



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO**



**SEDE REGIONAL HUEJUTLA**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA**

“LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE UNA  
EDUCADORA DE EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA EN EL ENTRAMADO DE  
LAS RELACIONES INTERPERSONALES CON LAS FIGURAS  
INSTITUCIONALES”

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRA EN EDUCACIÓN  
P R E S E N T A :  
CARLA MARÍA HERNÁNDEZ SÁNCHEZ

HUEJUTLA, DE REYES, HGO.

SEPTIEMBRE DE 2018.

## DEDICATORIA

A Adonái mis agradecimientos,  
Desde el amanecer hasta el atardecer  
Oh Sr mío Joshua.

Padre en el nombre de Joshua me dirijo a ti ante tu presencia para darte la gloria y la honra por todo lo que me has dado, especialmente por haberme permitido mostrar el resultado de un arduo proceso de investigación que se pone de manifiesto en esta tesis, ya que si no hubiera sido por tu bendición quizá no hubiese alcanzado la meta.

Con reverencia te doy gracias Dios todopoderoso por los padres que me diste, especialmente a mi Madre Pascuala Sánchez, quien siempre estuvo a mi lado con palabras de aliento y brindándome su apoyo incondicional como solo una madre sabe hacerlo. Ahora que ella ya se encuentra en la presencia del Señor Dios le comparto el contenido y la esencia de ser lo que ella añoro de mí: una mujer virtuosa.

Del mismo modo, quiero dar las gracias a Miguel porque, aunque ya no está en esta dimensión fue también él un impulso para seguirme superando y aunque ya no logró ver realizada esta meta en el marco del trabajo de investigación me es grato expresar un entrañable agradecimiento. Reconocer el apoyo incondicional de Juanito quien desde las afueras del aula de la MECPE me decía “*tu puedes*”, me animó a continuar hasta concluir la titulación de la Maestría.

También quiero expresar un entrañable agradecimiento a la educadora Amor por su valiosa colaboración en este trabajo de investigación, a raíz de este trabajo de investigación tuvimos la oportunidad de interactuar y compartir experiencias en torno a la práctica docente. Finalmente, un reconocimiento especial a mis asesores, los Maestros: Erasmo, David y Antonio quienes contribuyeron en mi formación académica y profesional.

CARLA MARÍA.

# ÍNDICE

**PÁG.**

## **INTRODUCCIÓN**

### **APARTADO METODOLÓGICO**

a) Interpretando una realidad: orientaciones teórico-metodológicas de la investigación (fundamentos epistemológicos.....	15
b) Entrada al campo: negociación y acceso a la información.....	27
c) Entre las técnicas y los instrumentos.....	30
d) Análisis de la información y la construcción de categorías.....	32

## **CAPITULO I UNA SEMBLANZA DE LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA: UN PREÁMBULO PARA COMPRENDER EL ESTADO QUE GUARDA EN LA ACTUALIDAD.**

1.1 La historia de la educación inicial en el medio indígena.....	45
1.2 La Educación Inicial, origen y evolución.....	53
1.3 La Educación Inicial Indígena y su Estado actual.....	65
1.4 La región Huasteca y sus instituciones de Educación Inicial.....	69

## **CAPITULO II LAS EDUCADORAS DE EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA DE LA REGIÓN HUASTECA DE HIDALGO.**

2.1. Quiénes son, cómo llegan y qué hacen las educadoras de Educación Inicial indígena.....	84
2.2. Las expectativas personales y profesionales de las educadoras en el nivel de educación inicial indígena.....	106
2.3. Las experiencias vividas por las educadoras.....	121

## **CAPITULO III LA PRÁCTICA SOLITARIA DE LA EDUCADORA AMOR**

3.1 La ausencia de una figura institucional en las tareas de la educadora Amor.....	129
3.2 La ausencia de acompañamiento en la planeación de la educadora Amor.....	141
3.3 Las atenciones de la educadora Amor con el grupo a su cargo.....	149

### **CONCLUSIONES**

### **REFERENCIAS**

### **ANEXOS**

## INTRODUCCIÓN

Abordar el tema de identidad profesional docente no es una tarea fácil, ya que este término en su concepto ha causado polémica, aunado a esto, la aparición del concepto en las ciencias sociales puede decirse que es relativamente nuevo, tanto que resulta difícil encontrar la bibliografía en las décadas en que nace el programa Nacional de Educación de promotores culturales bilingües.

El concepto de identidad abarca muchas esferas de la vida, por ello que no se puede explicar desde una tendencia o verla como algo estático, sino que para su análisis requiere de mayor profundidad considerando aspectos claves que son parte de la esencia de la vida social. Por lo tanto, la identidad es un elemento importante, desde el punto de vista sociológico, en una primera aproximación “la identidad tiene que ver con la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quiénes son los otros, es decir, con la representación que tenemos nosotros mismos en relación con los demás” (GIMENEZ, 2010). Refiere entonces a encontrar semejanzas y diferencias entre los unos y los otros y que los distingue de otras personas.

Ahora bien, cabe preguntarnos ¿Qué es lo que distingue a unos de otros? En otras palabras, lo que los distingue son “sus atributos, por sus hábitos, por su biografía personal incanjeable” (GIMENEZ, 2010, pág. 6). Son entonces, los comportamientos, hábitos, actitudes, preferencias personales, sexuales, políticas, religiosas e ideológicas, todo ello, contribuye a la construcción de la identidad.

Esta identidad es una identidad sentida y vivida por la voz del sujeto de estudio. Por lo que, se analiza la importancia en la construcción de la identidad profesional del docente en el contexto de un trabajo investigativo y reflexivo, de los factores que intervienen en ella, el peso de las condiciones de trabajo, la percepción del oficio por la docente misma y por la sociedad.

Se analiza el ámbito educativo del nivel de educación inicial indígena, escenario donde se inserta la investigación, específicamente donde los sujetos educadores encargados de brindar una Educación Inicial Indígena construyen su identidad profesional docente, entendida ésta “como el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores. Los elementos que permiten este reconocimiento son señales y signos manifiestos, y un conjunto de orientaciones valóricas compartidas” (GYSLING, 1992, pág. 12).

Esta referencia deja entrever que la identidad profesional no surge rápidamente al recibir el título de profesor, sino más bien, esta constituye una trama compleja en el ámbito educativo que requiere del colectivo para construirse a partir de cómo se vive subjetivamente el trabajo docente y los factores de satisfacción e insatisfacción que la acompañan, así también, el impacto de las reformas educativas impulsadas por los gobiernos y la influencia de la micropolítica del sistema educativo, se manifiesta el papel desempeñado por los docentes, su propia formación y los demás actores involucrados como: jefes de sector, supervisores, apoyos técnicos, madres de familia y niños; todos estos factores y actores inciden en la construcción de la identidad profesional de la docente de educación Inicial Indígena.

En efecto, “la identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todas las educadoras y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja” (VAILLANT, 2007, pág. 3), por lo que se entiende como un proceso de socialización que la o el educador lleva a cabo en los espacios de trabajo: aula con los alumnos, reuniones colegiadas, de cursos, de eventos académicos, etc.

En este sentido, se define la identidad profesional docente de la educadora Amor<sup>1</sup> de Educación Inicial en el medio indígena, lo cual, adquiere relevancia al denotar su incidencia en el modo como ella opera en la realidad escolar, así como sus compañeras buscan el reconocimiento de su nivel, ella también lo desea.

La educadora Amor es de Educación Inicial indígena, al igual que todos los docentes que buscan su identidad profesional, que les permita reconocerse como un sujeto que aporta y da; sin embargo, ella expresa “me siento perdida en la profesión y no encuentro lo que tengo que hacer”, esto tiene que ver con la identidad profesional, por lo que en esta investigación se va analizar la construcción de la identidad profesional de una educadora de educación inicial indígena.

Esta es una construcción compleja que le ha permitido a la educadora genere sus propias configuraciones en torno a su profesión, es posible advertir en su discurso la búsqueda de ayuda de los demás y clama la necesidad de un reconocimiento de las distintas instancias del nivel educativo; por lo tanto, en ella se descubre la falta de reconocimiento del nivel educativo, el aislamiento de su práctica docente que influye en su quehacer cotidiano, como de los factores implícitos: la formación profesional, el grupo de docentes de zona, el imaginario social y la política sindical.

El factor de la formación se refiere a la preparación profesional de la educadora, con condiciones de trabajador al servicio del estado y agente social, por lo que debe de contar con las herramientas necesarias para desempeñar la función pedagógica, que le “permite encontrar las formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo” (FERRY, 1990). Desde esta formación se puede explicar la identidad profesional de la educadora que labora en el nivel de educación inicial indígena, en una localidad del municipio de

---

<sup>1</sup> Amor: seudónimo que utilizaré para referirme a la educadora de Educación Inicial Indígena sujeto de estudio del centro de trabajo donde se realizó la investigación.

Huejutla, que se encuentra inscrita en esta trama compleja y amplia que demanda hacer un recorrido histórico, social, cultural y político sobre el tema de estudio.

El segundo factor, el grupo, en donde la relación que se da con los otros es primordial, ya que es ahí donde se crea una concepción de sí mismo, “rasgos que definen su especificidad, su unicidad” (GIMENEZ, 2009) por lo que la identidad se encuentra en la importancia de sentirse parte de un grupo, de compartir opiniones y deseos, unidas a objetivos comunes y formas de sentir.

La construcción de la identidad de la docente se construye en base a la relación que hacen con los otros, la identidad de las personas se reconstruye de forma permanente en cada experiencia y en la relación con los otros en diversos tiempos y espacios. De ahí que, “el ser del grupo y de la colectividad cada uno se define y es definido por los demás en relación con el grupo (KÄES., 1989), es en esta relación con los otros donde se crea una imagen y concepción de sí mismo.

La construcción de la identidad en la docente de formación con los otros, es a partir de su desempeño, cuando se encuentran en colectivo, en reuniones o talleres en diferentes espacios y temporalidades, son espacios que aprovechan para expresar su sentir, de los otros de quienes recibe expectativas, peticiones o exigencias. En este sentido, la pertenencia al grupo le permite sentirse parte y compartir experiencias, opiniones y objetivos comunes.

En el factor del imaginario social, la función de la o el educador está estrechamente vinculada a aspectos de la vida humana que históricamente se han configurado, el imaginario del buen maestro, es decir, “una combinación históricamente variable de vocación, cualidades morales, conocimientos pedagógicos y conocimientos de contenidos” (TENTI., 1999). Estas son las cualidades que da cuenta del sentido que las educadoras le dan a su acción.



En el factor de la política sindical, en este contexto inciden especialmente de orden político, de tal forma que para lograr mejorar las condiciones laborales, está estrechamente vinculada a la relación que hay con la superioridad o los jefes, por lo que, las relaciones deben de cultivarse, primero hay que tener participación sindical, esta situación influye en la configuración de la identidad de las educadoras, es decir, “este imaginario tiene su asidero en la propia experiencia de los docentes” (SANDOVAL, 1997). Ellas saben que los beneficios y ascensos no son para todas, así también saben cómo se reparten que por derecho les corresponde.

Los cambios y las exigencias en el contexto educativo han contribuido para que la educadora construya su propio concepto de identidad, así ella cita como principal fuente de satisfacción “aquí ya llevo 14 años, aquí estoy bien, estoy cerca y no me voy a cambiar”, pero expresa otra idea tan marcada: “... por la reforma educativa quizá nos despidan”, mostrando una discrepancia en su condición laboral, resulta que “las expectativas y realidades, estereotipos y condiciones de trabajo, contribuyen a configurar el auto-concepto, autoestima y la propia imagen” (BOLIVAR A., 2005) por las formas que se le han presentado la aplicación de las reformas educativas es como ella ha venido configurando su identidad.

Desde luego, la identidad profesional no aparece de manera espontánea ni se da de forma automática, sino que se construye en un proceso complejo, de ahí que, inicié cuestionando quienes son las educadoras de educación inicial, como piensan de su nivel, cuáles son sus expectativas, que les significa ser docente de educación inicial, estas preguntas fueron la guía para introducirme en la investigación de campo.

Los cuestionamientos planteados me sirvieron de guía durante mi estancia en el campo de la investigación que me permitió tener presente en los momentos de los registros de observación, como se aprecia los datos empíricos de la docente en el trabajo de aula: “niños sentaditos que vamos a trabajar”, “lo difícil es

no tener baño” “los pongo a pintar dibujitos”. Estos son algunos datos que pone de manifiesto la educadora, los datos nos revelan que el trabajo docente es complicado y diverso como profesión, misma que la escuela constituye una realidad social intrincada, compuesta por diversos actores, procesos formativos complejos, planes y programas prescriptivos, grados, ciclos y reglamentos, entre muchos otros aspectos.

Estos a su vez generan diversas “explicaciones, significados, interpretaciones y concepciones acerca de la realidad escolar” (PRIETO-Parra, 2004). Lo que ocurre en este ámbito educativo a diferencia de otras profesiones, los requisitos son muchos y varían gradualmente.

En la búsqueda por explicar esa construcción de identidad, se entiende como el resultado de las identidades construidas en el ámbito educativo, en el devenir histórico, los lazos de socialización y estructuración, que han dado pauta para construir una identidad profesional docente.

Ante esta búsqueda de identidad se destacan las acciones emprendidas por las educadoras respecto al interés del reconocimiento hacia la institución misma y su trabajo al interior del aula, acciones que develan un entramado de significados relacionados con la identidad profesional docente en el plano individual y colectivo que se ha construido en la historia pasada y presente en Educación Inicial Indígena.

Por lo que, pensar en la identidad de las educadoras, permite comprender al sujeto como resultado de las relaciones interpersonales y su integración en lo individual y lo estructural, ya que “el individuo es el punto de cruce de sistemas culturales, de organizaciones en que se entreteje su existencia” (DILTNEY, 2005, pág. 134), es decir, que las personas adquieren identidad mediante los roles y actitudes de los otros, en el que “el yo” se configura en una identidad reflejada.

La situación que vive la educación inicial en el medio indígena en la región Huasteca tiene que ver con el tiempo y con el espacio. En algunas décadas atrás la identidad parecía diferente, ahora se presenta con igualdad o coincidencia. Es decir, que “la identidad implica la percepción de ser idéntico a través del tiempo, del espacio y de la diversidad de situaciones” (GIMENEZ, 2009, pág. 40) De aquí que anteriormente había un escaso reconocimiento del nivel, hoy sucede algo con cierta semejanza. Al decir, que la identidad se encuentra suspendida entre la permanencia y el cambio, entre la continuidad y la discontinuidad, lo que caracteriza a la identidad.

La investigación realizada a la educadora Amor en la comunidad de Zihuatla, del municipio de Huejutla, Hgo., se sitúa desde la perspectiva que plantea Bolívar, es un sujeto que manifiesta su identidad personal, de manera que se puede lograr entender que “la identidad personal y profesional es a la vez una construcción subjetiva y una construcción social” (BOLIVAR, 2006).

Dicho en otras palabras, se habla de dos dimensiones: la identidad para la docente (las creencias y percepciones) y, la identidad para otros (alumnos, madres de familia, autoridades civiles, Jefe de sector, supervisor). Son ellos quienes reconocen a la educadora, y en ese reconocimiento de los otros me reconozco a mí misma. En este proceso de construcción son necesarias ambas identidades, entiendo que es un proceso abierto, nunca definido ni acabado.

En este mismo contexto, el estudio de la identidad profesional docente resulta relevante, en el entramado complejo en el que se encuentra inmersa Amor. La educadora es de Educación Inicial en el Medio Indígena, tiene como espacio en la localidad de Zihuatla. El nombre de Zihuatla proviene de la lengua náuatl, morfológicamente se compone de las raíces siguientes: siuatl que en náuatl se escribe “siuatl” y en español significa “mujer”, que al traducirse al español significa el “lugar de mujeres”.

El nombre de Zihuatla hace honor a las mujeres, ya que en su mayoría son mujeres nauahablantes, en cuyo interior permea la identidad profesional que caracteriza a Amor, quien se encuentra situada en un contexto social y al ser identificada por los otros en una relación de diferenciación y no de reconocimiento.

Por lo tanto, la construcción de la identidad profesional, es un proceso complicado que se conforma a partir de las relaciones en las que está inmersa la educadora Amor, en el que concurre la historicidad institucional, personal y social, así como el curriculum, la pertenencia al gremio sindical y la cultura del magisterio. Al hablar de una identidad profesional “constituye una construcción social más o menos estable y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre participantes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía” (DUVAR, 1991), la identidad docente se encuentra entonces vinculada al contexto social, histórico y profesional.

Derivado de los planteamientos anteriores sobre la identidad profesional de una educadora, en esencia la tesis se centra en la importancia de sentirse parte de un grupo social y profesional en el nivel de educación inicial en el que comparte opiniones, deseos, imaginarios, expectativas, peticiones, exigencias, objetivos comunes, que se construye con las relaciones con los otros, es decir, con las y los educadores de manera cotidiana y permanente en los diversos tiempos y espacios en el nivel educativo, que ha construido en un complejo entramado de relaciones sociales, sindicales, educativas que del cual exige reconocimiento al papel que juega.

Derivado de lo anterior, el presente trabajo se encuentra conformado en tres capítulos y sus respectivos subapartados, en los cuales se narran los hallazgos de la investigación, dándole voz al otro, llegar a una reinterpretación que

aproxime paulatinamente a la comprensión, explicación e interpretación del fenómeno.

En el apartado de la investigación denominado “La investigación interpretativa”, se da un panorama que inicia desde el proceso de problematización vivida en la práctica docente hasta la puesta en práctica de herramientas teórico metodológicas de la investigación cualitativa con enfoque interpretativo. Se señala también la entrada al campo, el uso del método etnográfico en observación de la realidad, la elaboración del diario del investigador y de los registros de observación, el uso de técnicas e instrumentos para obtener la información, la construcción de categorías analíticas y sensibilizadoras así como sus respectivos recortes para ser leídos, releídos y analizados.

En el capítulo I “una semblanza de la Educación Inicial Indígena: un preámbulo para comprender el estado que guarda en la actualidad”, permite conocer y analizar la historia, origen, evolución, el estado actual y las instituciones que dan atención en Educación inicial en el Estado de Hidalgo, el surgimiento de la figura de la educadora de educación inicial y contextualizar en tiempo y espacio, las condiciones a nivel nacional y estatal, por ello, el contexto social es de fundamental importancia en “la construcción analítica que hace posible el descubrimiento y la explicación de la estructura social a través de la articulación entre acontecimientos, relaciones, problemas y necesidades de distinta naturaleza, de tal manera que sea posible delimitar los observables en escalas de tiempo y espacio, así como descubrir componentes conceptuales ordenadores” (UPN, 2012, pág. 02).

