claro, que el enfoque por competencias, ha interpelado afirmativamente a las educadoras. Los testimonios, muestran titubeos, que indican lo difícil de conceptualizar y enunciar la naturaleza del enfoque por competencias, pero esto se resuelve, echando mano de elementos disponibles en el campo de significación del sujeto enunciante. Como elementos que articulan las expresiones identifiqué las nociones de "cambio" y "mejora": en el campo simbólico de las participantes en esta investigación, el enfoque por competencias significa cambiar para mejorar.

En el siguiente capítulo, se aborda la caracterización del escenario de investigación que comprende la zona 03 para determinar las condiciones de producción donde las educadoras desarrollan la implementación del enfoque por competencias.

CAPÍTULO II. CONFORMACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES ANTE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

El acto de representar significa sustituir a, estar en lugar de; por lo que la representación -en este caso mental- es de algo, ya sean: objetos, personas, prácticas, hechos, ideas, etc.

Jodelet (1985)

2.1 Las Representaciones Sociales ante el enfoque por competencias en la zona 03

En este capítulo, se da cuenta del contexto social, cultural y económico que enmarca la zona 03, con la finalidad, en un primer momento, de caracterizar la organización de dicho entorno, así como la forma en que se ha instituido el servicio educativo de nivel preescolar y de interpretar cómo se representa el espacio social y la manera en que influye en los hábitos de trabajo de las educadoras, impactando en la forma en que representan el enfoque por competencias, en su discurso y en su práctica.

Aunque, la presente investigación, se centra en interpretar el sentido y el significado, que reflejan las educadoras en sus representaciones sociales, en torno, al enfoque por competencias, es relevante contextualizar, físicamente, tanto el espacio social, como a los sujetos que intervienen en el desarrollo y la construcción de la realidad, que da lugar, a determinadas relaciones sociales, permeadas de ideas, creencias, concepciones y maneras de pensar que moldean de manera objetiva y subjetiva las formas de concebir al enfoque por competencias, tanto desde su origen, como por su función, la representación social siempre nos remite al grupo. Manifiesta una forma de relación entre sus miembros y de éstos con el entorno, proponiendo modos de relación pautados. Todo ello, se vincula con una forma de conocimiento compartido (de ciertos

objetos sociales) y marcos cognitivos que se vinculan íntimamente con la identidad social.

En un segundo apartado, se retoman a las educadoras que constituyen la zona 03, caracterizándolas de manera holística a partir de la edad, y su formación, donde la diversidad en los perfiles conjugada con todos estos aspectos da lugar a la construcción de la identidad¹⁷. Puesto que el origen de las representaciones sociales es colectivo, reflejan el modo en que un grupo elabora cognitivamente un fenómeno, tienen un fin práctico, referido al uso social del fenómeno que iluminan, tanto en relación, al modo de entenderlo, como de interactuar con él. Lo anterior, permite definir claramente el horizonte de análisis en este apartado: la representación social y las identificaciones en contextos grupales, donde el individuo se nutre y recrea, articulándose y desarrollándose dentro de formas socialmente acordadas, a través de las cuales se sitúa frente a los hechos.

De igual manera, se complementa el capítulo, con el análisis de discursos, respecto a las representaciones sociales, que las educadoras construyen en torno a las relaciones de poder, que implica la jerarquización instituida en la zona, y la forma en que dicho control, referido como supervisión, determina las prácticas de organización, las prácticas discursivas y de trasmisión constitutivas de toda acción pedagógica. Al respecto, (Jodelet, 2007) identifica tres esferas al hablar del sentido de la génesis y funciones de las representaciones: subjetiva, intersubjetiva y transubjetiva. Las dos primeras, remiten a los procesos, a partir de los cuales, el sujeto se apropia de y construye representaciones de naturaleza cognitiva y emocional indisociables; aquí

¹⁷ Se trata de un proceso dinámico, donde el miembro de un grupo se atribuye a sí mismo criterios de Identidad compartidos, algunos de los cuales serán parte de su propia identidad individual. Es importante retomar la **Función identitaria** de las representaciones ya que participan en la definición de la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos. Sitúan, además, a los individuos y los grupos en el contexto social, permitiendo la elaboración de una identidad social y personal gratificante, o sea, compatible con el sistema de normas y valores social e históricamente determinados.

se distinguen las representaciones, que el sujeto, elabora, activamente, de las que integra pasivamente por la presión social, la interacción-comunicación, el intercambio dialógico con los otros, la intersubjetividad, de la que se producen nuevos saberes, acuerdos o divergencias; afirma que el estudio del nivel subjetivo permite examinar cómo los significados se articulan con la sensibilidad, los intereses, los deseos, emociones, así como el funcionamiento cognitivo.

2.2 Ser Docente: ¿Vocación u oportunidad?

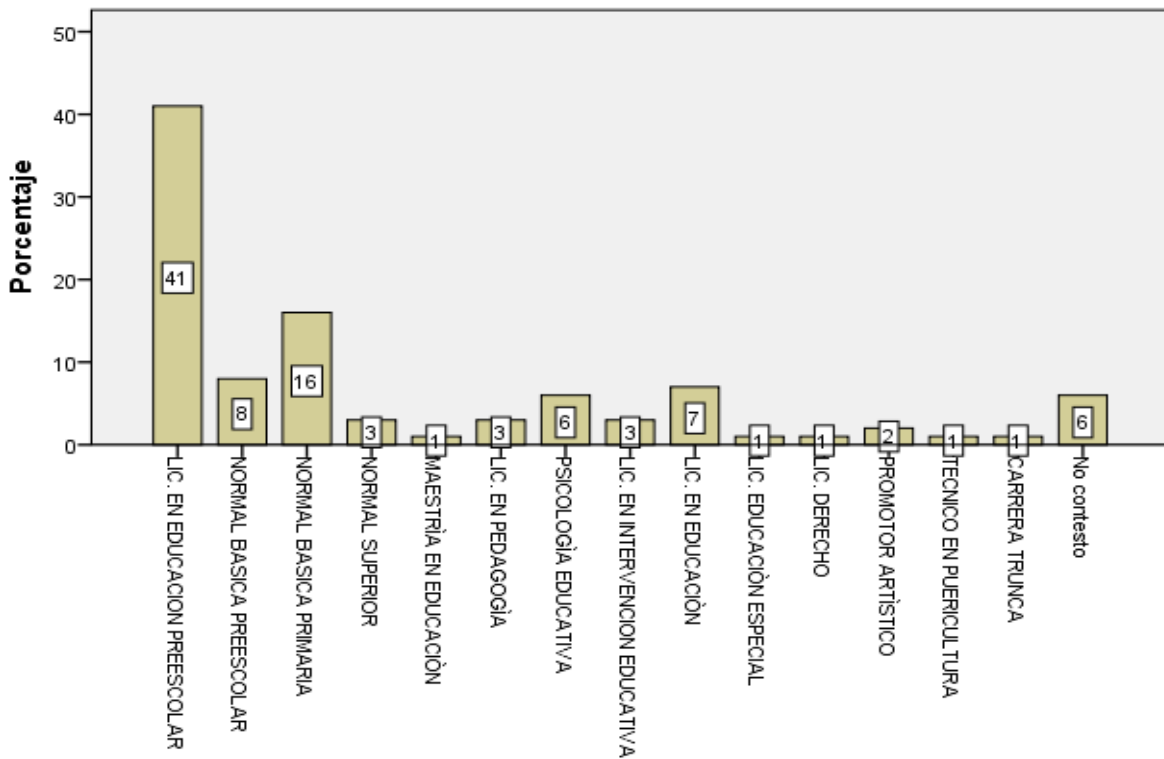
Para poder hablar, de quienes son las educadoras de la zona 03, es necesario pensar en identidad como valor, pero ella, ha de entenderse en la interacción social (a la vez institucionalizada y vivencial), como hecho social. Castells (1999) define dicho concepto del siguiente modo “Por identidad, en lo referente a actores sociales, entiendo el proceso de *construcción de sentido* atendiendo a un atributo cultural o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido” (p. 28). Remitir la noción de identidad a procesos, que no son sino procesos sociohistóricos, constituye una razón necesaria en el análisis social. Señalar, además, que el análisis identitario desde el discurso filosófico y social pasa necesariamente por el ámbito de la cultura, tanto en su sentido más amplio (como producción humana, acción humana creadora) como en su carácter de “visión de mundo” –tal y como lo sugiere Castells– equivale a ubicar uno de esos elementos básicos para el estudio de la construcción identitaria.

Desde la perspectiva de las educadoras, que participaron en la investigación, hay sucesos que se volvieron para ellas, una referencia obligada, al describir los momentos decisivos, en los que habían reconstruido su identidad. Estos sucesos se evidenciaron en la información empírica; algunos de ellos se describen a continuación.

La experiencia de formación docente inicial de las entrevistadas fue considerada, en algunos casos, un elemento negativo al que no deseaban emular. El recuerdo de relaciones establecidas con algunas profesoras de la institución formadora de docentes, se convertía en un parámetro negativo, del cual, las educadoras deseaban alejarse lo más posible; en razón, de haber vivido, experiencias de subordinación frente a estilos coercitivos de ejercicio de la autoridad. Se identificó que la identidad docente, permite una mirada diferenciada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, matizada e influenciada por la identidad de género. Sólo en el caso de la supervisora escolar la formación docente inicial fue un referente notable y positivo.

La plantilla de la zona 03, está conformada por 100 educadoras, las cuales poseen los siguientes perfiles: Licenciatura en Educación Preescolar, Normal Básica Preescolar, Normal Básica Primaria, Normal Superior, Maestría en Educación, Licenciado en Pedagogía, Psicología Educativa, Licenciatura en Intervención educativa, Licenciado en Educación, Licenciado en Derecho, Promotor Artístico, Técnico en Puericultura y Carrera Trunca.

Gráfica 1.- Porcentaje del Perfil de Educadoras



Fuente: Elaboración de Gráfica con los datos obtenidos del Perfil Docente obtenidos en la aplicación del Cuestionario de Asociación Libre de Palabras.

Esta diversidad de perfiles académicos, se debe, a que los Jardines de Niños surgen en el estado de Hidalgo, en el año de 1936, a partir del interés de los profesores inspectores de educación primaria, así como de las autoridades municipales y padres de familia. En estos tiempos, los grupos de primer grado eran numerosos, debido a que los alumnos asistían a la escuela acompañados de sus hermanos menores, lo que ocasionó protestas de los maestros. Ante esta situación, los inspectores escolares solicitaron a la Dirección General de Educación Pública, la atención de dicha problemática.

Tales circunstancias históricas, aunadas al contexto social de esa época, determinaron la incorporación de las educadoras al sistema educativo de preescolar,

que, sin tener el perfil, por el hecho de ser mujeres fueron asignadas a trabajar en dicho nivel. Por lo que es importante recuperar, que el profesor Federico A. Corzo, director de Educación Federal en el estado de Hidalgo, conociendo las necesidades de las escuelas semi-urbanas, prometió apoyar a las educadoras y gestionar, ante quien correspondiera, la creación de plazas para maestras de párvulos, en los medios semiurbanos más necesitados.

En esa época, los inspectores tenían a su cargo, zonas sumamente grandes y ante la problemática presentada en las mismas, insistían en la atención a párvulos, por lo que obtuvieron la siguiente respuesta: “Para abrir un centro educativo más, autoridades educativas municipales y maestros, deben proporcionar un local apropiado, material de trabajo y pago de una niñera”.¹⁸ La formación docente inicial se refirió como significativa debido a la huella que esta etapa dejó en la estructuración de la identidad de las informantes.

Debido a la falta de presupuesto, se indicó que de entre las maestras de Educación Primaria de las diferentes zonas, se eligieran personas con la debida preparación y disposición para atender a párvulos donde se requiriese, se indicó a las maestras que entregaran oficialmente a sus autoridades inmediatas las escuelas primarias donde laboraran y se presentaran a la Inspección General de Educación Preescolar, la cual, estaba a cargo de la profesora Rosa Zapata, quien les entregó copia del acuerdo presidencial a cargo del C. Gral. Lázaro Cárdenas del Río y del Secretario de Educación Pública Gonzalo Vázquez Vela, quienes fundaron 38 Jardines de Niños en el país, de los cuales doce le tocaron al estado de Hidalgo.

¹⁸ https://www2.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/Guia-Operativa-para-Escuelas-Publicas-2018-2019.pdf

De acuerdo a los datos obtenidos en el instrumento de recolección, el 55% son profesoras de Educación Primaria. En la zona escolar se encuentran pedagogas que egresaron de Normales Básicas de diversos estados como: Monterrey, Michoacán, Nayarit, Veracruz, Puebla, etc. Estas maestras al egresar, el Sistema Educativo Federal, les otorgó su plaza en el estado de Hidalgo, en esa década, el sistema educativo requería cobertura, por lo que no interesaba tanto el perfil del docente.

“Me enviaron a Calera, Atotonilco de Tula, yo no conocía este lugar, estaba lejísimos, yo soy de Monterrey, yo lloraba, tenía 18 años, antes salías de la secundaria y ya estudiabas la normal, no había preparatoria como ahora. Era profesora de primaria y al llegar me dijo el director de la primaria de Calera que atendiera a los de preescolar porque yo era mujer. A mí me daba miedo, no sabía qué hacer con esos niños, recuerdo que no los dejaba salir al recreo porque me daba miedo que se perdieran” (EEPPR).

De esta manera, se convirtieron en educadoras en la práctica educativa que desempeñaron, se enfrentaron a problemas como espacios para atender a los alumnos, ya que compartían instalaciones con la escuela primaria y cómo enseñar a los alumnos, ya que, su preparación profesional era otra. Eran maestras de primaria, recibieron instrucciones de asistir dos semanas a observar el trabajo que se estaba llevando a cabo en los Jardines de Niños de la ciudad de México y asistieron a un curso en las vacaciones de invierno. Se les considera como pioneras, ya que estas docentes se organizaron para sacar adelante la noble tarea que les habían encomendado.

“No teníamos instalaciones propias, eran locales prestados, por lo que me organicé con los padres de familia para trabajar, haciendo eventos,

vendimias y gestionar la donación del terreno, un padre de familia nos donó el terreno y empezamos a construir poco a poco con apoyos que tramitamos en presidencia municipal, delegados, munícipes¹⁹ y ejidatarios” (EEMC1).

La mayor parte de educadoras, que conforman la plantilla de personal de escuelas oficiales, posee un perfil afín a la docencia, sin embargo, existen casos de educadoras que poseen perfiles académicos, tales como: Licenciatura en Derecho, Licenciatura en Psicología, las cuales, se insertaron en el campo de la docencia debido a que no lograron acomodarse en su campo laboral, en el sector educativo se les presentó una oportunidad que no desaprovecharon.

“Soy Licenciada en Derecho, egresé de una escuela particular, pero no encontré trabajo, me cansé de tocar puertas y llegó un momento en el que estaba desesperada. Afortunadamente mi mamá decidió jubilarse, ella era directora en el nivel de preescolar y me dejó su plaza; no tuve problemas porque antes se podían heredar las plazas, solo firmé una carta compromiso donde aseguraba continuar estudiando para docente” (EESPD).

En el relato anterior, se manifiesta una situación muy común entre la identidad de la educadora y su vocación; es decir, si la maestra es una Licenciada en Derecho, cabe cuestionar, ¿qué sucede con la verdadera motivación de todas aquellas que por diferentes circunstancias no cuentan con el perfil y la vocación? La falta de formación y el conocimiento pedagógico requerido, implica construir su discurso, de acuerdo con el modelo cultural tradicional de las educadoras, y además asumir el enfoque por competencias, el cual, la articulación de la educación básica es la clave, mientras que

¹⁹ Antes se les nombraba así a los que ocupan cargos de representación popular, hoy conocidos como Regidores Municipales.

en la realidad en el aula no es imprescindible y, curiosamente, en el ámbito cultural se representa como actividades alejadas una de otra. Existe una diversidad, en cuanto al perfil de formación docente, lo que refleja que cada educador o educadora tiene una historia propia e identidad profesional única. De manera general, la identidad profesional es concebida como una entidad individual construida en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia. “Para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades. No obstante, tal pluralidad es una fuente de tensión y contradicción tanto en la representación de uno mismo, como en la acción social” (Castells, 1999:28). Durante la investigación, se llegó a la deducción de que es en la práctica que se van tejiendo una serie de entramados, donde acontecen los diferentes procesos que conforman la identidad docente. La reflexión de la educadora, acerca de lo que es y lo que hace, le brinda la oportunidad de conocer cómo se construye su identidad docente, cómo se manifiesta, a partir de qué circunstancias se va transformando, y las posibilidades que tiene de reconstruirla, si así lo desea. También como un fenómeno social de apropiación de modelos, que se intencionan, a partir de políticas sociales y opciones políticas, en un sentido amplio.

Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional (Huberman, 1989). Desde esta perspectiva, el estudio de la identidad profesional, es sobre individuos situados en un contexto, donde se están implementando estrategias de cambio, que explícita o tácitamente, se orientan a generar nuevos modos de operar, tanto en el plano de concepciones y herramientas conceptuales como en el de su práctica.

La identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez, social e individual, resultado de diversos procesos de socialización, entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben. La supervisora escolar expresa:

“Pese a la diversidad de perfil que poseen las educadoras, la mayoría del personal ostenta grandes capacidades o competencias profesionales que se reflejan en la forma de organizar sus grupos y/o planteles educativos según la función que les toca desempeñar, competencias tales como, conocimiento del programa, habilidades para la planificación y planeación de situaciones didácticas, habilidades para el desarrollo de actividades educativas, habilidades en el diseño y utilización de materiales didácticos, habilidades para la organización de actividades socio cívico culturales, así como el manejo de organización administrativa. Por otro lado, también demuestran habilidades en la comunicación con padres de familia y en la organización de actividades con ellos.” (ESLM)

La evidencia, indica, que las responsables de activar la reforma en los espacios áulicos, no actúan sólo, con base, en los preceptos que ésta les aproxima, sean metodológicos, técnicos o políticos; más bien, se mueven, en densas redes, de relaciones con significados diversos, algunos contradictorios, muchos de ellos sedimentados, heredados generacionalmente a través de charlas, de rituales, de estructuras que los anteceden a través de las cuales miran y procesan los cambios. Que presentan habilidades que responden a las necesidades educativas del contexto. Una situación que se presentó de manera constante, fue, la exigencia de atender a niños con Necesidades Educativas Especiales. Que se ven afectados en su desarrollo y que deben ser integrados a la escuela regular, en esta situación se han observado dificultades por parte de las Educadoras que atienden estos niños para hacer

adaptaciones curriculares, ya que no son especialistas en la materia, por lo que se requiere un acompañamiento más cercano por parte de la asesoría de MAEP.

La supervisora, también, se ha enfrentado a problemáticas fuertes, como el caso de una educadora a la que llamaremos “Carmen”, quien ha incidido en repetidas ocasiones en una desorganización de su labor docente, no tiene una visión clara de su función, desconoce el planear por competencias, sus escasas planeaciones son sin argumento, tiene un manejo inadecuado con los padres de familia, es dada a conducirse con falsedad y a cambiar la versión de sus funciones al grado de que se ha presentado en diversas instancias para falsear información.

Toda propuesta de cambio, ofrece nuevos elementos significantes a los sujetos educativos, quienes deben recibirlos y ponerlos en marcha desde sus marcos interpretativos y de actuación; algunos de esos elementos, son compatibles con estructuras vigentes, pero otros, estarán en conflicto, y este choque de referentes, influye en el devenir de la reforma y de los sujetos. Por ejemplo, las participantes en esta investigación han construido significaciones específicas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre su papel en el contexto de su condición social e institucional, y también han heredado modelos de pensamiento más o menos explícitos. Sobre esta base, que hace referencia a la trayectoria personal y profesional de cada docente, opera el proceso de reconstrucción de significados frente al enfoque por competencias. Aquí, es pertinente recordar, que, en un contexto de reforma, las significaciones, las estructuras y las identidades vigentes están expuestas a un tipo de tensión que las hace particularmente susceptibles de modificación.

Por otra parte, esto conseguirá modificar, en parte, el perfil del docente, que había sido construido en la época moderna. La diferencia fundamental, radicaría, en que antaño, la salvación estaba guiada por un objetivo político-moral indudable; de ahí que

el docente se sintiese, participe, de una misión histórica encomendada: procurar la liberación social. En la actualidad, una vez debilitado o desmoronado este objetivo, el carácter de misión atribuido al nuevo perfil docente se limitará a lo siguiente: dar solución, sin más, a problemáticas sociales, desposeído y/o descreído ahora de toda guía clara orientada a la materialización de una sociedad mejor.

2.3 Efectos de Carrera Magisterial: Los que ingresan y los que no...

Es necesario recuperar información sobre Carrera Magisterial (CM), ya que para las educadoras de esta zona tuvo relevancia y fue trascendente en su formación profesional. Del total de las educadoras encuestadas, 58% no cuenta con Programa de Carrera Magisterial, la promoción, el ascenso horizontal se da de manera muy lenta, prueba de esto es que el 15% se ubica en el nivel A, 14% en el nivel B, 8% en el nivel C, 2% en el D, y 1% E, que es el último nivel. Debemos recuperar que CM surge en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa mediante un acuerdo político signado con los gobernadores de los estados y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con él se introdujo una cuña dentro del universo homogeneizante del magisterio, “un sistema de estímulos de pagos adicionales al mérito, que habría de producir a mediano plazo mayores diferenciaciones dentro del grupo” (Loyo, 2002: 39), con el propósito de coadyuvar a elevar la calidad de la educación, mediante el reconocimiento y apoyo a los docentes, así como el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Hasta entonces, el maestro promedio había laborado en un ambiente no competitivo, con exigencias muy limitadas y en el que privaba la homogeneidad entre los compañeros. Al introducirse el nuevo sistema de estímulos, las condiciones se modificaron; surgieron presiones para inscribirse al programa, tanto por el ingreso

quincenal suplementario -modesto pero significativo- como por cierto reconocimiento que conlleva en el medio escolar.

La escuela cambia, los maestros se dividen entre los que ya están “dentro de carrera” y los que todavía permanecen “Fuera de carrera”. “Cuando la competencia trae consigo una remuneración económica, entonces se inicia la lucha por el logro personal, pudiéndose convertir en un conflicto interno en el colegiado de los docentes, fluye el individualismo y otros factores que atentan al rompimiento académico” (Hernández, 2005: 94). Todos saben “quién es quién”; el que no quiere participar, el que no puede participar a falta de uno o varios requisitos; y aquel otro, que ha concursado, pero no ha podido ingresar. Las educadoras que se encuentran en CM, consideran que los sueldos son bajos y este programa de incentivos es una vía que permite una ligera mejoría en sus ingresos.

Algunas educadoras muestran su rechazo, porque lo consideran una discriminación a los docentes que no resultan beneficiados, con ese tratamiento salarial diferenciado, otras expresan su frustración:

“Me considero una buena maestra, tengo 25 años de servicio y no he logrado ingresar, siempre me faltan décimas para alcanzar el puntaje, ¡ya me cansé! ¡En los últimos años ya no participo, ya para que ¡siempre es lo mismo, ya se sabe quién si se va a promover, yo no tengo palancas, ni contactos para que me vendan el examen” (EEVB1)

Ante esta circunstancia, es importante retomar “La lucha contra la carrera de obstáculos, la forma que utiliza el Sistema Educativo para evitar el aumento de sueldo, un paso que no se puede avanzar y sólo algunos cuantos logran su ingreso, trabas y barreras como una forma de control” (Hernández, 2005: 8). Es como las educadoras

perciben la participación en procesos de promoción, por lo que las educadoras como recurso humano, son el principal medio del que disponen las organizaciones para conseguir sus fines, sin embargo, subsiste el hecho de que el bajo sueldo del docente se contradice con el contenido oficial, que insiste en señalar como prioridad nacional de la educación básica al profesor como la pieza clave para mejorar la calidad del servicio. (Etzioni, 1993) menciona que trabajadores satisfechos trabajan más y mejor que los frustrados. No todo trabajo puede ser bien pagado o satisfactorio, ni todas las reglamentaciones y órdenes pueden hacerse aceptables.

2.4 La zona 03 de preescolar

En una primera etapa, centrada, en un análisis, de la documentación básica de la reforma educativa, que incluyó los libros de textos, los programas de estudio disponibles para los profesores, las guías articuladoras y los materiales del diplomado de capacitación de docentes, entre otros (SEP, 2010a; 2010b; 2010c; 2010d; 2011a; 2011b; 2011c). En estos documentos, analicé las significaciones a través de su objetivación en el vocabulario, los conceptos clave, las propuestas, las indicaciones y los "llamados al profesorado" para implementar la reforma.

Estos testimonios, muestran también, un componente de temporalidad introducido a través de términos como *antes, ahora, actualmente*; la reforma opera como marcador de tiempo en la significación del trabajo educativo: permite explicar, lo que estaba mal y lo que ahora ya se podrá hacer mejor. En otro plano, se muestran referencias a la reforma como oportunidad para dejar atrás la *ignorancia, desarrollar capacidades, mejorar resultados*, desplazar el *tradicionalismo*. Los "alumnos" se ubican como los principales referentes de las respuestas: la reforma es *para ellos*, y las educadoras se ubican en otro nivel enunciativo.

“Nuestra sociedad es una sociedad organizacional nacemos dentro de organizaciones, educados por ellas y la mayor parte de nosotros consumimos buena parte de nuestra vida trabajando para organizaciones.” (Amitai Etzioni, 2000:38) cuestiona ¿Cómo lograr cumplimiento de parte del personal ante situaciones de organización tan formal? sugiere que se puede alcanzar cumplimiento a través de dos caminos diferentes pero que se complementan entre sí ellos son:

1. El componente estructural, que guarda relación con el sistema formal de la organización y el tipo de poder que la organización hace uso de, para “poner en vigencia” o darle “un grado de fuerza” (enforce) al cumplimiento. La estructura de poder y autoridad organizacional tiene un impacto importante en asegurar obediencia de parte de los subordinados. Los organigramas, la descripción de puestos y funciones, las descripciones de responsabilidades, los manuales de procedimiento, las líneas de autoridad, la misma división del trabajo representan esfuerzos genuinos para controlar el comportamiento de los miembros organizacionales, los que se encuadran en gran medida dentro de los medios comúnmente llamados como burocráticos.
2. El componente motivacional que tiene que ver con el grado de compromiso personal que poseen los individuos respecto de los objetivos y propósitos organizacionales, que asume con el nivel de involucramiento de dicho miembro. Mayor involucramiento y compromiso supone mayor canalización de energías hacia el logro de los objetivos organizacionales, señalando que en la medida en que el personal está comprometido se requieren menos mecanismos de control formal. Y aquí es donde Etzioni ya ha decidido la selección de sus dos principales variables. (Etzioni, 1993: 3).