Esta consideración, ayudará a entender los factores que inciden en las representaciones sociales que tiene Amor, la educadora de educación inicial en relación al ser docente y tener un reconocimiento social; para triangular la información fue necesario recuperar la voz de docentes que dan atención en el nivel de Educación Inicial en sus diferentes modalidades e instituciones, así como

la realización de entrevistas a dos jefes de sector, un supervisor, un apoyo técnico, que fueron de gran apoyo, como seres humanos ponen de manifiesto sus sentimientos y pensamientos en las relaciones e interacciones para la construcción de la identidad profesional.

En el capítulo II “Las educadoras de educación inicial indígena de la región Huasteca de Hidalgo”, se esboza la situación de las educadoras, quienes son ellas, como llegan al servicio y que hacen, que piensan y que sienten de su nivel, así como conocer cuáles son sus expectativas, se recupera sus expresiones mediante entrevistas a las educadoras de educación inicial con varios años de servicio y otras que apenas están en los primeros años en la docencia. Es importante considerar como se construye la identidad social y con ello la identidad profesional, misma que se maneja como si tuviera configuración entre el yo y el nosotros que se van reconstruyendo e identificando en el ámbito laboral.

En el capítulo III “la práctica solitaria de la educadora Amor”, se da cuenta de la situación que vive su práctica solitaria la educadora, la ausencia de una figura institucional y el no acompañamiento en acciones a emprender, así como la evaluación de su práctica, en este capítulo se recupera expresiones de las figuras institucionales como: jefe de sector, supervisor, apoyo técnico, coordinadora de Educación Inicial y docentes de Inicial de otras zonas escolares, cuya interpretación deja ver que la práctica de la educadora Amor se ve influenciada por diversos elementos, una práctica específica y única que la identifica como tal.

Como se puede observar el hilo conductor de esta investigación, parte desde el plano individual hasta llegar a lo social, que se entrecruzan factores internos y externos que tiene impacto en la construcción de la identidad profesional de una educadora.

Para finalizar se presentan las conclusiones en la que se recuperan las principales premisas trabajadas en los capitulados, que la identidad profesional docente encuentra su construcción en dimensiones históricas, sociales, culturales, profesionales y políticas efectuadas desde el nivel macro, micro, en el plano individual y colectivo. También se presentan las referencias que sirvieron de sustento teórico a la investigación y se agregan algunos anexos que muestran el resultado de técnicas aplicadas en la investigación.

## **B) APARTADO METODOLOGICO**

### **a) Interpretando una realidad: orientaciones teórico-metodológicas de la investigación (fundamentos epistemológicos).**

Quiero partir primeramente del contexto de la docencia, un campo amplio, complejo, que remite a estar en constante revisión de nuevas teorías pedagógicas actualizadas, mantenerse ocupados la mayor parte del tiempo, compartiendo satisfacciones que se pueden generar con el esfuerzo y entrega con los alumnos en sus aprendizajes; sin embargo, también es una acción que nos enfrenta a circunstancias difíciles, complejas a veces e inesperadas, empero paulatinamente nos va aproximando a ciertas interrogantes como ¿qué hacemos?, ¿Por qué lo hacemos? Y ¿cómo lo hacemos? Implica la exigencia de plantearse interrogantes y buscar soluciones respecto a la función que uno desempeña en el ejercicio diario en las aulas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A la luz de lo expuesto, se sostiene que “los profesores consideran la instrucción como una parte importante de sus deberes” (DELAMONT, 1984, pág. 98) de este modo, la tarea es amplia dentro del aula, que abarca procesos de planeación y la evaluación, por ser estos parte inseparable del trabajo docente.

De los períodos que particularmente he transitado desde mis primeros años en mi práctica docente, los primeros días, semanas y meses fueron muy difíciles al desarrollar la práctica, lo que me llevó a vislumbrar una serie de dificultades que

se ponían de manifiesto en el nivel de Educación Inicial Indígena, especialmente en la participación pasiva de madres y padres de familia, en las concepciones que ellos tenían de la escuela, aunado a ello, la Educación Inicial era de nueva creación. Con el pasar del tiempo se fueron complicando las cosas, la poca asistencia de niños y niñas menores de tres años, la escasa participación activa de madres de familia con la escuela,

El contacto con estas dificultades en las actividades con los alumnos y la de las madres de familia, en lo personal, me movió a la reflexión y surgió la inquietud de encontrar soluciones a las dificultades enfrentadas en el terreno de la docencia, motivada por estos malestares empecé asistiendo a cursos, círculos de estudio que ofertaba el centro de Maestros, al buscar y no encontrar otra Licenciatura que fuese del nivel de educación inicial opté por cursar la Licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena en UPN-H, de ahí que, me di cuenta que mejoré en parte; sin embargo, no era suficiente y mis cuestionamientos eran mayores, cuestionamientos para explicar los problemas de la práctica docente como parte de una totalidad compleja que me llevaron a *“la problematización, en primer lugar, la entendemos como un cuestionamiento radical del ser y actuar del profesor universitario”* (PUENTES, 1993, pág. 27) El autor refiere que al problematizar el profesor se cuestiona sobre su práctica, se interroga sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta misma línea de ideas, es preciso mencionar que durante siete años después de haber cursado la Licenciatura, no abandoné la idea de cursar la Maestría, tres años dedicados al estudio de una carrera de técnico operador en microcomputadoras con la intención de que esta carrera fuera útil en mi práctica docente, apenas terminada esta carrera, me ocupé en investigar los requisitos para cursar la maestría y poder participar en el proceso de selección como aspirante a la Maestría Campo Práctica Educativa (MECPE) en UPN-Hidalgo.



Uno de los varios requisitos que se solicitaba para el ingreso al proceso de selección para la Maestría era la entrega de un anteproyecto de investigación, el tema versaba en torno a “Escuela para padres en espacio abierto”, pues desde mi experiencia y necesidades resultaba ser una investigación interesante. Sin embargo, al avanzar en el propedéutico de la MECPE descubrí que mi anteproyecto estaba separado de lo que la Maestría demanda, este era dirigido a padres y era un recurso de apoyo a ellos basado en la investigación – acción participativa.

Al cursar la Maestría me proporcionó los elementos para desarrollar “*una actitud reflexiva, problematizadora, indagadora, interpretativa, propositiva e innovadora frente a la investigación de los problemas de la práctica educativa*” (UPN., 2012, pág. 2). En este sentido, para comprender e interpretar la realidad de un espacio escolar donde aparece el hombre en interacción con el lugar y que a nuestra mirada se muestra natural y tan cotidiano que pasaba por alto. Desde ese momento en el nivel de educación inicial, observe el acontecer cotidiano y escuche con atención las expresiones de las educadoras, aunque parecieran de poca importancia, pero algo significaban: “*es que como somos de inicial no nos dan nada*”.

Esta expresión fue un detonante, me provocó pensar cual era el significado de esta, o que era lo que realmente significaba para ella o para ellas, “es que como somos de inicial no nos dan nada”, requirió cuestionarme y dudar de la aparente seguridad de la docente con la intención de comprender las razones que le daban movilidad al sujeto a discursar y ejecutar acciones orientadas a mostrar una identidad profesional docente organizada a partir de la diferencia entre un somos y una de ellas.

A partir de esta idea formule algunas interrogantes ¿Quién es la educadora de educación inicial indígena?, ¿Qué piensan y que sienten el trabajar en su nivel?

¿Qué razón tiene la educadora para decir somos de inicial? Estas interrogantes fueron los indicadores para articular la investigación.

De ahí que tuve que detenerme a ver que en apariencia normal aparecen hechos envueltos de significados e imaginarios que pueden ponerse de manifiesto solamente haciendo investigación bajo el paradigma cualitativo de corte interpretativo.

Una vez obtenida la información de campo planteo el objetivo general de la investigación de mi objeto de estudio, ¿Cómo se construye la identidad profesional de una educadora de educación inicial indígena en el entramado de las relaciones interpersonales con las figuras institucionales?

En primer momento me di la tarea de conceptualizar sobre la investigación cualitativa, para lo cual entiendo que es el enfoque cualitativo, “frecuentemente se basa en métodos de recolección de datos (descripciones y observaciones) sin medir numéricamente. En este enfoque, las preguntas y las hipótesis y las preguntas cuando existen surgen como parte del proceso de investigación y es flexible; su propósito es “reconstruir la realidad”, tal y como la observan los actores de un sistema social que hemos definido previamente. Generalmente lo llamamos “holístico” por qué se presume de considerar el “todo” y no se reduce al estudio de sus partes o elementos que la conforman. (KUHN, 1991)

Debo señalar que el trabajo de investigación se hizo bajo el método interpretativo (WEISS, 2003), el cual destaca la importancia de la interpretación “no basta describir es necesario interpretar el significado simbólico de las acciones construidas en grupo, (WEISS, 2003, pág. 99), menciona que la interpretación se basa en la socialización de los actores y se apoya del autor Schutz para marcar la diferencia entre el actor social y el investigador que mantiene cierta distancia emocional, de forma que está con ellos, pero no forma parte de ellos.

Aunado a ello, el método etnográfico fue de gran utilidad para recuperar la mayor información posible que apoyara a esta tesis, y ¿Cómo hacerlo?, bueno “es el trabajo de campo donde el investigador hará etnografía, su estancia en el campo donde hará el objeto de estudio, sus formas de implicación con el campo, donde a través de distintas técnicas como la observación, la redacción, la utilización de distintos instrumentos como la grabadora, filmación, el diario del investigador, el etnógrafo se va apropiando de datos que los informantes no pueden hacerlo saber, más que por conductas, gestos, silencios y risas, etc. (AUGE, 2005, pág. 10).

En esta investigación cualitativa utilice el enfoque etnográfico, que intenta recuperar el sentido de la vida cotidiana en las acciones de los individuos, encontrando el sentido desde la subjetividad de las personas y no es perceptible a simple vista. Precisamente es esto lo que se muestra en este trabajo donde la educadora manifiesta la construcción de la identidad profesional. A la luz del enfoque etnográfico se logró estudiar esa realidad escolar donde el sujeto fue estudiado en su hacer en el espacio real.

A lo largo de los capítulos de esta tesis se trabaja bajo el paradigma de la investigación interpretativa cuyo paradigma aplicado a las ciencias sociales se diferencia por referirse a los individuos incluidos en un espacio, en un tiempo y sus aspectos psicológicos, intelectuales y culturales que trascienden de lo palpable, por ello, se pretende llegar a la intersubjetividad a través de la *verstehen*, acuñado por el sociólogo Marx Weber, este refiere a una “perspectiva metodológica que implica penetrar en las profundidades del entendimiento del fenómeno social. Algo así como introducirse en el tejido de un organismo para averiguar su textura y composición a la manera de una endoscopia” (BUSTAMANTE, 2013, pág. 57) es decir, para lograr el análisis y la percepción de la realidad de los sujetos investigados.

Al avanzar en el estudio de la MECPE fui descubriendo nuevos elementos teórico-metodológicos que me permitieron dar una mejor orientación a mi trabajo, llegando a replantear el objeto de estudio titulado: “las prácticas de crianza: ruptura o continuidad en la escuela de educación inicial indígena”, mismo que en el siguiente semestre y como resultado del coloquio interno y estatal nuevamente se replantea el objeto de estudio, como resultado del trabajo de campo, aún continuaba, se vislumbraban actitudes de la maestra, madres de familia y niños en el aula, de ahí que, se fue modificando dando como resultado un nuevo objeto de estudio ahora en relación a “la construcción de la identidad profesional de una educadora de educación inicial en el medio indígena”. Las evoluciones que fue teniendo el objeto de estudio ha sido por la socialización en los espacios de formación en la línea de investigación y en los coloquios, me abrió paso para saber y considerar a *“la investigación, como una actividad social sujeta a los permanentes cambios de la vida social e institucional”* (PACHECO, 2000, pág. 164).

Al llegar a la construcción del objeto requirió conocer a los sujetos de investigación, buscar la historia pasada en el contexto y la situación actual, para poder lograr la comprensión y la subjetividad de las personas en esta investigación de corte interpretativo, en este sentido, *“en la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran”* (ALVAREZ, 2006, pág. 83).

De tal manera que, el escenario del objeto de estudio la realidad no está provista, sino que es construida por el investigador, por ello, *“para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca la verdad o la moralidad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas”* (ALVAREZ, 2006, págs. 83-84) lo que demandó un cambio en mis saberes y creencias para no implicarme en el proceso mismo de la investigación, sino más bien de exteriorizar la vida al interior del objeto de estudio.

Durante mi estancia en el campo de estudio implicó sacudirme de mis creencias, pensamientos y prejuicios para no caer en la “implicación, que es todo aquello por lo que nos sentimos adheridos, arraigados a algo, a lo cual no queremos renunciar” (ARDOINO, pág. 124). Para poder presentar la realidad que se pretendía investigar fue necesario evitar juzgar a la educadora y prejuzgar la situación vivida. Por lo que se tuvo que observar una y otra vez para conocer la vida al interior del objeto de estudio, mostrándome receptivo entre lo dicho y lo no dicho para la construcción de datos etnográficos y lograr la interpretación de los fenómenos, conservando la capacidad de asombro y poniéndome entre paréntesis “yo me pongo aquí y no voy a ver lo que yo quiero”, sino, lo que los sujetos investigados manifiestan.

En el proceso de investigación y construcción de la realidad no se redujo a la pura descripción, lo que me llevo a poner al descubierto la intersubjetividad de los sujetos que piensan y sienten, involucrados en el objeto de estudio, sobre la identidad profesional de una educadora de Educación Inicial en el Medio Indígena, jefes de sector, supervisores, coordinadora de educación Inicial y madres de familia; en este quehacer investigativo es como explicar la realidad social entendida esta como *“la suma total de objetos y sujetos dentro del mundo social cultural, tal como los experimenta el pensamiento de sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, con quienes los vinculan múltiples relaciones de interacción”* (SCHUTZ, 1974, pág. 68) explicaciones en relación a la subjetividad que tiene el actor social mediante sus expresiones, gesticulaciones y acciones recuperadas en todo el proceso investigativo.

Para encontrar una explicación de la realidad y poder llegar al entramado de significados fue necesario poner de manifiesto la subjetividad de las expresiones y acciones de los investigados, vinculadas a la construcción de la identidad profesional docente de los sujetos en Educación Inicial en el Medio Indígena, lo cual, demandó llevar a cabo un análisis y un esfuerzo intelectual de

interpretación y comprensión entendido como la captación del sentido de lo que los otros o el otro enunciaba a través de sus expresiones, movimientos o gesticulaciones y acciones o su mera inmovilidad.

La interpretación fue un medio para construir generalizaciones que permitieron comprender porque las educadoras, jefes de sector, supervisores, coordinadoras y madres de familia han construido una identidad profesional que tiene como eje central el no reconocimiento, la diferenciación y un estigma relacionado con la percepción que los otros tienen hacia el nivel de educación Inicial Indígena y a quienes consideran a la educadora Amor como: “es que ella es de Inicial”, expresión recuperada de una entrevista que se encuentra desarrollado en el capítulo dos de este trabajo.

Ahora bien, los fundamentos epistemológicos fundamentan y dan sustento a la metodología de la investigación, para tener un mejor conocimiento del sentido común del objeto de estudio y de las expresiones, para ello, fue necesario hacerse acompañar de la fenomenología entendida esta como “la medida en que es fenomenología y no psicoanálisis, los mitos, ritos y creencias que estudia no son fábulas, sino una manera de ponerse el hombre en relación con la realidad fundamental, sea cual fuere.” (RICOEUR, 1999, pág. 76). Misma que se ocupa del significado de los fenómenos del individuo, así como su forma de pensar y de ver de su entorno en que se desenvuelve.

Dentro de la fenomenología demandó el cuestionamiento constante, dudar y buscar entre lo clarooscuro que se mostraba cuando daban sus respuestas a las interrogantes planteadas en las entrevistas, detrás de esa apariencia había algo más, fue necesario observar cada vez a fin de comprender los motivos que mantenían en movimiento a las educadoras y los demás involucrados a pensar y mostrar acciones encaminadas a revelar una construcción de la identidad profesional, a partir de la distinción y la diferenciación entre ellos los de Educación Básica y las de Educación Inicial; la historia y orígenes de educación Inicial

Indígena; el sistema Educativo Mexicano; la historia personal y social donde se encuentra situada la Institución.

En este tenor, para poner en práctica la fenomenología fue necesario acceder al conocimiento de las personas y los significados de las actitudes de las mismas, no sin antes, haber obtenido los elementos teóricos formativos del saber hacer con el objeto de la investigación cualitativa a partir del segundo semestre del curso de seminario de investigación I, se requirió de un esfuerzo intelectual tremendo, activé mis conocimientos para poner en práctica las técnicas e instrumentos para la recolección de la información de la realidad observada, ahora ya me encontraba “*adentro*” (CLIFFORD, 2010, pág. 186) realizando trabajo de campo, para develar el contexto, aquello que estaba entre la neblina en ese claroscuro: “la identidad profesional de las docentes”, al respecto el ser docente de educación inicial, aquello que estaba detrás del discurso de las acciones de las educadoras, jefes de sector, supervisores, madres de familia, quienes constituyen todo un mundo cargado de apariencias.

Para poder alcanzar y ver, fue necesario destruir la pseudoconcreción, en ella se ocultaban intenciones fuera de la realidad, por ello, fue necesario realizar un rodeo y el esfuerzo en la búsqueda de la verdad, porque se presupone de alguna manera su existencia la “cosa misma” y “*por cuanto el fundamento oculto de las cosas debe ser descubierto mediante una actividad especial*” (KOSIK, 2012, pág. 91)

En el proceso de la destrucción de la pseudoconcreción me permitió romper con la apariencia de lo que escuchaba en el discurso, con lo que se realizaba en el ser y de esta forma me permitió llegar a comprender los elementos como la imagen de Amor, educadora de Educación Inicial Indígena, contextualizar en el tiempo y espacio, para poder realizar un análisis de las condiciones nacionales y estatales de este Nivel educativo, relacionados con la identidad profesional docente de las educadoras de Educación Inicial Indígena; que han

construido a partir de lo oculto de las acciones de las educadoras, jefes de sector, supervisores, coordinadora, madres de familia, no quedarme en el análisis de lo que se observa, ni de lo que no se ve a simple vista.

Por lo tanto, la fenomenología me permitió el acceso al conocimiento de los “otros” y a las significaciones representadas por la manera genuina de los sujetos, argumentando que no solo basta con estar “adentro” para captar asombrosamente la realidad, si no que fue necesario develar lo que se ocultaba. En ese sentido, me permitió ir descubriendo cosas no muy claras hasta lograr descubrir los elementos que la componen, adentrándome en el estudio profundo del fenómeno y la esencia para poder explicarlo, interpretarlo y comprenderlo.