La zona Escolar 03 de educación preescolar, se encuentra ubicada en el estado de Hidalgo, en la región de Tula de Allende, incluye comunidades de tipo rural y semiurbano (en su mayoría). Esta zona, se origina a partir de la fragmentación de la zona 028, ubicada en Atotonilco de Tula, Hgo., debido a su gran extensión y por consiguiente, su difícil organización y administración, fue como a partir del año 1990; está se conformó por dos municipios: Tlaxcoapan y Atitalaquia. En Tlaxcoapan se localiza la Supervisión Escolar y existen 14 Jardines de niños, Atitalaquia cuenta con 13 escuelas de educación preescolar, haciendo un total de 27 instituciones educativas.

- 10 oficiales de Organización completa. Son aquellos que cuentan con directora, educadoras, personal de apoyo a la educación, como personal administrativo e intendente.
- 3 jardines de niños oficiales tridocentes, lo conforman 3 educadoras frente a grupo, de las cuales una de ellas desempeña también la función de directora sin poseer un nombramiento oficial. En este ciclo escolar se implementó un bono económico como compensación al doble trabajo que realizan.
- 6 jardines de niños oficiales bidocentes, son aquellos conformados por 2 educadoras, una de ellas desempeña también la función de directora sin poseer un nombramiento oficial, ni percibir otra remuneración económica, acostumbran alternarse el trabajo administrativo y de organización que implica, se van rolando cada ciclo escolar.
- 2 jardines de niños unitarios, en estos solo trabaja una educadora frente a grupo, la cual se tiene que responsabilizar del trabajo administrativo, de organización, en ocasiones de intendencia, sin percibir otra remuneración económica por las distintas funciones que desempeña.

- 2 jardines de niños CAIC, estos son de organización completa, es decir cuentan con una directora, educadoras y personal de apoyo, la remuneración económica que perciben esta subsidiada por la presidencia municipal.
- 4 jardines de niños Particulares, también son de organización completa, cuentan con una directora, educadoras y personal de apoyo. La remuneración económica que perciben es financiada por los padres de familia.

Entre los cuales, existe un turno vespertino, la Zona Escolar cuenta con 10 directoras efectivas, considerando que son aquellas que ostentan un nombramiento oficial y perciben una remuneración económica por el cargo que desempeñan, 11 educadoras encargadas, son docentes frente a grupo y además desempeñan el papel de directoras en su jardín de niños, no cuentan con un nombramiento oficial ni perciben otra remuneración económica, 1 directora sin grupo en CAIC y 4 directoras en escuelas particulares. Haciendo un total de 100 elementos entre directoras y docentes. Como vemos una característica de la muestra es que son en su totalidad mujeres; lo que conduce a pensar en una comunidad regida por valores y conductas propias de este género.

En este sentido, las educadoras se relacionan, solo, si son convocadas, ante las autoridades educativas, por motivos de trabajo académico, administrativo o bien sindical, ya que se encuentran ubicadas en sus centros de trabajo por afinidad o bien por convenir a sus intereses de transporte y tiempo, estas relaciones generan amistad y compañerismo que determina el buen funcionamiento del centro escolar.

Si consideramos que “Las organizaciones son unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente construidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos” (Etzioni, 1993: 5). Entonces, la forma en que se organiza la zona 03, responde a las necesidades de cobertura de la región, con el fin de ofrecer el servicio

educativo a nivel preescolar, en una dimensión funcional y normativa de acuerdo a los requerimientos instituidos y la normatividad establecida. Cada una de las participantes, teje su identidad docente con los hilos extraídos de su historia de vida, con aciertos y desaciertos, multideterminadas por el tiempo, el espacio con que les tocó vivir. En sus narrativas biográficas se refleja que se niegan, a ser definidas con base en una categoría colectiva. Sus características no corresponden puntualmente a lo que otros han descrito sobre las educadoras en general.

Ellas, se han constituido a partir de sus maestros idealizados, del carácter de sus padres, hermanos, amigos y compañeras de trabajo. Gracias a la generosidad de cada una de las informantes, fue posible internarse en su cultura; conocer los requisitos que tuvieron que cubrir para obtener su plaza docente. Tal y como se mencionó con anterioridad, estas escuelas, se encuentran en comunidades urbanas, semiurbanas, y solo un jardín, se encuentra en una comunidad rural, en donde aún se carece de varios servicios como: centro de salud, drenaje, correo, entre otros. Las comunidades en las que se encuentran ubicados los jardines de niños pertenecientes a esta zona escolar son:

Tabla 2.- Comunidades en las que se encuentran ubicados los Jardines de Niños de la Zona 03.

COMUNIDAD	MUNICIPIO
Tlaxcoapan	Tlaxcoapan
Teltipan	Tlaxcoapan
La Cruz	Tlaxcoapan
Doxey	Tlaxcoapan
Teocalco	Tlaxcoapan
Atitalaquia	Atitalaquia
Tlaminulpa	Atitalaquia
Cardonal	Atitalaquia
Tezoquipa	Atitalaquia
Bojay	Atitalaquia
Tablón	Atitalaquia

Fuente: Elaboración de cuadro de las comunidades en que se encuentran los jardines de niños adscritos a la zona 03.

2.4.1. La realidad que influye en la identidad social de las educadoras.

Es importante determinar, las dimensiones del contexto sociocultural, donde se desenvuelven las educadoras y grupos entre los cuales interactúan, sus prácticas sociales particulares en el interior del aula, redes de interacción en reuniones de Consejo Técnico, cursos, reuniones para entrega de documentación, instituciones u organizaciones implicadas como la delegación sindical, medios de comunicación al

acceso de los grupos seleccionados, normas o valores pues esta información permite interpretar la función Identitaria de las representaciones que participa en la definición de la misma y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos. Tienen también por función situar a los individuos y los grupos en el contexto social, permitiendo la elaboración de una identidad social y personal gratificante, o sea, compatible con el sistema de normas y valores social e históricamente determinados, en cuanto a la manera en que las educadoras definen su identidad en función de su participación en estos espacios, los cuales se ven trastocados por problemáticas de tipo social que a continuación se narran.

Uno de los hallazgos, fueron, las creencias originadas por este contexto social, en gran medida, por la estrecha relación entre la identidad docente y la identidad de género de las educadoras participantes. Esta relación, determinó en algunas, la toma de decisiones importantes, como la elección de las temáticas en las clases de preescolar, para tratar de responder, así, a las necesidades del contexto. La identidad se construye dentro de un proceso tanto individual como colectivo. Para Ávalos y Sotomayor (2012) la identidad profesional docente está compuesta de dos vertientes: una personal (las propias definiciones de los docentes) y una vertiente social (el encargo y la visión social de la docencia). En este sentido, (Egert, 2007) hace referencia a que la identidad profesional alude a la identidad social vinculada al desempeño de un trabajo determinado, este puede desarrollarse gracias a un título profesional o por un oficio empírico; el trabajador integra ciertos marcos conceptuales, desarrolla el sentido de pertenencia a un grupo determinado y adquiere una cierta adscripción social, la cual se expresa internamente (por el propio profesional) como de manera externa (la sociedad ajena a grupo profesional).

Los problemas más agudos, que se viven en los diferentes contextos, son, la contaminación, ya que esta zona está rodeada de diferentes industrias ubicadas en el Parque Industrial de Atitalaquia, así como la Refinería Miguel Hidalgo, Termoeléctrica

Tula, Fud, Cementera Cemex, Cargil, Fábricas de plástico, entre otras. Situación que hace de la región una de las más contaminadas del mundo, a lo que se agrega la existencia de riego con aguas negras y el uso frecuente e irracional de fertilizantes e insecticidas. Desafortunadamente, la industria, que se desarrolla en este contexto, no ha tomado conciencia de la gravedad del problema y mucho menos, lo relaciona, con la aparición de enfermedades que padecen los habitantes en esta área, como el cáncer, diabetes, enfermedades cardíacas, respiratorias y gastrointestinales, lo que aminora la economía de las familias, la estabilidad de las mismas, y provoca inasistencia de los niños a la escuela. Agregado, el consumo irracional de alimentos chatarra que genera obesidad, desnutrición y grandes cantidades de basura. Esta problemática ha sido atendida en años anteriores por directivos y docentes, sin embargo, es necesario continuar luchando contra este fenómeno.

Por otro lado, la comunidad escolar, se ve inmersa, en un panorama de violencia, en la sociedad y en las familias; socialmente, es común escuchar hablar, de robos a escuelas, a casas habitación, en las calles, etcétera. De personas asesinadas e incluso de narcotraficantes, de droga y alcoholismo; esta visión del mundo, es la que rodea a los alumnos, lo que provoca en ellos, actitudes de agresividad, violencia infantil, depresión, atención dispersa, problemas de lenguaje e inadaptabilidad, entre esta realidad se desenvuelven los niños, y la labor de las docentes y autoridades educativas. Aunado a esto, existen padres y madres violentos, cuyas actitudes, entorpecen el buen clima de las instituciones, padres de familia que se consideran influyentes, muchos con derechos a mandar a las educadoras para que enseñen lo que ellos creen conveniente.

Los padres son los tutores legales de sus hijos y, como tales, son responsables de ellos en última instancia. La intervención de los profesionales no inválida esta responsabilidad, excepto en circunstancias extremas en las que tales derechos son suprimidos por

decisión judicial. Los padres tienen derechos a hacer peticiones, sean o no razonables, en nombre de su hijo. (Cunnigan, 1998: 241)

Esta situación, repercute en la práctica educativa de las educadoras, se limitan a reproducir sistemáticamente el currículo, ya que la cultura de trasgresión de los tutores no les permite desarrollar su trabajo libremente. Sucede que en “La escuela ha centrado sobre sí múltiples críticas, en especial desde el debate de lo público y la calidad de la educación. Muchas censuras están desplazadas hacia los docentes y su ineficiencia en términos de conocimientos y de disciplina laboral” (Martínez, 2001: 7). Los cambios sociales y las transformaciones socioculturales, colocan a las instituciones escolares en un lugar cuestionado, dado, que sus funciones de socialización y de dominio del traspaso del conocimiento se encuentran en duda sobre su efectividad, “la relación del profesor y alumnos es sensible a lo que ocurre fuera del centro educativo, es decir, a la imagen que la sociedad tiene del profesor y de la cultura escolar” (Gil, 1996: 106). La institución escolar como reflejo de los cambios en la sociedad también les exige a las educadoras que cumplan con nuevos roles distintos a los que poseían antes.

Con base, en los anteriores elementos, surgen la estructuración y reestructuración de la identidad docente, ¿es resultado de su formación inicial en las escuelas normales o es el resultado de tratar de ser aceptadas en la cultura institucional al incorporarse al sistema educativo? Ante una inminente feminización en este nivel educativo, también era necesario analizar, si los casos de las participantes, evidenciaban una relación entre identidad docente e identidad de género, entre otros aspectos.

Durante la investigación, se llegó a la deducción de que es en la práctica que se van tejiendo una serie de entramados donde acontecen los diferentes procesos que conforman la identidad de las educadoras. La reflexión de la maestra o el maestro acerca de lo que es y lo que hace le brinda la oportunidad de conocer cómo se

construye su identidad docente, cómo se manifiesta, a partir de qué circunstancias se va transformando, y las posibilidades que tiene de reconstruirla, si así lo desea.

Hay que destacar que, además de los procesos de formación inicial en los que se conformó la identidad docente inicial de las educadoras participantes, ellas señalaron otros contextos sociales y colectivos que reorientan su identidad docente, como las experiencias de intercambio con el gremio magisterial, en los espacios de formación continua: talleres, cursos e incluso durante el desarrollo de reuniones formales e informales.

2.4.2 La organización de la zona

La organización de la zona, es determinadamente, institucional, normada por los lineamientos establecidos por la SEP, sin embargo, las RS se componen de un conjunto estructurado de elementos, algunos de los cuales juegan un rol preponderante, un “sistema central” (Abric, 1994), que deriva de procesos de objetivación y está determinado por condiciones históricas e ideológicas. Este núcleo impregna a la representación y tiene una fuerte impronta en la memoria colectiva del grupo, integrándose a su sistema de normas y valores. Los comportamientos se validan en él, no mediante mecanismos racionales sino en función de significados.

Todo cambio en las conductas de los miembros del grupo, se relaciona con la posibilidad de abrir instancias críticas en este núcleo, que funciona como una matriz de significados. Por lo anterior, es necesario detallar cómo se conforma la zona escolar 03 y cómo se organiza para develar los significados, creencias, conceptos y saberes que la integran. La definición que se estructuró de identidad docente consiste en el autoconcepto construido por las educadoras a partir de su narrativa biográfica, el contexto gremial y la cultura magisterial, en gran medida determinada por la

identidad de género, que se refleja en la toma de decisiones con incidencia en la profesionalización; ésta, en algunas ocasiones, puede ser el origen del desgaste profesional, en razón del intento las educadoras de cumplir con los requisitos que el Estado estipula para ser docentes.

2.4.3 ¿Quiénes son las Educadoras de Preescolar?

Para el caso de las educadoras estudiadas, se encontró que el 31%, cuenta, con uno a cinco años de servicio, el profesorado joven, como es obvio, tiene la preparación más reciente, probablemente, conoce las investigaciones más modernas sobre los procedimientos de enseñanza, están familiarizadas con las últimas innovaciones curriculares y habrán tenido ocasión de experimentar con métodos de enseñanza, creen que no necesitan cursos de capacitación u actualización por los conocimientos que han adquirido recientemente.

“Voy egresando de la Normal Básica, a mí ya me formaron con el Plan y Programa de Estudios 2011, sé todo sobre competencias y el diseño de situaciones didácticas interesantes, ¿retadoras? y lo más importante es problematizar al niño. Obtuve un promedio de 10, por ello el gobernador del estado de premio me otorgó una plaza al concluir mis estudios.”
(EENI)

En este caso la identidad se interpreta como una noción relacional que tiene efectos tanto en el imaginario como en los “contenidos culturales” y en las condiciones materiales de existencia.

El 31%, cuenta con 6 a 15 años de antigüedad, el 24%, tiene de 20 a 30 años de servicio, estas profesoras, se sienten satisfechas con su profesión y la vocación con la que educan a los pequeños, poseen una actitud de confianza, gracias al saber acumulado adquirido en su práctica docente. En la zona escolar poseen un status, un posicionamiento con mayor solidez que les brinda seguridad. Y el 3% rebasa los 31 a 35 años de antigüedad, la mayor parte de estas educadoras ocupa puestos de directoras y preparan su documentación para su jubilación, pese a la creencia de que en esta etapa van perdiendo su energía y el ímpetu al acercarse el cierre de su vida laboral, se vislumbra que las docentes continúan poseyendo jovialidad y dinamismo.

La edad con la que cuentan las educadoras de la zona 066 de preescolar es: el 10% de ellas, tiene 21 a 25 años, el 16% entre 26-30 años, el 19% entre 36-40 años, el 21% oscila entre los 46-50 años y el 3% alcanzó los 51-56 años. Por lo tanto, el grueso de la población se encuentra entre los 25 y 35 años, una población jovial.

Además, dentro del estereotipo de la educadora, está la edad, sobresale la idea de la educadora-joven, es capaz de jugar, correr y brincar con los niños, aunque en la realidad los retos de hoy requieren de una educadora profesional con la convicción de que el niño es un sujeto que no necesita tanto de una segunda-madre, sino de un o una profesional que favorezca la potenciación de competencias para ingresar a la educación formal. El carácter tensional de las relaciones humanas en todos los ámbitos de la realidad social no es un secreto, y tal factor ha de ser considerado con seriedad en el análisis social.

A partir, de los resultados obtenidos, se puede señalar que, en el caso de las participantes en la investigación, la identidad docente se encuentra multideterminada por los estereotipos construidos por ellas mismas, aun antes de iniciar la formación docente inicial en las Escuelas Normales. Además, en este espacio educativo, las

prácticas de algunos formadores de docentes reforzaron la reconstrucción de identidades supeditadas a elementos asociados a estereotipos de género que se atribuyen a las maestras, como estéticos, maternales o de sumisión, tal como se concibe a las mujeres en algunos contextos.

La identidad docente, fue constantemente relacionada por las participantes, con el concepto de "buenas educadoras", cuya definición variaba según las perspectivas de la población frente a la que se deseaba ser identificada; por ejemplo, coincidieron en que si de autoridades se trataba, independientemente del ámbito al que pertenecieran, de formación docente inicial o laboral, se lograba, si ésta, cumplía, con todos los requerimientos administrativos y pedagógicos establecidos, siempre y cuando lo hicieran sin "alzar la voz" y sin increpar a la autoridad.

Por otra parte, el Estado, como formador y empleador, parece partir de la idea, de una identidad docente estática, que sólo se estructura, con base en la influencia del currículo oficial y la intervención de los formadores de docentes en las escuelas normales, sin tomar en cuenta los elementos de personalidad y contexto que rodea a cada docente. Esto se refleja en la evaluación de competencias de la formación estipulada para las educadoras del nivel preescolar egresadas del Plan de Estudios 1999, quienes, al concluir su formación docente inicial, fueron evaluadas por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, AC (Ceneval).

2.4.4 El imaginario de la educadora como maestra-madre

“La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad” (Berger y Luckman, 2001: 166) y suele ser la más importante para el individuo, se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea, que los internaliza y se apropia de ellos.

En el nivel de preescolar, desde sus inicios, se gesta en una matriz feminizadora, prevaleciente, la idea de que quien forme y eduque debe tener características, entre las que resaltan “el amor”, “la ternura”, “dedicación”, predomina hasta la fecha, fortaleciendo el estereotipo de la educadora como segunda madre y/o “jardinera”, responsable de cultivar y formar esa “plantita”, aludiendo al niño que necesita ser cuidado y cultivado, de ahí que a los planteles preescolares se les llame “Jardines de Niños”.

Dan cuenta de lo anterior, los datos arrojados por el cuestionario de asociación libre, encontrándose que un 98% de la población son mujeres, reduciéndose a un 2% la población de docentes hombres, concentrándose éstos en los profesores de enseñanza musical y asesor de educación física.

Culturalmente, se han difundido valoraciones axiológicas, epistemológicas y conceptuales que se adjudican a los profesores, las cuales se relacionan con el nivel en el que laboran; por ejemplo, se creía que, para ser docente en preescolar, el único requisito indispensable era "el gusto por los niños y ser mujer". También se consideraba que las aspirantes a convertirse en docentes en ese nivel, estaban alejadas del trabajo académico.

En esta investigación, la formación docente inicial, adquirió relevancia, como uno de los espacios históricos y temporales, que dejaron una huella significativa en la reestructuración de la identidad docente de las educadoras participantes. En relación con este aspecto, de acuerdo a las aportaciones de Honoré (1980):

Quien destaca que la formación se sustenta en dos objetivos hasta cierto punto contradictorios: por un lado, pretende que el sujeto que se forma construya un repertorio de identidad que lo haga parecerse a aquellos que lo están instruyendo, pero, por otro, se busca que estructure elementos que lo diferencien del colectivo profesional en el que se inserta. (p. 73)

La razón, de focalizar, la identidad docente, es porque se considera que incide y puede caracterizar la práctica que las educadoras, realizan día a día, en su ejercicio en las aulas. Su trascendencia consiste, en que tal práctica, se realiza a partir de las nociones epistemológicas, didácticas y conceptuales que sustentan esa identidad. Como señala Bolívar (2002), "la enseñanza es, primariamente, una actividad individual (única e interpersonal), donde la identidad personal condiciona los modos como [los maestros y maestras] ven y hacen su trabajo" (p. 63). Al referirse a la identidad, se asume que, en su estructuración, inciden procesos individuales y colectivos, heterogéneos, que se construyen desde lo múltiple y plural y que son producto de representaciones sociales. Así, existe una diversidad de aspectos que tienen que ser considerados y contextualizados. En esta investigación, de la que se reportan los resultados, únicamente se abordan los procesos individuales.

Por otra parte, los cambios curriculares en el nivel preescolar en 2004 y en 2011 han requerido, en su momento, una identidad docente diferente de las educadoras de preescolar: se les solicitó que sistematizaran procesos de análisis y reflexión de su

práctica, modificaran el concepto que tenían sobre el rol de alumno y de docente del nivel, el aprendizaje, el uso de recursos como el tiempo y la evaluación de todo el proceso y el desempeño de sus actores, entre otros.

En los momentos históricos en que se aplicaron los cambios curriculares, destaca, que los procesos de estructuración de la identidad docente no se atendieron. Asimismo, se dejó de lado el análisis de la influencia cultural, no sólo de las instituciones educativas, sino de los mismos padres de familia, y los mitos o conceptos diversos sobre la identidad docente que diferentes actores creían debían tener las maestras del nivel, que se debatían entre el deber ser y el ser de su ejercicio docente. Tampoco se consideró la implicación de la identidad de género de las docentes ni de sus formadoras y formadores de docentes, cuyo impacto ha tratado de difuminarse por parte de las autoridades o del mismo Estado.

La SEP, por medio de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, durante el desarrollo del plan de estudios de la licenciatura en Educación Preescolar 1999, se preocupó y ocupó de proponer la evaluación de diferentes aspectos del perfil de egreso; en específico, se evaluaba, entre otros, el cuarto aspecto relacionado con la identidad profesional y ética. Esta práctica se llevó a cabo en las Escuelas Normales del país mediante un examen que el Ceneval aplicaba a estudiantes que cursaban los últimos semestres de la carrera.

Desde el inicio de la evaluación, a las primeras generaciones (a partir de 2003), fueron evidentes las debilidades de los egresados de las escuelas normales del país (consultar en <http://www.dgespe.sep.gob.mx> y en <http://www.siben.sep.gob.mx>). En este contexto, habría que cuestionarse qué se entiende por identidad docente.

Podemos corroborar, que se ha confiado en las mujeres, la tarea de enseñar: los comportamientos, habilidades y los valores para subsistir; tiempo después, cuando se estableció la escuela, como la institución social, encargada de transmitir los conocimientos producidos por la humanidad. En 1958, al asumir la presidencia de la república, Adolfo López Mateos, resurge un periodo de reajuste y definición económica, acentuándose la política de mexicanización en ciertas áreas económicas; en este sexenio, el presidente designa por segunda vez como secretario de Educación Pública a Jaime Torres Bodet, quien considera la educación preescolar como una institución estimada por las familias que ven en ella una prolongación sistemática de la existencia doméstica de los párvulos y un deber cumplido por las educadoras.

(Vité Ramírez, 2007) señala 3 elementos que se enfatizan en la identidad de las educadoras: La maternidad, la infantilización y la sexualidad en su dimensión erótica; elementos nodales con los que se identifican para lograr ser maestras y que articulan en la relación con los otros, para armar una estructura compleja de identificaciones. Estructura que constituyen, vía, la acción cotidiana, que desarrollan en su práctica educativa y mediante significaciones sociales como: “la niña mayor del grupo”, “la casi madre”, que interpretan y dan sentido, a lo que para ellas significa ser educadora.

La noción de educadora, se asemeja a la función de una madre. Como prototipo de la mujer ideal, la maestra-madre se dedica al cuidado, a la protección, a mostrar afecto a sus alumnos y en algunas ocasiones a la enseñanza. El amor al niño fue el fundamento de la filosofía de las primeras educadoras como Rosaura Zapata y Estefanía Castañeda: todo debería girar en torno al afecto del párvulo, por el niño que tiene un alma noble y desvalida.

La mujer decidida, a hacerse cargo de un parvulario, debía “amar mucho al niño”, sentirse conquistada de su ingenuidad, enamorada por su inocencia y embelesada

por su promesa de consuelo y de aliento. El ideal de la buena educadora, durante el Porfiriato, era “proporcionar al párvulo el cuidado y la protección que necesita” tanto o mejor que su madre; debe, afirmaba (Estefanía Castañeda, 1902), nutrir con precaución al niño que como planta es débil y necesita que le despejen el espacio en que respira, hay que impartirle un calor suave y confortante, lo que solo proporcionaría de una manera completa el aliento de una madre verdadera, no tan solo por la naturaleza; sino por el entendimiento y el corazón.

En el desarrollo de su práctica cotidiana, intentan convertirse en buenas educadoras, explotando su sentido humanitario, de servicio y disposición; aspiran y practican el cumplimiento de los preceptos que históricamente se han transmitido sobre el “trabajo social de la educadora”, instaurados por las primeras educadoras, principalmente por Rosaura Zapata.

Convirtiendo el aula, en un hogar, estas educadoras, velan, por la seguridad de los alumnos, haciendo las veces de madre verdadera, se convierten en auténticas educadoras. En suma, al identificarse con su sentido particular como es la maternidad, es decir, el cuidado esmerado, la atención meticulosa y el amor desinteresado hacia los niños, se ajustan a lo que legítimamente se considera adecuado para ellas, desde su condición de mujeres, a lo que socialmente se ha establecido, a las lecciones sobre lo que otros piensan acerca de las virtudes y los deberes (Dewey, 1916). Es en el espacio de relación con los otros, donde se identifican con el modo maternal, que sirve de indicador, de guía para su recorrido; al tiempo que, la figura materna orienta y muestra el comienzo de una trayectoria, también le señalan el punto de llegada; en su travesía aspiran, desean, conquistan, cultivan formas específicas de hacer y ser educadora, que así, se asemeja a la función de la madre y con la que se identifican los niños, de esta manera las educadoras que caracterizan a las maestras de la zona como madre lo asumen desde la práctica.

2.5 Concepciones de la formación y capacitación profesional continua

Es necesario recuperar, que la promoción, ha iniciado la actualización, capacitación y profesionalización de los docentes en servicio y es hoy en día una demanda persistente y sentida por los profesores, generalmente se afirma que los maestros constituyen una clave del sistema educativo. “Si los maestros están en capacitación y formados rendirán buenos frutos. También se ha apuntado que se suele responsabilizar al docente del éxito de la implantación de los modelos educativos” (Díaz, 2012:252). Los cursos de actualización y formación continua que se impartían en el sistema educativo estaban ligados a procesos de formación para incremento salarial, cada año se ofertaban diversos cursos, sin embargo, las educadoras tomaban solo aquellos que estaban dentro del catálogo de carrera magisterial, se apreció que las docentes que no participaban en el sistema de estímulos no asistían a los cursos:

“¡Yo no iba, para qué, yo ni participo en carrera, para que pierdo mi tiempo, mejor atiendo a mis hijos ¡” (EENCM).

Esto influyó en las concepciones, sentidos y significados que le otorgaron las docentes al enfoque por competencias, debido a que los cursos que se ofertaban estaban muy ligados al seguimiento e implementación curricular.

“Si nos ofertan cursos, de parte del centro de maestros llegan varias convocatorias en el transcurso del ciclo escolar, pero yo solo asistiré a cursos que me valgan o bien, tengan valor escalafonario, los otros no me interesan” (EESCM).

La actualización y profesionalización, fue un criterio necesario para los profesores participantes en el programa, les permitió estudiar y prepararse para la presentación

de sus exámenes, para tomar sus cursos de actualización nacionales y estatales, en este sentido se comprueba que efectivamente.

Existe una gran inquietud del profesor por mantenerse a la vanguardia del conocimiento, incluso el autodidactismo trasciende en este terreno, el interés especial por adquirir los cursos con valor se ha convertido en un mercado donde prevalece la representación monetaria a cambio de tal esfuerzo. (Hernández, 2005:117).

El sueldo que percibe un docente, que ocupa solamente, una plaza, dentro del sistema educativo y no tiene acceso a otras fuentes de ingreso, es claramente, insuficiente, para sufragar los gastos más indispensables de una familia media. Las siguientes consideraciones permiten contextualizar los planteamientos en torno a la formación de docentes y la reforma educativa:

- a) Existe un marco normativo diseñado expresamente para la RIEB en el que, entre otros aspectos, se fijan los perfiles de desempeño docente, los cuales incorporan, textualmente, las siguientes competencias docentes:
 - Domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes para el desarrollo de habilidades intelectuales y pensamiento complejo en los estudiantes.
 - Domina los referentes, funciones y estructura de su propia lengua y sus particularidades en cada una de las asignaturas. Conoce los enfoques y fundamentos de las disciplinas incorporadas en el currículo.

- Identifica sus procesos de aprendizaje y los procedimientos transferibles a otros campos y áreas para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes.
- Promueve la innovación y el uso de diversos recursos didácticos en el aula para estimular ambientes para el aprendizaje, e incentiva la curiosidad y el gusto por el conocimiento de los estudiantes.
- Contribuye a la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con los principios y valores de la democracia.
- Atiende de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes, así como relaciones tutoras que valoran la individualidad y potencializan el aprendizaje con sentido.
- Trabaja en forma colaborativa y crea redes académicas en la docencia, para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa.
- Reflexiona permanentemente sobre su práctica docente en individual y en colectivo, y genera espacios de aprendizaje compartido.
- Incorpora las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de formación profesional y en los procesos pedagógicos con los estudiantes.
- Organiza su propia formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, así como en colectivos

docentes de manera permanente, vinculando a ésta los desafíos que cotidianamente le ofrece su práctica educativa (SEP, 2010: 19).

b) Curricularmente, la propuesta formativa para los estudiantes de educación básica integra un enfoque de corte socio-cultural y cognitivo sustentado en la epistemología. Está anclada en una docencia de manejo complejo, ya que plantea prácticas áulicas en las que hay presencia de distintos niveles de saberes con cuestionamientos que, se pretende, deberían desestabilizar los conocimientos previos de los estudiantes. Es por ello, que las metodologías didácticas sugeridas en los planes y programas de estudio 2011 plantean relaciones entre docente, estudiantes y saberes que se caracterizan por la actividad cognitiva y un vínculo afectivo positivo, dentro de un entorno social de aprendizaje signado por la confianza, la expresión de conocimientos previos, logros y dudas y el cuestionamiento (SEP, 2011b; 2011c; 2011d; 2011e; 2011f; 2011g).

Al respecto, (Cullen, 1997) dirá que la escuela no es el único ámbito social donde se aprende, pero sí, el espacio, socialmente destinado a ello; ahí, la interacción cognitiva es la finalidad que lo organiza y el saber constituye el "objeto" en sus distintas formas, que reúne a docentes y alumnos. Los distintos campos formativos en la RIEB, plantean propuestas de enseñanza de manejo constructivo abierto, y, por ende, no centralmente transitivo y cerrado a los contextos externos a la escuela y al conocimiento científico. Es así, como curricularmente se sugiere una intervención didáctica centrada en:

- Proyectos didácticos con la producción de distintos tipos de texto por los estudiantes;

- Situaciones problemáticas que incluyan la indagación y/o la formulación de argumentos que validen los resultados alcanzados;
- Estudio de casos;
- Procedimientos formativos basados en el diálogo, la reflexión crítica, los proyectos de trabajo, el desarrollo del juicio ético, la participación,
- Experiencias motrices; y,
- Secuencias didácticas de encuentro con las artes, con el lenguaje, con el entorno natural y social (SEP, 2011b).

c) Una evaluación de los aprendizajes vista como "el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación... el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen" (SEP, 2011b: 35). Para esta evaluación, los aprendizajes esperados son los referentes, y con base en ellos el docente debe, en un primer momento, obtener evidencias de los logros de los alumnos, y a partir de ahí brindarles retroalimentación que les permita mejorar su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprendizaje, a la par que mejorar su propio actuar docente.

Estas tres consideraciones, dan cuenta, de la complejidad del quehacer de las educadoras en la RIEB. La primera, nos ubica, en el desempeño docente esperado y las dos siguientes, en una caracterización de tres elementos centrales del proceso de aprendizaje: sus ejes y contenidos, las metodologías didácticas y la evaluación. La

docencia es visualizada de una manera diferente, al estar el desafío más focalizado en hacer aprender que en enseñar, lo que coloca a la educadora en un rol distinto al tradicionalmente esperado por distintos actores sociales. Como lo plantea (Perrenoud, 2006), quien sostiene que la formación de competencias en los estudiantes, supone transformaciones considerables en los docentes, en tanto que, se requieren modificaciones, en su relación con el saber en su conjunto, y con los saberes disciplinarios propios del nivel educativo en el que labora; también supone, la modificación de sus maneras de "dar clases" y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales.

La implantación en las aulas de Educación Básica, de una reforma educativa, de manera que sus planteamientos epistemológicos, filosóficos, psicológicos, sociales y pedagógicos permeen mayoritariamente el quehacer cotidiano en las escuelas, y los propósitos sean logrados en un nivel aceptable por todos los estudiantes que acuden a ellas, requiere de políticas, estrategias y acciones que, en ámbitos muy diversos y operando de manera sinérgica, lo propicien. Una de éstas es la formación de los docentes, tanto la inicial como la continua, que logra ciertas modificaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero por sí sola, no es suficiente.

Con este referente de la RIEB, de un modelo basado en competencias, cabe recuperar lo realizado por el Estado en materia de formación docente, donde aparece explícitamente mencionado como contenido la RIEB, capacitar a la educadora que está en el aula con los estudiantes, o que se está formando para serlo: diplomados; curso básico de formación continua para maestros en servicio; programas de estudio 2011 y guías para el maestro/la educadora de educación básica; y licenciaturas en educación preescolar, primaria, preescolar y primaria intercultural-bilingüe.

En el siguiente capítulo, se da cuenta, que a partir de los conocimientos, significados que le asignan las educadoras al enfoque por competencias, las creencias de la zona y las nociones que van conformando en el trabajo; esta información, la van organizando en una estructura conceptual, que se transforma en una imagen, en un núcleo figurativo, para la organización de los elementos del sistema de creencias, vincula los niveles cultural y social de la zona 03, de igual manera, se interpretan los sentidos y significados de las educadoras y las autoridades educativas.

CAPÍTULO III. LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMBIO: CREENCIAS, IDEAS Y NOCIONES IMPLÍCITAS

“Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos” (Jodelet, 1986 [1984]:470-473).

3.1 Creencias, ideas y nociones implícitas en las autoridades educativas y las educadoras

“Existen elementos para estudiar e identificar una representación social; éstos son las tres dimensiones que permiten acceder a su contenido y sentido: información, actitud y campo de representación” (Araya, 2002:41). El núcleo, es indispensable, para la organización de los elementos del sistema de creencias, vincula los niveles cultural y social de la representación y permite la organización de los contenidos representacionales, en sistemas coherentes de significación, es decir, dentro de los sentidos y significados de las educadoras y las autoridades educativas, se configuran creencias de cómo se debe implementar el enfoque por competencias que serán descritos en el presente capítulo.

Así mismo, se expone el recorrido plurimetodológico²⁰ seguido para la recolección de los datos empíricos que en palabras de Abric (2001) citado en Ballesteros (2014: 115)

²⁰ Se entiende por recorrido plurimetodológico al proceso en que se determinaron los pasos metodológicos para lograr el análisis y la sistematización de los datos, para ello se profundizó en las RS para una interpretación integral del problema a partir de la triangulación y el entrecruzamiento de métodos, fuentes y de las aportaciones de la teoría referente al tema.

hicieran posible conocer el contenido de la representación a través de los procesos internos de objetivación y anclaje; pero de igual manera el de conocer la forma en la que está organizado ese contenido a partir de la identificación del núcleo central y los elementos periféricos que conforman su estructura y disposición interna (ver anexo 9). Con la intención de responder al cuestionamiento: ¿Qué representaciones tienen las autoridades educativas (la supervisora, el apoyo técnico pedagógico y directivo) y las educadoras en la práctica de la implementación curricular?

Para conformar una imagen, sobre un objeto de estudio, en relación a las representaciones, que tienen las autoridades educativas, en la práctica, de la implementación curricular por competencias, entran en juego, los procesos internos de construcción de una representación social: la objetivación y el anclaje. En este capítulo se da a conocer la forma en que las docentes conformaron la imagen de habilidad a través de estos procesos tomando en consideración las dimensiones que menciona Moscovici (1979), conocer o establecer una representación social, implica determinar, qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). Una propuesta que conciba a las actitudes como elementos estructurantes de representaciones sociales, tiene sentido, sólo, si las actitudes, recobran su connotación social original, vinculando el componente evolutivo, relacionado con los cambios y las transformaciones sociales, con la idea de estabilidad provista por los valores de la cultura. La perspectiva de desarrollo conlleva implícito el hecho de que las formas de organización y categorización de sistemas representacionales son fundamentalmente de carácter histórico-cultural.

Por lo tanto, desde esta perspectiva estructural el estudio se orienta al origen y transformación de los sistemas de creencias compartidas socialmente en el contexto

de la actividad de las educadoras en la puesta en marcha del enfoque por competencias en el periodo comprendido de 2004 a 2016 y de la cultura que enmarca este momento histórico.

3.2 La formación de las educadoras: el parteaguas en la implementación del enfoque por competencias.

El enfoque, el Plan y Programas y la RIEB en lo general, están presentes como contenidos de conocimiento en los saberes de las educadoras, gracias a las estrategias de capacitación y actualización que han recibido de manera sistemática, pero una vez, que arriban al nivel de la práctica con sus alumnos, al diseñar y promover aprendizajes con el enfoque por competencias y evaluar los resultados de la aplicación, es el momento en que realmente se manifiestan las dificultades para concretar la implantación de esta reforma curricular, lo que indica que en la realidad la apropiación y aplicación de la reforma es un proceso complejo y tardado, más allá incluso de los tiempos oficiales estimados. La presente valoración es significativa, si se considera el alto nivel de impacto, ya que ha trascendido en sus prácticas, generando cambios en la manera en que entienden, orientan, diseñan y aplican el enfoque, especialmente, por el poco tiempo que tuvieron en 2004 las educadoras para la operación de la reforma en el nivel de Educación Preescolar. Es importante analizar cómo se formaron las docentes, para poder comprender su práctica educativa,

La endogamia de la formación docente, que produce una estrechez mental y cerrazón defensiva a los conocimientos de otros campos disciplinarios; una especie de blindaje a aprender cosas diferentes, y una peculiar forma mental que privilegia el cumplimiento de lo prescrito y busca la seguridad en la ejecución de recetas, sin recursos a la reinterpretación significativa de lo que se ordena.” (Torres, 1996: 13).

Esta explicación nos permite comprender, ¿por qué algunas educadoras parecieran mostrar poco interés en renovar sus prácticas?, aun cuando aparentemente hay un manejo de discurso. Habría que conocer más a fondo ¿qué motivos los llevan a establecer una negación hacia la aplicación de nuevas prácticas? Por ello, se necesita investigar, esta problemática. Cabe señalar que, en el campo de la práctica educativa, la teoría y la práctica son mutuas e interdependientes, la teoría está compuesta por la práctica, y la práctica está compuesta por la teoría.

La teoría educacional no puede entenderse aisladamente de la práctica. Toda práctica está incrustada en la teoría, solo puede comprenderse por relación a las preconcepciones teóricas “tácitas”, de los practicantes, la teoría no se crea aislada de la práctica, sino que es una dimensión indispensable de ésta. (Carr, W., 1990 cit. En Bazdresch, 1996: 7)

La dimensión práctica, cobra real importancia, porque es en los hechos, donde se construye y configura la actividad de la docencia y el lugar donde las educadoras desarrollan y articula la epistemología, desde la concepción metodológica de la práctica docente, ya que “es posible darse cuenta de la existencia práctica de múltiples relaciones entre intención, conceptos y acciones con los cuales se construye una relación pedagógica” (Bazdresch, 1996: 2) y esa “práctica constructivista” es la que le da un carácter de científicidad a la pedagogía (Bartomeu, Juárez, y Santiago, 1992: 24).

Ante el cambio, que implica la reforma educativa, la vivencia de la desprofesionalización, es el sentimiento de despojo de las competencias adquiridas, que quedan obsoletas y resultan inútiles ante las decisiones anacrónicas de una época. A la educadora, le invade la creencia, de la incapacidad para actuar en el marco de la reforma educativa. Y más que una carencia, lo que hay es una

incompatibilidad de prácticas profesionales, más que incapacidad, hay resistencia. A continuación, en la figura 2 se observa el conglomerado que da cuenta de los términos que conformaron la red semántica, en este caso respecto a la trayectoria de las educadoras de acuerdo a su formación docente y sus implicaciones de ésta con la implementación del enfoque por competencias.

3.3 Trayectoria

La trayectoria y el desarrollo docente de las educadoras de preescolar, están influidos por la sucesión de modelos docentes positivos y negativos, pero también, por otros procesos significativos de tipo personal (la experiencia docente y profesional previa, las concepciones, las creencias, las rutinas, el conocimiento práctico...), familiar (experiencias familiares, cónyuge docente...), institucional (políticas de promoción, selección, formación y evaluación, recursos...), contextual (entorno escolar, perfil de los estudios de los padres de familia ...) y social (cambios tecnológicos y sociales...). Todos intervienen en su actividad profesional y pueden contribuir a mejorar o limitar su desarrollo profesional en ciertos momentos de la carrera docente. A continuación, se analizará la trayectoria de las educadoras y de qué manera contribuye a la implementación del enfoque por competencias.

Figura 2. Conglomerado del término Trayectoria



Fuente: Elaboración del conglomerado del término Trayectoria asociado al enfoque por competencias

En esta dimensión, que refiere los conocimientos en torno al objeto de representación; las educadoras reconocen la importancia de formarse para enfrentar los retos que requiere la educación, sin embargo, asumen una manera pasiva ante la formación continua y esperan que el Estado se ocupe de formarlas, pues, aunque reconocen la necesidad de actualizarse, sólo se incorporan a los cursos que la Secretaría de Educación Pública ha calendarizado y es de manera obligatoria, o bien, si se enfrentan a la “mala suerte” de ser notificadas para la evaluación para la permanencia, proceso que a partir de la reforma educativa impuso la evaluación de las y los docentes de educación básica de manera obligatoria, posicionándolas como “sabios aficionados”, categoría establecida por Moscovici (1979) que se caracteriza por no tener un dominio del saber disciplinario, lo importante es estar al corriente y no ser ignorante ante el círculo laboral y profesional donde se desenvuelven; por lo tanto hay que saber algo de la reforma y de las competencias, las educadoras comentan:

“Tomé varios cursos en los Talleres Generales de Actualización que se daban al inicio del ciclo escolar, todos ellos hacían referencia a la reforma de preescolar y a la implementación curricular, y son los que me ayudaron a comprender más su enfoque” (EEOC).

“Los cursos que nos daban de carrera magisterial en ocasiones son muy pobres, porque el personal que lo imparte no está bien capacitado” (EEOC)

De acuerdo, a la información analizada, se aprecia que las educadoras no consideran a la formación continua, como parte de las demandas propias de su tarea docente, pues no la asumen como una necesidad para profesionalizarse. Al ser la objetivación, una operación formadora de imagen y estructurante, las educadoras están en el proceso de objetivación, es decir, están poniendo en imágenes las nociones abstractas que plantea esta Reforma, están dando textura material a las ideas que la caracterizan, hacen corresponder cosas con palabras, dan cuerpo a esquemas conceptuales. “Objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos” (Moscovici, 1976: 481).

Es relevante recuperar, que “la tradición de las reformas”, ha sido, que cada reforma, se presenta como mejor a la anterior y pretende empezar de cero; los cambios se introducen sin explicación suficiente e incluso sin información previa; como el término “competencias” sin antecedente pedagógico, rectificaciones y marchas atrás pueden darse en cualquier momento. Por otra parte, las educadoras perciben que, crecientemente, los cambios implican reestructuraciones mayores (términos del contrato laboral, organización escolar, horarios extendidos, cambios de métodos etc.). Los sistemas educativos, de manera cíclica, diseñan e instrumentan reformas con el propósito de ofrecer formación oportuna y pertinente a las necesidades económicas, sociales y culturales de su país.

De acuerdo, con Popkewitz (2000) “un mecanismo para lograr la reanimación económica, la transformación cultural y la solidaridad nacional” (p. 225). Una reforma educativa se constituye de cambios globales en el ámbito jurídico, la organización del sistema escolar, el modelo de escolarización y, sobre todo, en la práctica educativa. Esto último se refleja en el modelo pedagógico y el plan de estudios, ya que es donde se dictan pautas de escolarización que intentan trastocar la práctica educativa en la escuela.

La crítica más dura de los especialistas a las reformas educativas (Viñao, 2006, Pérez Gómez, 2000) es que se plantean como una ruptura entre el trabajo educativo hecho en el pasado y las acciones de escolarización futuras. En consecuencia, se piensa que los maestros y directivos escolares reemplazarán de manera automática sus prácticas por nuevas, las cuales serán acordes al discurso de la reforma. También señala que los reformadores y los docentes tienen visiones distintas.

En efecto, los primeros enfocan sus acciones hacia la actividad de diseñar planes y programas con el propósito de uniformar las prácticas educativas, y parten del supuesto de que tanto los maestros como los directivos ejecutarán al pie de la letra tales reformas. Proceden de quienes no están como ellos en el trabajo, o sea, en el aula. (Viñao, 2006: 95)

Así, los actores educativos, consideran que los modelos de escolarización, surgidos de los reformadores, son irreales e impracticables. Evidentemente, las reformas trastocan las prácticas educativas, pero en el orden de lo particular, donde los actores establecen estrategias y tácticas para cumplir con los productos, plazos y actividades que demandan las metas de tales reformas. Por eso, la implementación de una reforma, su aceptación o rechazo reside en marcos locales de sentido (Pérez, 2000), en las interpretaciones que los actores educativos hacen de ésta. Una reforma se encuentra mediada por los significados que los maestros y directivos escolares le

asignan y conceden; así, las normas y reglas que la sustentan, el plan de estudio y los programas de curso de cualquier reforma educativa, adquieren sentido, cuando los actores las llevan, en mayor o menor medida, a su práctica educativa.

En el conglomerado, se puede apreciar que las trayectorias varían de acuerdo a los años de servicio, las maestras más novatas en el sistema no sienten que tengan una carga extra en el trabajo administrativo, pues mencionan que están acostumbradas al que realizaban en la escuela normal; mientras que las docentes con más antigüedad, se notan abrumadas al tener que presentar el examen de permanencia en el servicio y al cumplimiento con sus tareas administrativas, su desempeño y su eficacia.

La Educación Preescolar en México, ha presentado diversas reformas curriculares, inscritas en un contexto social y cultural y en un tiempo histórico que le dan un carácter singular donde podemos encontrar una simbolización que condiciona la producción y la trasmisión de las representaciones que ofrecen una visión de la manera en que se organiza la educación en el nivel preescolar.

En 1889, se trabajó con el Sistema Froebeliano, impartido únicamente a la clase burguesa, en 1960 se propuso un programa conocido como Centros de interés, estructurado en cinco áreas de conocimiento; en 1979, el trabajo organizado en áreas y niveles de maduración son la base del contenido programático, y las actividades se planean encaminadas al logro de objetivos conductuales a través del manejo de temas seleccionados con base en el interés del niño en edad preescolar.

En 1981, la planificación por unidades está dirigida a favorecer el desarrollo integral del niño, tomando como fundamento las características propias de la edad y analizando cada una de las áreas de desarrollo. En 1992 el programa de Educación Preescolar tiene la estructura metodológica del método por proyectos, con el fin de responder al principio de globalización que considera el desarrollo infantil como un

proceso integral, y lleva al niño de manera grupal a construir proyectos que permitan planear juegos y actividades; a desarrollar ideas, deseos y hacerlos realidad, al ejecutarlos se presentan bloques de juegos y actividades.

A partir del año 2004, se elabora el nuevo Programa de Educación Preescolar, (PEP) el cual está organizado a partir de competencias para alcanzar la calidad en la educación. Han transcurrido 12 años, donde las prácticas educativas de las educadoras, se han objetivado en un proceso histórico, que ha proyectado grandes retos. La implementación de la reforma en educación preescolar, ha planteado grandes desafíos a las educadoras y al personal directivo.

El portal del sitio de la Reforma Preescolar de la Secretaría de Educación Pública, plantea, que el avance en la consolidación de este proceso de cambio requirió introducir modificaciones específicas al Programa de Educación Preescolar 2004, sin alterar sus postulados ni características esenciales, para ajustar y contar hoy, con un currículo actualizado, congruente, relevante, pertinente y articulado con los dos niveles que le siguen (primaria y secundaria); en este sentido, se le da continuidad al proceso. La finalidad de la reforma en este nivel está orientada a la transformación de las prácticas educativas, así como de las formas de organización y funcionamiento de los planteles. En el Jardín de Niños, se generan oportunidades, que los hagan poner en juego las capacidades que ya poseen y continuar desplegándolas, por ello, la acción de la educadora, es un factor clave porque establece el ambiente, plantea las situaciones didácticas y busca motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias.

Algunos estudios Cuevas (2011), Miranda and Garduño (2010) indican que los maestros tuvieron dificultades en la aplicación de la Reforma Integral en la educación

básica, ya que el plan de estudios presenta una visión muy somera sobre la noción de competencias y no expone de manera detallada la operación de este enfoque pedagógico. Cada uno de los programas tiene una estructura distinta (ámbitos, ejes temáticos, ejes de enseñanza-aprendizaje, temas, competencias) y su organización mezcla el enfoque por competencias y el enfoque constructivista. Todo ello ha obstaculizado las tareas que el docente desarrolla día con día en el salón de clases, como la planeación didáctica, las actividades de aprendizaje y la evaluación.

La primera dimensión, es la información, que es el nivel de conocimientos que tienen los sujetos en torno al objeto representado y no es uniforme, ni homogénea (Moscovici, 1979). La cantidad y calidad de información que se tenga a la mano, depende en gran medida de la ubicación social, la pertenencia grupal y la actitud de las personas frente al objeto de representación, se debe considerar que en las instituciones educativas participan seres humanos portadores de valores, creencias, anhelos, ideas que no pueden eliminarse. Los agentes educativos se integran en comunidades, en donde cultivan formas de pensamiento cercanas o apartadas de los lineamientos académicos legítimos.

Un plan de estudios, podrá estar finamente diseñado porque tomó en cuenta las demandas sociales del momento, las demandas de la disciplina que se enseña y la coherencia entre los contenidos y su secuencia; sin embargo, los actores educativos, maestros, estudiantes y autoridades son quienes se encargarán de instrumentarlo. Por ejemplo; las creencias de algunas educadoras sobre lo que es la formación ideal, o sobre la forma de enseñar, o bien la familiaridad con los contenidos pueden propiciar giros en el diseño de ese plan de estudios.

Esto indica, también, que las creencias, las ideas implícitas, entre otras, también hacen su aparición en las instituciones educativas. No sólo el pensamiento científico es el que domina, sino que éste coexiste con numerosas expresiones de sentido

común. Es necesario, recuperar que, en el análisis de las entrevistas y las observaciones, se detectaron dos representaciones sociales acerca del enfoque por competencias: la primera (presente en supervisora y directivos) se caracteriza por proyectar a la reforma como un cambio favorable; y la segunda expresa desconcierto hacia ésta, dado que, a juicio del 85 % de las educadoras, es una imposición de las políticas internacionales de corte neoliberal. A continuación, se explica en el cuadro dicho análisis.

Tabla 3. Representaciones de autoridades educativas y educadoras.

Dimensiones	La reforma como cambio favorable	La reforma como imposición
Campo de representación	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidad de modificar el sistema de enseñanza • Cambio favorable 	<ul style="list-style-type: none"> • La reforma es conflicto, enredo • Formar alumnos por competencias, como mano de obra calificada para elevar la producción
Campo de información	<ul style="list-style-type: none"> • La reforma recupera la dimensión pedagógica de la función supervisora y directiva • El enfoque por competencias que sustenta la RIEB reconoce la importancia del alumno en el proceso educativo • Los CTE de zona, la evaluación formativa y el portafolio de evidencias 	<ul style="list-style-type: none"> • La reforma proviene de las recomendaciones internacionales • En la elaboración de la reforma no se contempló la experiencia de docentes y directivos • Las autoridades educativas plantean una reforma alejada de la escuela

	permiten superar la formación tradicional	
Actitud	<ul style="list-style-type: none"> • La reforma tiene cualidades importantes para el proceso formativo • La reforma es positiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Desconfianza hacia la reforma educativa. • Actitud desfavorable

Fuente: Elaboración de tabla de representaciones de supervisora/directivos y educadoras acerca del Enfoque por competencias

Estas dos representaciones, revelan, que el nivel de aprobación que tiene una reforma educativa, en los directivos, influye, en su aplicación, pero las educadoras difieren, y en los Consejos Técnicos, cada directivo, desarrolla actividades de trabajo pertinentes de acuerdo con su función y experiencia. Trabajar de manera colaborativa con las educadoras, o simplemente proporcionar información, son acciones que derivan de la representación social de cada directivo. Para Moscovici y Hewstone (1986) las representaciones sociales son construidas por los grupos que no son expertos en un tema, de suerte que son elaboraciones de sentido común. La supervisora y las directoras, de acuerdo a su función, tendrían que ser conocedoras de la reforma educativa; sin embargo, lo que revela el análisis es que existe poco dominio del enfoque por competencias entre quienes ocupan cargos directivos en la estructura escolar.