Con la pseudoconcreción me permitió aplicar el rigor metodológico y el análisis riguroso del objeto de estudio, viendo como un todo único para posteriormente llegar al análisis; una vez analizadas se manifiesta el enmascaramiento del sujeto investigado para llegar a la esencia de la realidad, encontrando una práctica poco reflexionada, es decir, “*de la praxis fetichizada de los hombres que no coincide con la praxis crítica y revolucionaria de la humanidad*” (KOSIK, 2012, pág. 90) Es decir, poner al descubierto, fijar la mirada en las acciones realizadas por las docentes, quienes aparentaban que todo estaba bien, que no pasa nada, acciones que contribuyen en la construcción de la identidad profesional de las docentes.

Una vez puesto al descubierto la realidad, requirió dar cuenta de la identidad profesional docente de las educadoras de Educación Inicial, al preguntar ¿quiénes son ellas?, la interrogante responde al proceso de construcción social de la identidad tanto individual como colectiva, lo que ha provocado que las educadoras conciben sus propias configuraciones en relación a su profesión.

De modo que las relaciones que se dan en el trabajo cotidiano y como conciben su tarea, el imaginario que se encuentra instalado en su psique y la



formación que han venido adquiriendo, así como las experiencias exitosas o no en el recorrer de su trabajo, las condiciones laborales y el acceso a la participación sindical, las oportunidades que tienen o no para seguir estudiando, el perfil de ingreso al servicio docente, sus bagajes de conocimientos sobre la docencia, proyectando una identidad que cosifica a las maestras en su forma de pensar, de ser y de actuar al aceptar e interiorizar la idea de inferioridad al resto de Educación Básica.

Es de destacar que la educadora como sujeto investigado, las maneras que las educadoras se perciben y como los otros las perciben; fue necesario mirar a los sujetos no solamente como cosas, ya que “el concepto de la cosa es la comprensión de ella y comprender lo que la cosa es, significa conocer su estructura” (KOSIK, 2012, pág. 92), porque la cosa misma no puede explicarse en lo abstracto, si no fue indispensable ir más allá, verlas como sujetos que piensan, que actúan, que tienen atributos, capacidades, que tienen una biografía y, en mi papel de investigador me correspondió descubrir, describir, comprender e interpretar para darle sentido a lo que sucede.

En esta búsqueda de identidad la educadora Amor, se manifiesta de sentirse parte del grupo, de compartir opiniones, experiencias, objetivos comunes y la búsqueda de reconocimiento, el deseo de ser vistas por los otros y que las reconozcan con el fin de generar una *“distinguilidad cualitativa”, estos son los rasgos que definen su especificidad, su unicidad*” (HABERMAN, 1985, pág. 12) por lo que la identidad se encuentra determinada en la intersubjetividad en relación con la autopercepción.

Para afinar más la mirada fue indispensable hacer uso de la hermenéutica como herramienta, la cual me permitió incrementar el entendimiento y la comprensión de la educadora y su práctica, a los individuos involucrados en la investigación, realizando una retrospectiva de las condiciones del pasado, una

perspectiva en la que en el presente ponen en acción su actuación a través del lenguaje cargado de significados.

Para descubrir los significados y haciendo uso de la hermenéutica, esta me demando estar atenta a todo, no descuidando aquellas que pueden considerarse huellas, vestigios, en términos de (GINZBURG, 1999), que pudieran expresar algo que quizá para las maestras e involucrados parecieran imperceptibles o fuese poco importante, ya que en la investigación todo indicio e información es relevante para capturar una realidad más profunda.

En todo momento, se estuvo alerta a las expresiones de las personas, observarlos fue indispensable, registrar sus acciones, sentimientos, pensamientos y conceptos para encontrar el doble sentido referente al tema de investigación que se encontraba oculto en el sentido inmediato. Al encontrar el sentido que reside en la construcción de la identidad profesional que se ha edificado de la historia pasada a partir de los cuales los sujetos sociales se distinguen de los otros en un tiempo y en un espacio específico dentro de una estructura social, amplia y compleja.

De ahí que se plantea la recuperación de la etnografía en que el *“investigador participa en la vida cotidiana de una cultura distinta (lejana o próxima), observa, registra, trata de acceder al “punto de vista indígena” y escribe”* (AUGE, 2005, pág. 87) Observar las prácticas de los sujetos y estar en interacción con ellos para poder contrastar lo que dicen con lo que hacen.

En este contexto de ideas, los medios y fuentes para la recogida de la información las más subrayadas fueron las técnicas de observación participante *“como técnica de investigación, consideramos las escuelas, los salones de clases y las comunidades en que se ubican los planteles como los escenarios que formarían parte de nuestra delimitación empírica”* (BERTELY, 2000, pág. 69).

Sin lugar a dudas, la observación me abrió paso a interactuar con los informantes para extraer información, iniciando así un trabajo de campo. Eligiendo una jefatura de sector, una zona escolar, a su vez el lugar donde se recuperó la información en relación a las conductas e interacciones de los sujetos mismos, especialmente en el Centro de educación inicial indígena (CEII) “Sor Juana Inés de la Cruz”, con una Directora comisionada con grupo, la educadora Amor, a quien se observó, entrevistó, se tomaron notas de campo, se confeccionó el diario de la investigación, en este recorrido de la labor del etnógrafo que no solo se limita a registrar, sino también a reflexionar.

### **b) Entrada al campo: negociación y acceso a la información**

Llegado el momento de ingresar al campo, fue necesario elegir el espacio, considerando algunas recomendaciones de la Línea de Investigación que con anticipación fueron sugirieron e ir buscando el lugar, entonces me detuve a pensar y me pregunté ¿Cuál sería el mejor espacio? Pensando en cuatro posibles Escuelas, tres de ellas pertenecen al Municipio de Jaltocan y una al municipio de Huejutla, considerando la cercanía a la Ciudad y que me permitiera la facilidad de transporte público para trasladarme y optimizar de mejor manera el factor tiempo, sin descuidar mi asistencia a las sesiones de Maestría, el trabajo de campo y las sesiones tutoriales, opté en elegir la Escuela de Educación Inicial Indígena ubicada en la comunidad indígena de Zihuatla, municipio de Huejutla, estado de Hidalgo.

Para mi fortuna ya conocía a Zihuatla, lugar donde se encuentra ubicada la escuela de educación inicial; sin embargo, no dejaba de ser preocupación, cuál iba ser la reacción de la educadora cuando yo hablara con ella para solicitarle el acceso a su escuela y realizar el trabajo de campo.

Esta inquietud se fortaleció por varios días, mientras el tiempo pasaba yo tenía que actuar ya. Me dirigí a la jefatura de sector 01 ubicada en Huejutla Hgo.,

para pedir información sobre la escuela y su ubicación, pregunté el lugar donde se encontraba el centro de trabajo y la educadora que yo previamente ya había conocido en actividades académicas. El jefe de sector con gesto amable me facilitó la información e incluso me dio el número de celular de la educadora Amor para una pronta localización. Este primer acercamiento con el jefe de sector, al explicarle la intención de realizar un trabajo de estudio, me abrió el acceso al campo en una escuela de los 132 centros de Educación Inicial que tenía a su cargo, la institución se encuentra muy próxima a la Ciudad de Huejutla.

Bajo esta lógica inicié la búsqueda de la educadora y comunicarme con ella, fue difícil contactarla porque las llamadas no entraban, luego de la insistencia entró una llamada, ella respondió, le dije que mi deseo era platicar con ella, ella me sugirió que si yo deseaba lo haríamos al siguiente día por la mañana, una vez acordado nos despedimos.

Iniciar el proceso de negociación me causó angustia e incertidumbre, ya que *“el arte del campo, como a veces se lo ha llamado, no se aprende en los libros”* (AUGE, 2005, pág. 88), pensando que sería difícil que la educadora aceptara que yo observara su grupo, puesto que no es fácil que alguien nos observe porque hay alteridad.

Ejercitando mi memoria recuerdo que al día siguiente que nos vimos eran las 7:30 AM, al estar frente a la educadora Amor, me sentí nerviosa, me asediaba la idea de que no me aceptara, sin esperar más le expliqué que era alumna de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE) específicamente en la Línea de Investigación que demandaba realizar un trabajo en un centro de Educación Inicial y la intención no es juzgar su práctica, ni interrumpir su labor o criticarla, sino más bien, de elaborar un trabajo de investigación, opiniones como estas que apoyaran a romper el hielo, al convencimiento y el establecimiento de un clima de confianza para *“convencer al portero de que uno no es una persona amenazante y que no dañara su organización de ningún modo”* (TAYLOR, 1992,

pág. 43), la educadora Amor luego de haberme escuchado me otorgó un sí, agregando que de su parte no había ningún problema.

Luego de haber logrado el permiso de la educadora, destaco la importancia de haber podido ingresar al campo ese mismo día, no hubo necesidad de buscar al director ya que la educadora tenía la función comisionada frente a grupo en una escuela unitaria, nos dirigimos a Zihuatla, lugar donde se encuentra la Institución e inicié mi primera visita de observación para el acceso a la información.

Para tener acceso a la información se requirió de la negociación durante el trabajo de campo y el establecimiento del rapport, entendiendo que “el rapport no tiene una definición exacta ya que puede aplicarse a varios significados. En los estudios cualitativos corresponde al clima de confianza, sensibilidad y disponibilidad que se establece con los informantes que permita la recuperación de la información. Este clima de confianza y apertura se establece paulatinamente bajo el principio de “no ser intrusos y recuperar la información en forma gradual” (Taylor y Bodgan, 1992, p. 55), con la intención de que la educadora no se sintiera incómoda con mi presencia y manifestara sus emociones y sentimientos relacionadas con su práctica docente y con los involucrados.

De tal manera que el rapport es “*con el objeto de aminorar la desconfianza que les provoca el interés de un extraño en sus vidas*” (BUSTAMANTE, 2013, pág. 51), a fin de acrecentar la confianza y actuar de manera respetuosa en el lugar apropiado, ya que establecer el rapport es la meta de todo investigador de campo.

Durante el proceso de la investigación de campo, el rapport se mantuvo “*en desarrollo a lo largo de toda la investigación de campo*” (TAYLOR, 1992, pág. 66) se estableció también con las dos educadoras de Educación Preescolar y siete profesores de Educación Primaria Indígena, madres de familia y niños, a medida que fueron transcurriendo los días en el proceso, hubo ocasiones en que tuve que

participar en el festejo del día del niño, a colaborar con ellos, pero sin olvidarme de mi papel de investigador que desempeñaba en el escenario y evitar verme implicada.

### **c) Entre las técnicas y los instrumentos**

Ya establecida la negociación, el rapport y el aporte de elementos teóricos metodológicos de la línea de investigación educativa, para obtener la información de campo fueron necesarias las técnicas e instrumentos de investigación. Entre estas técnicas se privilegiaron la observación participante, la entrevista a profundidad, así también sirvieron como instrumentos el diario del investigador y el registro de observación.

Mediante la técnica de la observación participante, los observadores participantes *“se introducen en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes, se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusa de la escena”* (TAYLOR, 1992, pág. 50) seguidamente inicie desplegando mis conocimientos y habilidades para recabar información bruta. Esta información la iba plasmando en los registros de observación. La información obtenida me ayudó progresivamente en la construcción del objeto de estudio.

En el Diario del Investigador registré desde los olores, lo que sentía, mis angustias, como vestía el sujeto investigado, su rostro, lo que manifestaban los sujetos investigados, los sondeos, lo que me causaba sospecha. Es bueno llevar el diario ya que permite *“seguir la pista de lo que ya se ha cubierto y a volver atrás, a conversaciones específicas, cuando quiera seguir desarrollando algo que dijo el informante”* (TAYLOR S. R., 2013, pág. 131).

Al abrir paso a los registros de observación, afinando los sentidos a fin de documentar con mayor precisión, escribí la más amplia información resultando

una tarea ardua, considerando que mi hábito era no escribir mucho y suponía que con una hora o dos eran suficientes, así con todas mis dificultades inicié con mis registros de observación logrando realizar trece de ellos, cinco entrevistas y una charla informal; sin embargo, el mismo proceso de investigación me fue llevando hasta perder la noción del tiempo sentada frente a la computadora escribiendo largas horas y realizando esfuerzo intelectual cada vez más intenso.

También fue de gran utilidad usar el cuaderno de notas durante la clase o en presencia de la educadora, en un principio no hice uso de notas por temor a que, ella se diera cuenta de que yo realizaba anotaciones de las acciones y que podría provocar en ella cierto temor e incertidumbre causando que ella tomara otra actitud o incluso hasta llegar a negarme el acceso; sin embargo, conforme pasaban los días mi estancia se fue haciendo normal o común ante la educadora, llegó un momento en que ya logré tomar nota dentro del salón para realizar algunas anotaciones que en lo posterior me permitiera escribir en mis registros más ampliamente.

En el proceso de la investigación también fue necesario el uso de la entrevista como una herramienta útil de “excavar favorita de los sociólogos” (TAYLOR S. R., 2013, pág. 100), para extraer conocimiento de la vida social del sujeto investigado.

Otra de las técnicas de la investigación cualitativa fue la entrevista a profundidad entendida esta como los “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras” (TAYLOR S. R., 2013, pág. 101), esto implica no solo en obtener respuestas sino también aprender que preguntas hacer y cómo hacerlas.

En este trabajo de investigación realice nueve entrevistas, una al sujeto investigado, una a madre de familia, una a la coordinadora de Educación Inicial Indígena del sector 01, una al Jefe de sector 01, una al Jefe del sector 06, una a la Directora del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI no. 2) de Huejutla Hgo. Una entrevista a la Supervisora de Consejo Nacional (CONAFE) de Huejutla, una a la educadora de Educación Inicial Indígena fungiendo como Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) de Matachilillo, Jaltocan, Hgo., de la zona 16 sector 06. Y una última entrevista a la directora comisionada con grupo, educadora de educación Inicial Indígena. Durante las entrevistas tuve mucha precaución para no emitir juicios en cada una de las entrevistas a los sujetos, de aquí que si queremos que “la gente se habrá y manifieste sus sentimientos y opiniones, debemos de abstenernos de emitir juicios negativos sobre ella y de “humillarla” o “callarla” (TAYLOR S. R., 2013, pág. 121), por lo general, la mejor manera de evitar que se está emitiendo un juicio a las personas lo ideal es aceptarlas por quienes son y por lo que son.

#### **d) Análisis de la información y la construcción de categorías**

En un primer instante el proceso de análisis fue un trabajo exhaustivo, conforme se avanzaba en los registros se iban analizando e ir poniendo al descubierto la información relevante lo que provocaba un ir y un venir al campo.

Conforme entraba al campo y recuperaba más información pensaba que ya tenía suficiente información para el objeto de estudio que giraba en torno a “las prácticas de crianza: ruptura o continuidad en la escuela de educación inicial indígena”, posteriormente: “las prácticas de una educadora de Educación Inicial y el sentido que le da a estas: ¿una práctica reflexionada o un trabajo de pasatiempo?”

Este análisis resultó no ser sencillo, aunque al inicio de la investigación mi mirada se había colocado en las prácticas de la educadora, pero al ir realizando el



análisis de la información y el surgimiento de más datos de las observaciones efectuadas en el interior del aula y entrevistas, empecé a distinguir acciones que tenían más relación con un trabajo solitario y de sentido común con el deseo de mostrar que necesitaba el acompañamiento de alguien para guiar su práctica, con escasos cursos y talleres de manualidades, arte culinario, elaboración de planeaciones; porque su preparación profesional era solo para afianzarse laboralmente.

En el recorrido me detenía, los primeros registros mostraban que era complicado de realizar las conjeturas, sin embargo, hubo necesidad de releer los registros, había suficiente información en ellos. Por lo que dio lugar a un nuevo surgimiento relacionado con la identidad profesional de las educadoras de Educación Inicial Indígena, para ello se realizó un esfuerzo intelectual de análisis riguroso de la información recuperando más datos y descartando otros que habían movilizado.

Al inicio estas acciones no me causaban sospecha ni me llamaban mi atención, los primeros registros tienen información en relación a la práctica de la educadora específicamente de lo que hacía con los niños dentro del aula como por mencionar algunas: el control, la expresión oral, la enseñanza en lengua materna, la atención a las modalidades que indica el currículum, la asistencia de madres de familia y actividades rutinarias.

Reconozco que me centre en observar el contexto social, cuando mi interés era la práctica de la educadora; el contexto social era el que se presentaba como relevante, pero era el que menos se manifestaba. En ese instante, no consideré que las acciones se encuentran en un claroscuro de verdad y engaño, para ello, me favoreció mucho que antes de culminar el segundo semestre de la MECPE inicié a organizar la información, esta forma de organizar la información la realicé bajo una representación donde se consideraron ideas en relación a: concepción de la maestra en relación al recreo, los niños se salen antes del horario del salón,

el aula no idónea para el trabajo con niños pequeños menores de tres años, las reglas en el salón, la opinión de las madres de familia en relación al aula, el vestuario de la educadora Amor cómodo para el trabajo y, finalmente que moviliza a la maestra mi presencia.

El diseño de los registros se hizo en dos columnas, en la columna de la izquierda se registró la descripción de los eventos, así como las expresiones y en la columna de la derecha las preguntas o conjeturas que tienen que ver con los eventos de la columna izquierda.

Teniendo los registros en mano, el paso siguiente fue realizar recortes para pegarlos en una sábana elaborada con papel bond no muy extensa, una vez registrada la información en la sabana se estructuró los siguientes ejes como: la planeación, el currículum, hábitos de higiene y valores, conocimiento de las etapas de desarrollo del niño, concepción de la educadora en relación al nivel educativo.

Todo parecía indicar que la información señalaba la delimitación del objeto de estudio, que tenía que ver con las prácticas de la educadora, pensando que ya había encontrado la temática de investigación, que los ejes identificados me llevarían sobre la práctica reflexionada o de sentido común de una educadora en una Escuela de Educación Inicial Indígena.

Sin dejar de analizar las lecturas de la Línea de Investigación y el análisis de la información obtenida en el campo, entendí que esta información era tan solo un acercamiento al objeto de investigación. Mediante los registros de observación logré ver que detrás de cada eje existía algo más, que aún no veía con mucha claridad, se hacía visible en cuanto leía y analizaba la información de los registros de observación obtenida en el campo.

Al reordenar la información obtenida resaltaban algunos datos, aunque tenían estrecha relación con las prácticas de la educadora, se aproximaban a algo

más que quizá percibí desde el inicio en que me inserte al trabajo de campo, pasé por alto al pensar que nada tenía que ver con el objeto de estudio, es decir, las actitudes de la educadora al mostrar poca emoción, gusto y alegría al desarrollar su práctica, que tenían que ver con la construcción de la identidad.