Este, es un problema complejo, que más que pretender señalar culpables, revela la ausencia de políticas y programas en la selección y formación de las directoras de preescolar. Por tanto, es imprescindible que las autoridades educativas diseñen acciones de selección, formación para el puesto y formación continua de supervisores y directores. Esta formación considera que un directivo escolar domina acerca tanto de conocimientos administrativos y procedimientos jurídicos como de los saberes

pedagógicos que le permitirán generar un trabajo colaborativo con las educadoras en su práctica docente. Además, priorizar en cualquier reforma educativa que se organicen procesos de formación diferenciados para educadoras y directivos, ya que un cambio en el enfoque pedagógico, y, por lo tanto, en la modificación de planes y programas de estudio, demanda que supervisoras y directoras tengan un conocimiento profundo para posteriormente trabajar con las educadoras.

3.4 El prestigio social y el sentido de pertenencia: buenas maestras.

A grandes rasgos, los fenómenos sociales, ya sean producto de la globalización o de transformaciones culturales y las reformas educativas, han generado una serie de cambios en las educadoras que deben ser analizados con atención, sin lugar a dudas las docentes se encuentran en una línea de tensión; en un polo se encontrarían las transformaciones socioculturales que han dejado a los docentes en general despojados de su hegemonía intelectual y los han llevado a ejecutar prácticas y pautas de conductas, sin tener gran injerencia en la toma de decisiones.

En el otro polo, se encuentran los efectos de la reforma educativa, que han profundizado, las transformaciones socioculturales poniendo reglas y normas a la ejecución de la profesión docente, junto con esto se despoja a los docentes de categorías sociales como el ser funcionario público, lo que conlleva a una disminución de prestigio y valoración social. Según, (Fernández Enguita, 1995) se plantea que la mayoría de los profesores sienten de un modo u otro que carecen de reconocimiento social, que no se respeta su trabajo, que cualquiera se considera capacitado para interferir en su labor.

El prestigio social, es uno de los más interesantes aspectos, a la hora de apuntar cómo a lo largo de los años, las educadoras como parte del magisterio en general, sufren

de fenómenos de desvalorización o desprestigio. Se postula que han perdido algunas de sus principales fuentes de poder en la sociedad, por ejemplo; la hegemonía del conocimiento, la reflexión y la autonomía en las aulas. Así lo menciona Díaz e Inclán (2001) cuando demandan que el problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso.

La Zona Escolar 03, está conformada por 27 planteles educativos, los cuales, representa cada uno un conjunto de organizaciones, las educadoras se etiquetan de acuerdo al tipo de organización de escuela en la que trabajan: Organización Completa, Tridocentes, Bidocentes, Unitarias, Particulares y CAIC (estas formas de organización se han explicado anteriormente en el capítulo II); por lo que necesita “todo un sistema de organizaciones de segundo orden para organizar y supervisarlos” (Etzioni,1993: 5).

Las directoras, son las jefas inmediatas de las educadoras, que están adscritas a Centros de Trabajo de organización completa, colegios particulares y CAIC, las educadoras Tridocentes, Bidocentes y Unitarias están bajo la cobertura de la Supervisora Escolar, al igual que las directoras. Se observa que en éstas ejercen un poder normativo y controlan a las educadoras que tienen a su cargo.

Las escuelas que poseen mayor demanda de inscripción, y, por ende, mayor matrícula, en su mayoría, son los jardines de niños de organización completa. “Un aumento en el prestigio de una escuela puede aumentar el prestigio de los profesores que trabajan en ella” (Etzioni, 1993:8). Esto se aprecia en los períodos de inscripciones escolares, algunos padres de familia se forman desde 3 días antes para obtener una ficha para que sus pupilos ingresen a esa institución escolar.

“Me sorprendí cuando llegué el lunes temprano a mi jardín de niños, estaba una fila enorme de padres de familia formados para obtener una ficha de inscripción, había hasta colchones y cobijas en la banqueta, qué barbaros, ni que fueran fichas de PEMEX” (EEOC3)

Se advirtió la inconformidad de algunos padres de familia, que a pesar de haberse formado no lograron reunir los requisitos y por lo tanto no obtuvieron ficha.

“Yo fui de los primeros que me formé y la directora no me quiso dar ficha, que, porque de acuerdo a mi domicilio me corresponde en la otra escuela, pero yo no quiero mandar a mi hija ahí, las maestras no enseñan bien, la directora no tiene visión, ahí no dan clases de inglés ni computación”²¹

“El prestigio social que adquiere cada escuela, matiza su esencia particular, su renombre y la credibilidad de ser mejor que otras” (Hernández, 2013: 11). Los tutores configuran sus propios juicios, significados, creencias, opiniones, e ideas sobre la escuela a la que desean ingresen sus hijos, algunos manifiestan que es por comodidad (porque es la escuela más cercana a su domicilio), por tradición (ahí estudiaron ellos), porque es la mejor (enseñan bien a los niños y las maestras son responsables), entre otros.

El reconocimiento social con el que cuentan las escuelas, se debe a la importancia que los padres de familia les otorgan a los conocimientos de matemáticas y español que son las de mayor importancia para los tutores.

²¹ Comentario de un padre de familia.

“Quiero que mi hijo asista a esta escuela porque las maestras les enseñan a leer y escribir, y pues salen bien preparados para la primaria”²²

Otras educadoras manifiestan, que no les interesa tanto la opinión de los padres de familia, que su trabajo es muy gratificante.

Los padres de familia no reconocen el trabajo docente, si el niño aprende es porque heredó la inteligencia de ellos, no mencionan lo que hacemos sus maestras, ¡Yo ya tengo 26 años de servicio docente, he tenido la oportunidad de ascender y ser directora, pero lo he rechazado, porque me agrada trabajar con los niños, observar sus caritas, que me abracen! ¡Eso es lo más gratificante de mi labor docente! (EEEX).

Esa gratificación, la ubicaron directamente, en el plano de su relación con los alumnos y no de un reconocimiento más amplio de la comunidad. Estas compensaciones psíquicas de la enseñanza son importantes. Son decisivas para mantener un sentimiento de valía de la labor docente. De muchas maneras, estas compensaciones indican la preeminencia en los maestros primarios de lo que (Gilligan, 1982) denomina una ética del cuidado formativo, donde las acciones responden a la vocación de formar y educar a los otros, y a estar en relación con ellos.

De acuerdo a lo observado, se aprecia que las docentes, que poseen mayor tiempo de antigüedad en la zona escolar, son las que tienen sentido de pertenencia, algunas razones son: su domicilio se ubica dentro de la zona escolar, son de fuera, pero les agrada el lugar donde trabajan, sienten cariño por la comunidad, han establecido relaciones de amistad y compañerismo con sus compañeras de trabajo.

²² Comentario de un padre de Familia.

“Soy de Mixquiahuala, la distancia de mi casa al centro de trabajo donde laboro es de aproximadamente cuarenta minutos, pero ya me acostumbré a viajar, si he tenido oportunidades de acercarme a mi domicilio, pero no he querido, en esta zona llegue cuando me dieron mi plaza y en esta zona quiero jubilarme, ya me faltan solo 2 años” (EEOC)

Las educadoras, son estables en sus centros de trabajo; en sus aulas se ve reflejado, el esmero con el que realizan su profesión en el decorado y material didáctico del que disponen, además han desarrollado un sentido de pertenencia e identidad hacia la institución, que genera la representación de “Buena maestra” que posiblemente en el contexto cercano o familiar no sea posible construir, por cuestiones familiares y sociales.

Sin embargo, las educadoras más jóvenes manifiestan que no les interesa permanecer en la zona 03, cada fin de ciclo escolar solicitan su cambio de zona, les interesa acercarse más a su domicilio. Son inestables en los centros de trabajo, mientras esperan obtener su cambio de zona, se cambian internamente; es decir de centros de trabajo, buscan mayor comodidad. Se advierte que estas profesoras no se esmeran en el cuidado de su aula, no lo ambientan ni adquieren material, solo van de paso.

La educación en un sentido amplio, ha delegado su ejercicio en manos de expertos, se transforma, de esta manera, en el espacio ideado para solventar todos aquellos males que aquejan a la sociedad. En el caso del nivel de preescolar, al igual que en todos los niveles de educación básica, esto conseguirá modificar, en parte, el perfil de los docentes que había sido construido en las épocas anteriores. La diferencia fundamental radica en que antaño, la salvación estaba guiada por un objetivo político-moral indudable; de ahí que el docente se sintiese partícipe de una misión histórica

encomendada: procurar la liberación social. En la actualidad, una vez debilitado o desmoronado este objetivo, el carácter de misión atribuido al nuevo perfil docente se limita a lo siguiente: dar solución, sin más, a problemáticas sociales, desposeído y/o descreído ahora de toda guía clara orientada a la materialización de una sociedad mejor, pero sobre todo escudado en el enfoque por competencias.

Es así, como las demandas sociales mexicanas han transformado el prestigio social de los docentes en general, puesto que el originario capitalismo gestado en la modernidad estaba orientado hacia la producción y se hallaba legitimado por un sólido sistema de creencias de índole religioso moral. Dicho sistema de creencias había sido intencionadamente institucionalizado por la burguesía con el objetivo de implantar una visión del mundo acorde a sus intereses. Como supo ver en su momento Karl Marx (1991):

Cada nueva clase social se ve obligada, para poder sacar adelante los fines que persigue, a presentar su propio interés como el interés común de todos los miembros de la sociedad, es decir, expresado esto mismo en términos ideales, a imprimir a sus ideas la forma de lo general, a presentar estas ideas como las únicas racionales y dotadas de vigencia absoluta. (p. 59)

Por eso, el propósito real de los grupos dominantes, basado en lograr, que ese entramado religioso-moral, que protegía y justificaba sus intereses particulares como grupo, se hiciese pasar por la representación del mundo que respondería al interés general de la sociedad.

Las capas populares, sin embargo, de donde proviene la clase trabajadora magisterial ajenas a la dinámica institucional y sin los recursos necesarios para operar en la lógica

política, son profundamente refractarias a abrazar cualquier tipo de discurso religioso, político o moral implantado de modo vertical sobre ellas. Docentes y educadoras formados de acuerdo a sus posibilidades, y en la mejor de las suertes en Normales Rurales, o bien procedentes de diferentes perfiles profesionales que da origen a este universo popular fundamentalmente integrado tanto por una arraigada actitud ante la vida de carácter propiamente vitalista, en su mayoría cobijados bajo discursos sindicales engañosos de beneficios que aprisionan y demeritan el prestigio social alcanzado por los docentes en la época de Vasconcelos, a tal punto que socialmente las educadoras se sienten desprofesionalizadas, despojadas de su valor social y poco respetadas por otros actores sociales, principalmente los padres de familia.

Es comprensible, que las políticas públicas, responden a necesidades sociales, y la época de la Reforma Educativa, respondió a una época globalizadora que en la que el mayor reto del país, era garantizar las condiciones para ejercer las acciones favorables para la educación, sin embargo, descuidó las condiciones que permitan el bienestar del magisterio para desarrollar una vida laboral, porque éste, es el binomio que todo proyecto requiere tener para lograr las metas con la calidad que se han proyectado.

3.5 ¿Cómo colegian las educadoras?

Actualmente, uno de los principales propósitos de la reforma educativa, es mejorar la calidad de la educación, ya que ésta, debe formar en los alumnos las competencias que requieren para incorporarse con éxito en la sociedad del conocimiento; ello implica, formar en los niños, las competencias para saber, conocer, saber hacer y aplicar el conocimiento, saber convivir en una sociedad democrática y saber ser, para lograr la autorrealización personal que se refleje en aprendizajes para la vida. Sin embargo, las educadoras toman decisiones como ciudadanas y como profesionales,

aplicando criterios de acuerdo al contexto escolar y al ambiente interno de la escuela; partiendo de su formación y del ejercicio de su práctica docente. Es decir, influye su formación inicial y su ejercicio profesional.

En la Zona Escolar 03 de Educación Preescolar, se advierte que la supervisora manifiesta preocupación porque las educadoras comprendan el programa vigente de preescolar. Mediante consejos de zona, que son reuniones mensuales denominadas Consejo Técnico de Zona (CTZ) de todo el personal docente y directivo, que, durante toda una jornada de trabajo, se reúnen en grupos, de aproximadamente 15 elementos, para abordar temas seleccionados por directivos, sobre lo que consideran son las necesidades que presentan las educadoras; el propósito es, que las profesoras trabajen conforme lo establece el programa de educación preescolar con un enfoque por competencias. En el acuerdo 717, por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, publicado en el Diario Oficial de la Federación, el capítulo III confirma:

El Consejo Técnico Escolar debe identificar los problemas asociados al aprendizaje de los alumnos y emplearlos para retroalimentar la mejora continua en cada ciclo escolar. Los resultados de la evaluación deben ser aprovechados para tomar decisiones en cuanto a las estrategias para asegurar que todos los estudiantes, alcancen el máximo logro de los aprendizajes, disminuir el rezago y la deserción [Diario Oficial de la Federación, 2014].

Definitivamente, son espacios creados para compartir actividades, vivencias, alentar al compañero, trabajar en equipo, resolver situaciones problemáticas que se presentan, acompañar al otro, en su quehacer educativo, comunicar experiencias. Dentro de esos CTE se pretende que las educadoras analicen su práctica docente, al

relatar y compartir sus planeaciones, experiencias de trabajo y llegar a realizar en colegiado, un análisis crítico de las planeaciones. Lo que se advierte en realidad es que, en estos espacios, son pocas las educadoras que comparten su experiencia, quizá quien no lo hace tiene temor a la crítica, otras expresan lo siguiente:

Los consejos de zona se me hacen pérdidas de tiempo, las educadoras platicamos de otras cosas como: quien es la nueva que llegó, que, si a el marido de la compañera la vieron con otra, todas venden algo y están mostrando su catálogo y la que coordina el curso ni pone orden. Yo siento que no aprendo nada y que es una pérdida de tiempo, prefiero quedarme a trabajar con mis alumnos, ¡Ay, pero es obligatorio ir! (EEU5).

Cabe reflexionar, ¿dónde están las competencias desarrolladas?, ¿cómo puedo hablar de colaboración, de compañerismo, responsabilidad, empatía, si no se aprovecha el tiempo idóneo para crecer en conjunto? en la zona estudiada se advierte que algunas educadoras no aprovechaban el momento para compartir, crear e innovar. Parecía la muletilla de siempre, quejas, más problemas, aburrimiento, no había aportaciones certeras. La información detectada en los Consejos Técnicos y en algunas prácticas se relaciona con los comentarios de la supervisora, quién nos dice:

“Al revisar la ruta de mejora escolar que se había hecho en la fase intensiva al inicio del ciclo escolar 2012-2013, fue posible percatarse de lo pobre de aquel documento; apenas se atendía a las cuatro prioridades: rezago escolar, convivencia sana, normalidad mínima y mejora del aprendizaje. Los objetivos, metas, materiales, evaluación eran insípidos; meramente se cumplía con el requisito establecido; además observo que en las reuniones de Consejo Técnico algunas educadoras muestran poco interés ante las aportaciones de las compañeras” (ESLM6).

En el área docente, la supervisora ha podido detectar a través de las visitas de acompañamiento, que una de las dificultades más apremiantes de las educadoras, son la evaluación y la observación, ya que, al realizar los diarios y las evaluaciones de los niños, se emiten aprendizajes subjetivos, por lo que se ha detectado, la gran necesidad de que se aprenda a observar en profundidad, para emitir evaluaciones veraces y que sirvan para dar cuenta del perfil del alumno preescolar.

“Al realizar las visitas de supervisión o acompañamiento a las educadoras, se observa que aún se les dificulta realizar una observación de carácter cualitativa para registrar los logros y las dificultades de los alumnos, al revisar su Diario de la educadora, el cual es un insumo de gran relevancia, para tener una referencia para la evaluación del alumno, me percató que éste es solo una mera descripción de la mañana de trabajo. No contienen elementos que permitan vislumbrar el proceso de aprendizaje del alumno, o las dificultades que presentó, para posteriormente retomarlas. Mucho menos hacen una autoevaluación de su intervención pedagógica”. (ESLM5).

Las autoridades educativas como responsables de la implementación del enfoque por competencias, deben idear las estrategias para motivar a su personal, para capacitarlas; a través de los colegiados, logren una práctica educativa reflexiva. Se observa una dicotomía entre lo que la autoridad educativa pretende realizar en los consejos de zona y lo que se realiza en la práctica, los directivos como jefes inmediatos deben estar al tanto de las prácticas que se realizan en el aula, sin embargo, algunas de ellas aún no han comprendido los cambios que implica el nuevo programa.

3.6 Dimension de la información

Una RS es centralmente una representación de algo para alguien, constituyendo una relación intrínsecamente social con un objeto. Pero, fundamentalmente, “(...) la representación (es) como una forma de saber práctico que vincula el sujeto con el objeto” (Jodelet 1989: 43) en un triple sentido: por una parte, porque emergen de las experiencias de interacción y de intercambio comunicativo en las instituciones; por otro lado, las prácticas sociales son condición de las RS, porque la exigencia de asumir nuevas situaciones o actividades de los agentes lleva a la formación de RS; finalmente, porque son utilizadas por los individuos para actuar sobre otros miembros de la sociedad o para ajustar su comportamiento en la vida social. Lo que pasa dentro de la zona estudiada, como una exigencia de las autoridades y del mismo currículo que las obliga a asumir nuevas situaciones para configurar su práctica.

Además, las RS no son un reflejo de la realidad, sino su estructuración significativa, de modo tal que se convierten para los individuos en “la realidad misma”. Cabe subrayar que las representaciones son reconstructivas de su objeto social, dado que presentan rasgos de creatividad al involucrar tanto, una interpretación de las situaciones, como una expresión del sujeto (Jodelet, 1989). Como lo expresa la supervisión escolar:

“El enfoque por competencias se materializa en el desempeño, calidad y profesionalización continua” (ESLM).

En la fase de la construcción selectiva, el proceso es que la información es separada del campo científico al que pertenecen y son apropiadas por el público que las proyectan como hechos de su propio universo, logrando así “dominarlo”, ya que los elementos retenidos se transforman a medida que van encajando en las estructuras cognitivas de las educadoras.

El abordar esta dimensión, implicó, el cruce de información, obtenida, a través de la aplicación, de las entrevistas semiestructuradas, donde se pusiera de manifiesto, la información que poseen las educadoras, en torno al objeto de representación, en donde una de las preguntas lleva a identificar que las educadoras como la supervisión escolar, comienzan a acercarse al conocimiento de las competencias y a lo que implica desde los Consejos Técnicos Escolares; en donde la prioridad era saber qué es una competencia. Los planes y programas que estaban estructurados desde ese enfoque y que cada una de las maestras van cobrando significado desde su propia percepción y se comienza a construir su saber desde la información proporcionada. Así como desde los talleres y asesorías, en donde la pretensión es que los docentes conocieran el enfoque por competencias, desde lo estudiado.

Las RS son implícitas, porque son compartidas por los grupos sociales, diríamos también, porque son socialmente producidas. Es decir, las RS escapan a la conciencia individual por el hecho de ser producciones sociales y no solo individuales. Como se manifiesta en el grupo de educadoras y directoras de la zona de preescolar, van conformando su información respecto a las competencias dentro de los CTE, las asesorías, talleres y el discurso explícito del programa.

Se puede reconocer la esquematización estructurante, ya que es la formación de un núcleo figurativo, una estructura de imagen que reproduce una estructura conceptual. Los elementos de información ya adaptados a través del proceso de apropiación se organizan proporcionando una imagen coherente y fácilmente expresable del objeto representado. Se alcanza así un esquema figurativo, las ideas abstractas se convierten en formas icónicas, más accesibles al pensamiento concreto.

Se puede percibir consistentemente una construcción individual del saber social y una construcción social de representaciones, así como también, las ideas de las educadoras, directoras y supervisora son solamente producto de su actividad

intelectual y provienen de la apropiación de creencias sociales preexistentes. Ante el planteamiento de la pregunta; ¿A través de qué medios conoció el enfoque por competencias? Las educadoras contestaron de la siguiente manera:

1.- Mediante consejos de zona, que son reuniones mensuales de todo el personal docente y directivo que durante toda una jornada de trabajo se reúnen en grupos de aproximadamente 15 elementos para abordar temas dados en un material distribuido por la Secretaría de Educación Pública y otros seleccionados por directivos sobre lo que consideran son las necesidades que presentan las educadoras.

2.- “Por medio del manejo de materiales, asesorías, talleres, CTE”

3.- “Capacitaciones en la zona, del PEP 2004, Módulos verde y rosa”

4.- “Leyendo el programa y buscando en internet”

5.- “Por el Plan y Programa de estudio, desde mi formación en la Normal”

Estos datos, nos dan cuenta, de la relevancia que tiene la institucionalización del enfoque por competencias, es decir, el énfasis en el rol de los individuos o la personalización en los acontecimientos y en los hechos podría deberse a la apropiación por parte de los sujetos, de creencias que les preexisten y que se han constituido en la comunicación social, la cual se sistematiza y se construye en colectivo. Con la finalidad de organizar los términos que conformaron las redes semánticas se adoptó el modelo de Hernández (2005) sobre la construcción de conglomerados que permite establecer la organización de los términos referidos por

las educadoras desde los más próximos hasta los más lejanos del núcleo central de la representación.

La organización de una representación presenta una modalidad particular específica: no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación. (Abric,2001:18)

Con el propósito de brindar un panorama particular sobre cada uno de los rasgos, a través del proceso de correlación de términos se definió el siguiente conglomerado.

Figura 3.- Conglomerado General



Fuente: Elaboración de conglomerado general del núcleo central de la representación: Habilidad

Particularmente, el resultado de la agrupación, en que hubo mayor representación en las educadoras, fue definir, al enfoque por competencias, como el logro de una habilidad, que implica la concepción de los alumnos, como elemento central, posicionándolo como la figura más importante del discurso de la implementación de la reforma educativa; como segundo elemento representativo, fue la trayectoria de las educadoras, que conformaron la muestra, que ayuda a definir las prácticas que discursan y que ejecutan en la implementación del enfoque por competencias, que se vincula con el elemento “práctica” y el análisis de la misma, entendida como el conjunto de habilidades que dan paso al proceso y a la puesta en marcha de las situaciones y acciones que implementan las educadoras en la cotidianidad del aula.

Finalmente, podemos identificar la fase de la Naturalización. En esta etapa, se coordinan cada uno de los elementos del pensamiento que se convierten en elementos de la realidad, referentes del concepto en cuestión. El esquema figurativo adquiere status ontológico como un componente más de la realidad objetiva. Se olvida el carácter artificial y simbólico del núcleo figurativo y se le atribuye existencia fáctica. Se considera que "aquello de lo que se puede hablar existe efectivamente". Por lo tanto, podemos identificar que, en las concepciones de las educadoras sobre los aprendizajes, así como en el conocimiento que considera valioso para ser enseñado, en los significados que le atribuye al currículo y en las decisiones que toman sobre sus concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión práctica subyace una epistemología implícita.

En ello, se ponen en juego un conjunto de “concepciones globales, preferencias personales, conjuntos complejos de argumentaciones, no del todo coherentemente explicitadas ni ordenadas, ni con una estructura jerarquizada entre los diferentes elementos que la componen” (Gimeno, 1989: 216) Así, como los rasgos positivos y negativos que más adelante se explican ya que enmarcan la habilidad desde los

diferentes actores educativos, a continuación, se describen e interpretan, triangulando el dato de entrevistas y el referente teórico.

3.7 La planeación.

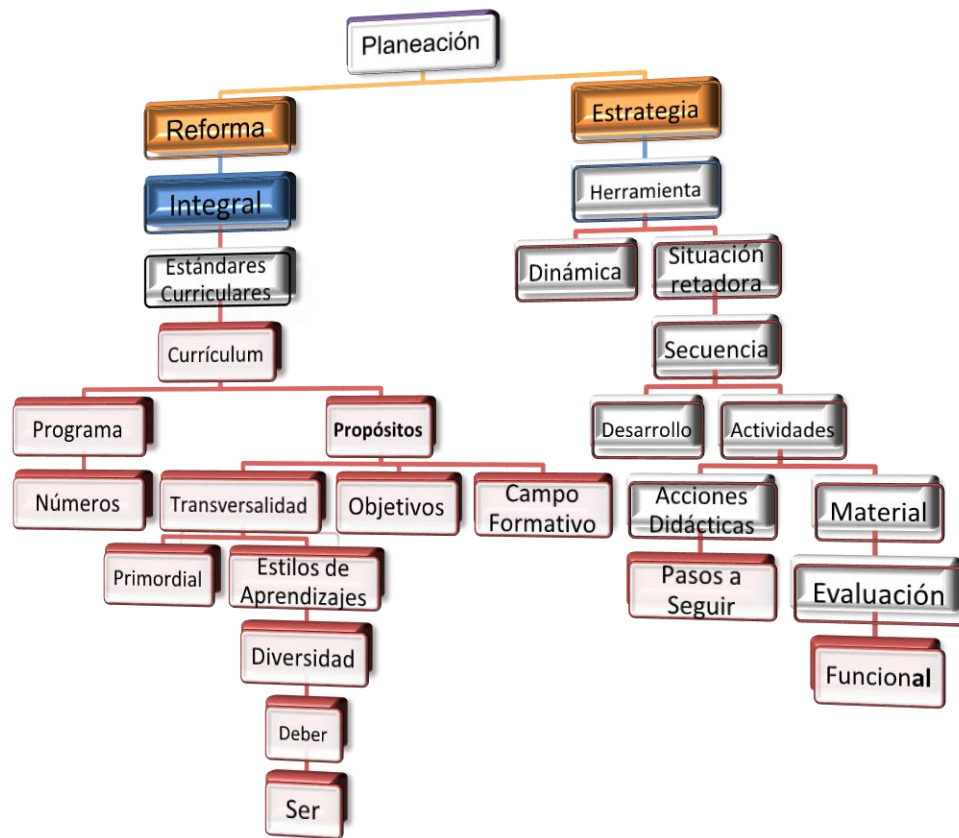
Es necesario mencionar que, en educación preescolar, se puso en marcha en el ciclo escolar 2004-2005 la renovación legal en el artículo 3º de la Constitución (SEP, 1993), la reforma curricular del 2004-2005 y la Alianza por la Educación (SEP, 2008), las cuales demandan una educación de calidad, que si bien, está teóricamente sustentada, dista de la práctica de las educadoras. Desde el enfoque de la RIEB “La Planeación didáctica es la herramienta esencial del proceso de aprendizaje en el aula...” (SEP, 2011: 87) porque con ella los docentes pueden promover en los alumnos la movilización de saberes, y, por ende, el logro de los aprendizajes esperados que sentarán las bases para el aprendizaje autónomo y permanente.