En charlas informales con la educadora Amor, no había notado que ella requería del acompañamiento de una figura institucional para su acción pedagógica, porque ella expresaba que no sabía si lo que hacía estaba bien, ya que no había recibido visita de la supervisión escolar a su escuela, otro aspecto que me pareció relevante al analizar la información que la educadora resaltaba que educación Inicial es un programa y no un nivel incluido en Educación Básica, por esa razón no se tenían los apoyos necesarios ni ascensos o claves al remarcar que los ascensos son para unas cuantas.

Al realizar una entrevista y plática informal a otra educadora de otra zona escolar y para triangular la información, se puso de manifiesto que ella compartía la misma idea de ser inicial un programa y no un nivel, por ese hecho ser diferentes y no reconocidas, ante esta nueva configuración en mi mente se tejían interrogantes como:

¿Qué es lo que se atesora detrás de las acciones de las educadoras ante la falta de un reconocimiento en el programa que trabajan?

¿Cuál es el origen que circunscribe las diferencias entre un programa y un nivel educativo?

¿Qué mueve a las educadoras de Educación inicial a considerarse diferentes?

¿Por qué los educadoras, supervisor y jefe de sector comparten la misma idea de ser diferentes las de inicial?

¿Qué provoca en las educadoras un aislamiento en su práctica docente?

Estas incógnitas fueron formuladas a partir de las acciones observadas y de las charlas, no era recomendable dejarme guiar por prejuicios, sin embargo, para no caer en prejuicios seguí observando y entrevistando a la educadora Amor; también me parece interesante mencionar que además del portero hay más personas que fueron de gran ayuda, para triangular la información, fue necesario acudir al Jefe de sector, al supervisor, a la coordinadora de Educación Inicial indígena, a dos educadoras de inicial y a una madre de familia.

Si bien, estos docentes entrevistados son también del subsistema de Educación Indígena, el Profesor Saúl acaba de ascender al puesto de jefe de sector, a cargo de las mismas zonas escolares; la educadora María de Educación Inicial fungió 15 años aproximadamente como directora comisionada con grupo, actualmente como coordinadora en la misma jefatura de Sector atendiendo asuntos administrativos y necesidades de las profesoras de Inicial.

La educadora Citlali con 13 años de servicio, desde entonces directora comisionada con grupo. La educadora Lluvia con 20 años de servicio y actualmente funcionando como Apoyo técnico de su zona escolar número 16 de Matachilillo, Jaltocan, Hgo. La señora Anita madre de familia vecina de la localidad de Zihuatla, todos ellos dejaron ver que efectivamente aludían a ciertos indicios y uso de las mismas palabras y significados como la ausencia de una figura institucional y el no reconocimiento de su trabajo y la carencia de un estímulo de su práctica docente, pero sobre todo el interés de ser reconocida por los otros niveles que conforman la Educación Básica.

En mi quehacer y en un intento más de develar lo oculto, esforzándome por dar más de mi capacidad intelectual, continúe con la realización de entrevistas a fin de conocer las razones porque educación inicial no se encontraba dentro de la educación básica, conocer el apoyo que les brindan a las educadoras de inicial, de

las autoridades conocen el trabajo que realizan las educadoras de Inicial, saber porque en los últimos 10 años no ha habido incremento de personal para Educación Inicial.

Una vez obtenida la información, el análisis riguroso de los registros, de pláticas informales, lo registrado en el diario del investigador y releendo de nuevo la información, pude notar que algunos datos se relacionaban y algunos ya aparecían en otros registros que no había considerado en la primera representación en la sabana relacionado con las prácticas de la educadora.

Este ejercicio no fue nada sencillo para mí, es como pude descubrir que las acciones que me dieron pauta para visualizar el tema de las prácticas de la educadora ya no era el eje central; con la lectura y la relectura de toda la información obtenida me dio nuevos indicios para buscar e interpretar.

A partir de lo anterior, organicé una lista de ideas que pudiesen tener algo en común llamadas categorías descriptivas, las cuales son *“las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez”* (WOODS, 1993, pág. 48) con todo esto, hice una primera aproximación al análisis de los datos y las organicé como se muestra en el siguiente esquema:

CATEGORIAS DESCRIPTIVAS	
<p>“es que las señoras no vienen no quieren participar”</p> <p>“usted tendrá un libro que me pueda prestar para apoyarme”</p> <p>“maestra póngale tarea a Edwin haya en la casa va a escribir”</p> <p>“mi planeación no va salir como yo quería porque no hay niños”</p> <p>“te quedas, te portas bien, luego vengo por ti, ahí lo cuida maestra, ahí se lo encargo”</p> <p>“haber siéntense en las sillas que vamos a trabajar”</p> <p>“por eso tenemos que buscar en otros libros”</p> <p>“me guio en el programa de preescolar y a veces compro la guía de la educadora”</p> <p>“conozco poco, pero los supervisores no nos apoyan”</p> <p>“ya me dio sueño con este Edwin que no quiere trabajar”</p> <p>“mmm a mi forma de ver yo creo que ahí quedamos ya, ...dicen es que inicial es no escolarizado...por que surgieron esas claves, igual creo que ni ellos saben creo que es más política”</p> <p>“bueno a veces pero después ya no porque no iban las señoras, las otras como que no le dan importancia”</p>	<p>“en la tarde si, cuando uno ya no anda apurado”</p> <p>“exactamente todas las mamás llevábamos a nuestros niños a inicial CONAFE con la maestra Selene”</p> <p>“ella dijo que raro yo aquí no tengo niños”</p> <p>“ella nos preguntó como a qué hora quieren que yo venga”</p> <p>“no quiere trabajar maestra puro jugar se vuelve este Edwin”</p> <p>“la maestra viene a la casa a pedir curp o acta de los niños”</p> <p>“antes lloraba un niño y no sabía que hacer ahora lo cargo”</p> <p>“uuu mtra nunca viene mi supervisor”</p> <p>“la coordinadora si una vez, pero ya ve que ella siempre dice aquí yo soy la mera jefa”</p> <p>“uno lo hace, pero luego nadie te lo reconoce”</p> <p>“ya ve que en Pachuca dicen es que inicial es un programa y no un nivel”</p> <p>“para inicial no hay escalafón, no podemos participar en carrera, no hay claves, no hay nada”</p> <p>“las maestras hacen un trabajo titánico”</p> <p>“es que en Pachuca dicen que inicial es un programa y no un nivel por eso no hay nada, hay que ver eso”</p> <p>“aquí tenemos aula porque ha sido gestión de uno, pero que nos vayan a dar no creo, y además ni nos reconocen”</p>

Al elaborar las categorías descriptivas las leí varias veces y a releer, teniendo en cuenta la necesidad de organizarlas nuevamente, algunas unificarlas para tener ahora las categorías sensibilizadoras, las cuales *“son más generalizadas pues se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas, que a primera vista no parecían tener nada en común pero que salen a la luz por comparación con otras categorías sensibilizadoras”* (WOODS, 1993, pág. 48).

Las categorías sensibilizadoras arrojaron una zona de referencia encaminada a dirigir la mirada y descubrir un nuevo objeto de estudio titulado: la identidad profesional de una educadora de educación inicial en el medio indígena, estructuradas a partir de las siguientes categorías sensibilizadoras:

**a) Conocimiento del curriculum**

*“... ve que en los cursos siempre nos dicen que hay que trabajar las dos modalidades”*

*“nada más el fascículo IV donde vienen los propósitos y actividades, los otros tres no los he leído”*

#### **b) Desempeño**

*“...las habilidades son...mmm las capacidades”*

*“a fondo no, pero si más o menos”*

*“siento que me hace falta que no he cumplido hora si...”*

*“manualidades porque siento que me hace falta más manualidades”*

*“...cuando lo lleve haya no sabía hacer nada, no sabía agarrar el lápiz bien...saliendo de ahí ya sabía un poco más, le enseñaba cuentos, le enseñó a pintar, le enseñó bien las vocales”*

#### **c) Finalidad y uso de la lengua nauatl**

*“A veces les hablo en nauatl lo entienden, pero no me constan en nauatl, me contestan en español, solo Vicente me contesta en nauatl”*

*“yo quiero que mi hija sepa hablar también en nauatl”*

*“ella piensa más allá porque tal vez piensa que le va a dar una carrera a su niña”*

#### **d) Formación continua del docente y formación profesional**

*“no, no nada de eso se da, o si, pero muy escaso”*

*“hace falta actividades que ellas nos den”*

*“yo busco en otro libro cuando ya no sé qué hacer con los niños”*

*“pensé que me mandarían a trabajar con niños de primaria...o intendencia porque yo ingresé al servicio con Prepa”*

*“te da algunas teorías pero que digamos que vaya a la par con nuestro nivel no lo es”*

*“bueno la Licenciatura en UPN nos ayuda en poco, pero como usted sabe no es de inicial, por eso tenemos que buscar en otros libros”*

*“no, pero si les falta a las maestras que estudien, yo siento que, si les falta a algunas, por no decir que todas, nada más se han conformado como pasantes y ahí han quedado”*

*“desde hace como diez años ya no han llegado, aunque ahorita lo que están haciendo las maestras de inicial que tienen el perfil de la licenciatura en preescolar, se están yendo”*

#### **e) La identidad del nivel Educativo**

*“trabajo inicial como yo le entiendo”*

*“entrar en Inicial sepan socializarse y cuando lleguen a preescolar ya llevan un proceso de que ya pueden tomar el lápiz...”*

*“cuidar niños desde recién nacidos hasta tres años”*

*“le ayudamos a hacer la escuela que tanto quería la maestra”*

*“las mamás piensan que son muy chiquitos y no aprenden”*

**f) El papel del Jefe de sector, supervisor y coordinadora respecto al nivel de Educación inicial**

*“es que él debe preparar, debe conocer como trabajamos para que nos pueda ayudar”*

*“buscamos escritos acerca del programa de la mujer y a veces también se capacita por parte del DIF y con CONAFE”*

*“mmm talleres, diferentes talleres que se programan, los cursos también manualidades y estimulación temprana”*

*“tengo que visitarlas pues cuatro veces, no no, no alcanzo”*

*“porque son más y le cargo la mano a la maestra Carmen porque es de inicial y este mientras yo atiendo a las de preescolar porque casi me cuadruplica el número de escuelas.*

*“no, multiusos, porque cuando hay mucha información que se tiene que sacar tanto de preescolar como de inicial ya, o sea aquí nos ayudamos...”*

**i) El trabajo colegiado**

*“solamente con mis compañeras con las que están cerca porque las que están lejos no las veo”*

*“no maestra, pedimos que se nos atendiera aparte, a nivel sector, porque si no imagínese hubiera sido un relajo”*

*“les pregunto a mis compañeras que hacen y como lo hacen ellas”*

*“pues les hace falta cursos sobre planeación yo siento que no hemos aterrizado muy bien en la planeación...siento que todavía les hace falta”*

Estas categorías me sirvieron para ir organizando toda la información e ir la pegando en la sabana, ahora era otra sabana más amplia y con mayor número de recortes, se fue mejorando en el taller interno que tuvimos todos los



maestranter en el tercer semestre, el aporte de los compañeros sin lugar a dudas fue de gran relevancia, ahora el tema ya tenía relación con la identidad.

Todo el trabajo de análisis y de categorización me llevó a agrupar las categorías analíticas que se muestran:

1.- *“...nada, nada, ahorita ya lo queremos adaptar a un CENDI, lo queremos adaptar a preescolar, y Qu hacemos nosotros?, recibimos y asistimos a cursos de preescolar, y que hacen con inicial?, nos dicen adecenlos a la edad de sus niños...”*

2.- *“pero cuando entramos al servicio no sabíamos que hacer, menos planear, que iba a planear si no tenía ni idea, (ingresamos juntas a la docencia)”*.

3.- *“nunca viene el supervisor, ni la maestra Coordinadora, mmm tengo trece años aquí (ella mira hacia arriba) vino una vez el supervisor, pero a preescolar aquí nada más pas a saludarme y la maestra coordinadora una vez vino uuuu pero ya tiene muchos años que vino”*.

Estas categorías me indujeron a delimitar el objeto de estudio y relacionarlo con la temática de identidad, con muchas dudas que me acompañaban como identidad de qué? Identidad para qun? Interrogantes que fueron disipadas en el coloquio interno del tercer semestre, hacía referencia a la identidad profesional de las educadoras de Inicial provocando buscar bibliografía y aclarar ciertas dudas en relación a la identidad.

Una vez leídas algunas bibliografías sobre el tema de estudio me condujo a mirar que la identidad se puede lograr tomando en cuenta dos dimensiones, la personal y la profesional, es decir, dicho *“proceso de identidad profesional se fluctúa entre el reconocimiento de su propia identidad personal como profesional y la construcción de un proyecto de identidad profesional relacionado con los*

*saberes específicos de su profesión y las prácticas pedagógicas de su ejercicio docente” (DE LA TORRE, 2002), de este modo configuran la identidad profesional de los docentes.*

No obstante, el análisis de estas ideas dio luz para ver que el objeto de estudio se inclinaba hacia la construcción de la identidad principalmente relacionada con la identidad profesional, por lo que descubrí que el sujeto había llegado a construir una identidad que no se define solo por los rasgos personales, sino, por pertenecer a una colectividad organizada cuyo legado cultural ha sido forjada y transformada a través del tiempo, encontrando causas como: un trabajo solitario, malestar al no pertenecer a un nivel educativo, carencia de estímulos, sentido de inferioridad, poca participación de madres de familia, falta de infraestructura, no hay futuro, no hay posibilidades de desarrollarse. Tal como se muestran en los tres capítulos que conforman la tesis, los cuales se titulan:

1. Una semblanza de la Educación Inicial Indígena: un preámbulo para comprender el estado que guarda en la actualidad.
2. Las educadoras de Educación Inicial Indígena de la región huasteca de Hidalgo.
3. La práctica solitaria de la educadora Amor

Estas categorías analíticas dieron estructura a los tres capítulos que conforman la tesis, en estas se distingue la tesis central en relación a la Identidad profesional, respecto a la identidad en específico relacionado al desempeño del trabajo en Educación Inicial Indígena, en el cual el trabajador integra un cuerpo de conocimientos y se expresa tanto en términos de autoreconocimiento y reconocimiento de los otros como integrante de una categoría profesional y laboral.

De este modo, para conocer el trasfondo de esta identidad profesional de la educadora de educación inicial indígena que se ha venido forjando en colaboración con las otras educadoras del mismo nivel, autoridades como el supervisor, jefe de sector, fue necesario partir de la identidad personal de cada sujeto, aspecto que me ayudó a comprender en parte su forma de ser de cada una de ellas. Fue imprescindible también, observar sus valores individuales, sus expresiones e impresiones, las influencias externas o internas, y más aún aquellas que han contribuido a la construcción de una identidad profesional entre el colectivo docente, una identidad profesional que se proyecta en los comportamientos conscientes e inconscientes que se perciben en la institución y en el colectivo.

Desde esta idea, se analiza la identidad como “la representación que tiene los agentes (individuos o grupos) de su posición en el espacio social y de sus relaciones con otros agentes (individuos o grupos) que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio. En cuanto representación de uno mismo o de un nosotros socialmente situados” (BATALLA, 1973, pág. 171), de acuerdo al contexto en que se encuentra el objeto de estudio sobre la identidad que le da un toque único, producto de la identidad construida en el ámbito educativo, en la que la interacción y socialización han dado lugar para que se transmita y produzca esta identidad mediante acciones de las educadoras relacionadas con la falta de reconocimiento hacia la labor, una educación inicial como programa y no como un nivel educativo, discurso de significados relacionados con la identidad que han venido conformando desde la subjetividad de los sujetos y de la influencia social a la que ha estado expuesto el nivel de Educación Inicial Indígena específicamente la Escuela “Sor Juana Inés de la Cruz”, ubicada en la comunidad de Zihuatla, municipio de Huejutla, Estado de Hidalgo.

## **CAPITULO I**

### **UNA SEMBLANZA DE LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA: UN PREÁMBULO PARA COMPRENDER EL ESTADO QUE GUARDA EN LA ACTUALIDAD.**

Este capítulo hace énfasis en la Historia de la Educación Inicial, que permite entender y comprender cómo se ha afianzado a nivel institución y la forma en que ha avanzado en busca del anhelo de ser una “unidad distinguible, ya que las personas no solo están investidas de una numérica como las cosas sino de una identidad cualitativa que se forma, se mantiene y se manifiesta en los procesos de interacción y comunicación social” (HABERMAN, 1985, pág. 02), es decir, como individuo no solo se es distinto de los demás sujetos, sino que además se distingue cualitativamente porque desempeña un rol social, por tener un sentido de pertenencia y una biografía incanjeable, que tiene detrás de sí un cúmulo de experiencias y antecedentes que permiten comprender la forma en que han contribuido a edificar o no una identidad de un tipo de educación, hecho que se cristaliza concretamente en la Escuela de Educación Inicial Indígena “Sor Juana Inés de la Cruz”, lugar donde se devela una vivencia peculiar, reconociendo la voz de la educadora como portadora de un conocimiento, de un sentir, de un saber que se da a partir de una experiencia, en un contexto y con una historia particular. Historia en la que su actor principal pone de manifiesto el conflicto de identidad profesional de Educación Inicial y la búsqueda del reconocimiento claro de su función tanto en el ámbito pedagógico como en el administrativo.

La estructura de este capítulo está conformada por tres apartados, el primer apartado: “La historia de la educación inicial en el medio indígena” que caracteriza a la educación inicial, como surgen las instituciones que la atienden y la identidad del nivel educativo. Esta presencia de elementos, marcas y características, son distintivos claves que definen la especificidad y la no “sustituibilidad” de un universo específico y situado que se manifiesta en la interacción subjetiva que modela una identidad.

En el segundo apartado “La educación inicial, origen y evolución” se documenta el surgimiento específicamente de la Educación Indígena en México a partir de 1921 y sus características fundamentales, lo que permite constatar la importancia del antes y el ahora como memoria histórica que sirve de guía para la acción y que remite organizar preguntas sobre la necesidad individual y social entre el pasado y el presente.

En el tercer apartado: “La Educación Inicial y su estado actual”, como ésta se incorpora a la SEP, las condiciones de las docentes, las escuelas, su estructura, así como la delimitación del escenario de trabajo, contexto en el que se encuentra introducida la institución y sujeto investigado (educadora Amor), poniendo de manifiesto el entramado del sistema educativo y su repercusión en la identidad profesional de las docentes de Educación Inicial.

### **1. 1 La historia de la educación inicial en el medio indígena**

El periodo que hoy vivimos no está suspendido en el margen sin pasado ni futuro, para poderse entender es conveniente relacionarlo con el viraje histórico que implica hacer un pronóstico sobre el futuro.

En toda sociedad se muestra un conjunto de prácticas, costumbres, sentimientos y hábitos asociados a los valores, estas formas de vida de un grupo se transmiten de generación en generación a sus nuevos integrantes, estas manifestaciones se pueden observar en la convivencia, la participación en las actividades, la obediencia a normas de conducta, el respeto a sus prácticas con la naturaleza para curar enfermedades e inculcar al niño una educación con el ejemplo.

En estas manifestaciones culturales se puede observar un mecanismo informal para la transmisión de las formas de vida a las generaciones que se van formando. Es loable mencionar que en la población indígena la educación informal se pone de manifiesto desde el nacimiento del bebé, en esta primera etapa de los

0 hasta los 3 años, el lactante toma pecho materno cada vez que tiene hambre, los primeros meses de vida pasa la mayor parte del tiempo con su madre, para trabajar la madre toma a su hijo, lo envuelve y lo sujeta en su espalda y mientras ella está en movimiento realizando sus labores domésticas, el calor de su cuerpo le transmite seguridad y confianza para dormir.

La segunda etapa que comprende de los cuatro a siete u ocho años de la vida del niño indígena, aprende las formas de relacionarse con las personas de su localidad, características diferentes a cada cultura, aquí es donde comienza a observarse más marcada la educación basándose en los sexos de niños y niñas para su formación.

Sobre este aspecto, la convivencia de las y los niños indígenas en esta etapa de su educación con otros de mayor edad es determinante, “la convivencia con los del grupo ahora se hace más frecuente que con la madre, juega con los integrantes del grupo y empieza a asimilar las normas de conducta del grupo” (SEP., 2013, pág. 41), ellos van aprendiendo los modos de mantener un intercambio con las demás personas.

El niño indígena a sus siete u ocho años de edad se inicia en el aprendizaje de las prácticas de carácter productivo, ayuda al padre en las actividades como ir a traer leña a la milpa, hacer el “tercio” y colocárselo en la espalda, cuida animales domésticos (puercos, vacas, caballos), ayuda en la siembra y cosecha del maíz, lleva el itacate a la milpa, aprende a limar el machete, según como se le enseñe, es “en esta etapa es el padre quien se encarga de la educación del niño, así como la madre lo hace con la hija, el niño en las labores del campo y la niña en los quehaceres domésticos” (SEP., 2013, pág. 55). Este medio familiar del niño indígena ayuda a formar su identidad personal, social y cultural, además de permitirle ser integrante del grupo y de la comunidad.

Así mismo, se reconoce la importancia de la mujer Indígena, ella vive y se desarrolla en el seno de una familia, su posición al interior está determinada por la cultura del grupo. Ella es hija, madre, anciana, en el que se encuentra bien definido su rol. Al nacer “la niña es bien recibida con más o menos beneplácito que el niño según el grupo, ya que en algunos lugares existe el machismo, de cualquier modo, ella a los 3 o 4 años de edad empieza a colaborar en actividades domésticas” (SEP, 2013, pág. 10), de ahí que los padres y madres de familia son los más importantes en su vida y sus primeros educadores.

En ocasiones a los 8 o 9 años ella es ya madre de sus hermanitos, además de cuidarlos debe cargarlos en la espalda a todos lados donde ella vaya. En esta perspectiva “a sus 10 años, ella ya conoce sus obligaciones: traer leña, dar de comer a las aves y animales domésticos, hacerse cargo de sus hermanitos y empezar a ayudar en las tareas artesanales y si puede con mucho esfuerzo va a la Escuela” (SEP, 2013, pág. 51) .

A sus 15 años aproximadamente, ella ya tiene las obligaciones de toda una mujer adulta, “no es de ninguna manera una práctica común en el mundo indio, por eso no todas las niñas que van a la escuela terminan la primaria o secundaria, porque es más preferible enviar a un hijo a la escuela que a una hija” (SEP, 2013, pág. 10), al fin que ella no lo necesita porque de acuerdo a la tradición ella está lista para el matrimonio.

Ser mujer indígena no es fácil, pero a pesar de estas condiciones tan limitadas “las mujeres indias han logrado sobresalir, por ejemplo: las mujeres indígenas nahuas con educación como promotoras o como educadoras que luchan por la liberación de su grupo, o como las zapotecas del istmo o las tzotziles de Chiapas” (SEP-DGEI, 2009, pág. 11), cada una desde sus propias posiciones, la participación de la mujer indígena está presente y no puede pasarse por alto.

La educación de los grupos indígenas es un tanto distinta a la educación formal, esta última se encuentra reforzada por una institución con ciertos fines, aunado a ello, se tiene un sistema con el fin de unificar social y culturalmente al país para integrar la nacionalidad mexicana, con este fin se ha llevado a las comunidades indígenas la escuela, con la intención de incluir a los grupos indígenas a la vida nacional.

Si bien, después de la conquista y colonización, el indigenismo surgió como un intento humanista hacia los pueblos indígenas, es hasta después de la revolución mexicana que el indigenismo<sup>2</sup> pasó a ser una política central del estado Mexicano, dirigida a incorporar a las comunidades indígenas al proyecto nación que se pretendía consolidar, de ahí surge el Departamento de educación Indígena y otras políticas del gobierno federal para integrar a la vida nacional a las poblaciones indígenas, así también se establecieron escuelas como: la escuela Rural, las misiones culturales, los internados Centros de Integración Social, la Casa del Pueblo, entre otros. Algunas de estas instituciones no tuvieron mucho éxito en su labor en las comunidades indígenas porque su funcionamiento no estaba inspirado en el *ethos* de la cultura indígena sino más bien en el de la occidental.

En este mismo contexto, una vez consolidada la Escuela Pública, ésta se convirtió en el principal centro de difusión entre los gobiernos creando Escuelas, aplicando reformas y centralizando el sistema educativo. Esto dio pauta a la creación de “la Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante el decreto firmado el 29 de septiembre de 1921”. (ORNELAS, 2008., pág. 242) Luego de tantas reformas en el Sistema Educativo Mexicano (SEM) derivadas de luchas políticas y juegos de poder, así como y debido al número excesivo de escuelas y

---

<sup>2</sup> El indigenismo ha sido definido como la política aplicada hacia la población indígena por no indios, el indigenismo puede ser concebido como un estilo de pensamiento que forma parte de una corriente cultural y política más amplia identificable como el pensamiento nacionalista. El propósito de incorporar el indigenismo de la Revolución Mexicana poco a poco fundo instituciones educativas: las misiones culturales, la escuela rural y el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, más tarde el Instituto Nacional Indigenista (INI). Carlos Zolla y Emiliano Zolla, “Los pueblos indígenas de México 100 preguntas” p.60



la sobrecarga de trabajo, dieron lugar a la expansión de otras dependencias de la SEP y a la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

De aquí que, a partir de los años sesentas con la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües, se da inicio de manera formal a la Educación Indígena. Entre los principios que enarbolo este enfoque educativo que el maestro fomentara una educación bilingüe bicultural, que durante el trabajo de enseñanza se hiciera en dos lenguas (español y lengua indígena) para desarrollar contenidos curriculares, se considera de esta manera la cultura del niño sin marginar su propia cultura, siendo la lengua materna un importante instrumento a partir del cual sea realiza la enseñanza de una segunda lengua.

Con base a lo anterior, se crean organismos al interior de la SEP, como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) “creada en 1978 y tiene la competencia de dictar las normas y lineamientos de la educación básica para zonas indígenas” (SEP., 1994) así como de elaborar los materiales de apoyo para que la Educación que se imparta responda a la lengua y cultura de cada pueblo indígena de México. Considerando una nueva etapa con esta labor para el caso de “la DGEI, se trabajó con maestros indígenas bajo un modelo bilingüe y bicultural dirigido a la población indígena y propuso la valoración de la lengua nativa y del español en términos igualitarios” (RAESFELD, 2009, pág. 339) planteándose como alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, evitando que la base de formación de los ciudadanos sea la exclusión.

La idea de Educación Intercultural Bilingüe se implanta para responder a las necesidades de las etnias. De acuerdo con la política nacional, se incorpora a la mujer en la actividad productiva, para ello se crea el Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena (PECMI) creado en 1981, se capacitó y reclutó a señoritas para trabajar el programa, el cual estuvo dirigido a las mujeres de la comunidad para fomentar en ellas el desarrollo de conocimientos, habilidades y

actitudes favorables respecto del mejoramiento de sus capacidades personales y funciones dentro de la vida familiar y comunitaria.

Para llegar a ser promotora del PECMI era necesario tener conocimientos de algún taller que se pudiera enseñar a las madres de familia de la localidad; los centros educativos estaban siendo atendidos por dos promotoras, mientras una promotora atendía a las madres de familia enseñándoles algún taller, otra promotora daba atención a los niños entreteniéndolos con algún cuento u otro material, aunque no era un propósito pedagógico, en ese tiempo el objetivo estaba centrado en la atención a las madres de familia para que aprendiera a producir algo, tener la posibilidad de poner su propio negocio o emplearse en alguna actividad propia de la mujer. Mediante este programa se pretendía “elevar la calidad de vida de la familia y la comunidad, involucrando a la mujer en actividades productivas y de comercialización a fin de proteger y elevar el ingreso familiar” (SEP., 1994, pág. 6).

A sus 35 años de su existencia, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), ha puesto en operación diversos enfoques de atención; en este caso, en lo referente a la Educación Inicial de la que se ocupó dicho organismo; el Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena (PECMI), se planteaba en algunas de sus acciones que tendían a organizar un programa de apoyo a la Educación Inicial Indígena.

En el programa para la modernización educativa entre 1989 a 1994 se expresa la intención de implantar un nuevo modelo de descentralización en la rama educativa. Para 1993 en la Ley General de Educación (LGE) puntualizando que “la Educación Inicial es una acción más del sistema educativo Nacional”, (SEP., 1994, pág. 5) factor que obliga a concentrar los esfuerzos para desarrollar una Educación para Zonas Indígenas; para ello, se crean los lineamientos de Educación Inicial para zonas indígenas, a partir de ese año (1993) se determina

también que el PECMI a 10 años de su operación, se transforme en Programa de Educación Inicial Indígena.

En este sentido, Educación Inicial Indígena empieza a operar retomando las experiencias y algunos aspectos del PECMI en materia de educación materno – infantil para atender a niños menores de cuatro años y mujeres embarazadas de las zonas indígenas y reafirma en retomar los avances logrados en materia de Educación Inicial.

Una vez puesta en marcha la Educación Inicial, la solicitud para atender a los niños menores de 4 años en forma institucional fue creciendo, lo que ocasionó la búsqueda de nuevas alternativas que permitieran expandir el servicio y abarcar a un número mayor de niños. Se crea entonces el “programa no escolarizado, la modalidad no escolarizada se refiere a que no necesariamente se tiene que trabajar en horas y días definidos, sino que esto debería de cambiar de acuerdo a las necesidades de los beneficiarios” (SEP., 1992, pág. 10), el cual empezó a operar en 16 Estados de la República Mexicana, teniendo como principales agentes a los padres de familia y miembros de las comunidades en las que se puso en operación. En ese mismo año se amplió su crecimiento a los 15 Estados faltantes.

Bajo las condiciones de respetar, rescatar y fortalecer la lengua materna indígena y desarrollar con eficacia la enseñanza del Español como segunda lengua, durante los siguientes grados que comprende la Educación Básica, los lineamientos de Educación Inicial para Zonas Indígenas reconoce “el papel central que le corresponde en fomentar el uso de la lengua materna indígena al interior de la unidad doméstica familiar, para que los niños en particular los menores de cuatro años, adquieran su uso oral de manera correcta, ágil y rica”. (SEP., 1994, pág. 7)

El crecimiento y la expansión de los aparatos de la SEP y DGEI dieron lugar a varias modificaciones, en este caso, debido a que el programa de Educación Inicial requería de la participación activa de los padres en la actividad educativa, se decidió cambiar nuevamente de denominación a la Dirección General de Educación Materno-infantil, quedando en 1980 como Dirección General de Educación Inicial. Para 1982 el programa no escolarizado, se establece como piloto con un grupo indígena Mazahua en el Estado de México, obteniendo resultados positivos; así que para 1983, empieza a operar también en algunas zonas urbano-marginadas en las delegaciones políticas del Distrito Federal.

Quienes atendían el programa no escolarizado eran jóvenes en su mayoría originarios de localidades indígenas bilingües, hablantes de dos lenguas y su perfil era tener conocimiento de un taller, en su mayoría del sexo femenino. El programa de Educación Inicial en la modalidad no escolarizada se concibe como: “un sistema de apoyo a los padres de familia y miembros de la comunidad, para orientar y fortalecer la formación integral de los niños desde su nacimiento hasta los cuatro años de edad” (SEP., 1992, pág. 13), el programa se trabajó en comunidades indígenas donde nunca había habido escuelas de Educación Inicial, las maestras promotoras, eran de alguna comunidad indígena y enseñaban en la lengua materna a la vez que hablaban el español.

En este recorrido histórico de la educación inicial indígena, de donde se recupera la memoria colectiva, una dinámica que lleva una doble tarea de “unir el pasado con el presente como primera tarea y ofrecerle un sustento cultural para mantener viva a la humanidad con base a lo realizado en el correr de los años” (SERRANO, 2016, pág. 16). Por lo que a los individuos requieren conocer su historia para explicar el presente y los cuestionamientos de su vida cotidiana.

En este sentido, el tiempo pasado, presente y futuro nos lleva a entender que la historia es lo de ayer, pero también es lo de hoy. El futuro es una

proposición, sin embargo, el pasado es ya una certeza que nos la confirman los vestigios.

Entender la historia bajo esta lógica da la oportunidad de estar aquí y explicar una parte del proceso histórico y ser partícipe de colaborar en la explicación e interpretación de la historia de la Educación Inicial Indígena. La investigación se hace sobre algo que ocurrió en otro tiempo al cual no se tiene acceso directo, solo se cuenta con muy pocas fuentes bibliográficas, por otro lado, la investigación se realiza en el tiempo presente.

Como se puede ver, el estudio de la historia es amplio, cada grupo, pueblo o cultura representa una historia única e irrepetible en los diferentes periodos históricos.

## **1. 2 La Educación Inicial, origen y evolución**

Por las exigencias de nuevas formas de vida en las sociedades, como las necesidades de trabajo del hombre y la mujer a nivel internacional, “la Educación Inicial orienta sus acciones hacia el desarrollo integral del niño. Cada país, de acuerdo a su grado de avance brinda diferentes alternativas de educación, sean sistemas formales o no formales (no escolarizados) con opciones abiertas, autogestivas y de desarrollo comunitario y familiar” (SEP., 1994, pág. 31). Es decir, la Educación Inicial mejora las capacidades de aprendizaje del niño mediante formas, procedimientos y alternativas que se utilizan para atender, conducir y orientar al niño menor de cuatro años.

Es por ello, que la política educativa en este nivel educativo se han planteado valores y principios fundamentales que hacen de la educación inicial “un proceso de mejoramiento de las capacidades de aprendizaje del infante, de sus hábitos de higiene, salud y alimentación; del desarrollo de las habilidades para la convivencia y la participación social, y sobre todo, de la formación de valores y

actitudes de respeto y responsabilidad en los diferentes ámbitos de la vida social de los niños” (SEP., 1994). Para ello, se requiere una actitud cariñosa y paciente de padres y maestros en esta etapa de la vida de los niños.

Es de resaltar que los individuos transitan y permanecen en instituciones desde que nacen como una forma de integrarse a una sociedad donde se organizan sus conductas de acuerdo a los requerimientos de los otros, basado en normas y valores. Estos “otros” son los padres, quienes son las primeras personas con las que niños y niñas tienen contacto e interacción, por ello, que la educación de niños y niñas ha estado caracterizada por la socialización que se da en el hogar y con la familia. Hoy en día se considera importante fortalecer el desarrollo y aprendizaje de esa población desde otras instituciones “como una necesidad social que les posibilite relacionarse con otras personas en ambientes diferentes a su hogar, donde exploren y amplíen sus conocimientos del mundo. A esta educación se le denomina Nivel Inicial, por ser el primero del Sistema Educativo Nacional; no es obligatorio, justamente por lo necesario de la socialización en la familia” (SEP-DGEI, 2009, pág. 35)

En el devenir histórico de la sociedad surge la Educación Inicial y por su importancia ha trascendido del simple cuidado diario a los infantes para formularse como una medida educativa.

En las culturas mesoamericanas tenían su propia concepción del niño, en las cuales se vislumbraban los cuidados y atenciones que les daban. Justamente en la familia, el niño ocupaba un lugar importante; los aztecas, mayas, toltecas y chichimecas se referían a él como “piedra preciosa”, “colibrí”, “piedra de jade”, “flor pequeña” (SEP, 1992, pág. 21), mostrando así el respeto y atención que tenían hacia ellos.

Con la conquista española a Tenochtitlán, además de significar el desplazamiento de una cultura, una modificación de valores y creencias, trajo una

gran cantidad de niños huérfanos y desamparados. En esta situación, participaron los religiosos, ellos se dieron a la tarea de educarlos y cuidarlos; su labor estaba orientada básicamente a lo religioso.

Vale decir que, una vez fortalecida la época colonial las “casas de expósitos”<sup>3</sup> fueron las únicas instituciones que dieron atención infantil. En estas casas se limitaban al cuidado y alimentación de los niños, quienes los cuidaban eran las “amas”, y eran administradas por religiosas” (SEP, 1992). Los niños permanecían en estas casas hasta los seis años de edad y si no eran adoptados, se le enviaba a un orfanato. Estos orfanatos fueron creados en apoyo a la extrema pobreza de las familias que no tenían manera de proporcionar a sus hijos cuidados adecuados, lo que causaba el sufrimiento y la muerte.

Durante la etapa de la conquista y colonización en México, no se documentaron sobre la existencia de instituciones dedicadas a la atención de los niños pequeños. Es hasta “el año 1928 que se organizó la Asociación Nacional de Protección a la infancia que sostuvo a diez “Hogares Infantiles”, para 1937 cambiaron su denominación por la de “Guarderías Infantiles”, en ese mismo periodo la Secretaría de Salubridad y Asistencia” (SEP., 1994) –Hoy Secretaría de Salud, creó otras guarderías, también estableció ahí mismo el departamento de Asistencia Social Infantil. Así surgieron guarderías para atender a los hijos de las obreras, es decir, de madres trabajadoras.

Con la creación de más instituciones para la atención de las niñas y niños, las cuales se multiplican en las dependencias oficiales y particulares como

---

<sup>3</sup> La casa de expósitos fue distinta a otras instituciones, como hospicios, asilos y casas de recogidos, diferencia que se determinaba a partir del “tipo” de asilados que amparaba. Los expósitos o extrapósitos, según lo expresaba el Cardenal Lorenzana, eran los niños expuestos a la piedad de los fieles, esto es, entonces el niño abandonado por sus padres, en los campos y en los montes. Expósito es entonces, el niño abandonado por sus padres, o por alguna otra persona que tuviera obligación de protegerlo. Todavía a principios del siglo XX, en 1905, se consideraba como expósitos a los “niños y niñas sin padres conocidos”.