Considerando que, en el discurso, la planeación es flexible ante la valoración continua de los aprendizajes de los alumnos y en caso de ser necesario, las educadoras toman la decisión de reorientar o continuar con el desarrollo de las acciones planeadas. Ésta es parte del proceso de la intervención educativa, surge de la evaluación de las conductas de los niños y de las niñas en los distintos campos formativos para identificar su nivel de desarrollo.

El instrumento empleado, es la observación participativa; es decir, la educadora programa la observación en determinado aspecto del campo formativo, ya sea de uno o de varios alumnos, efectuando dos tareas a la vez, desarrolla actividades por un lado y por el otro, identificando conductas esperadas para su registro. Una vez evaluado, el grupo organiza las actividades a realizar mediante una planeación, la cual está basada en competencias. Las competencias incluyen una serie de elementos que

integran una actividad observable y medible, al igual que los objetivos y los propósitos, pero las competencias tienen un carácter integral, porque el niño debe aplicar en su contexto inmediato lo construido a través de su experiencia.

Figura 4.- Conglomerado del término Planeación



Fuente: Elaboración de conglomerado del término Planeación asociado al Enfoque por Competencias.

En el área de la práctica docente, la jefa de sector, ha podido detectar, a través de las visitas de acompañamiento, una de las dificultades más apremiantes de las educadoras, es la puesta en marcha de las actividades planeadas, puesto que, al

realizar las visitas en el aula, las educadoras realizan otras actividades que no están explícitas en su planificación que previamente elaboraron.

“Una debilidad que se ha detectado en varias educadoras es el hecho que se les dificulta aterrizar lo planeado en el desarrollo de la práctica, o bien también algunas educadoras solo realizan una o dos actividades en toda la mañana de trabajo, creando tiempos vacíos y generando poco resultado en el aprendizaje de los alumnos, cabe reconocer que aún existen educadoras que tienen dificultad para planear y por consecuencia para llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje de manera eficaz, a las docentes se les ha invitado y realizado visitas de acompañamiento donde se le dan sugerencias para enriquecer su práctica, la asesora técnica de la zona les ha ofertado acompañamiento, pero éstas se niegan a asistir a estas sesiones, muestran gran resistencia para planear y para innovar y para acatar las disposiciones de su función”. (EJSJZ).

Por lo anterior, es importante que las educadoras reflexionen sobre la importancia que le ha dado al proceso de planeación, dentro de su práctica, repensar: ¿considera importante la planeación?, ¿por qué?, ¿qué diferencias encuentran en los resultados cuando planean y cuando no lo hacen?, ¿contrasta la planeación con los resultados obtenidos?, ¿recoge información para replantear escenarios y actividades?, ¿considera desde la planeación los momentos para obtener evidencias del logro de los aprendizajes?, ¿la planeación es rutina o instrumento para la mejora del aprendizaje?, ¿en la planeación están presentes elementos que contribuyen al desarrollo autónomo?, ¿qué importancia le da al involucramiento de los alumnos en su propio aprendizaje?. Por estas y otras interrogantes es importante reconsiderar, en el marco educativo, que el desarrollo de competencias en nuestros alumnos requiere de mayores fortalezas de la práctica docente, siendo una ellas la planeación didáctica.

La práctica se relaciona, íntimamente con la realidad, por la parte de la utilidad inmediata, esta realidad “se presenta como el campo en el que se ejerce su actividad práctico-sensible y sobre cuya base surge la intuición práctica inmediata de la realidad” (Kosik, 1967: 25). Además, el autor agrega, “la práctica inmediata utilitaria y el sentido común correspondiente ponen a los hombres en condiciones de orientarse en el mundo, de familiarizarse con las cosas y manejarlas, pero no les proporciona una comprensión de las cosas y de la realidad” (ibid.: 25) en congruencia con el fin socializador de la educación, se determina la utilidad inmediata puesto que los aprendizajes de la escuela deben ser útiles para la vida social de los niños de preescolar.

Esta perspectiva de las realidades externas, racionales y reductivas de un sistema perfecto y coherente, cuando trascienden a formar parte de las visiones epistemológicas del docente, determinan su práctica y con esto, su quehacer metodológico en la pedagogía; haciendo a un lado toda posibilidad de crítica y dando preferencia a su experiencia lograda con los años de trabajo, repitiendo el catecismo autoritario en el aula y evitando cualquier vinculación de pensamiento epistemológico en la formación de sus alumnos: en los aspectos de educación y formación, “Un conocimiento inmediato es, en principio, subjetivo. Apropiándose de la realidad como de un bien, proporciona certidumbres prematuras que traban, más que ayudan, al conocimiento objetivo” (Bachelard, 2000: 248).

Sin embargo, para lograr la implementación desde una perspectiva propia, es necesario, reconocer la complejidad en la realidad externa al pensamiento y en este mismo es condición necesaria para lograr una articulación multirreferencial que “permite en ciencias sociales y humanidades ligar conceptos y métodos, es decir: “ligar lo heterogéneo” (Ardoino, 2005:37). Es importante tener en cuenta lo anterior para poder interpretar la forma en que las autoridades educativas visualizan y asumen la

implementación del enfoque por competencias y su intento de reproducirlo en las educadoras.

El objetivo principal de este capítulo, consistió en analizar e interpretar las representaciones sociales de las educadoras, de concebir una misma profesión, desde el enfoque por competencias, a través de las entrevistas realizadas, a dos generaciones, las cuales giraron en torno a la construcción del desconcierto de la proyección del cambio dentro de las creencias, ideas y teorías implícitas entre las autoridades educativas y ellas mismas, donde el cambio va de la mano con la resistencia, la trayectoria profesional se entreteje con el prestigio social en la educación preescolar de una zona. El análisis realizado, me condujo a configurar, el modelo cultural de las educadoras, ante el enfoque por competencias como de resistencia al cambio. No obstante, lo anterior, destacan las distintas maneras como estas educadoras dedicadas a dicha labor profesional, seleccionan eventos de su historia personal, con la finalidad de construir una narración que le da sentido a su identidad.

Lo anterior se debe, a que las entrevistadas, interpretan en el presente, el proceso narrativo de su vida y esto implica una reconstrucción; la selectividad de la memoria permite darle articulación y coherencia a su historia. Seleccionan aquellos eventos que les proporcionan un sentido a su existencia y la identidad cobra legitimidad interna en este proceso, como resultado de la interacción entre un discurso social y su propia historia.

En el siguiente capítulo, se dará cuenta del papel determinante de la supervisión escolar, en la implementación del enfoque por competencias, recuperando las representaciones sociales de la supervisora, las directoras y las educadoras desde el Sistema Educativo que ha designado las tareas supervisoras con propósitos de tipo académico y administrativo, en este aspecto, veremos que el enfoque nos lleva al

descontrol pedagógico, siendo al que proporcionalmente se le destina menor tiempo, por lo cual, se requiere ser evaluado por distintos agentes del sistema educativo, al ser ellos los que proponen, aplican, buscan y conocen los resultados del funcionamiento de la estructura educativa.

CAPÍTULO IV. EL CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS: LO IMPORTANTE ES QUE LOS ALUMNOS APRENDAN.

“[...] pretender una homogenización sencillamente no va a funcionar. Necesitamos preguntarnos constantemente qué significan las reformas para las escuelas en su conjunto y para cada uno de sus participantes, incluidos profesores, estudiantes, administradores, miembros de la comunidad, activistas locales y demás. Se gasta más tiempo y energía en mantener y mejorar una imagen pública de una buena escuela y menos tiempo y energía en materia pedagógica y curricular” (Apple, 2002:232).

La Educación en México, vivió un cambio significativo, con la transformación de las concepciones sobre los niños, sus procesos de aprendizaje y las prácticas pedagógicas en la educación preescolar, impulsado en nuestro país desde el año 2002, con un modelo educativo basado en el desarrollo de competencias, las cuales, de acuerdo al discurso, permitirían a los educandos una formación integral que los llevara a desenvolverse plenamente en cualquier contexto social. Ante este reto cabe cuestionar, ¿de qué manera la actuación cotidiana de las supervisoras se realiza?, con los discursos y las observaciones realizadas, se puede ver, que fue de manera casi nula el acompañamiento a las educadoras, al carecer de herramientas pedagógicas y de liderazgo para ejercer este rol.

La Supervisión Escolar, de acuerdo a los diversos roles que juega dentro de sus funciones y el status en que se encuentra, como sujeto, en el caso de las directoras de acuerdo a su trayectoria y su formación, dejando ver en su práctica, actitud, criterio e iniciativa a través de las diversas actividades. La zona escolar escenario de este estudio a partir del ciclo escolar 2005 hasta el 2012, incluyó a las educadoras en los Cursos de Actualización para la implementación del currículo del enfoque por competencias.

El sistema educativo, ha presentado algunos cambios y utilizó a la supervisión escolar, como una vía, para comunicar las actividades laborales que se van presentando en educación, permitiendo la participación directa de la supervisora, para impulsar la superación profesional de las educadoras, del diseño y aplicación de proyectos de mejora en el aula para el logro educativo.

En el presente capítulo, se da cuenta, del papel determinante de la supervisión escolar, en la implementación del enfoque por competencias, desde una perspectiva de legitimación, que se ostenta en la posición administrativa y que por ende, es jerárquica en el sistema educativo y más propiamente dentro de la zona escolar, en este sentido, recuperando las representaciones sociales de la supervisora, las directoras y las educadoras, se pretende encontrar información de las estrategias implementadas y los recursos utilizados por la supervisión escolar en las escuelas a su cargo, para que se cumplan de manera efectiva los objetivos de la Reforma Educativa, evidenciar e interpretar su intervención para la formación de los actores escolares y el acompañamiento en el desarrollo de nuevas prácticas para garantizar el logro educativo, considerando las actividades propias de su función, que desde luego es una forma única y exclusiva de las autoridades de esta zona escolar.

En este sentido, el enfoque nos lleva al aspecto pedagógico, siendo el que proporcionalmente se le destina menor tiempo, por lo cual, se requiere ser evaluado por las directoras y supervisoras, al ser ellas, las que reciben, aplican, buscan y conocen los resultados del funcionamiento de la estructura educativa.

4.1 El enfoque por Competencias: Un estereotipo.

De acuerdo a los datos obtenidos, mediante la aplicación del cuestionario de asociación libre de palabras, se advierte que las educadoras en su práctica educativa se enfocan en el desarrollo de habilidades de los alumnos a través de la planeación más abierta, flexible, para aplicarlas en la vida cotidiana, conciben como una posibilidad de que los alumnos apliquen lo aprendido en los diferentes contextos sociales en los que se desarrollan.

A las docentes, les interesa que los alumnos sean capaces de resolver problemas a través de los aprendizajes adquiridos en la escuela, dando un sentido totalmente práctico a la educación actual, dejando de lado la trasmisión de saberes. Para explicar lo anterior, retomamos un fragmento de registro de observación de una clase de fenómenos naturales y sociales.

Esta competencia pertenece al campo formativo de Exploración y Conocimiento de Mundo, cuyo aprendizaje esperado es: “Clasifica elementos y seres de la naturaleza según sus características, como animales, según el número de patas, seres vivos, que habitan en el mar o en la tierra, animales que se arrastran, vegetales comestibles y plantas de ornato entre otras”. Para esta actividad a cada niño se le repartió un pez diferente, mientras que en el pizarrón estaban las imágenes y el nombre de los peces. La educadora iba mencionando el nombre del pez y los niños que lo tuvieran tenían que levantar la mano; posteriormente se elegía a uno que pasara a contar a los que habían levantado la mano, para anotar la cantidad en el pizarrón. Algunos niños se dispersaban y otros se divertían participando, con un sentido práctico y de acuerdo a los intereses de la mayoría de los alumnos. En esta estrategia la educadora trabajó con el proyecto de los peces y una de las actividades

que se realizó fue “la gráfica de peces”. Una de las competencias que se desarrollaron fue: “Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, comparar y repartir objetos” y tenía como aprendizaje esperado “distingue regularidad en patrones”. La otra competencia que se desarrolló fue: “observa características relevantes de elementos del medio y fenómenos que ocurren en la naturaleza, distingue semejanzas y diferencias y las describe con sus propias palabras”. (RO)

En el conglomerado de la figura 5, se recupera la red semántica que arroja la percepción de las educadoras respecto a los alumnos, donde ritmo y saberes son las palabras más próximas a la red semántica, asumiendo el juego como la principal vía para la implementación del enfoque por competencias, la lectura y la resolución de problemas, estrategias clave que destacan las docentes.

Figura 5. Conglomerado de término Alumnos



Fuente: Elaboración de Conglomerado de términos asociados a Alumnos.

Se vislumbra, que las respuestas que proporcionaron las educadoras, son el resultado de un discurso instituido. que se ha objetivado a través del tiempo y se ha instrumentalizado. “La alienación es el momento en que lo instituido domina lo instituyente: la alienación es la automatización y la dominancia del momento imaginario en la institución” (Kaës, 1996:24). Como se observa, los conglomerados escuchan y retoman a manera de lo posible las indicaciones de sus superiores, tanto de la directora como de la supervisión, para poder desarrollar sus actividades cotidianas:

“Ellas dicen lo que se tiene que hacer cuando van a las visitas, o dan sugerencias sobre lo que hay que hacer y cómo hacerlo mejor, más con esto de las competencias, nos dicen que tenemos que favorecer habilidades, actitudes y conocimientos” (EETR)

Estas expresiones, nos dan cuenta, que existen acciones que se van instituyendo dentro de esas relaciones. Así como el mismo programa de Educación Preescolar. En el programa 2004: “La educadora, con base en su conocimiento del grupo, decidirá las situaciones o secuencias de situaciones didácticas y modalidades de trabajo que son más convenientes para el logro de las competencias y de los propósitos fundamentales” (SEP, 2004:212) dejando a ellas, la toma de decisiones para intervenir, de acuerdo a su representación que ha adoptado en relación al trabajo con el enfoque de competencias.

Por otro lado, en el programa 2011 “La acción de la educadora es un factor clave porque establece el ambiente, plantea las situaciones didácticas y busca motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias” (SEP, 2011: 12), quedando desde lo escrito, que la capacidad, en lo que sabe y se apropia la docente,

directoras y supervisoras, se va instituyendo, desde lo que cada una percibe, para ejecutarlo en el currículo de facto.

Considerando el status que guarda el magisterio en términos de responsabilidad, entrega y compromiso en la praxis educativa, las educadoras se deben reconocer como seres sociales que evolucionan y por tanto, están dispuestas a renovar y cambiar la actitud frente a la situación que prevalece, respecto a la educación en México; prueba de ello, fue el alto índice de participación manifestado en los procesos de evaluación propuestos por la reforma educativa, aún, cuando las características que presentó, desvaloraron en su intención al magisterio, declarándolos únicos responsables de los logros limitados en términos de calidad educativa. En donde el papel que juega la educadora y su identidad con el programa refleja la falta de identidad docente, lo cual ha contribuido a la alienación, como se ejemplifica en el fragmento de las siguientes entrevistas.

“El problema es que nos venden un curriculum legitimado y afianzado, y nos lo creemos, no lo cuestionamos críticamente” (EEB2).

“Es muy complicado que las docentes transformen sus prácticas, los hábitos de cortesía, de orden, de higiene son elementales para la formación de los niños, no importa que sean considerados rutinarios” (EATP2).

Algunas educadoras, aplican actividades, que han adquirido a lo largo de su trayectoria profesional y les han dado los resultados que desean obtener para formar a sus alumnos.

En las reformas educativas suele obviarse que un número importante de profesores realiza prácticas educativas que tienen una enorme riqueza en términos de lo que logran sus estudiantes, y que, si bien no siempre están sustentadas fielmente en las teorías o métodos en boga, ofrecen acercamientos interesantes a la posibilidad de promover aprendizajes significativos, relevantes y con sentido. (Díaz, 2010: 269)

Las educadoras, no son *tabula rasa* o *recipientes vacíos*, por ello, al implementar un nuevo currículo no pueden dejar de lado los aprendizajes y experiencias que ya poseían. De esta manera, configuran en su práctica educativa, actividades, que les han resultado y han implementado anteriormente. Sin embargo, no son capaces de argumentarlo y debatirlo frente a las autoridades educativas, las educadoras se encuentran sometidas a un fuerte control de fiscalización por parte de las directoras, aunado a esto a las demandas de los padres de familia, de acuerdo a M. Foucault (1998) ese control puede ser un ejercicio realizado por esas relaciones que se definen y van cobrando sentido dentro de los deseos de dirigir los comportamientos, las actitudes, los pensamientos, la intervención en el aula fiscalizada desde lo que la autoridad o padres de familia han construido como los referentes de sentido y significado de lo que se estaría trabajando en el aula desde la construcción que tienen de competencia.

Pero, además, se logra advertir, que la mayoría de las educadoras poseen una identidad discursiva, esto es, “constituye un discurso y como tal, también es resultado de un complejo juego político y psicosocial” (Vite, 2011: 14). Ante el tema del enfoque por competencias, surge por parte de las educadoras la necesidad de responder desde el deber ser y en este sentido la mayoría señala que el enfoque por competencias es lo que los alumnos deben aprender. La tendencia mayoritaria a responder desde el *deber ser* sugiere el fuerte peso que ejercen en la práctica

pedagógica los discursos oficiales, con el carácter normativo, que muchas veces tienen, ya sea de forma explícita o implícita.

Como las docentes dominan los términos, discursos, del enfoque por competencias, el cual lo expresan a través de frases como: “una educación de calidad que apoya un enfoque por competencias”, “el enfoque por competencias se fundamenta en los cuatro pilares de la educación para todos”, “considera al estudiante como un individuo, que aprende para hacerse competente”; “el logro de las competencias en los alumnos es medible” (respuestas obtenidas en la justificación del cuestionario de asociación libre de palabras aplicado) al leer estos cuestionarios se piensa que ya lo comprendieron, sin embargo, en su práctica docente, se aprecia un contraste entre lo que se dice y se hace.

Pueden encontrarse situaciones en las que se adopten algunos recursos (materiales didácticos, una forma de organización institucional) sin que se transformen sustantivamente las prácticas y representaciones de los actores, pero éstos no han encontrado los modos más efectivos de traducir esas representaciones en prácticas consistentes con ellas. (Poggi, 2011: 235)

Puesto que, de acuerdo a las observaciones, se puede contrastar que las educadoras utilizan términos y conceptos referentes al enfoque por competencias cuando son entrevistadas, o bien, los escriben en los cuestionarios aplicados. Sin embargo, al observar la práctica docente se puede contrastar una realidad que demuestra actividades rutinarias, como el uso de fotocopias, o bien la realización de actividades fragmentadas.

La identidad fisurada de las docentes, impide que no logren reconocerse como *ser, como sujetos que aprenden*. Su práctica docente, se ha dejado llevar, por las orientaciones desmedidas hacia las habilidades técnico-instrumentales, que se manifiestan en el desempeño, la eficacia, la imagen de empleados, como profesionales que dominan los conocimientos y habilidades; en detrimento de una formación general y sólida. (Perrenoud, 2004) plantea que la profesionalización del docente implica la posesión de conocimientos de acción y de experiencia, el saber acumulado que poseén con base a su trayectoria profesional.

“Yo tengo 25 años de servicio y a mí se me ha facilitado trabajar por competencias, porque he trabajado centros de interés, proyectos y unidades didácticas y mi experiencia me permite adecuarme fácilmente a lo que se dice de las competencias” (EEEX5)

A partir de esta vivencia, se visualiza que la experiencia se conforma como parte de un saber, que ayuda a concretar desde su percepción la acción en la práctica y que fortalece su profesionalización, la experiencia que poseen estas educadoras les ha permitido moldear su práctica educativa.

En este sentido, se puede identificar otra línea delgada del hacer docente y que tiene que ver con ese débil reconocimiento de las educadoras como unas profesionales que implica un ser social, moral, como “intelectuales transformativos, como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes” (Giroux, 1990:176).

Reconocerse como sujetos que filtran, redefinen lo dado desde afuera, capaces de reinterpretar el currículum de competencias en su contexto, poseyendo así autonomía. Una autonomía que se limita por ese ejercicio de control y dominio de las

autoridades educativas. La falta de reconocimiento profesional, ha llevado a las educadoras a seguir enfocándose en el niño y no en sus habilidades como docentes. Las profesoras no han ocupado el lugar del saber, se han dejado llevar por el deber ser. El enfoque por competencias no solo habla de transmitir si no de reflexionar la práctica educativa, para realizar un recuento de tus aciertos, errores y re direccionar tu práctica docente. Las docentes deben poner mayor atención en la educación básica sobre el desarrollo del pensamiento y dejar de ser autómatas en el aula sin cuestionar el currículo y sobre el enfoque de competencias. “Hay que cuestionarlo para encontrar las mejores vías de su implementación en el aula no ejecutarlo tal cual “(Torres, 2013:12).

4.2 La función de la supervisión: entre la demanda y la construcción compartida

La función normativa en la supervisión escolar de nivel preescolar está centrada en la responsabilidad de promover, asesorar y supervisar la tarea educativa, y se le asigna ocupación de tipo pedagógico y administrativo, entre otras, entendiendo en este sentido a su cargo:

Como el proceso relativo a la planificación, organización, ejecución, regulación, control y evaluación de las acciones supervisoras de carácter formativo, que posibilitan el desarrollo progresivo en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que caracterizan la actividad pedagógica profesional y de dirección de docentes y directivos en las instituciones escolares, mediante la articulación del control, el asesoramiento y la evaluación como funciones básicas del proceso supervisor. (Soler Fierrez E, 1996: 22)

Al cumplir con su función de supervisora escolar, ésta la desarrolla de acuerdo a su trayectoria, formación profesional y experiencia, sin embargo, de acuerdo a las entrevistas realizadas su función teórica dista de la práctica, o expresan las educadoras:

“Cuando fueron a realizar visita a mi escuela, en mi aula entro la supervisora, me solicitó cosas del anterior programa como: el friso, el clima, el calendario, etc. la lista de asistencia, mi plan solo vio que lo tuviera, pero no lo leyó, ella solo llevaba una lista de cotejo que fue llenando, no me orientó en nada de lo pedagógico” (EETR).

Como se visualiza, dentro de este proceso de construcción de la significación del currículo, a través de la función de supervisión, se observa cierta debilidad que se expresa en términos de desfase y carencia de una pedagogía profesional. En ese sentido, la iniciativa de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones donde el cambio legal estaba orientado, entre otras cosas, pero de manera muy especial, a posibilitar un despido barato para los patrones y condiciones inestables para los trabajadores.

Los costos de la justicia laboral, cuando existían condiciones de trabajo estable, mediado por un contrato que incluía prestaciones y obligaciones para ambas partes, y con seguridad social eran muy altos para los intereses del capital y difíciles de destrabar: hacer precaria la condición laboral era lo necesario para competir en este mundo globalizado.

Buena parte de esta concepción, de la relación entre trabajadores y patrones, se refleja en la Reforma Educativa. En pocas palabras, la estabilidad en el empleo, junto con condiciones de seguridad y permanencia en el trabajo, si se cumple con lo

convenido en los contratos, se advirtió como contraria a la eficacia y a la actualización del magisterio.

La Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD), reglamentaria de los cambios constitucionales en materia laboral para las y los profesores del país, adscritos al sistema público obligatorio (del preescolar a la educación media), indica que cada cuatro años, todos los integrantes del magisterio, sin excepción, debían ser evaluados, si no lo hacen, o no lo aprueban, luego de otra oportunidad “serán separados de su función sin responsabilidad alguna para la SEP” (p. 13).

La evaluación, no solo fue mecanismo laboral para el ingreso a la profesión, asignación de plaza y la promoción, sino el instrumento del que dependía, cada cuatro años el despido o la conservación del empleo. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que presenta EPN a la cámara de Diputados del Congreso de la Unión dice:

Quienes desempeñan cargos con funciones de dirección y supervisión en la educación básica y media superior impartida por el Estado son los funcionarios que ejercen la responsabilidad de autoridad en el ámbito escolar. En consecuencia, tienen el deber de propiciar un clima de trabajo y un ambiente escolar favorable al aprendizaje; coordinar, asistir y motivar a los docentes en su trabajo; realizar los procesos administrativos y de vinculación de la escuela con la comunidad de manera efectiva, y diseñar, implementar y evaluar los procesos de mejora continua en el plantel, entre otras funciones. (Decreto de reforma: 2012:6)

Desde este discurso oficial, cabe recuperar la visión tradicionalista de la función supervisora en la opinión de Justa Ezpeleta (2003) como menciona en la reseña “La supervisión escolar de la educación primaria que el IIPE” señala la existencia de una especie de omisión en ocupación de la reforma del empleo de la supervisora, la cual, se va dejando en el olvido por que la burocracia la percibe como una jubilación en servicio.