Obtenido en internet:

<http://web.uaemex.mx/iesu/PNovohispano/Encuentros/2004%20XVII%20EPN/S/SINDIA%20GUADALUPE.pdf.p>

respuesta a la demanda social del servicio, por la cada vez más creciente incorporación de la mujer a la vida productiva de la nación.

En 1943 la Secretaría de Salubridad y Asistencia implementó programas de higiene, asistencia materno-infantil y desayunos para los niños, también, se crearon “el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y el Hospital Infantil de la ciudad de México, las dos instituciones con beneficio para toda la población nacional. Más tarde, en 1944, por decreto presidencial, se orientó la constitución de los programas de protección materno- infantil y de la Asistencia Médica General para los derechohabientes. En el periodo presidencial del presidente Miguel Alemán Valdés, de 1946 a 1952” (SEP, 1992) se crearon más guarderías que dependían de los Estados. Así como la primera guardería creada a iniciativa de un grupo de madres trabajadoras, quienes la sostenían, el gobierno se hace cargo de esta y de una segunda construida más tarde.

Por esos años se promulgó la ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) en el cual se hace la referencia a instituciones de estancias infantiles como prestación para madres derechohabientes.

Con las necesidades de la mano de obra de empleados, las Secretarías de Estado, los mercados y otras instituciones se vieron obligados a crear guarderías para que sus trabajadores pudieran encomendar el cuidado de sus hijos, en manos de tales instituciones se pensaba que hubiese personal capacitado para el cuidado de los niños; sin embargo, en la mayor parte de los casos no fue así, ya que en ellas no se contaba con personal especializado, por lo que, los niños solo recibían cuidados necesarios y mínimos, es decir, solo servían para “guardar” al niño, ya que poco se ocupaban de él.

Ante la diversidad de la prestación del servicio, la falta de elementos positivos de coordinación y supervisión de las instituciones que atendían a los



niños, se originó la creación de una instancia rectora que se ocupara de su organización y funcionamiento. Es como se creó “la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, con mandos para coordinar, no solo las guarderías de la Secretaría de Educación Pública, sino también aquellas que ofrecían atención a los hijos de las madres trabajadoras en otras dependencias” (SEP, 1992). De esta forma cambió la denominación de “guarderías” que tuvieron un origen asistencial por la de “Centros de Desarrollo Infantil (CENDI)”, a partir de entonces se les dio un nuevo enfoque, el de ser instituciones que proporcionaran educación Integral al niño, cuyo principal fin es el brindarle atención nutricional, asistencial y estimulación para su desarrollo físico, cognoscitivo y afectivo social, así mismo, se empezó a contar con un equipo técnico, con capacitación del personal dentro de los centros de Desarrollo Infantil y se crearon los Programas de desarrollo infantil para mejor atención.

En el contexto nacional hasta hace algunas décadas se pensaba que el desarrollo integral de las niñas y niños menores de tres años transcurría de manera natural, hoy en día la educación inicial conforma una realidad mundial y una necesidad primordial. Su importancia trascendió desde el simple cuidado diario para formularse como una medida educativa. Los conocimientos científicos, las reuniones nacionales e internacionales y la política de países desarrollados, han logrado imprimir una creciente valoración al desarrollo infantil.

En el contexto indígena en México, la educación inicial tiene su origen en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1978 se creó el programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena (PECMI), con “centros pilotos en el estado de Querétaro” (SEP., 1994, pág. 10); el cual tuvo forma asistencial y estuvo dirigido a las mujeres de la comunidad para fomentar en ellas el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes favorables con respecto al mejoramiento de sus capacidades personales y funciones dentro de la vida familiar y comunitaria.

El Programa de Educación y Capacitación para la Mujer Indígena (PECMI) se organizó en tres subprogramas:

1. Capacitación para el trabajo: se desarrollaban talleres de cocina, corte y confección, carpintería, manualidades y belleza.
2. Desarrollo educativo bilingüe y bicultural: que los padres concluyeran sus estudios de manera bilingüe y se pretendía rescatar su cultura a través de leyendas, danzas, historia y lengua.
3. Educación materno infantil: se daban orientaciones a madres de familia sobre las pautas de crianza (SEP., 1994, pág. 5).

El programa de Educación Inicial trabajaba actividades diarias con niños y niñas de 2 a 4 años, también proporcionaba educación para la vida familiar, aquí se desarrollaban diferentes temáticas como la mujer en la familia, la comunidad y el grupo, la medicina tradicional, la alimentación, la nutrición, el recién nacido.

En 1990 se amplía el servicio a más estados, por lo que se reclutaron y contrataron jóvenes de los estados de Veracruz, Michoacán, Guerrero, San Luis, Quintana Roo, Puebla, Hidalgo, Sinaloa, Sonora y Tlaxcala. Para prestar el servicio era necesario contar con el perfil de secundaria terminada, debiendo ser nativos de comunidades indígenas.

Entre 1992 y 1993 el PECMI se transformó y se instrumentó como Programa de Educación Inicial Indígena (PEII), cuyo propósito era la formación integral física, psicológica y social del niño menor de 4 años, con la participación de la familia, la comunidad y la creación de espacios educativos que respondieran a los intereses y características socioculturales de la comunidad en donde operaba el programa.

En 1992, este programa trastoca la personalidad de la educadora Amor, sujeto investigado, como docente de Educación Inicial Indígena. En primera

instancia, ella entrega la documentación solicitada por los directivos del centro coordinador indigenista en Huejutla, Hgo. Ella presenta un examen escrito de conocimientos y examen oral en lengua náuatl, al mes se publican los resultados, ella es favorecida con los resultados. Recibió un curso de inducción a la docencia en la ciudad de Pachuca, de Soto, Hgo.

El ingreso al curso de Inducción<sup>4</sup>, que consistió en recibir una capacitación para adquirir los elementos teóricos para tal función. Tuvo una duración de seis meses aproximadamente, Amor aprobó el curso, ella regresa a Huejutla, Hidalgo; en 1992 fue asignada por la autoridad de supervisión para desempeñarse como educadora y cubrir necesidades en educación Inicial Indígena, en ese entonces ella tenía 25 años de edad, al respecto comenta: “ingresé con Telebachillerato terminado, ingresé al servicio con 25 años de edad” (RON7:08).

Se puede advertir que en ese tiempo no era necesario un perfil de Licenciatura, en este caso con los estudios de Preparatoria terminada o su equivalente. La educadora menciona que, para ella, “la Educación Inicial era algo nuevo” no conocía nada de la historia que traía el nivel en ese entonces, ella ingresa con la instrumentación del Programa de Educación Inicial Indígena (PEII).

Para la instrumentación del PEII, la Dirección General de Educación Indígena elaboró varios documentos como:

1. Módulo de prácticas y hábitos de crianza del niño indígena de 0 a 4 años, (su propósito favorecer el desarrollo integral del niño de 0 a 4 años, mediante orientaciones a padres y madres de familia).
2. Acontecimientos en el desarrollo del niño indígena de 0 a 4 años.
3. Manual para la promotora de educación inicial indígena.
4. Manual para la investigación participativa.

---

<sup>4</sup> Objetivos del curso de inducción a la docencia: “que los jóvenes adquirieran conocimientos teóricos y prácticos para atender con calidad y pertinencia cultural lingüística a los niños indígenas de educación básica”, información obtenido de Internet <http://www.info/web/conten/view/22/34>

5. Cuadernillo de juegos infantiles para niños de 2 a 4 años.
6. Miscelánea de juguetes y materiales didácticos.

Todos estos materiales incluían diversos temas sobre el desarrollo infantil, como sugerencias de actividades en apoyo al trabajo pedagógico. En 1994 la DGEI entonces perteneciente a la Subsecretaría de educación básica y normal, definió los Lineamientos de Educación Inicial para Zonas Indígenas (LEIZI). Los acontecimientos significativos en el proceso de desarrollo de los niños a través de la realización de 4 talleres:

1. La comunidad y las condiciones de vida
2. Vida familiar
3. El niño y su medio ambiente
4. Hábitos y patrones de crianza

El personal reclutado, se convirtieron en promotoras, todas del sexo femenino encargadas de atender la educación Inicial indígena, en la puesta en marcha de los materiales de apoyo al trabajo pedagógico. Para ser promotora era contar con el perfil de Preparatoria terminada, era el requisito para ser contratadas.

En 1996 la DGEI adoptó como estrategia general la construcción gradual de un modelo de Educación Inicial y básica intercultural bilingüe, para satisfacer con calidad, equidad y pertenencia las necesidades básicas de aprendizajes de niñas y niños indígenas.

En este tránsito de transformaciones en este nivel educativo, para el 2008 se reorientó el planteamiento, considerando la diversidad cultural, lingüística, étnica y social de los pueblos y comunidades indígenas. Se procedió a reformular los enfoques, contenidos, y metodologías, que dio origen a los documentos actuales: Lineamientos de Educación Inicial Indígena.

Para el año 2010 se presentó la primera edición del marco curricular de la educación inicial indígena en sus cinco fascículos que hasta la fecha está vigente:

- I. Ámbito normativo y antecedentes históricos.
- II. Fundamentos y formas de atención.
- III. Caracterización del servicio.
- IV. Propósitos y ámbitos de acción.
- V. Planeación y práctica educativa.

En las diversas épocas y momentos se ha venido configurado la educación inicial en el transcurso de varias generaciones, en las cuales, ha tomado sentido en la Educación de los niños pequeños, que va desde una acción de beneficio social hasta una acción intencionada con “carácter formativo”, por lo que, a partir de ello, se han diseñado modalidades educativas específicas para atender los sectores que dan vida al mosaico Nacional.

En este nivel educativo la atención que se brinda en Educación Inicial es diversa, es decir, ya que son distintas instituciones, con diferentes contextos, modalidades y programas, en esta diversidad de atención pueden encontrarse algunos servicios como:

- 1) Educación Inicial SEP-escolarizada. Se refiere a los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) que ofrecen atención a niños desde los 45 días de nacidos hasta los tres años 11 meses de edad, en diferentes horarios: matutino, vespertino y nocturno, además se ofrece atención médica, atención psicológica, alimentación y trabajo social. Incorporada a la Secretaría de Educación Pública (SEP), la SEP paga a todos los empleados desde administrativos hasta docentes, directores y supervisores.
- 2) Centros de Educación Inicial (CEI) Semiescolarizada. Estos centros están funcionando en el Distrito Federal, iniciaron a dar servicio en el año de

1990. Dan atención a niños de 2 a 4 años de edad y trabajan desde 3 horas hasta 8 horas. El centro educativo suministra el espacio y los padres los recursos materiales y humanos, está incorporada a la SEP y dan algunas capacitaciones y en algunos casos materiales.

- 3) Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) Educación Inicial no escolarizada. Opera a través de instructores comunitarios, la mayoría integrantes de la comunidad, dan el servicio de educación a padres de familia y a otros miembros de la familia como: tíos, primos, hermanos, abuelos, con la intención de enriquecer sus prácticas de crianza de sus hijos. Este servicio se brinda en poblaciones rurales - urbano marginados. No pertenece a la Secretaría de Educación Pública (SEP), pertenece al Gobierno Federal, las remuneraciones que reciben los empleados son pagadas por el gobierno.
- 4) Educación Inicial Indígena. Con énfasis en la pertinencia cultural y lingüística. La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) ofrece este servicio a niños de tres años de edad. Por la gran diversidad de los grupos indígenas en México. El programa brinda atención directa a los niños en centros educativos y también educación a los padres y agentes comunitarios, pertenece a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).
- 5) Centros de Atención Múltiple (CAM) incorporado a la SEP, aquí ofrecen educación inicial con servicio especializado a bebés desde los 45 días de nacidos hasta que tienen 5 años de edad con alguna discapacidad. Este servicio puede ser escolarizado o no.
- 6) Guarderías (IMSS). Esta institución atiende a niños y niñas desde los 43 días de nacidos hasta los cuatro o hasta los seis años de edad, quienes

asisten son hijos e hijas de madres trabajadoras derechohabientes del IMSS, exclusivo para las propias trabajadoras de la misma institución.

- 7) Instancias de Bienestar y Desarrollo Infantil (ISSSTE). Incorporado a la SEP, presta servicio a niños de 60 días de nacidos hasta los seis años de edad, los niños son hijos de madres y padres especialmente divorciados que trabajan al servicio del Estado o del Gobierno Federal. Se ofrece atención de nutrición, salud, educación, trabajo social y odontología.
- 8) Centros de asistencia y Desarrollo Infantil (CADI). Reciben y atienden a niños desde los 45 días de nacidos hasta los 5 años o casi seis años. Estos son hijos de padres de escasos recursos económicos y no reciben prestaciones sociales. La atención se da a niños y también a su familia, la intención es contribuir al desarrollo de los niños con más desventaja social, pertenecen a gobierno.
- 9) Centros de Atención Infantil Comunitarios (CAIC). Atienden a niños de 2 hasta 5 años con 11 meses de edad, son hijos de madres trabajadoras que reciben un ingreso mínimo y sin prestaciones, este servicio se brinda en una modalidad semiescolarizada. Estos centros se caracterizan por pertenecer al gobierno federal.
- 10) Programa de estancias Infantiles para apoyar a madres trabajadoras (PEI). Reciben a niños de entre 1 a 5 años de edad y casi hasta los 6 años, estos niños son hijos de madres o padres que viven solos, que estudian o buscan trabajo y no tiene prestación alguna. Estas Instancias son particulares e incorporadas a la SEP bajo la conducción de SEDESOL.

La atención institucional que se propicia de acuerdo con la modalidad o el contexto que ofrecen las instituciones antes mencionadas, sin duda, ayuda de forma definitiva en el desarrollo y capacidades de los niños y niñas, ya que al

momento de nacer traen consigo una carga genética que de cierta forma tiene importancia en su desarrollo pero también se presenta otro aspecto que es muy significativo para su formación, el contexto que los rodea y las familias o personas que forman parte de su vida.

Reviste de gran relevancia analizar acerca de la tarea que desarrolla el personal que atiende a los niños de 0 a 3 años de edad en las diferentes Instituciones de Educación Inicial en todo México. Es esencial pensar en la profesionalización en esta importante tarea y “los responsables en la atención a los pequeños en estas instancias tienen diferente perfil y ejercen distintas funciones: directivos, coordinadores, encargados, jefes de área pedagógica, psicólogos, trabajadores sociales, docentes de grupo, educadoras, líderes de comunidades, madre, padre o algún otro familiar o adulto que se encarga del niño” (SEP, 2013, pág. 20). En los contextos familiares e institucionales la atención a estos bebés y niños implica conocer ciertos procesos y etapas del desarrollo físico, emocional e intelectual, que quizá para algunos adultos no resulte imprescindible, sin embargo, lo es mucho.

Desde las perspectivas pedagógicas, sociológicas, filosóficos y políticos, se sustenta la necesidad y el derecho de la familia a la educación infantil que han llevado a que las instituciones destinadas a ese efecto que hasta en la época relativamente reciente recibían únicamente niños entre los 3 y los 6 años (en educación preescolar) se haya extendido su acción a la edad de los 43-45 días de nacido el bebé y la entrada del niño a la escuela primaria entre los 5 años 11 meses a 6 años de edad.

La nueva orientación de orden pedagógico, trata de atender a todos los niños de esa edad, se busca que esa misma se proyecte dentro de los sistemas educativos como un nivel con características propias, constituyéndose en su primer escalón. Como consecuencia de la ejecución se da “la denominación de nivel inicial que –a propuesta de la UNESCO- ha comenzado a generalizarse en



años recientes y que ha sido adoptada en nuestro país en situación de Preescolar o preprimario” (PENCHANSKY, pág. 16). Este cambio de denominación apunta a darle a la educación inicial, desde el nombre mismo del nivel, su propia identidad y se ocupa del niño.

La inclusión de la educación inicial en los sistemas educativos con identidad propia, su estructura y su organización institucional que hasta el presente alcanza, no se produjo repentinamente, “es el resultado de un proceso cuyo origen y evolución se haya directamente vinculado con los cambios en las formas de producción, en las concepciones acerca del niño, de la mujer y de la familia” (PENCHANSKY, pág. 17). Así es como Educación Inicial empieza a ser reconocida con finalidad pedagógica.

Con la existencia de convenios nacionales las educadoras de Educación Inicial hacen mención de la incongruencia que se vive con la realidad en relación a las dependencias gubernamentales que deberían de implementar acciones que garanticen un desarrollo físico e intelectual de los niños menores de tres años como lo indican los fascículos de la Educación Inicial Indígena, tópico que se retomará en el siguiente subapartado.

### **1.3 La Educación Inicial Indígena y su estado actual**

Durante las primeras dos décadas el programa de Educación Inicial Indígena trabajó con la modalidad no escolarizada; es a partir del 2005 al 2008 en el Estado de Hidalgo con la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica, el nivel se ve trastocado por políticas públicas, en las cuales se fueron dando ciertos cambios de esta modalidad no escolarizada a Educación Inicial Indígena a tal grado de convertirla en escolarizada.

En esta realidad educativa supone una evolución y cambios a ciertos intereses políticos para los indígenas o de otros intereses particulares. En este devenir histórico la Educación Inicial con tendencia a una *modalidad* escolarizada es reconocida institucionalmente como: “aquella que presta sus servicios en días y horarios definidos por la institución, es decir, la educación inicial Indígena trabaja de lunes a viernes en un horario de 8:00 a 12:00 horas” (SEP., 1994), dejando atrás la modalidad no escolarizada misma que para su funcionamiento era necesario se aprovechen las actividades diarias del niño y la comunidad en general para contribuir a su formación valiéndose de la interacción que llevan a cabo con los adultos, con otros niños y su medio ambiente social.

Es a través de la experiencia de los principales actores en este nivel educativo como fue su repercusión, en palabras del apoyo técnico de la zona 16 del sector 06 de Huejutla, Hgo., se pone de manifiesto la realidad que se vive en este nivel de educación inicial indígena:

una, que es lo que te proporcionan las autoridades educativas, desde ahí va, a mí me dicen, si yo te voy a supervisar, yo; gente de Pachuca, gente de donde sea, yo no te voy a supervisar en la tarde, te voy a supervisar en un horario de clases, en la mañana y que estés trabajando en el salón, a mí no me van a buscar en la comunidad, me van a buscar en un aula, ¡mmm!, (EN9:02).

Lo anterior permite ver como el nivel pasa de ser no escolarizado a escolarizado modificando o alterando de alguna manera la realidad.

Nuestra entrevistada sigue comentando: “si te digo, ahora, a mí me dicen en una reunión que el nivel no es escolarizado, y los supervisores y todos, aplaudían más los del Valle, que equivocados estábamos decían porque educación inicial debe trabajar por las tardes, hasta los sábados” (EN9:02)

Este recorte da cuenta cómo se ha ido transformando el nivel a lo largo de las diferentes administraciones, con la modalidad no escolarizada, las educadoras podían organizar sus horarios en diferentes días e incluso fines de semana.

En medio de este panorama, denota que la tarea de la educadora de Educación Inicial no es sencilla, implica una enorme responsabilidad como persona y como profesional como lo vemos en el siguiente recorte:

Si le digo yo, podemos trabajar en ese sistema no escolarizado, pero si yo me voy hasta atrás desde el 91 que ingresamos, el programa no escolarizado es de seis horas solamente, esas seis horas yo las puedo distribuir en la semana, puedo trabajar dos horas lunes, dos horas miércoles y dos horas viernes, y ya cumplí con mis seis horas que me marca el sistema no escolarizado (EN9:03)

A lo largo del tiempo, el desarrollo de actividades pedagógicas y educativas han ido cambiando en virtud de que las autoridades inmediatas en este caso supervisores, jefes de sector y personal de la SEP tienen un horario de trabajo que es escolarizado de ocho de la mañana a tres de la tarde, como se muestra en el siguiente dato empírico:

y si hago una reunión con mis madres de familia y ellas me digan, sabe que maestra no podemos entre semana, puedo trabajar las seis horas el sábado, no voy toda la semana, me corren, me corren, porque si me van a buscar entre semana a la escuela y no me van a encontrar me van a levantar acta de abandono de trabajo, un acta administrativa, se los manejé igual allá y no les pareció, ...el problema es que ya se está manejando un horario de 9 a 12, (EN9:03).

Se muestra aquí un antes y un ahora, la historia del servicio de educación inicial indígena, hasta el año 2002 se trabajaba con el sistema no escolarizado, modalidad que privilegiaba el PECMI; es decir, las educadoras trabajaban dos o tres días a la semana o simplemente fines de semana, dependía de la organización de las docentes con las madres de familia, acordaban los días y los horarios para las sesiones con madres o talleres y actividades de arte culinario, recordemos que el PECMI priorizaba la atención a las madres de familia.

Para el año 2013 se ponen en marcha los nuevos lineamientos de la Educación Inicial indígena editados en el 2009, de ese tiempo a la fecha y con el acuerdo sectorial de educación 2007-2012, el gobierno de la república se propone ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre los grupos sociales; para lograr este objetivo se plantea en la educación inicial un modelo de atención con enfoque integral para favorecer el desarrollo físico, afectivo, social y cognitivos de los niños y niñas menores de tres años de edad. En la actualidad el trabajo en educación inicial es con tendencia escolarizada.

Como se puede observar la educación inicial ha sido trastocada en el devenir histórico, por ello, la educadora expone que si hay visita de acompañamiento o supervisión, ella tendrá que permanecer en el salón de clases en un horario de 9:00 a 12:00 horas del día, dado que en la actualidad las autoridades superiores y los documentos legales priorizan la educación inicial indígena escolarizada, por ello, la docente debe permanecer en el aula durante ese tiempo y cubrir el horario establecido.

Por otra parte, debido a la reestructuración en la administración pública federal, desaparece la Dirección General de Educación Inicial para quedar integrada como Dirección de Área de la Dirección General de la Educación Preescolar. Para 1990, desaparece como Dirección de Área de la Dirección de Educación Preescolar y se conforma la unidad de Educación Inicial la cual se incorpora directamente de la Subsecretaría de Educación Elemental. Para el año 2000 a la fecha el personal docente de Educación Inicial para cualquier trámite burocrático y administrativo tiene que realizar en su matriz en la Ciudad de México, lugar donde se encuentra ubicado el organismo de la DGEI.

Pese a las reformas educativas el modelo centralizador y descentralizador, la Educación Inicial se encuentra incorporada al sistema de Educación Indígena, y a la fecha no cuenta con infraestructura, por lo que se ha hecho necesaria la subordinación al Nivel de Educación Preescolar Indígena en la que se argumenta

que el nivel cuenta con estructura jerárquica, lo que permite una mejor organización del nivel educativo.

En apariencia se trabaja en armonía entre los dos niveles, es mayor la atención y el poder que ejerce Preescolar sobre Educación Inicial como lo veremos más adelante, que manifiesta la posibilidad de mantener y regular un comportamiento grupal de las educadoras que repercute en sus comportamientos individuales.

Como efecto de estos modelos en materia educativa que no son muy claros, tanto para los de arriba como los de abajo (empleados de la SEP, jefes de sector, supervisores y educadoras de Educación Inicial) se ven en serias dificultades para hacer frente a los requerimientos de innovación, proceso administrativo y de infraestructura, que quizá no corresponden con lógica y corresponsabilidad a que mejore la conducción, gestión y su puesta en marcha en el nivel Educativo.

#### **1.4 La región huasteca y sus instituciones de Educación Inicial**

La Huasteca Hidalguense es un espacio geográfico que se encuentra ubicada en la zona centro del país con límites con municipios de la Huasteca Veracruzana y Potosina, teniendo a la Ciudad de Huejutla como cabecera Municipal y el centro urbano más importante y cercano de las tres huastecas mencionadas.

La finalidad de este subapartado es ofrecer un panorama histórico de las instituciones de Educación Inicial que actualmente se encuentran en esta Ciudad y a sus alrededores bajo la conducción de la SEP en sus diferentes modalidades como:

- a) El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) no escolarizado, pertenece al Gobierno Federal. Opera con jóvenes llamados promotores educativos, quienes son las personas que trabajan en las comunidades con un grupo de padres de familia de 15 a 20 padres de familia y niños menores de 4 años. En su mayoría son jóvenes nativos de las comunidades indígenas y se eligen a través de un diagnóstico comunitario. La comunidad propone a la persona que va a estar a cargo de Educación Inicial, la mayoría sale de ahí y cuando no sale la proponen de la coordinación de CONAFE.

En Huejutla, el CONAFE se encuentra estructurado por dos zonas de educación inicial que es la zona 10 y la zona 36, con un total de 46 promotores educativos, la zona 10 cuenta con 27 promotores y en la otra zona con 19 promotores.

De acuerdo a la entrevista realizada a la educadora Obdulia, coordinadora de CONAFE en Huejutla, Hgo., ella expresa lo siguiente:

La supervisión de zona la conforman cuatro supervisores de módulo y los promotores educativos. Este servicio se brinda en poblaciones rurales y poblaciones urbano-marginadas, para ingresar y ser promotores educativos debe tener un perfil de Preparatoria terminada. Cada promotor educativo tiene una tarjeta de cobro para poder adquirir su remuneración. En realidad, no es un pago es una gratificación que reciben por hacer un servicio voluntario (EN8:01).

CONAFE es un programa pagado por el Gobierno federal, no pertenece a la Secretaría de Educación Pública (SEP). La profesora entrevistada continúa diciendo:

Educación Inicial CONAFE, es un área no escolarizada, los centros de trabajo se ubican en la galera, en la iglesia, en una casa particular, donde se pueda, no está sujeto a horario, ahí el horario lo ponen los padres de familia la hora en la que van a trabajar (EN8:02).

También operan los Centros de Atención Múltiple (CAM) aquí ofrecen educación inicial con servicio especializado a bebés desde los 45 días de nacidos hasta que tienen 5 años de edad con alguna discapacidad. Este servicio puede ser escolarizado o no. Encontrándose en Huejutla el CAM número 8 y es de control público y federal transferido.

- b) Los Centros de Atención Infantil Comunitarios (CAIC). Atienden a niños de 2 hasta 5 años con 11 meses de edad, son hijos de madres trabajadoras que reciben un ingreso mínimo y sin prestaciones, este servicio se brinda en una modalidad semiescolarizada. Encontrándose en Huejutla un CADI atendiendo un solo grupo de Educación Inicial, este organismo pertenece a Gobierno federal, casi todos los empleados son pagados por gobierno a excepción de la educadora que atiende educación Inicial, lo expresa la coordinadora: “ella es maestra de Educación Inicial CONAFE prestando sus servicios en el CADI a ella si le paga la SEP” (EN8:04).
- c) El Programa de instancias Infantiles para apoyar a madres trabajadoras (PEI). Recibe a niños de entre 1 a 5 años de edad casi hasta los 6 años. Estos niños son hijos de madres o padres que viven solos, que estudian o buscan trabajo y no tiene prestación alguna. Encontrándose en Huejutla nueve instancias infantiles de SEDESOL, instancias que son particulares e incorporadas a la SEP. Las educadoras que atienden a estos niños y niñas tienen el perfil de Licenciatura en Educación Preescolar, algunas egresadas de la Normal de las Huastecas ubicada en Huejutla, Hidalgo.
- d) La Educación Inicial SEP-escolarizada que se refiere a los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) ofrecen atención a niños desde los 45 días de nacidos hasta los tres años 11 meses de edad, en horario matutino, además se ofrece atención médica, atención psicológica, alimentación y trabajo social. Encontrándose cuatro CENDIS a nivel Estado, así lo expresa la Directora del CENDI de Huejutla, Hgo.: “dos en Pachuca, uno en

Ixmiquilpan y este en Huejutla, cuatro CENDIS oficiales, hay mucha instancia infantil y guarderías incorporadas a la SEP, pero CENDIS solo cuatro en Hidalgo” (EN07:01).

La educadora entrevistada explica cuál es el propósito de la creación de los CENDIS: “el propósito de los CENDIS fue con la intención de dar el apoyo adecuado y oportuno a las madres, a las madres trabajadoras de la SEP para que dejaran a sus hijos en un lugar seguro, pero aparte a un lugar distinto a una guardería... (EN7:01).

En la zona Este del centro de Huejutla se encuentra ubicado el único CENDI, en palabra de la Directora hace referencia de la recepción de los bebés: “el CENDI, recibe a bebés a partir de los 45 días de nacidos, aunque los bebés no llegan a esa edad porque la madre se encuentra gozando de una licencia médica” (EN7:02).

En cuanto a la formación profesional de las educadoras en el CENDI la entrevistada comenta: “las educadoras tienen el perfil de la licenciatura en Educación Preescolar, ninguna tiene licenciatura en educación inicial, son egresadas de la normal de las Huastecas de Huejutla” (EN7:02).

El CENDI de Huejutla cuenta con 44 administrativos y 17 educadoras, la mayor carga es administrativa porque los administrativos son los que están en la cocina, son los que están en las áreas técnicas, son los que están en intendencia, en lavandería, y en las áreas generales; las educadoras son las que están pedagógicamente frente a grupo, porque de igual manera la asistente educativa se toma como administrativo y hace función asistencial y ella no tiene clave de docente. En cada grupo hay una educadora, una titular y en base a la demanda y características de los niños se van poniendo las asistentes. Esta institución pertenece a la SEP, la cual paga a todos los empleados y pertenecen al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).



Por otra parte, en la Huasteca de Hidalgo también se encuentra Educación Inicial Indígena. Con énfasis en la pertinencia cultural y lingüística. La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) ofrece este servicio a niños de tres años. Dado la gran diversidad de los grupos indígenas en México. El cual brinda atención directa a los niños en centros educativos y también educación a los padres y a agentes comunitarios. En este contexto, se hace mención que el Estado de Hidalgo, en el plano oficial, las Escuelas de Educación Preescolar Indígena se encuentran organizadas por 9 jefaturas de sector, en entrevista realizada al jefe de sector 01, se logró recuperar la siguiente información:

A nivel estado de Hidalgo existen 9 jefaturas de sector, 38 supervisiones escolares y 15 administrativos dispersos en jefaturas y supervisiones, con 476 Centros de trabajo de Educación Preescolar y 125 centros de trabajo de Educación Inicial Indígena, con un aproximado de 912 docentes de Preescolar, 143 docentes de Educación Inicial y 10 contratos emergentes, sumando un total de 1,150 docentes entre jefes de sector, supervisores, docentes de Preescolar e inicial, coordinadoras, administrativos y contratos emergentes (EN2:02).

Estas palabras denotan un gran número de personal docente de educación Preescolar y en una menor cantidad de personal de Educación Inicial Indígena. Lo anterior permite encontrar que en la región Huasteca en la actualidad existen 125 docentes de base del género femenino en su mayoría, y solo un docente del sexo masculino, más 10 docentes de contrato emergente, entre un rango de edad de los 25 a 40 años de edad y un total de 120 centros de trabajo.

Cuyo propósito de la Educación inicial indígena es “garantizar a niñas y niños de cero a tres años el acceso a la educación, promoviendo su ingreso a las instituciones educativas, para alcanzar un desarrollo integral pleno y armónico” (SEP, 2010, pág. 41).

La Escuela objeto de investigación se encuentra incorporado al sector 01 de Educación Inicial y Preescolar Indígena, a la zona número 01. El nivel de

educación inicial indígena a nivel estado de Hidalgo, al carecer de una infraestructura se ve en la necesidad de pertenecer a la estructura de Educación Preescolar, con la dirección y control administrativo de las Jefaturas de sector y supervisiones del nivel de preescolar indígena. La entrega-recepción de documentación se hace mediante esa vía, con los supervisores de las zonas escolares de Educación Preescolar y respectivamente a los jefes de sector. Con ellos se hacen llegar la documentación hasta las oficinas de la SEP o al Departamento de Educación Indígena, según el caso, en Pachuca de Soto, Hidalgo.

Desde hace ya varios años a través de los supervisores y jefes de sector de educación preescolar se ha gestionado la infraestructura para el Nivel de Educación Inicial Indígena, en las reuniones con las autoridades locales se han elaborado oficios y las peticiones se han entregado a los jefes de sector, no se ha logrado tener respuesta, ante esta situación el jefe de sector 06 manifiesta:

Cuando allá llevamos la petición en México en la DGEI, y solicitamos personal para incremento, hemos hecho muchas peticiones para el nivel, también la infraestructura, sí, pero con lo que nos salen allá, es de que no hay presupuesto (EN6:03).

Entre los sentidos que permea el discurso del entrevistado se encuentra la relación que se establece entre una dependencia y otra. La SEP opina que hay que decirle a la DGEI, a su vez la DGEI enfatiza que no hay “presupuesto”.

Los lineamientos operativos para la Educación Inicial, exponen los compromisos de la SEP y de la DGEI para la operatización del Nivel, los lineamientos declaran: “La organización institucional para la prestación del servicio de Educación Inicial Indígena, forma parte de la estructura administrativa autorizada para las instancias normativa y operativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en correspondencia con las necesidades específicas de cada región” (SEP., 1994, pág. 50) corresponde a estas dependencias garantizar la operación del servicio, atender las necesidades de capacitación y actualización del

personal en servicio, está lejos de la realidad en el contexto en que viven las educadoras de educación inicial, también se menciona que “corresponde a la instancia estatal de Educación Indígena con la participación de la representante estatal del programa de educación Inicial, de los jefes de zona de supervisión, representantes regionales y promotoras de educación Inicial definir las zonas de trabajo” (SEP., 1994, pág. 51). En los Lineamientos de Educación Inicial se muestra una buena organización del nivel; ahora bien, la educación inicial en su esencia muestra la carencia de una estructura organizacional, de ahí que se observa la integración a Preescolar Indígena.

En Hidalgo existe una jerarquía desde nivel macro un Jefe del Departamento de Educación indígena y a nivel micro: jefes de sector, supervisores, coordinadores y docentes. Desde el momento en que los maestros entran en este entramado de interacciones, dándose una convivencia donde van construyendo su identidad. En estas interacciones entablan relaciones de compañerismo y amistad, que se insertan en el contexto histórico en el que trabajan y donde cobra sentido su trayecto de vida.

En este mismo orden de ideas, se ha querido mirar a las educadoras y educadores en su convivencia ocupando un lugar en el tejido institucional, ya que formarse al interior de este grupo implica “compartir el complejo simbólico – cultural que funciona como emblema” (GIMENEZ, 2009) unidos por el hecho de compartir propósitos comunes o intereses y de las relaciones del trabajo cotidiano.

Al no contar con una infraestructura en el nivel educativo para la atención de niños y niñas de 0 a 3 años, es una restrictiva para la atención óptima del trabajo pedagógico, al no contar con un aula para el ejercicio y resguardo de los materiales didácticos, bibliográficos y otros, los espacios o locales que ocupan los centros educativos se corren riesgos de extravió de los materiales y documentos, lo que resulta una limitante para las docentes para el buen desarrollo de sus actividades.

Las carencias de infraestructura de los espacios de atención a los niños ha sido una preocupación permanente de las educadoras y autoridades educativas del nivel de supervisión y jefatura en la región de exponer en reuniones a nivel estado las necesidades prioritarias como se manifiesta en el siguiente dato empírico:

La reunión la hicimos a nivel Estado con todas las compañeras, bueno la iniciativa salió de nosotros y no es que no las quiéranos a ustedes hemos dicho que nosotros lucharemos para que ustedes también tengan su estructura, su Delegación sindical para que ustedes puedan tener los mismos derechos que nosotros en la cuestión laboral (RO1:07)

En este apartado se expone el trabajo del jefe de sector, por un lado, opina que ha solicitado que se dé atención especial a las educadoras de educación inicial, por otro lado, pone al descubierto que es necesaria una estructura organizacional para que existan jefaturas de sector y supervisiones, para la atención exclusiva del nivel, ya que ellos tienen muchos centros de trabajo de Preescolar que atender.

Esta misma trama hace primordial que se mencionen las condiciones de las escuelas donde se encuentran realizando el trabajo pedagógico las educadoras. Después de más de 15 años de la creación de Educación Inicial, el universo de trabajo, en el caso de la Educación Inicial Indígena, se cuenta con los recursos humanos (promotoras) del PECMI y las más recientemente contratadas a partir de 1998 con el nuevo nombre de Educación Inicial, con una infraestructura escasa, producto del esfuerzo de las promotoras y las comunidades, a continuación, detona la expresión de la educadora Amor:

Sufrí mucho, no tenía donde llegar, donde dar clases porque aquí ya está todo hecho, ya tengo escuela, yo antes, ni donde dejar los materiales, los tenía que dejar en las casas y muchos materiales se perdieron... Ahora ya tengo salón... y todavía no me alcanzó el dinero de Escuelas de calidad yo tuve que poner... (RO1:07).

Al ser analizado este dato, el espacio donde se encuentra ubicado el plantel educativo como resultado de la gestión de la educadora Amor, se advierte que puso en juego sus habilidades, esfuerzos físicos, económicos, mentales y emocionales para poder concretar la construcción de su aula. Esta acción y logro son benéficos, la gente de la localidad le ha otorgado cierto valor a la Educación Inicial por contar con un aula.