Es entonces, que la implementación del enfoque por competencias, incluyendo, nuevos programas, formación y actualización del magisterio, la administración escolar, sus objetivos así como las competencias necesarias en el dominio de técnicas que manejan las educadoras para realizar su función, han cambiado, la supervisión escolar se ha convertido en una institución encargada de llevar a cabo los cambios educativos que se presentan, porque el sistema educativo la contempla como un agente del cambio debido a sus funciones establecidas en la normatividad y por la dificultad que presentan las escuelas para hacer suyas las propuestas educativas.

A continuación, se presenta el discurso de la supervisora escolar que da cuenta de su visión de la práctica de algunas educadoras respecto a la implementación del enfoque por competencias:

“Las educadoras reproducen prácticas sedimentadas, rutinarias, monótonas, una debilidad que se ha detectado en varias educadoras es el hecho que se les dificulta ajustarse a lo planeado, o bien también algunas solo realizan una o dos actividades en toda la mañana de trabajo, generando poco resultado en el aprendizaje de los alumnos, otra problemática es que siguen teniendo dificultad para planear, a las docentes se les ha invitado y realizado visitas de acompañamiento donde se le dan sugerencias para enriquecer su práctica, se les brinda

la asesoría con la asesora técnica de la zona, se niegan, muestran gran resistencia para planear.”(ESLM4).

En este sentido, el poder de una organización para controlar a sus miembros se basa en puestos específicos. “El poder por el puesto que se ocupa, por otra parte, puede ser normativo, coercitivo o utilitaria” (Etzioni, 1993:12). Este aspecto permite prestar atención y reconocer cómo las supervisoras se convierten en proveedoras del servicio, a través de su función, al impulsar los programas educativos de la reforma curricular, su participación y apoyo a la educadora en el aula para obtener mejores resultados académicos, con asesoría y acompañamiento, registrar su influencia y efectos en la educación de los alumnos, que se están formando en un mundo con nuevos desafíos y aprovechando el manejo de las nuevas tecnologías, sin embargo, el discurso de las educadoras difieren en este sentido.

“Cuando me supervisó la jefa de sector llevaba una hoja de registro que es muy antiguo, era un formato que decía; tu registro de pase de la lista decorado, el friso, el proyecto, el clima, etc. Te piden cosas que hace mucho, se utilizaron con otro programa, ellas (refiriéndose a las autoridades) no se han actualizado, le dije que eso ya no lo pedían que ahora el programa decía otra cosa, pero aun así me contestó que lo debía tener. Ya están viejitas, ya hasta se jubiló. ¡Qué bueno! (EENI2).

Con la sistematización de las entrevistas realizadas, se encontró que existe un enorme desafío: las autoridades no se han involucrado en el proceso de reforma, no tienen conocimiento de la implementación curricular, quizá no han logrado cambiar sus concepciones, es necesario seguir indagando para poder dar cuenta de esta problemática que se enfrenta en el área profesional del magisterio.

La función de la supervisión escolar. tiene como fin contribuir en la capacitación constante de directoras y docentes, a través de las visitas técnicas a las escuelas. Un nuevo modelo para la supervisión escolar (Marcelo, 2009) dice, que las visitas a las escuelas se realizan en términos de la improvisación y fiscalización, más que en una intervención planificada, debiendo ser el propósito, actualmente brindar apoyo al docente en la elaboración y revisión de las planificaciones para confirmar si están de acuerdo con el enfoque por competencias.

“En una ocasión la antigua jefa de sector vino a ver mi trabajo, me observó poco tiempo realmente, no me dio sugerencias. Me comentó que me hacía falta material sobre aspectos que no son parte del contexto que viven los niños, no observó que trabajo por proyectos y que mi material ésta enfocado al desarrollo del mismo” (EEB5).

Las funciones administrativas que realiza la supervisora escolar, hacen referencia a las actividades, relacionadas con la administración de los recursos humanos, financieros y materiales, a la vinculación y enlace que establece entre las autoridades educativas y las escuelas para negociar apoyos, distribución, manejo, control y optimización de los recursos económicos y la documentación administrativa. Aunado a esto, la función supervisora tiene como responsabilidad conocer y dominar cada uno de los planes, programas y proyectos educativos que se presenten, los modelos y enfoques educativos, al igual que los tipos de aprendizaje, lo que le fortalecerá su capacidad para identificar, atender y canalizar a alumnos, maestros y padres de familia de acuerdo a sus características, necesidades y posibilidades. Por otro lado, está la implementación del enfoque por competencias desde la perspectiva de las educadoras.

“La verdad es que yo rescato lo que me ha funcionado de otros programas, por ejemplo, aún conservo los materiales para el trabajo de lectura directa con los alumnos porque me dan buenos resultados, y así de cada programa con el que he trabajado, cuando me vienen a supervisar me dicen que ya no se debe trabajar con eso, que ahora es otro programa, otro enfoque, pero yo creo que si me dieron los materiales es porque en su momento funcionó y me sigue funcionando” (EEOC7).

Se visualiza a la educadora, como una persona conformada a través de diversas relaciones sociales, comprometida con diversos, y no siempre coherentes, referentes normativos. Lo entiendo, no sólo como portadora de valores y conocimientos prácticos, sino en una categoría más amplia, una en la que se desenvuelve como un profesional en el ámbito pedagógico y desde el punto de vista de (Jodelet, 1986) es producto de una apropiación externa y de la elaboración social, conocimiento socialmente elaborado y compartido.

A través de esos discursos, se identificaron aspectos relacionados con el campo de la actitud, la cual “consiste en una estructura particular de la orientación en las conductas de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. Es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación” (Araya, 2002: 39) La actitud expresa el aspecto más efectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o hecho. Con base a ello, se visualiza a la educadora y su práctica con la intención de cimentar las bases para construir en un campo homogéneo, y, por otro lado, se visualiza a la práctica caracterizada por su heterogeneidad, ya que se encuentra multideterminada por una serie de dimensiones. Para entender los factores que influyen en esta heterogeneidad Ezpeleta (1992) indica las dimensiones que determinan la práctica docente y expone:

Son el Estado, la administración escolar, la organización educativa, y las políticas laborales, la inercia burocrática, y la diferenciación social de la demanda, algunas de las dimensiones estructurales y no pedagógicas que de diversos modos están presentes en la operación de las escuelas a través de la base material, profesional e institucional que aporta la administración. El quehacer educativo no es ajeno, a pesar de su especificidad. No se sobrepone a existir con independencia, al contrario, encuentra en él la manera de su posibilidad. En su experiencia diaria, inseparable de las concretas condiciones locales, los docentes integran como pueden las determinaciones de las dimensiones mencionadas y de las pedagógicas. Es el ámbito de la vida cotidiana donde se encuentra en “acto” la relación entre sujeto e institución, entre el maestro trabajador y la escuela. (p. 29)

En el análisis de las entrevistas, se detectaron dos representaciones sociales, acerca del enfoque por competencias: la primera (presente en quienes cumplen la función de autoridad) se caracteriza por proyectar a la reforma como un cambio favorable y la segunda expresa el desconcierto y malestar que tienen las docentes hacia ésta, dado que, a juicio de las educadoras, es una imposición de las políticas internacionales de corte neoliberal, como se describió en el proceso de triangulación de este apartado; (presente en quienes cumplen la función de autoridad) se caracteriza por proyectar a la reforma como un cambio favorable.

Por lo anterior, si una reforma no cumple con la función de cambio favorable, los actores educativos deberán estar alerta y considerar las palabras de Popkewitz (1994) quien asegura: “Los discursos políticamente aceptados organizan la percepción y la experiencia, siendo capaces de crear sistemas de orden dominantes” (Guzmán, 2005: 2). Así, las reformas como discursos políticos, van configurando y regulando la manera de ver la realidad educativa en los docentes, y regulan las prácticas cotidianas en la

escuela a través de las normas, reglas, la evaluación; en definitiva, la normalización. Y es importante tenerlo en cuenta porque la mayoría de las veces los actores educativos las acatamos sin ser conscientes de ello.

4.3 Actitud positiva de las autoridades ante la implementación del enfoque por competencias: “Libertad”

Las figuras de autoridad apuntan que la reforma es favorable, en razón, de que permite una formación globalizadora de los estudiantes; es decir, que no se tocan conocimientos aislados, sino que el aprendizaje se aborda de manera general y se contemplan, simultáneamente, elementos de diferentes campos formativos. La supervisora escolar expresa.

“Las educadoras en su planeación abordan competencias de diferentes campos y tratan de abordarlos de manera transversal, no hay bloques, contenidos ni dosificación, ellas tienen toda la libertad de planear como mejor les parezca” (ESLM3).

De acuerdo al PEP 2004, éste manifiesta, que las educadoras al planear los diferentes campos formativos se les da una libertad, porque ellas son quienes deciden qué trabajar y cómo, este Programa promueve la planificación a partir de un tema de interés de los alumnos, y con base en ello se realice una búsqueda sistematizada de información para conocer más al respecto y al mismo tiempo, lograr las competencias en los alumnos de preescolar, finalmente es la Educadora quien decide la metodología de la planificación didáctica: (Proyectos, Unidades o Secuencias Didácticas), a partir de las necesidades de sus alumnos detectadas en la evaluación diagnóstica y permanente que realizan a sus pupilos.

De esto último, se deriva la actitud positiva de las figuras de autoridad, que además lo entienden como una acumulación de trabajos de experiencias en las educadoras y se refleja en la aplicación del enfoque por competencias, el cual, permite valorar el proceso de aprendizaje, en una representación social, los actores seleccionan y descontextualizan ciertos elementos del objeto de representación y posteriormente los incorporan a su propio universo y los relacionan con otros elementos significativos (Jodelet, 1986). De lo anterior, se desprende el conglomerado de la Figura 6, de rasgos positivos que conceptualizan a la implementación de la reforma educativa como una “habilidad” que requiere libertad en su ejecución, cambio, relacionado con colaboración y comunicación, innovación, que determina el plano exitoso, de calidad y novedoso; autonomía que permite la creatividad de las educadoras.

Figura 6. Conglomerado de Rasgos Positivos



Fuente: Elaboración de conglomerado de rasgos positivos de la implementación del enfoque por competencias.

Actualmente, las figuras de autoridad escolares son parte central del discurso de la política educativa, dado que son los actores que pueden dar un seguimiento de primera mano a las reformas educativas. Los directores, supervisores y jefes de sector se encargan de ejercer el control sobre los docentes en la aplicación de las políticas educativas; ello, explica, el reconocimiento tácito al liderazgo que ejercen en la promoción y aplicación de las reformas educativas. Es importante, por lo tanto, reconocer a estas figuras de autoridad escolar, como los principales actores que elaboran representaciones sociales respecto de su trabajo escolar, y las repercusiones de éstas en la práctica educativa. En el análisis de los resultados de este estudio, se halló, que un grupo de directoras tiene una representación social favorable del enfoque por competencias, principalmente porque consideran que ésta recupera la dimensión pedagógica de su función directiva que las compromete al cambio, la innovación y la toma de decisiones de manera autónoma. Una directora escolar expresa:

“Los retos que afronta la sociedad mexicana del siglo XXI, demandan una suma de esfuerzos; para lograr la formación de ciudadanos más preparados, con valores éticos y significativos, es por ello que el equipo directivo debe estar acompañando a su personal docente” (EDPR).

Así también, destaca, la profesionalización de los equipos docentes, ya que ellos, adquieren especial relevancia, pues sin duda, son ellos, los encargados de llevar a cabo las reformas educativas. Estas directoras enfatizan la importancia que tal reforma le da al papel activo del alumno en el proceso de aprendizaje, lo que puede generar un cambio para alcanzar la educación preescolar que se necesita. Esta aprobación conlleva un apoyo a las educadoras que tienen a su cargo, con el fin de dotarlos de conocimiento para una adecuada ejecución de la reforma. En suma, están convencidas de la importancia de los principios pedagógicos que sustenta el Programa de educación Preescolar 2004. En este grupo se observa una

correspondencia entre la representación social favorable y la orientación de acciones que emprenden las entrevistadas. Sin embargo, las directoras reconocen que sus funciones tienden a concentrarse en aspectos de carácter administrativo, lo cual genera duda con respecto a la relevancia del trabajo pedagógico que realizan.

En el análisis de las entrevistas, se identificó que estas directoras no tienen conocimientos profundos sobre la reforma curricular y el enfoque pedagógico, como consecuencia de una inexistente estrategia de formación y actualización; los conocimientos, que posee este grupo, se deben a su trabajo individual de búsqueda de información y análisis de la reforma. Uno de los aspectos que destaca de este grupo de directoras, es que más de la mitad, tiene estudios de licenciatura y que participó en la actualización de la reforma que impartió la SEP. Tal vez, estas directoras cuentan con mayores recursos intelectuales sobre gestión escolar, lo que les permite discutir el enfoque por competencias y concebir estrategias de apoyo y seguimiento para trabajar con las docentes. Los integrantes de este pequeño grupo destacan que no tuvieron información ni formación para conocer y dominar el enfoque por competencias, como causa de estrategias de actualización y capacitación débiles; de ello deriva que sus acciones de trabajo con los maestros para que conozcan y apliquen la reforma sean mínimas.

En Educación Básica, el directivo escolar (director de escuela, supervisor de zona o jefe de sector escolar) es una figura central que tiene la función de promover y gestionar diferentes recursos (financieros, humanos, políticos), con el propósito de garantizar el aprendizaje de los alumnos. Generalmente, se le asocia con un administrador, que sólo se encarga de cuestiones de carácter burocrático para que la escuela cumpla con sus compromisos en tiempo y forma; no obstante, el trabajo sustantivo del directivo se concreta en resolver problemas de todo orden

(pedagógicos, financieros y logísticos) (Barrère, 2006). Para Pozner (1997),²³ éste tiene la responsabilidad de garantizar que las políticas educativas, los planes y los programas de estudio se apliquen y adecúen al contexto y particularidades de la escuela.

Así, su papel, va más allá de un simple instrumentador de políticas y administrador de recursos: al ser la escuela un espacio en el que confluyen diversos actores educativos con una cultura escolar determinada, el director despliega estrategias pedagógicas particulares y congruentes con el contexto social y escolar para que dicha institución pueda cumplir sus funciones, haciendo operar la autonomía. En consecuencia, su trabajo se vuelve complejo.

Un directivo, se encuentra condicionado por cuestiones sociales, culturales, pedagógicas, formativas y administrativas, las cuales inciden en su concepción de la educación y del sistema educativo. En relación con estos aspectos, el directivo, valora las interacciones, políticas o reformas que le dictan sus superiores y establece dispositivos de acción en la escuela que son coherentes con sus representaciones, creencias e ideas. En suma, un directivo no aplica las políticas y reformas educativas de manera lineal; por el contrario, su práctica educativa está condicionada por su contexto social, su formación y experiencia. En este sentido, Coulon (1995) advierte que:

[...hay que considerar a los hechos sociales, no como objetos, sino como realizaciones prácticas. Entre una regla, una instrucción, una norma social y su aplicación por parte de los individuos se abre un campo inmenso de contingencias, engendrado por la práctica, que nunca

²³ Consultado el 14 de abril de 2020 en Cuevas Cajiga, Yazmín (2015). Representaciones sociales de la reforma de la educación básica. La visión de los directivos. Perfiles Educativos, XXXVII (147), 67-85. [Fecha de consulta 14 de abril de 2020]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13233749005>

consiste en una mera aplicación o en una simple imitación de los modelos preestablecidos]. (p. 18)

Las directoras tienen formas de pensar y sentir, que marcan e influyen sus prácticas cotidianas. En este sentido, las representaciones sociales están inmersas en una multiplicidad de referentes que dan forma y matiz a las prácticas. De acuerdo con (Weber, 2002), el actor asigna un significado a sus acciones, las cuales son sociales en la medida en que toman en consideración a los otros. El actor efectúa prácticas en relación con su rol, contexto y cultura. Las acciones sociales están concatenadas al pensamiento y parecer de los otros, de la sociedad. Es fundamental analizar los procedimientos que generan los actores ante un hecho o situación determinada en su vida cotidiana para otorgarles significados.

Las instituciones educativas, son espacios donde confluyen los actores cuyos significados han sido elaborados y compartidos socialmente; no obstante, el actor escolar, en todo momento, se enfrenta a situaciones que cuestionan sus esquemas de pensamiento, de tal suerte, que interpreta y comprende estas nuevas situaciones y establece pautas en consecuencia. Estas acciones tienen una relación profunda con la elaboración y asignación de los significados: la acción del actor depende del sentido que tiene para él determinada situación. De ahí la necesidad de conocer los significados o visiones que tiene el sujeto con respecto a una situación, objeto o persona para comprender sus acciones.

Estas representaciones, revelan, que el nivel de aprobación, que tiene una reforma educativa, en las figuras de autoridad, influye en su aplicación. Ya que de esto depende que desarrolle actividades de trabajo pertinentes de acuerdo con su función y experiencia. “Mi directora me orienta cuando tengo dudas en asesorías y va a observarme en el aula para constatar si las puse en práctica” (EEOCI7) Trabajar de

manera colaborativa con las educadoras, o simplemente proporcionar información, son acciones que derivan de la representación social. Para Moscovici y Hewstone (1986) las RS son construidas por los grupos que no son expertos en un tema, de suerte que son elaboraciones de sentido común. Un directivo, de acuerdo a su función, tendría que ser un conocedor de la reforma educativa; sin embargo, lo que revela el análisis es que existe poco dominio de ella entre quienes ocupan cargos directivos en la estructura escolar. Este es un problema complejo que, más que pretender señalar responsables, revela la ausencia de políticas y programas pertinentes para una buena selección y formación de los directivos escolares.

Un dato notable es que, en México, hasta antes de la puesta en marcha de la reforma educativa los requisitos para ocupar un puesto en la dirección escolar son de carácter administrativo (por ejemplo, la antigüedad); por favoritismos sindicales, etc., no había criterios y mecanismos profesionales de selección, como podría ser un concurso de oposición. (Zorrilla y Pérez, 2006: 78)

Las directoras, están en la función por circunstancias de ascenso en el escalafón, actualmente, con la reforma, concursan para la plaza de directivo y si están en la comisión es posible que ahí se asigne la plaza de director, o bien les dan opciones de lugares que pueden aceptar o rechazar de acuerdo a sus necesidades e intereses, todo depende de varios factores considerados en el escalafón y varían de acuerdo a cada zona escolar, pero los aspectos más puntuales y coincidentes son: antigüedad en el servicio docente, preparación profesional y participación sindical.

En este contexto, son prácticas que se van instituyendo y entrelazando de manera adaptativa con los cambios laborales que implicó la puesta en marcha del enfoque por competencias, Eisner utiliza una metáfora de la biología para describir el

comportamiento humano adaptativo y a las instituciones como organismos que deben enfrentar las vicisitudes de su medio ambiente. En este sentido y haciendo un análisis de las distintas modificaciones que se le hacen al sistema educativo, tales como la implementación de reformas, señala que la mejora de las escuelas exigirá prestar atención no solo a sus metas, sino también a la estructura de la institución misma, al contenido y la organización del currículo, a la calidad de la enseñanza brindada y al modo de evaluación del desempeño de alumnos y docentes.

(Tenti, 2000) afirma, que el mundo de la vida cotidiana, según la sociología, es el ámbito de los actos corpóreos vivos. Mediante las acciones se inserta en la realidad que está al alcance efectivo y se puede modificar, se trata de una realidad compartida con otros con quienes se tiene en común no sólo objetivos, sino medios para concretarlos.

[...] es una realidad que se presenta como natural, un mundo hecho de presupuestos al que no se está dispuesto a renunciar como creencia a menos que ocurra alguna experiencia que cause conmoción, desestabilice o ponga en crisis. Desde el punto de vista de la sociología fenomenológica, en este mundo, la actitud natural suspende la duda acerca de las cosas que pasan en el mundo y no se puede imaginar que ocurran de otra manera porque surge el sentido común que implica una especie de complicidad ontológica entre las cosas de la vida cotidiana y las categorías de percepción de los sujetos que lo comparten. (Tenti, 2000: 21-22)

En las escuelas y el caso particular de las educadoras, el mundo cotidiano escolar se construye y centra en la práctica: los objetivos y metas que persiguen son con frecuencia comunes al proceso de enseñanza, de lo cual se desprende, lo esperado,

sea el aprendizaje. Las educadoras viven e interactúan con otros y para otros, y orientan su práctica educativa hacia lo que consideran deben hacer para ellos y para los otros, en este caso, los alumnos y alumnas. Así, hacen de su práctica una actividad de trabajo con sentido común que les proporciona en principio estabilidad y con el paso del tiempo, comodidad. Al ejecutar las acciones lo hacen con el sólo uso de sus acervos de conocimiento disponible, mismo que difícilmente confrontan con un entramado teórico que les sea pertinente, y, por lo tanto, no se desestabilizan. Es decir que, las prácticas de las educadoras están sedimentadas²⁴ de acciones que les han funcionado previamente y que se combinan con las propuestas de la reforma educativa.

4.4 La perspectiva de las educadoras ante la implementación de la reforma curricular: “Malestar”

En la figura siete, se presentan los rasgos negativos referentes al núcleo central “habilidad”, como término periférico, con significación negativa, que da cuenta, en esta investigación, que existió entre las educadoras, una actitud, marcadamente negativa, hacia la implementación del enfoque por competencias, que generó, en primer lugar: malestar, contrariedad, competitividad, desagrado, como los más próximos: confusión, incertidumbre e imposición y finalmente preocupación, sin embargo, este posicionamiento no deja de asignarle relación directa con el núcleo central.

Se presentan algunos hallazgos, relativos a las opiniones de las educadoras de la zona, en el marco de la implementación del Enfoque por Competencias, que, de alguna manera, reflejan la complejidad de la tarea que se les ha asignado, expresan su pensar, sentir ante los retos y obstáculos que enfrentan en su trabajo, a partir de la

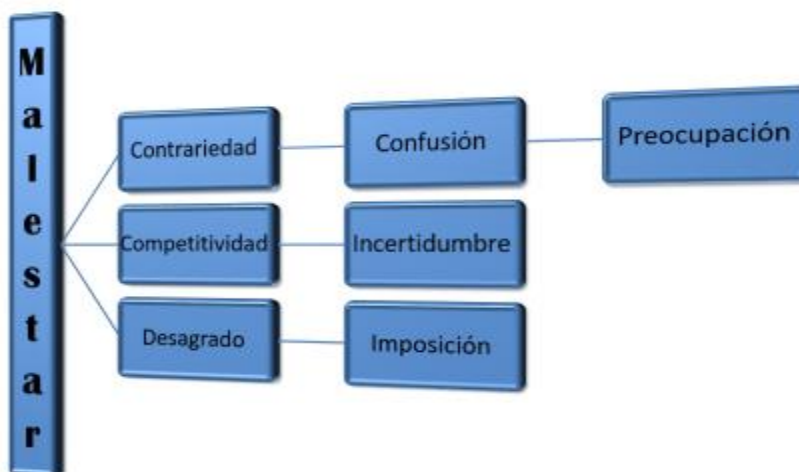
²⁴ Se entiende como práctica sedimentada a esas experiencias que quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables (Berger, 1993:59).

reforma, sus ideas, percepciones con respecto al salario y estímulos con que cuentan y las condiciones laborales en el contexto en el que desempeñan su tarea. Se analizaron registros de observación y diario de campo, además entrevistas semiestructuradas realizadas a diferentes actores educativos. Se encontró que las y los docentes no consideran que su salario sea acorde al trabajo que realizan, viven con la incertidumbre de perder el empleo, rodeadas de contradicciones, carencias, sobrecarga de trabajo, sin mucho apoyo por parte de las autoridades, padres y madres de familia.

Estamos, frente a un nuevo paradigma (actualmente en crisis), donde no podemos negar la relación de las reformas educativas, por ejemplo; con el cambio del papel del Estado interventor, la inserción plena al mercado, la privatización de la educación en todos sus niveles y una clara vinculación con el empresariado, la cosificación de la cultura y la educación, o el trabajo como capital humano. “Es así que las actuales propuestas de reforma de la enseñanza y de la formación del profesorado se plantean como una acción directamente relacionada con problemas económicos” (Popkewitz, 1994: 126).

De esta forma, comienzan movimientos de ajuste en los procesos de trabajo, con la implementación de nuevas tecnologías y la demanda de más servicios que impacten al sector terciario, exigiendo una mayor flexibilidad en este caso de las educadoras en cuanto a su capacidad de solución de problemas a las diferentes situaciones y necesidades que demanda la industria, ya desde el nivel preescolar.

Figura 7.- Conglomerado de Rasgos Negativos



Fuente: Elaboración de Conglomerado de rasgos negativos asociados al Enfoque por Competencias

A continuación, el discurso de una educadora que manifiesta su malestar por los cambios en los programas de estudio y la falta de preparación de quienes son asignados como apoyo en la Supervisión Escolar y que es determinante en la asignación de legitimidad de quien inspecciona la práctica docente.

“Estoy muy molesta con mi supervisora, vino a observar la clase, solo estuvo ahí parada anotando en su libreta, al final me dijo que yo aún seguía trabajando muy tradicionalista, que la lectura y escritura ahora se trabajaban de otra manera porque yo salí al patio a realizar pretrazos con mis alumnos, le contesté que si hubiese revisado mi planeación se daría cuenta que los pretrazos los trabajaré con la intención de que los alumnos conozcan la rima y posteriormente logren identificar palabras que se reiteran en textos, además no tenemos por qué dejar de realizar

las actividades que vemos que nos han dado buenos resultados, a poco cree que ya voy a dejar de lado todo lo que he aprendido en mis 28 años de servicio, siempre es lo mismo, nos quieren vender la idea de que este nuevo programa es el mejor y así ha sido siempre que cambian de plan, ¡Yo ya no les creo!, apenas le voy entendiendo a uno y ya me lo cambian, como ellos no son los que están frente a grupo....” (EEEX)

Más allá, de entender que, en esas condiciones, es muy difícil, la conducción de una reforma educativa que promueva la equidad y las mismas oportunidades para todos, a la par, que también sea flexible para dar expresión a la diversidad inherente a las necesidades e intereses de las educadoras de la zona, es evidenciable que la innovación educativa trastoca las formas de trabajo, la normatividad, las rutinas escolares, el estatus e intereses de las educadoras. Necesariamente tendrán que darse procesos de apropiación y resignificación de las prácticas institucionales para acceder al cambio.

Me he percatado, cuando realizo mis visitas de acompañamiento a los diversos jardines de la zona y a las educadoras en su mañana de trabajo; que en algunas compañeras docentes aún se siguen dando prácticas sedimentadas, rutinarias, monótonas, actividades que no están contempladas en su planeación, y sí me preocupa que a 9 años de la reforma del plan y programa de preescolar estas educadoras sigan trabajando de esta manera. (ESLM3)

Esta representación, evidencia, el tajante rechazo a la reforma, por parte de algunas educadoras, debido a que éstas consideran que proviene de las recomendaciones internacionales y que, por tanto, su aplicación no es pertinente en la escuela mexicana. Para ellas, estos defectos son consecuencia de que no se les considera en el diseño y elaboración de la reforma. En ese proceso, de entrada, a la innovación y

entendida como aquella que tiene carácter de intencionalidad, porque “la acción de innovar hace referencia a las acciones creativas y de cambio que realiza la persona al incorporar algo nuevo, en este caso, a los procesos educativos” (Ruiz,2012:175). La vivencia de la desprofesionalización, es el sentimiento de despojo de las competencias adquiridas, que quedan obsoletas y resultan inútiles ante las decisiones anacrónicas de una época. A la educadora, le invade la creencia de la incapacidad, para actuar en el marco del enfoque por competencias. Y más que una carencia, lo que hay, es una incompatibilidad de prácticas profesionales, más que incapacidad hay resistencia.

4.5 Hacer lo que funciona: “Lo importante es que los alumnos aprendan”

Las actitudes y las representaciones sociales, son conceptos fundamentales en el análisis de la práctica educativa. De ambos, se dice, que constituyen el producto de las interacciones con el medio y permiten la orientación de los comportamientos. Las actitudes tienen una larga historia marcada por cambios en su concepción, proliferación de modelos explicativos y multiplicidad de definiciones. Las RS comprenden varias perspectivas analíticas y muestran excesiva ‘versatilidad’ conceptual, esto permite ver que una teoría no se usa de forma mecánica.

Como ya se mencionó en el apartado anterior, frente a los desafíos que plantea la reforma del Enfoque por Competencias, las educadoras asumen una actitud de malestar, con respecto al trabajo, dado que las reformas suelen presentarse como innovaciones, lo más nuevo y les piden descartar el programa anterior, ante esto, se enfrentan al dilema de “aprender y desaprender”, pues reconocen que han retomado actividades y apoyos didácticos de programas anteriores.

“Yo he trabajado con diferentes programas, unidades, proyectos, competencias y considero que todos los programas bien aplicados arrojan buenos resultados” (EEOCM).

“He retomado actividades de programas anteriores como el trabajo por modalidades, los proyectos, talleres, rincones, el trabajo de matemáticas por grupos pequeños”(EEBN).

De acuerdo, a la información analizada, en el capítulo II, permitió discernir, que las educadoras, están bajo un control activo normativo, por parte de sus jefas inmediatas, por la información legitimada que les transmiten en los cursos de actualización, anteriormente en los Consejos Técnicos Consultivos que se daban mensualmente en toda la zona, en donde las autoridades educativas de la zona escolar, establecían los temas a abordar de acuerdo a un diagnóstico realizado en visitas de supervisión que realizaban.

“En los Consejos Técnicos de Zona, la supervisora y las directoras abordaban temáticas en las que según ellas detectaron presentamos problemas, como planear, como evaluar, que reportar en el diario de la educadora, ya las quisiera ver a ellas trabajando con los alumnos” (EETR)

Teniendo como base estos datos, la entrevista, buscó profundizar en algunos temas que las docentes asociaban, rescatándose desde allí, los elementos que podrían configurar una posible actitud en torno a la misma. “Para entender el quehacer del docente es importante identificar sus significados y prácticas en el aula, lugar donde el conocimiento profesional se concretiza” (Díaz, 2012: 270).

“Uno de los problemas que hemos tenido, es que decimos de los programas: ya le habia entendido a este programa y me llega otro y ya no le entendí. Ese no es el problema, el problema es que nos llega un nuevo programa financiado, afianzado y representado por la SEP” (EEEX).

En este sentido, el enfoque por competencias, como tema complejo y plurisignificativo esconde diferentes pretensiones y significados que estarían informando, desde la mirada de los docentes, una diversidad de actitudes en torno a la misma. De manera que las educadoras con mayor antigüedad en el servicio, en esta etapa de su carrera, la reforma presentada como innovación, no son las primeras que conocen, han visto ir y venir muchas innovaciones y la experiencia pasada les ha dado una buena razón para ser cautelosas.

La supervisora me ha complicado más para hacer mi planeación porque te pide varias cosas: estándares, ambiente de aprendizaje, propósito, capacidades, habilidades, y además lo que te aumenta la directora, tantos requisitos que me complican más a la hora de planear. No hay libertad, es más trabajo, planeo doble, como ellas me lo piden y para mí, ya en el salón yo hago lo que considero adecuado. (EEEX).

No se trata, sólo de ver, cómo las educadoras ven y trasladan el currículo a la práctica, sino si tienen el derecho y la obligación de aportar sus propios significados y tomar sus propias decisiones para trabajar en el aula.

La mejor prueba de que los hechos sociales no son cosas, es que su sentido cambia radicalmente según el punto de vista de los diversos grupos sociales cuyos antagonismos, en un momento dado, componen

un equilibrio o desequilibrio social, es decir, un estado de sociedad.
(Loureau, 1975: 117)

El propósito de la comprensión de la RIEB, de su estructura curricular y de sus repercusiones en los distintos momentos de un proceso de enseñanza y aprendizaje, no puede considerarse cubierto, ya que no en todos los casos están presentes los elementos de la RIEB, que se encuentran en su definición de 2011, lo cual dificultó, la creación/consolidación de un lenguaje común y del trabajo colaborativo entre ellas. Por otro lado, el manejo diferenciado en los campos formativos que abarcan más de una asignatura dificulta su concepción, su rol en el currículo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su concreción en las aulas.

“Me agrada trabajar con la propuesta de lectura directa, este material ya tiene muchos años, pero yo sigo conservando los cuentos, con esta propuesta logro que mis alumnos de tercer grado aprendan a leer” (EEEX).

“Cuando trabajo pensamiento matemático lo hago como en el PEP 1992, en pequeños grupos, de esta manera puedo apreciar mejor el proceso que utiliza el alumno para resolver los problemas, además, los niños interactúan entre sí, explican cómo le hicieron para resolver el problema y se dan cuenta que existen diferentes maneras de resolución, se genera un aprendizaje colaborativo, el niño que va más rezagado aprende de sus compañeros” (EEOC).

La autonomía del profesor, es determinante en la práctica educativa, porque él, puede moldear el currículum en función de las necesidades de sus alumnos, respetando así su heterogeneidad, en busca de adaptarla a las necesidades que perciben de sus

alumnos. Personalmente, considero que la coherencia metodológica entre los diplomados y la RIEB permitió que las educadoras vivieran un proceso formativo basado, por un lado, en un modelo por competencias que tiene contenidos de corte declarativo, procedimental y actitudinal articulados; y que los productos de aprendizaje dieran cuenta de conocimientos integrados y situados, y de una interacción abierta entre las educadoras, los alumnos y el saber, con cuestionamientos con multiplicidad de respuestas. De acuerdo a Gimeno (1998):

El polo o papel de mero ejecutor, imitador o de mantenimiento, es una opción política en la que se concibe a los profesores como ejecutores de algo que se diseña fuera de la esfera de sus decisiones, o se le pide que obtengan algo que ellos no quieren conseguir. (p. 33)

En este caso, las educadoras, ya no son solo ejecutoras y reproductoras del currículum, lo van configurando con la inclusión de elementos de su contexto, su entorno escolar, las necesidades de sus alumnos, las exigencias de las autoridades y de los padres de familia. Esto se debe, a que el margen de autonomía que el sistema educativo y curricular deje en manos de los profesores, es el campo en el que ellos, desarrollaran su profesionalidad. La autonomía de la educadora, es determinante en la práctica educativa, porque puede moldear el currículum en función de las necesidades de sus alumnos, respetando así su heterogeneidad, en busca de adaptarla a las necesidades que perciben de sus estudiantes.

La eficacia formativa de cualquier nivel educativo, depende de múltiples condiciones y factores como la organización y el funcionamiento de la escuela, el apoyo y las demandas del sistema hacia los planteles escolares; sin embargo, las prácticas educativas y, en particular, las formas de trabajo y relación con el grupo ocupan un lugar central. Si consideramos que “El conocimiento es un producto social, pero,

además, lo social transforma el conocimiento en representación social, objetiva el conocimiento, y esa representación, a su vez, transforma lo social” (Rodríguez Salazar, 2003: 57).

“Egresé de la Normal Básica, mi formación fue basada en el enfoque por competencias y el diseño de situaciones didácticas interesantes, y lo más importante es problematizar al niño, esto me ha permitido responder a las necesidades y retos que la reforma requiere” (EENI).

En la configuración de las prácticas educativas, influyen, tanto el programa educativo, como las concepciones explícitas o implícitas que las educadoras tienen acerca de los niños, de cómo son y cómo aprenden, la importancia que atribuyen a tal o cual meta educativa, el estilo y las habilidades docentes, entre otros elementos.

De acuerdo con Piña (2004), las representaciones sociales “son una forma de conocimiento de sentido común, no es un conocimiento resultante de la elaboración conceptual, sino que significa que un concepto puede asimilarse, desmenuzarse y rescatarse sólo lo necesario para la conversación” (p. 53). La globalización, la competencia, la competitividad, el neoliberalismo, la democracia, el aprendizaje significativo, la excelencia académica, la calidad educativa, entre otros, son algunos ejemplos de conceptos que son parte de la vida cotidiana de las educadoras; son expresiones apartadas de los especialistas, donde las experiencias pueden diferir de acuerdo con posiciones valorativas. Lo anterior se observa en el siguiente conglomerado (figura 8), que da cuenta del análisis de la práctica directamente relacionado con el núcleo central “habilidad”, donde analizar e interpretar los resultados de aprendizaje son fundamentales para la sistematización y la reflexión de la práctica docente.

Figura 8. Conglomerado del término Análisis de la Práctica



Fuente: Elaboración de conglomerado de Análisis de la práctica, asociado al Enfoque por Competencias.

Actualmente, en la educación preescolar como en cualquier otro nivel educativo se observa una amplia variedad de prácticas educativas. Las educadoras ponen en juego estrategias innovadoras, para atender a las preguntas de sus alumnos y lograr su participación en la búsqueda de respuestas; para despertar su interés por resolver problemas referentes al mundo social y natural, o para aprender reflexivamente reglas de la convivencia social y escolar.

“Ahora debemos diseñar actividades que capten el interés de nuestros alumnos, introducirlos al pensamiento científico, propiciando situaciones en los que los niños observen y planteando preguntas para que reflexionen y piensen, debemos guiarlos hacia el aprendizaje, ya no se debe darles las respuestas” (EEU6).

En esta misma línea de ideas, (Coll y Solé, 2002) señalan que el análisis de la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de

influencia educativa, por ejemplo, cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor. El concepto de interactividad constituye una de las ideas clave de Coll y Solé (2002). Alude al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y enfatiza el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase. El concepto de interactividad incluye lo sucedido en el contexto del salón de clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido, actividad a la que los autores se refieren como el triángulo interactivo.

Es aquí, en los comportamientos y las prácticas que realizan las educadoras donde se colocan a la vista las actitudes que dan cabida a una pluralidad de significaciones, en este aspecto es posible observar que la actitud que poseen las docentes es restringida, con incertidumbre, desconocimiento, no existe una búsqueda constante de posibles soluciones a las necesidades que presentan las educadoras ante su sentimiento de desprofesionalización, esta visión es compartida por casi la mayoría de las educadoras entrevistadas, conformando una opinión común, una imagen internalizada y auto asumida, que no permite la apertura a posibles soluciones pese a los problemas de implementación que existen en torno al enfoque por competencias.

“No me gusta este nuevo programa, me pierdo, no me dice que contenidos abordar, en el anterior ya sabía que iniciaba con psicomotricidad, los colores, las figuras geométricas, ya estaban los temas que se abordarían mensualmente, por ejemplo en Enero se veía el Estado de Hidalgo”(EEBN).

Finalmente, esta imagen internalizada, es complementaria al campo de la representación. Aparece en los distintos discursos como deteriorados por parte de las educadoras. Se cree que esta imagen dañada de los distintos aspectos de la

implementación del enfoque por competencias, debilitan el accionar profesional acorde a las necesidades que se espera de una comunidad educativa que favorezca aprendizajes de calidad. Si continuamos con el ejemplo sobre la imagen que las educadoras tienen sobre su desprofesionalización, y el hecho de apoyarse en las educadoras recién egresadas permite la construcción de actitudes que dan presencia y materia a la representación de una pluralidad de significaciones que han construido, donde quedan simbolizados en un proceso de construcción de una identidad grupal, sedimentados los valores, y una imagen de cambio, al asumir el enfoque por competencias como parte de su práctica docente.

En este punto, es posible identificar una representación colectiva, por parte de las educadoras, que necesariamente deben ser trabajados y asumidos por los equipos directivos, con la finalidad de poder orientar las percepciones y juicios que de seguro tienen influencia directa en el trabajo que se realiza en la implementación del enfoque por competencias. La representación y la imagen son un fuerte conocimiento cognoscitivo asumido por parte de las educadoras.

A pesar, de las estrategias de implementación de la nueva propuesta curricular, que se realizó en el nivel educativo de educación preescolar, las docentes percibieron que no se les tomó en cuenta, que se les impuso y por ello, mostraron inconformidad, resistencia, desconfianza, coraje e incertidumbre. Díaz Barriga (2001) afirma que, “para entender el comportamiento de los docentes ante las reformas, es indispensable comprender como se gestan las reformas en cada región, además de ponderar la situación gerencial en que son concebidas” (p. 56), lo que significa que las reformas son pensadas desde arriba y sólo bajan a los docentes.

Es claro que, ya es impostergable, una transformación del sistema educativo, que tenga como eje la calidad y en donde se capacite a las nuevas generaciones, porque

en la actualidad los grandes avances tecnológicos, culturales, económicos y políticos, son muestra clara de que las sociedades no son estáticas y se encuentran en constante cambio, haciendo más evidente que enfrentemos un sistema educativo que ha quedado rezagado. Sin embargo, también es cierto, que mientras los docentes no se sientan identificados con las nuevas orientaciones educativas, los resultados que se esperan puede que tarden mucho en llegar o nunca se den. Entonces, los docentes como protagonistas de las reformas educativas deben tener en cuenta las palabras de Díaz Barriga (2011) quien dice:

Las reformas forman parte de procesos políticos, en una época donde la política se encuentra subordinada a la economía, lo que obliga a que las tesis de una teoría económica de libre mercado se traduzcan a estrategias y acciones educativas. El nuevo paradigma en el que se sostienen las reformas es una mezcla de liberalismo económico, modernización, reducción del gasto público como resultado de la crisis fiscal, cambios en las valoraciones de las sociedades, con exigencia de mayor participación y democratización de los procesos incluyendo los procesos de gestión, transformación, y administración. (p. 1)

De esta manera, los actores educativos (educadoras, directoras y supervisoras) cuando se hable de reformas educativas y de calidad de la educación, tal como señalan Gimeno (1992) Bolívar y Rodríguez (2002), y Guzmán (2005) deben tener en cuenta que resulta sencillo estar de acuerdo con este ideal, imaginario acaso de progreso. Por ello, desde una pedagogía más crítica, se nos llama a ser cautelosos, a realizar un análisis de estas retóricas de la Reforma, y a estar más atentos a los discursos ideológicos de base, para priorizar la calidad en el aprendizaje.

CONSIDERACIONES FINALES

A casi diez años de la Reforma Educativa de Preescolar, no fue posible un anclaje social en la muestra representativa de esta investigación, su implementación se quedó en un proceso de objetivación, en un plano discursivo en el pensamiento de las educadoras, no así, en su práctica. Con este estudio, es visible, que las reformas, generan en los profesores, actitudes de resistencia e incredulidad ante un nuevo cambio; pero con el paso del tiempo la van legitimando, por lo menos, en el discurso. Sin embargo, las educadoras han conformado sus representaciones sociales, emanadas de su trayectoria y experiencia profesional, así como de su formación y procesos de actualización en los que participa, ya que la aplicación de un currículo estandarizado obliga a que su uso se lleve a cabo de manera uniforme, con procesos de enseñanza en recta numérica. Por tanto, se cae en una construcción cultural homogénea, exigiendo al ser humano adaptarse a los estándares, y no estos a él, pero la escuela no se puede comparar con este tipo de estructura, pues la educación como fin social tiene la formación del hombre de manera integral (conocimiento, práctica y valores) para, con ello, procurar una sociedad mejor y el desarrollo de la misma.

Por otro lado, el implementar el enfoque por competencias supuso estudiar, antes, el contexto inmediato en la cual se lleva a cabo el quehacer educativo, para identificar los factores externos que subyacen al mismo. Por lo anterior, la zona escolar no desarrolló una cultura de cambio, solo aparentó su asimilación, les resultó difícil abandonar las prácticas educativas en las que se han formado y en las cuales poseen competencia y seguridad forjada por décadas.

Ha sido poco el impacto, que el nuevo plan de estudios ha generado en su práctica, pues a decir de las educadoras, independientemente de estar o no de acuerdo con la

reforma, los cambios significativos que han tenido son sólo en el ámbito de la planificación, ya que éste, es un requisito que solicitan las autoridades educativas cuando acuden a supervisar su tarea docente, pero reconocen que fuera de eso su práctica sigue siendo la misma o con cambios poco significativos.

Igualmente, no cabe duda de que todos los individuos deben tener las mismas oportunidades para el acceso a la información y la búsqueda del conocimiento. Sin embargo, no hay que obviar la existencia de formas culturales diversas. Por ello, surge la necesidad de políticas educativas, flexibles, que orienten y exijan rendición de cuentas a los actores educativos, pero dejando los mínimos o máximos a alcanzar en manos de educadoras y directoras, que son las más cercanas al niño y a su entorno.

El área de Política Educativa de cada sexenio, correspondiente, debe preguntarse ¿Cómo pueden cambiar una representación que fue anclada? Esta cuestión quiere decir que si bien es de justicia que el Estado y el conjunto de la sociedad conozcan qué se enseña y cómo se enseña en la escuela, esto no puede ser a costa de obviar las grandes discrepancias que existen entre un contexto y otro, pues precisamente esas diferencias son las que desmantelan cualquier idea de estandarización curricular.

En suma, una educación con visión capitalista que hace que el individuo se encuentre inmerso en un mundo de competitividad (entre centros educativos y entre estudiantes) y constantemente selectivo (centros educativos con menor calificación son considerados de bajo desempeño), sitúa a los centros educativos en escaparate de las industrias, que respeta y supera cada estándar como si de un control de calidad se tratase, alejándonos del imperativo categórico que persigue la educación: formar hombres y mujeres innovadores, que no se limiten a repetir lo que otros profesan como verdad universal. Es preciso cuestionarnos a quién debe realmente rendir cuentas el sistema educativo, y el simple hecho de hacerlo supone revisar y redefinir el currículo,

la pedagogía, la planificación, los métodos y los procesos de evaluación adecuados a los diferentes contextos que, en apariencia, simulan ser uniformes, pero que en el fondo guardan grandes diferencias entre sí.

En esta investigación, se encontró que, al interpretar las representaciones sociales de las educadoras, al implementar el enfoque por competencias, desde las diversas perspectivas de la vida cotidiana, existe una insospechada riqueza en la vida escolar que reclama ser conocida. Los diversos instrumentos de aproximación permitieron dar cuenta de una serie de acontecimientos sobre los cuáles no se ha reflexionado, sin el afán de establecer un rigor conceptual en un lugar donde lo que impera es el acontecimiento educativo en sí. En estricto sentido, debemos reconocer que no siempre se logra esta tarea; no obstante, se ofrece un análisis que permitió una mejor comprensión del acontecimiento educativo. En parte, porque las conceptualizaciones densas al final de cuentas impiden iluminar lo que acontece en el aula, y porque en ocasiones se pierden en la descripción de sus observaciones con interpretaciones simples y puntuales a hechos complejos.

En el campo de la representación, se observó que las condiciones socioculturales inciden en los procesos de este campo, esto es, el contexto del grupo, es una condición representacional importante. Aquí se advirtió que las educadoras de la zona 03 incorporan sus experiencias locales derivadas de haber padecido las consecuencias de reformas previas, tales como el trabajo por métodos, que atribuyen de manera directa en la práctica docente. Por su parte, las autoridades educativas, al ser una referencia primordial en la implementación del enfoque por competencias con un mayor impacto al observar la práctica de las educadoras y al dirigir los Consejos Técnicos Escolares, incorporan al campo de la información, la pérdida de la identidad de las educadoras, el sentimiento de desprofesionalización, así como la resistencia al cambio. No obstante, en el campo de la información predominan más los elementos comunes que los propios del contexto.

En cuanto al proceso de objetivación, el análisis de los datos reveló que la mayoría de los campos contextuales y sociales que se despliegan para objetivar el fenómeno son los que corresponden a las dimensiones interdisciplinarias que convergen en la práctica de la educadora, lo que genera vacíos que impiden construir una imagen más amplia y compleja del problema. Este déficit tiene relación con el proceso de difusión de la información, en el sentido de que el discurso científico, que circula principalmente en y desde el ámbito escolar, se integra con el saber de sentido común, sin propiciar lazos que contribuyan a una comprensión amplia del fenómeno; más bien se advierte una visión reduccionista del mismo, que lo simplifica, generando que la objetivación del fenómeno se traduzca en una imagen estilizada y lejana del mismo.

Asimismo, las zonas oscuras en las representaciones sociales, esto es la asociación del fenómeno con otros problemas contextuales o fenómenos que no tienen relación directa con la implementación de la reforma educativa ha revelado, por una parte, que la integración de los conocimientos o referentes que poseen las educadoras sobre el enfoque por competencias con los conocimientos de sentido común se realiza de manera desarticulada, propiciando explicaciones del fenómeno a partir de un número limitado de asociaciones con el mismo y que derivan en explicaciones reducidas del fenómeno a algunos aspectos de su dimensión social y cultural. El resultado es que el proceso de objetivación deriva, en términos generales, en una imagen lejana del fenómeno en cuanto a afectaciones y temporalidad de las mismas.

Además, se distingue por remitir, a aspectos asociados, con el medio cultural y a cuestiones sociales, tales como el prestigio social y la formación de la educadora, principalmente. En cuanto a la práctica docente, permanece ausente en la mayoría de los casos, así como una visión, en la cual las educadoras, se vean como sujetos de cambio con posibilidad de acción frente a la implementación del enfoque por competencias; más bien, se ven lejanas e imposibilitadas para generar acciones pertinentes de respuesta directamente en la práctica, a pesar de mostrarse

interesadas y capacitadas para implementar la reforma.

En el proceso de anclaje, pese a que se advirtió la presencia de un discurso común acerca del enfoque por competencias, en el que predominan expresiones tales como aprendizaje, práctica, habilidad, ello se traduce en una cultura común acerca de la implementación del enfoque por competencias (objetivación), el discurso al que se alude se expresa en el proceso de la comunicación acerca del uso del término competencias y de las acciones que las educadoras dicen realizar, que son similares en las escuelas de la zona, así como en las inacciones, en el sentido de que los vacíos y las zonas oscuras expresados, limitan la generación de respuestas de mayor impacto, que vayan más allá de lo individual, y que tienen que ver con lo colectivo.

En este sentido, la influencia de lo socio-cultural, en cuanto a la presencia de un discurso culturalmente uniforme y generalizado acerca de información, incide en la imagen lejana del fenómeno, caracterizada por el énfasis en sus aspectos prácticos, sociales y culturales. Se encontraron pocos elementos que lo anclen a las condiciones particulares de cada institución de la zona, tales como, consecuencias particulares a nivel profesional, como cambios significativos en la práctica, desarrollo de actividades más significativas para los alumnos, materiales didácticos acordes a la realidad de los alumnos, etcétera. Por lo que se concluye que esta reforma educativa no fue anclada al pensamiento de las educadoras.

El campo de la actitud, revela que aproximadamente el 60% de las educadoras, presenta actitudes proactivas, centradas principalmente en la implementación del enfoque por competencias, el realizar una planeación que responda a dicho enfoque, que, en su conjunto, conciernen a la esfera de lo individual. El resto de las educadoras se muestran pasivas en términos de acciones frente a la implementación del enfoque por competencias. Asimismo, la visión lejana, genera inacción en el sentido de que, al

ver el fenómeno como una amenaza futura, consideran que aquello que realicen tendrá poco impacto y pertinencia sobre el fenómeno. Otras más se consideran ajenas a las causas del mismo por lo que consideran que no tiene sentido realizar acciones.

Los resultados obtenidos, señalan, la urgencia de repensar y replantear la incorporación de reformas educativas basadas en enfoques alejados de la realidad educativa y estandarizados como lo fue el enfoque por competencias. Es de primera importancia, generar acciones pertinentes de respuesta frente a la necesidad de construir un enfoque multirreferencial basado en una epistemología compleja, crítica y reflexiva, inscritas en un marco ético valorativo de cuidado y respeto hacia el ser humano y su entorno natural y social, que a su vez les dé sentido a las acciones desplegadas, tomando como referente la relación entre el ser humano y el medio ambiente.

Es importante, destacar, las limitaciones en esta investigación. En relación con el estudio de los procesos de objetivación y anclaje, existieron limitantes, sobre todo de tiempo y de aplicación de otros instrumentos para profundizar más en ellos. Lo mismo con el estudio de campo de la actitud, donde la realización de grupos focales y de discusión habría enriquecido su análisis. Sin embargo, la ruta metodológica formulada para estudiarlos fue pertinente en virtud de poder comprender y generar vías de investigación para ahondar en estos procesos. Asimismo, la falta de tiempo limitó un estudio más amplio de la implementación del enfoque por competencias, su influencia en las representaciones sociales, aunque los hallazgos ofrecieron suficientes pistas para interpretación desde las Representaciones Sociales.

A partir, de lo que se derivó en el proceso de pensamiento de las educadoras, ha generado un cambio de alto impacto, pero no se sabe si realmente llegó a conformarse como teoría o conceptos que guían su práctica, esto abre la posibilidad de nuevas

líneas de investigación. Por lo que, a partir de lo expresado, quedan señaladas rutas de investigación e interpretación que permitan incorporar de manera transversal la implementación del enfoque por competencias como un parteaguas que consienta profundizar en el estudio de las representaciones sociales, que ofrezcan información para generar argumentos sólidos que admitan la creación de verdaderas políticas públicas que atiendan las necesidades reales en las prácticas educativas.

BIBLIOGRAFÍA

ABRIC, Jean-Claude (1996), *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*, París, Armand Colin.

ABRIC, Jean-Claude (2001), “Metodología de recolección de las representaciones sociales”, en Jean-Claude Abric (coord.), *Prácticas Sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán/Embajada de Francia.

ALBERT Gómez, María José (2007) “La Investigación Educativa”, *Claves Teóricas*, Editorial Mc Graw Hill, Madrid, España.

ÁLVAREZ-GAYOU Jurgenson, Juan. (2005) “Introducción a la Investigación Cualitativa 13-38. En *Ibid* *Cómo hacer investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós. México 2003.

ANTÚNEZ, S. (1998). *El proyecto educativo de Centro*. Barcelona: Graó

ARAYA, Sandra (2002). “Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión, San José de Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Cuaderno de Ciencias Sociales, 127).

BANCHS, María A. (1984). *La psicología social en Venezuela: situación y Representación Social de una disciplina*. Ponencia en *IV Jornadas Venezolanas de Psicología Social*, Caracas.

BERGER, P. Y. T. Luckman (1993) “La construcción social de la Realidad” Amorrortu, Buenos Aires.

BURGOS, Aguilar, J., V., (2010) *Distribución de Conocimiento y Acceso Libre a la Información de Recursos Educativos Abiertos (REA)*, Organización de los Estados Americanos, Revista Digital: La Educación: 143,1-14 (www.educoea.org/portal/laeducacion)

CASTILLO M. (2003) Perfil Docente de los académicos de la Facultad de Medicina [Tesina]. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

COLL, C. (1991). "Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar". Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

CUNNIGAN, G. Trabajar con padres, Marco de colaboración. Madrid siglo XXI-MEC, 1988. Pág.241

DAVINI, M. (1995). "Las instituciones de formación de docentes: campo de tensiones pedagógicas y políticas. En La formación docente en cuestión. Política y pedagógica.

DEWEY, J. (1916), Democracia y Educación. Madrid. Morata.

DÍAZ-Barriga Arceo, Frida. (2012) "Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación". Revista Universia, No.7, Vol. 3. IISUE – UNAM, México.

DIAZ Barriga Ángel. (2001). "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Revista Iberoamericana de Educación. No. 25.

DIAZ Barriga, Ángel (2006) "El docente y los programas escolares, lo institucional y lo didáctico", Perfiles Educativos, año/vol. XXVIII, No. 114, UNAM, México.

DIAZ Barriga Ángel. (2017). "Interpretación: Un reto en la investigación educativa". Estrategias para el análisis de las Representaciones Sociales en investigación educativa: una aproximación cualitativa. Newton.

DIAZ, Barriga Arceo Frida. (2010) Los profesores ante las innovaciones curriculares, Revista Universia, No.1 Vol. 1. IISUE – UNAM, México.

DIAZ. Hernández, Arceo. G. Hernández Rojas (2002) "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista", McGraw Hill. México, DF.

DÍAZ-Barriga Arceo, Frida. (2012) "Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación". Revista Universitaria, No.7, Vol. 3. IISE-UNAM, México.

EISNER W. Elliot. (1998) "¿Qué hace cualitativo a un estudio? 43-58. En Ibid. El ojo Ilustrado. Barcelona: Paidós

ERICKSON, Frederick (1989) "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" 195-295. Barcelona: Paidós Educador.

ETZIONI, Amitai (1993). "Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización", "Control y jefatura de la organización". México. UTEHA. Pp. 1-8 y 04-121.

FARR, Robert (1983), "*The impact of Wundt on the development of social psychology: A critical reappraisal*", Berlín, VEB Deustcher Verlag der Wissenschaften.

FARR, Robert (1986), "Las representaciones sociales", Barcelona, Paidós, pp. 495-506.

GIMENO Sacristán. (1998) "El currículum moldeado por los profesores". En el Currículo: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata. Pág. 197.

GIROUX, Henry. (1990) "Los profesores como intelectuales transformativos", pp. 171-192 en: Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paidós.

<http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/> Portal SEP.

HARF, Ruth (2005). "Raíces, tradiciones y mitos en el Nivel Inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica. SEP.

HARGREAVES Andy y Michael Fullan (2000). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar, 2ª. Edit. Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP, Amorrortu, México, 2000.

HERNÁNDEZ, Susana (2005) "Representaciones Sociales de los profesores de educación secundaria sobre carrera magisterial. Tesis de maestría en ciencias de la educación UAEH.

HERNÁNDEZ, Susana (2013) "Imágenes Sociales sobre el prestigio de la Escuela Secundaria". Tesis Doctoral en ciencias de la educación, UAEH.

HUBERMAN, M. et al. (1989). La vie des unsegments. Évolution et bilan d'une profession. Neuchâtal.

IBAÑÉZ, Tomás (2001), Psicología social construccionista, México, Universidad de Guadalajara.

JODELET, Denise (1984), Pensée sociale et historicité. *Technologies, Ideologies y Practiques*, pp. 395-405.

JODELET, Denise (1989), "Representations sociales: un domaine en expansion" en Denise Jodelet (coord.), Les representations sociales, París, Presses Universitaires de France, pp. 47-48.

JODELET, Denise (2000), "Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras", en Denise Jodelet y Alfredo Guerrero (cords.), Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales, México, Universidad Nacional autónoma de México-Facultad de Psicología, pp- 7-30.

K. ESSER (1996) "Competitividad sistémica: nuevos desafíos a las empresas y a la política. Revista CEPAL.

KÁES, René (1996) "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones" en La institución y las instituciones. Buenos Aires, Paidós. Pp. 13-23

LATAPÍ, Sarre Pablo. (2003) "Cómo aprenden los maestros" En Conferencia Magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal superior del estado de México. Pág. 7

LOUREAU, René (1975) "El concepto de institución en sociología" en *El análisis Institucional*. Buenos Aires, Amorrortu. Pp. 95-144.

LOYO, Aurora (2002). "La Reforma Educativa en México vista a través de los maestros. *Un estudio exploratorio*" en: *Revista Mexicana de Sociología* del Instituto de Investigaciones Sociales, Vol. 64, núm. 3 México. Pp.37-62.

MARCELO, Carlos (2009) "Los comienzos en la Docencia: un profesorado con buenos principios". En *Revista de Currículum y Formación del profesorado*. Vol. 13.

MARTINEZ, B. Alberto. (2004) "La educación en América Latina: un horizonte complejo". *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 49.

MOLINA, Z. (2004) "Introducción al currículo". *Revista Académica* ISSN. Editorial UNED, San José Costa Rica.

MORIN, Edgar. (2007) "Cabeca bem-feita: repensar a reformar, reformar o pensamento", Bertrand, Brasil.

MOSCOVICI, Serge (1976), *La Psychanalyse son image et son public*. París: PUF, deuxième édition.

MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanalisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.

PALLADINO, E. (1998). "Diseños curriculares y realidad educativa". *Revista Académica*, ISSN. Espacio Editorial, Buenos Aires.

PERRENOUD. Philippe (2004) "Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica" Editorial Colofón, México, DF.

PIAGET, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

PIÑA Osorio, Juan Manuel (2010), *La Teoría de las representaciones sociales su uso en la investigación educativa en México*. UNAM.

POGGI, Margarita (2011) "Innovaciones educativas y escuela en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina, argentina, UNESCO.

POSNER I. George (2003) Conceptos de currículum y propósitos del estudio curricular" en: Docente del siglo XXI. Cómo desarrollar una práctica docente competitiva. MC Graw Hill.

PUIGGROS, Adriana (1996). "Educación neoliberal y quiebre educativo "En Nueva Sociedad Nro. 146 noviembre-diciembre 1996. Antología Histórico-social UPN.

REMEDI, Eduardo (2000) La institución: un entrecruzamiento de textos. Ponencia presentada en el Simposium Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. México. Fotocopia/inédito

RUIZ, ENRIQUE (2012) Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa Enrique Ruiz-Velasco Sánchez (coordinador) México, CONACyT/UNAM-Posgrado Pedagogía/Díaz de Santos Colección Estudios.

SEMO, Enrique. "Los límites del Neoliberalismo", en: Revista Proceso núm. 1849-1850. México.

SEP. "La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas". México: SEP, 2007.

SEP. "Programa de educación preescolar". México: SEP, 2004.

SEP. "Programa de educación preescolar". México: SEP, 2011.

SCHMELKES, Silvia (2001) "La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios", en Revista Electrónica de Investigación Educativa.

TABA, H. (1974). Elaboración del Currículo. Buenos Aires: Troquel.

TAYLOR, S.R. Y R. Bogdan (1992) “Diez características de la investigación cualitativa. En Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

TOBÓN, S. (2004). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE.

TORRES, R (1996), “Formación docente: clave de la ‘reforma educativa’”, en Apuntes Pedagógicos. UPN-H.

UPN-HIDALGO (2011) “Conversaciones: Investigación Educativa e identidad. Alma Elizabeth Vite Vargas Coordinadora

UPN-HIDALGO (2003) Gaceta Universitaria, Órgano de difusión de la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. Año 13 No. 82 marzo-abril 2013

VILLA, A. P. M. (2007): Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Editorial Bilbao.

VITE Vargas, Elizabeth Coord. (2011) Conversiones: Investigación educativa e identidad. UPN-H. SEP.



ANEXOS

ANEXO 1.- CUESTIONARIO DE ASOCIACIÓN LIBRE DE PALABRAS

Cuestionario de Asociación Libre

Folio No. _____

Estimado maestro: Antes de iniciar se le agradece su generosa colaboración para realizar el trabajo de campo requerido en el presente proyecto de investigación, estamos seguros que sus aportaciones serán de gran ayuda. La información que proporcione es de carácter anónimo y se utilizará sólo para los propósitos de este proyecto de investigación, por lo que le solicitamos contestar las preguntas de la forma más sincera posible.

I. INDICACIONES: Por favor coloque una X en el cuadro de la opción que elija y conteste las preguntas, según sea el caso.

1. Sexo	<input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Masculino	2. Edad	3. ¿Cuántos años tiene trabajando como maestra en preescolar?
4. ¿Se encuentra dentro de Carrera Magisterial?	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	5. Si su respuesta es positiva. Diga En qué nivel de Carrera Magisterial se encuentra ahora	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
6. ¿Cuál es su perfil académico?			

II. INDICACIONES: Sea tan amable de escribir sobre las líneas, cinco palabras con las que usted relacione, definan o conceptúe la frase **"El Enfoque por Competencias"**, (no utilizar las palabras que componen la frase para contestar)

1.
2.
3.
4.
5.

III. INDICACIONES: ahora por favor explique en el siguiente bloque de líneas, las razones que tuvo para escribir cada una de las palabras anteriores.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

IV. INDICACIONES: Ahora bien, elija de las cinco asociaciones realizadas en la primera parte, sólo tres de ellas y ordénelas de acuerdo a la importancia que tenga para usted la frase presentada.

1.	
2.	
3.	

¡Muchas Gracias!



ANEXO 2.- GUIA DE ESTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

PROYECTO: REPRESENTACIONES SOCIALES CONSTRUIDAS POR LAS EDUCADORAS DE LA ZONA No. 03; SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS: ENTRE LA TRAYECTORIA Y LA INSTITUCIONALIZACIÓN.

No. De entrevista: _____ Organización de la Escuela: _____ Fecha: _____

Objetivo: Conocer lo que saben y la actitud que asumen los educadores a partir de la implementación del Enfoque por Competencias.

Ejes de análisis	PREGUNTAS GUIA PARA CONOCER LAS REPRESENTACIONES DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS
Condiciones de producción de las representaciones sociales.	<p>¿Cuál es su formación académica y trayectoria como docente? Además de esa formación, ¿cuenta con alguna otra? Formación continua, ¿Toma cursos de actualización docente? ¿Por qué quiso ser docente?</p> <p>¿Cuántos años tiene de servicio?</p>
Campo de la Información	<p>¿A través de qué medios conoció el Enfoque por Competencias?</p> <p>¿Qué sabe sobre el Enfoque por Competencias?</p> <p>¿Qué aspectos le resultan relevantes del Enfoque por Competencias?</p> <p>¿Las autoridades educativas (directora, supervisora, atp) la orientaron respecto a las dudas o dificultades que se le presentaron al trabajar este enfoque?</p>
Campo de la Representación	<p>¿Su formación inicial le ha permitido desarrollar el programa educativo basado en competencias?</p> <p>¿Qué imagen le viene a la mente cuando le mencionan Enfoque por Competencias?</p> <p>¿Qué representa para usted el Enfoque por Competencias?</p> <p>¿Con que asocia el enfoque por competencias?</p> <p>¿Qué significado atribuye al enfoque por competencias desde su práctica docente?</p> <p>¿Que ha aprendido del Enfoque por competencias durante el 2004 y 2011?</p> <p>¿Como lleva a cabo el trabajo en su grupo a partir del Enfoque por Competencias?</p> <p>¿Cuál considera que es su papel como docente en la implementación de una reforma curricular, en este caso el enfoque por competencias que inicio en el 2004 y finaliza en el 2017?</p>
Campo de la Actitud	<p>¿Cuál es su opinión acerca de la reforma del Enfoque por Competencias? ¿Por qué?</p> <p>¿Se encuentra satisfecha respecto a su desempeño docente al trabajar con el enfoque por competencias?</p>



ANEXO 3.- CUESTIONARIO A EDUCADORAS

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

SEDE TULA HIDALGO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

Este cuestionario tiene como finalidad recabar información respecto a la práctica educativa, la información que proporcione se trabajara de manera discrecional.

1.- Nombre: _____

2.- Edad: _____ Estado Civil: _____ No. Hijos: _____

3.- Grado de Estudios: _____ Nivel de Carrera Magisterial: _____

4.- ¿Porqué eligió ser educadora? _____

5.- Grado que atiende _____ Grupo: _____

6.- Antigüedad en el servicio Docente _____

7.- ¿Cuál es la principal problemática didáctica a la que se enfrenta en su práctica docente?

8.- ¿Cuántas Reformas Educativas del nivel de preescolar conoce? _____

9.- ¿¿Con cual reforma fue formada usted? _____

10.- Cuáles son las diferencias entre las reformas? (dos o tres anteriores según sea el caso)

11.- ¿Qué planes y programas considera que dan mejores resultados en el desarrollo del niño preescolar y por qué? _____

12.- ¿Ha retomado algunas actividades de los programas anteriores? _____
Cuáles: _____

13.- ¿Cuál es su opinión acerca de la Reforma implementada en el 2004, con algunas modificaciones en el 2011, cuyo enfoque es por competencias? _____

14.- ¿Con que palabra define los 10 años de implementación de la reforma en preescolar, es decir la aplicación del enfoque por competencias en su práctica docente?

15.- ¿Toma cursos de actualización Docente? _____

16.- ¿Que le han parecido los cursos de formación continua respecto a la reforma de preescolar? _____

17.- ¿Se encuentra satisfecha respecto a su desempeño docente al trabajar con el enfoque por competencias?

18.- ¿Las autoridades educativas (supervisora escolar, apoyo técnico pedagógico, directora) la han orientado respecto a las dudas o dificultades que se le presentan? _____

¿De qué manera? _____

Gracias por tu colaboración.



ANEXO 4.- REFERENCIAS DEL TRABAJO DE CAMPO

EEVB	Entrevista a Educadora VT Binaria
EPPR	Entrevista a educadora con Perfil de Primaria
EEMC	Entrevista a Educadora MC
EESPD	Entrevista a Educadora Sin Perfil Docente
ESLM	Entrevista Supervisora Escolar
EENI	Entrevista Educadora Nuevo Ingreso
EEEX	Entrevista Educadora Experta
ENCM	Entrevista Educadora que no participa en Carrera Magisterial
EESCM	Entrevista a Educadora que si participa en Carrera Magisterial
EEOC	Entrevista a Educadora Organización Completa
EJSJZ	Entrevista Jefa de Sector Escolar
EETR	Entrevista Educadora Tridocente
EEB	Entrevista Educadora Bidocente
EATP	Entrevista a Asesor Técnico Pedagógico
EDPR	Entrevista Directora PR



ANEXO 5.- REGISTRO DEL UNIVERSO SEMÁNTICO

No	TÉRMINO	FRECUENCIA
1.	Actitudes	18
2.	Actividades	3
3.	Adaptación	1
4.	Alumno	1
5.	Acciones	1
6.	Ambiente de aprendizaje	1
7.	Análisis	1
8.	Analítico	1
9.	Aprendizaje esperado	8
10.	Aprendizajes	17
11.	Aptitudes	1
12.	Apto	1
13.	Asertividad	1
14.	Audacia	1
15.	Autonomía	19
16.	Calidad	3
17.	Calidad educativa	2
18.	Cambio	13
19.	Campos formativos	41
20.	Capacidad	8
21.	Capacidades	19
22.	Colaboración	4
23.	Competencia	4
24.	Competente	8
25.	Competitividad	7
26.	Compromiso	3
27.	Comunicación	2

28.	Confusión	14
29.	Conjunto	1
30.	Conocer	1
31.	Conocimientos	26
32.	Contexto	1
33.	Contrariedad	15
34.	Convivir	2
35.	Creatividad	2
36.	Críticos	3
37.	Curriculum	2
38.	Debe ser	1
39.	Desagrado	18
40.	Desarrollo	15
41.	Desarrollo de capacidades	1
42.	Desarrollo de competencias	1
43.	Desarrollo del niño	1
44.	Desarrollo Integral	3
45.	Desempeño	4
46.	Destrezas	23
47.	Dinámica	1
48.	Dirección	1
49.	Diversidad	1
50.	Educación Integral	1
51.	Eficacia	2
52.	Eficaz	1
53.	Enseñanza	1
54.	Eficiente	1
55.	Emociones	1
56.	Emplear	1
57.	Esfuerzo	1
58.	Estándares curriculares	8
59.	Estilos de aprendizaje	2
60.	Estrategia	8
61.	Evaluación	3
62.	Evolución	1
63.	Exitoso	9
64.	Experimenta	1
65.	Fortalecer	1
66.	Formación	1

67.	Funcional	1
68.	Globalizado	2
69.	Hábil	1
70.	Habilidad	2
71.	Habilidades	5
72.	Hacer	49
73.	Herramienta	2
74.	Imponente	1
75.	Imposición	13
76.	Incertidumbre	11
77.	Inclusión	1
78.	Información	1
79.	Innovación	7
80.	Innovador	3
81.	Integral	4
82.	Intencionalidad	2
83.	Interpretar	1
84.	Intervención	2
85.	Investigación	2
86.	Juego	1
87.	Lectura	1
88.	Libertad	28
89.	Liderazgo	2
90.	Logros	6
91.	Madurez	1
92.	Malestar	
93.	Manejo	2
94.	Material didáctico	1
95.	Materiales	1
96.	Movilización de aprendizajes	
97.	Novedoso	5
98.	Números	1
99.	Objetivo	41
100.	Pensamiento Crítico	2
101.	perfil de egreso	6
102.	Permanente	1
103.	Plan	1
104.	Planeación	1
105.	Pasos a seguir	1

106.	Potencialidad	1
107.	Preocupación	10
108.	Primordial	1
109.	Principio pedagógico	2
110.	Proceso	3
111.	Profesionalismo	1
112.	Programa	2
113.	Propósitos	1
114.	Propósitos educativos	2
115.	Reflexivo	1
116.	Reforma *	2
117.	Resolución	3
118.	Resolución de problemas	6
119.	Responsabilidad	2
120.	Resultado	1
121.	Reto	2
122.	Ritmos	1
123.	Saberes	7
124.	Secuencia	1
125.	Ser	6
126.	Significativo	4
127.	Sistemático	1
128.	Situación	1
129.	Situaciones didácticas	2
130.	Situaciones Retadoras	1
131.	Talentos	1
132.	Tenacidad	1
133.	Trabajo colaborativo	5
134.	Transversalidad	4
135.	Valores	7
136.	Vida	9
137.	Vida cotidiana	1
138.	Vida real	1
139.	Visión	1
140.	Vivir	1



ANEXO 6.- DELIMITACIÓN DE TÉRMINOS POR MORFONEMAS

No	TÉRMINO	FRECUENCIA
1	Actitudes	18
2	Actividades	3
3	Adaptación	1
4	Alumno	1
5	Acciones	1
6	Ambiente de aprendizaje	2
7	Análisis / Analítico	25
8	Aprendizajes /Aprendizaje esperados	2
9	Apto/Aptitudes	1
10	Asertividad	1
11	Audacia	1
12	Autonomía	19
13	Calidad/ Calidad educativa	5
14	Cambio	13
15	Campos formativos	4
16	Capacidad/ Capacidades	27
17	Colaboración/ Trabajo colaborativo	9
18	Competencia / Competente / Competitividad	14
19	Compromiso	3
20	Comunicación	2
22	Confusión	14
23	Conjunto	1
24	Conocer / Conocimientos	27
25	Contexto	1
26	Contrariedad	15
27	Convivir	2
28	Creatividad	2
29	Críticos	3
30	Curriculum	2
31	Desagrado	18
32	Debe ser	1

CREENCIAS Y NOCIONES CONSTRUIDAS SOBRE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

33	Desarrollo / Desarrollo de Capacidades / Desarrollo de Competencias / Desarrollo del Niño / Desarrollo Integral	21
34	Desempeño	4
35	Destrezas	23
36	Dinámica	1
37	Dirección	1
38	Diversidad	1
39	Educación Integral	1
40	Eficacia / Eficaz	3
41	Enseñanza	1
42	Eficiente	1
43	Emociones	1
44	Emplear	1
45	Esfuerzo	1
46	Estándares curriculares	8
47	Estilos de aprendizaje	2
48	Estrategia	8
49	Evaluación	3
50	Evolución	1
51	Exitoso	9
52	Experimenta	1
53	Fortalecer	1
54	Formación	1
55	Funcional	2
56	Globalizado	1
57	Hábil / Habilidad / Habilidades	56
58	Hacer	2
59	Herramienta	1
60	Imponente /Imposición	14
61	Incertidumbre	11
62	Inclusión	1
63	Información	1
64	Innovación / Innovador	10
65	Integral	4
66	Intencionalidad	2
67	Interpretar	1
68	Intervención	2
69	Investigación	1
70	Juego	1
71	Lectura	1

CREENCIAS Y NOCIONES CONSTRUIDAS SOBRE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

72	Libertad	3
73	Liderazgo	2
74	Logros	6
75	Madurez	1
76	Malestar	21
77	Manejo	2
78	Material Didáctico /Materiales	2
79	Movilización de aprendizajes	1
80	Novedoso	5
81	Números	1
82	Objetivo	4
83	Pensamiento Crítico	2
84	Perfil de egreso	6
85	Permanente	1
86	Plan / planeación	2
87	Pasos a seguir	1
88	Potencialidad	1
89	Preocupación	10
90	Primordial	1
91	Principio pedagógico	2
92	Proceso	3
93	Profesionalismo	1
94	Programa	2
95	Propósitos / Propósitos Educativos	3
96	Reflexivo	1
97	Reforma	2
98	Resolución / Resolución de Problemas	9
99	Responsabilidad	2
100	Resultado	1
101	Reto	2
102	Ritmos	1
103	Saberes	7
104	Secuencia	1
105	Ser	6
106	Significativo	4
107	Sistemático	1
108	Situación /Situaciones Didácticas / Situaciones Retadoras	4
109	Talentos	1
110	Tenacidad	1

111	Trabajo Colaborativo	5
112	Transversalidad	4
113	Valores	7
114	Vida/ Vida Cotidiana / Vida Real	11
115	Visión	1
115	Vivir	1



ANEXO 7.- AGRUPACIÓN DE TÉRMINOS EN PLANOS

Agrupación del total de términos en tres planos de significación		
Plano Positivo	Plano Indefinido o Neutro	Plano negativo
Autonomía	Actitudes	Incertidumbre
Calidad	Actividades	Imposición
Cambio	Adaptación	Confusión
Colaboración	Alumno	Contrariedad
Comunicación	Acciones	Desagrado
Creatividad	Ambiente de aprendizaje	Malestar
Exitoso	Análisis	Acometividad
Innovación	Aprendizajes	Preocupación
Libertad	Aptitudes	
Novedoso	Asertividad	
Trabajo Colaborativo	Audacia	
	Campos Formativos	
	Capacidad	
	Competente	
	Compromiso	
	Conjunto	
	Conocimientos	
	Contexto	
	Convivir	
	Críticos	
	Curriculum	
	Deber Ser	
	Desempeño	
	Desarrollo	
	Destreza	
	Dinámica	
	Dirección	
	Diversidad	
	Educación Integral	
	Eficaz	
	Enseñanza	
	Eficiente	
	Emociones	
	Emplear	
	Esfuerzos	
	Estándares Curriculares	
	Estilos de aprendizaje	
	Estrategia	

	Evaluación	
	Evolución	
	Experimenta	
	Fortalecer	
	Formación	
	Funcional	
	Globalizado	
	Habilidad	
	Hacer	
	Herramienta	
	Inclusión	
	Información	
	Integral	
	Intencionalidad	
	Interpretar	
	Intervención	
	Investigación	
	Juego	
	Lectura	
	Liderazgo	
	Logros	
	Madurez	
	Manejo	
	Material Didáctico	
	Mobilización aprendizajes	
	Números	
	Objetivo	
	Pensamiento Crítico	
	Perfil de Egreso	
	Permanente	
	Planeación	
	Pasos a seguir	
	Potencialidad	
	Primordial	
	Principios pedagógicos	
	Profesionalismo	
	Programa	
	Propósito	
	Reflexivo	
	Reforma	
	Resolución	
	Responsabilidad	
	Resultado	
	Reto	
	Ritmos	

	Saberes	
	Secuencia	
	Ser	
	Significativo	
	Sistemático	
	Situación Retadora	
	Talentos	
	Tenacidad	
	Transversalidad	
	Valores	
	Vida	
	Visión	
	Vivir	



ANEXO 8.- ELABORACION DE CONGLOMERADOS





ANEXO 9.- NÚCLEO CENTRAL Y ELEMENTOS PERIFÉRICOS DE LA REPRESENTACIÓN