La mayor parte de las educadoras trabajan en aulas prestadas, así lo enfatiza el jefe de sector 01: “La mayoría de las compañeras trabajan en aulas prestadas de Preescolar porque en todo el sector ha bajado el índice de inscripción a Preescolar y si ha bajado mucho también es consecuencia de la migración de los padres” (EN6:06).

Los centros de educación Preescolar han tenido la bondad de prestar un aula a las educadoras de Educación Inicial, de acuerdo a la información recabada, solo algunas educadoras han realizado gestiones a presidencias municipales o se han incorporado al Programa de Escuelas de Calidad (P.E.C.) para obtener el recurso federal y con ello poder iniciar la construcción de un aula para el ejercicio pedagógico y el resguardo de materiales. En relación a esto manifiesta el jefe de sector 01, existe similitud lo expresado por el jefe de sector 06 al reafirmar que:

No todas tienen aulas, algunas nada más, son 6 las que tienen aula: Piedra Incada, Potejamel, el Chote, Ateixco, son seis, las compañeras que tienen aula por que han gestionado al municipio y otras que han participado en el programa de Escuelas de Calidad, no hay presupuesto para inicial, no todas quieren participar en el PEC porque dicen que es mucho trabajo (EN6:06)

Por lo que, en este espacio se ha puesto de manifiesto cómo es que las docentes han logrado construir un aula, agregando que participar en el PEC trae una carga excesiva de trabajo administrativo para las docentes como: comprobación de gastos, evidencias, realización de Proyecto Anual de Trabajo

(PAT) y Proyecto Escolar de Transformación Escolar (PETE), lo que ha provocado la no inserción de otros centros a dicho programa.

Si bien es conveniente aclarar que pocas educadoras de Educación Inicial indígena trabajan en alguna casa prestada de la localidad, la mayoría cuenta con un aula prestada para realizar sus actividades pedagógicas.

Ante estas condiciones, si se considera que “el territorio es también objeto de operaciones simbólicas y una especie de pantalla sobre la que los actores sociales (individuales o colectivos) proyectan sus concepciones del mundo” (HABERMAN, 1985)

Al no poseer un espacio físico simboliza y tiene impacto en la construcción de la memoria colectiva y con el pasado. El hecho de habitar en un lugar prestado ha marcado una identidad institucional y una idea imaginaria de poco prestigio que sustituye la carencia de su origen.

Así, en el interior de las aulas sean éstas prestadas o creadas con recurso federal, se encuentra que las construcciones no están diseñadas ni equipadas con material y recursos didácticos que sean acordes a la edad de los niños, la expresión del jefe de sector 06 denota:

Mira hasta ahorita algunas compañeras ya tienen su aula y equipadas, aunque yo considero que las aulas deben estar equipadas de acuerdo al nivel, este es otro problema que hay, ¿porque? Una, cuando les pedimos a las compañeras de Inicial que nos hagan una lista de materiales que van a ocupar, ¿tú me la darías? Yo igual si, bueno, pero hay algunas que no saben, simplemente están trabajando, pero no saben que materiales pedir (EN6:05).

Detrás de la expresión y en busca del mejor éxito, el jefe de sector al solicitar a las educadoras una lista de materiales para el apoyo al proceso pedagógico manifiesta que algunas no saben que materiales deben enlistar. En virtud de ello, solicita una capacitación a la supervisora del CENDI número 2 de

Huejutla para la mejora de la organización del espacio áulico donde se desarrolla la práctica pedagógica, capacitaciones que el CENDI les ha otorgado como: el uso de los libros de la biblioteca, elaboración de situaciones didácticas, distribución de materiales dentro del aula por áreas (matemáticas, arte, lenguaje), mismos que han sido aplicados por algunas educadoras de Educación Inicial indígena. Al observar el aula de la educadora Amor, se percibe una distribución de esta forma.

Con lo anterior se fortalece la idea y la imagen de que las educadoras más capaces o más inteligentes están en otro lugar, lo que acentúa la sinergia y cultivan formas específicas del ser y hacer, elementos que constituyen la identidad en el permanente movimiento con los otros.

Bajo esta lógica, es importante recuperar el perfil profesional de las educadoras de educación Inicial Indígena, actualmente la mayoría de ellas cuentan con la Licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena egresadas en mayor cantidad de la Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo (UPN-Hidalgo) sede-Huejutla, en su minoría han realizado sus estudios en UPN- H Pachuca, y UPN- H Ixmiquilpan. Por necesidad o por exigencia, a la fecha aproximadamente casi todas tienen la Licenciatura, algunas aun como pasantes y otras ya tituladas.

¿Qué significa esto?, enseguida se muestran algunos argumentos para hablar del perfil. En la actualidad cuentan con la Licenciatura, lo que no garantiza que los problemas estén resueltos, como lo señala la coordinadora de Inicial, la educadora Carmen: “la Licenciatura te da algunas teorías eso sí pero que digamos que vaya a la par con nuestro nivel no lo es” (EN4:07).

La educadora evidencia que en el trabajo cotidiano hay un vacío entre el deber ser y el hacer, por lo que esta situación influye en la práctica docente, donde la educadora al contemplar la dificultad entre teoría y práctica señala la necesidad de desarrollar un conocimiento propio para la enseñanza en el nivel inicial.

La voz recuperada no es de Educación Inicial, lo cual marca una distancia con la realidad actual de la educadora, exponiendo “porque ya tenemos el programa y el marco curricular, no me dice que cosa voy hacer con esas madres de familia” (EN9:01).

La educadora como agente principal advierte el reto de trabajar en Educación inicial Indígena, sin embargo, acepta que la Universidad le ha proporcionado elementos y teorías pero que requiere la implicación del personal en la profesional docente.

Por otro lado, cuando la educadora expresa que los fascículos de la educación inicial indígena “...es obsoleto, es caduco...” (EN9:03) es una de las afirmaciones proporcionadas quizá una justificación que encuentra la docente o el escaso referente que ella tiene para el análisis de su práctica docente.

Con el comentario anterior, en materia de perfil, algunas se esfuerzan por hacer mejor su trabajo, el tener el perfil deseado para la atención a niños menores de 0 a 4 años. “Y es que mira (dirige su mirada hacia mí, acercándose más, a la vez que sigue recortando) realmente no fuimos capacitadas para educación inicial”... (DI). Al parecer surge una contradicción si el profesor se forma a sí mismo o por una institución, el profesor debe hacerse responsable de su proceso de profesionalización.

Al ser responsable de la profesionalización de incrementar sus saberes y con el deseo de pertenencia a una estructura que pudiera modificar su status personal. Sin duda, hablar de la formación se puede explicar y comprender la identidad de las educadoras que demandan hacer una contextualización histórica, social, política y cultural.



Otro elemento que destaca dentro de esta conformación de la identidad el carácter intersubjetivo como se expresa: “Fíjate que a pesar de todo hasta ahorita más de la mitad de las compañeras ya le agarraron el hilo, a pesar de lo que tienen y lo que no tienen es de valorarse las maestras le echan ganas, en serio en ese sentido Inicial ha cambiado, ya no es el inicial de antes” (EN6:06).

¿Qué que significa esta expresión? Al ahondar en esta situación e interactuando con las compañeras y entrevistando a supervisores, apoyos técnicos y jefes de sector, se encuentra que efectivamente se percibe de manera distinta el trabajo de las educadoras de Educación Inicial Indígena pese a las carencias y necesidades se realiza el trabajo con lo que se tienen al alcance.

Por lo que respecta al trabajo desempeñado de las educadoras, el jefe de sector entrevistado lo hace saber cómo sigue: “están haciendo un trabajo titánico se esmeran las compañeras” (EN5:06), esto deja ver que la profesión del servicio en educación inicial indígena exige tener conocimientos para el manejo de técnicas y estrategias didácticas encaminadas a favorecer los aprendizajes de los niños menores de tres años de edad y quien no tiene una Licenciatura terminada no es un obstáculo ya que las educadoras se esfuerzan en realizar esta loable labor.

En la actualidad, en Educación Inicial se atiende a 3000.000 niños aproximadamente en el Estado de Hidalgo (SEP., 2013); el servicio que se ofrece en los centros educativos con pocos recursos, con la modalidad no formal, en zonas rurales, urbano-marginadas e indígenas y en toda la República Mexicana el servicio se caracteriza por “brindar al niño una educación integral, apoyada en la participación activa del adulto y centrada en el desarrollo de aspectos referidos a su persona, a su relación con los demás y con el entorno” (SEP., 1994, pág. 21).

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda del año 2010 (INEGI, 2010) se registró que en un periodo de diez años la población menor de 4 años disminuyó ligeramente. De acuerdo con esta información estadística proporcionada por las instituciones que dan atención en Educación inicial en las diferentes modalidades como se muestra en la siguiente tabla:

INSTITUCION 2013	NIÑOS ATENDIDOS	TOTAL DE CENTROS/SERVICIOS
SEP	17 293	262
SEP-Indígena	49 437	2 128
IMSS	207 050	1 418
ISSSTE	18 643	242
Conafe	456 988	28 313
Sedesol	268 627	9 503
TOTAL	1 018 038	13 553

(SEP., 2013, pág. 21)

Finalmente cabe agregar que el hecho de haber conocido el entramado de la Educación Inicial que identifica a una institución en particular, así como la evidencia acerca de los criterios del marco normativo, fundamento y operación es amplia y contundente, esto abona a la tesis que el origen y evolución de la Educación Inicial indígena ha causado confusión y desánimo en las educadoras y autoridades educativas que atienden el nivel, la Educación Inicial Indígena es atendida en localidades indígenas, actualmente con tendencia escolarizada, así como las condiciones de las educadoras, escuela y estructura, y la formación profesional es una acción determinante para una identidad profesional que se ha venido forjando, y se descubre la falta de un reconocimiento como nivel de educación inicial indígena que está inserto en la SEP en el Estado de Hidalgo. En la región Huasteca, en la que se encuentra la Escuela “Sor Juana Inés de la Cruz”, objeto de investigación que abordaré en el siguiente capítulo.

## **CAPITULO II**

### **LAS EDUCADORAS DE EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA DE LA REGIÓN HUASTECA DE HIDALGO**

A lo largo del capítulo anterior se analizó la semblanza de la Educación Inicial Indígena para comprender el estado que guarda en la actualidad este nivel educativo, su origen, su evolución, sus instituciones y su estado actual y como ha llegado a otorgar una identidad profesional a las educadoras entendida esta como el *“mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de profesores. Los elementos que permiten este reconocimiento son señales y signos manifiestos, y un conjunto de orientaciones valóricas compartidas”* (GYSLING, 1992, pág. 7) que se traducen en representaciones sociales que al ser interiorizadas por las educadoras las hace percibirse “no reconocidas” por los otros y reconocidas así mismas no se sienten seguras de lo que saben por lo tanto necesitan apoyo pedagógico.

En este segundo capítulo se aborda como la construcción de una identidad profesional está en relación a la identidad social asociada al desempeño de trabajo de las educadoras que integran un cuerpo de conocimientos en permanencia, que se desarrollan y adquieren una posición social manifestada en factores externos como: valor social negativo, la seudoparticipación, falta de incentivos o remuneraciones, falta de apoyo de las autoridades y de los padres de familia, como los problemas sociales. Entre otros factores los jefes, autoridades educativas, sociedad en general, que se han encargado de edificar institucionalmente de una Educación Inicial Indígena con modalidad no escolarizada y que ha adquirido un matíz que le han proporcionado un status quo en cuestión profesional y laboral en el Sistema Educativo Mexicano.

Este capítulo se encuentra organizado en tres apartados, el primero otorga un paisaje que se refiere quienes son, como llegan a incorporarse al servicio y

que hacen las educadoras de Educación Inicial Indígena en su *práctica educativa* entendida esta como “una actividad dinámica, reflexiva que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. (CABRERO, 2008, pág. p.109), representación que se trabaja a partir de la categoría analítica “pero cuando entramos al servicio no sabíamos que hacer, menos planear, que iba a planear si no tenía ni idea” (EN9:05).

La categoría analítica mencionada se relaciona con el dato empírico cómo piensan de su nivel y cómo se sienten las educadoras de Educación Inicial Indígena; “*no, no me quiero acordar, nada que ver con el curso que nos dieron. Cuando llegué yo no sabía qué hacer, se me cerró el mundo, no tenía alumnos, no querían venir, y es que, en las comunidades no sabían que era educación inicial*”, de manera integral se aprecia el sentir de las educadoras hacía el nivel que se alimenta a partir de las apreciaciones que reciben de los otros.

Finalmente, en el tercer apartado se aborda las expectativas de la educadora Amor, “*desde un principio, yo quería ser maestra de secundaria entonces, yo aspiraba a un poquito más, llego a educación inicial y...*” la expectativa de la educadora tiene como un ser que construye su vida, que tiene que ver con su historia. En estas expectativas en voz de los padres de familia, que proporcionan un ambiente donde los sujetos forman parte, responden a las expectativas similares, lo cual les permite encauzar a los niños menores de tres años.

## **2. 1 Quiénes son, cómo llegan y qué hacen las educadoras de Educación Inicial Indígena.**

En este tema se aborda de la importante labor que desarrolla el personal que atiende a niños y niñas menores de tres años en centros de Educación Inicial Indígena, lo cual resulta todo un reto, debido a que es necesario aclarar desde su

profesionalización necesaria para el ejercicio hasta la definición de un perfil o el replanteamiento de la función en el ámbito educativo en el tiempo actual.

En este orden de ideas, es necesario recuperar que las educadoras se integran a una categoría social específica y determinada por la labor que desempeñan, el cual es un importante factor generador de identidad social, porque adquiere una denominación el de profesores. Aunque durante algunos años ha variado el calificativo con el cual se distingue a la persona que realiza la función en la atención y educación de los y las niñas.

Cronológicamente estas denominaciones han ido cambiando, en el Programa de Educación y Capacitación para la Mujer Indígena (PECMI) eran llamados Educadores comunitarios con un rol definido desde la SEP “quien capacita y trabaja directamente con los padres de familia” (SEP, 1992, pág. 23), tiempo después, al reformularse los lineamientos de Educación Inicial fueron llamados promotores, ahora el personal “realiza la promoción y la acción del servicio con apoyo de autoridades civiles y tradicionales” (SEP., 1994, pág. 44).

Para el año 2009, se redefinen los Lineamientos, en ese documento son llamados profesores “la atención se realiza a través de centros de trabajo y profesores” (SEP-DGEI, 2009, pág. 25). Actualmente en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018, con acciones encaminadas al fortalecimiento de la Educación Inicial, se les llama “Agentes Educativos” que se les define como “aquellas personas que trabajan en Educación Inicial, independientemente de la Institución, modalidad, función en el organigrama, nivel de escolaridad, región del país y/o características de la población” (SEP., 2013, pág. 10). Existen diferencias conceptualmente hablando en los términos usados en la transición del tiempo, ello ha propiciado cierto estigma de exclusión hacia las educadoras de Educación Inicial por parte de los docentes de otros niveles denominados de manera permanente “profesores” sean estos de Educación Preescolar y Primaria Indígena.

Las denominaciones que otorga la propia Secretaría de Educación Pública a los trabajadores de los y las niños en educación inicial, por lo tanto, la política pública promueve la construcción de un servicio que reconoce la condición endeble del ser humano al momento de su nacimiento y que centra su atención en el proceso de avance y transformación de las capacidades intelectuales, emocionales y físicas de los niños pequeños mediante experiencias de aprendizaje. Ante este planteamiento, se hace necesario repensarse, que se ha realizado en atención y educación de los niños menores de tres años para crear nuevos ambientes de aprendizaje y nuevas formas de intervención e innovación en la que se considere el interés preferente del párvulo.

Desde esta condición, al realizar un recordatorio en la historia de las políticas educativas implementadas en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), era considerado que los niños no aprendían a temprana edad, pero en los años 90 se empezó a difundir la comprensión del aprendizaje humano a temprana edad como resultado de las investigaciones de las neurociencias<sup>5</sup>.

A partir de entonces se vio en la necesidad de impulsar la Educación Inicial y la atención a niños menores, sustentada en la Carta Magna que establece las orientaciones y principios de la educación nacional; de los documentos legales como la Ley General de Educación, la Ley de los Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas y en el programa sectorial de Educación 2007-2012.

En la Carta Magna se establece: “Artículo 3º, Fracción V, ... “El Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas –incluyendo la Educación Inicial y la educación superior necesarios para el desarrollo de la nación...” (SEP-DGEI, 2009, pág. 16).

---

<sup>5</sup> Las neurociencias son un conjunto de disciplinas que relacionan los procesos del sistema nervioso superior de la psicología y la ciencia cognitiva, tienen como objeto de estudio el cerebro humano; estas ciencias han posibilitado una mayor comprensión acerca de las bases para el proceso de aprendizaje y como y como se desarrolla y fortalece el cerebro de los bebés y niños pequeños. (SEP., 2013, pág. 45).

Este planteamiento permite concebir a la educación inicial como un derecho de los niños que garantiza su desarrollo, además de comprender que los niños son sujetos que actúan y piensan porque tienen capacidades que requieren potenciar y hacerlo en ambientes adecuados.

Sin embargo, en cada sexenio de gobierno federal son perturbadas la estabilidad del trabajo que desempeñan las educadoras, por mencionar la Alianza por la Calidad de la Educación suscrita el 15 de Mayo del 2008 entre el gobierno federal y los maestros representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) estableciéndose el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular encaminada al desarrollo de competencias y habilidades, en este sentido Educación Inicial también se vio perturbada por esa política educativa; en percepción de las educadoras y la consecuente aplicación en la práctica docente, al respecto una educadora manifestó: “apenas estamos entendiendo este diseño de propuesta para Educación Inicial y ya nos cambian todo el plan” (EN5:02).

Con las reformas aplicadas, entran en vigor los nuevos lineamientos de la Educación Inicial para zonas indígenas, como la profesionalización a los maestros frente a grupo para elevar la calidad de la educación. Desde el análisis científico “la reforma exige revisar profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la docencia. Desconfiemos de los cambios espectaculares y decisiones arbitrarias” (LATAPÍ, 1984, pág. 295). Quienes toman decisiones se les olvidan que las reformas deben surgir desde abajo en su sentido más amplio, se pone en marcha después de ese sexenio, los resultados no son muy alentadores porque beneficia solo a unos cuantos.

Desafortunadamente en la práctica, tal parece que los planteamientos perseguidos no encuentran resonancia en el interior, es decir, específicamente en Educación Inicial Indígena, prueba de ello la situación que viven las Instituciones de Educación Inicial Indígena, donde se hace escuchar la expresión de las voces de las educadoras que se encuentran a cargo del nivel educativo antes dicho y

otros problemas asociados al ejercicio profesional y su impacto en la identidad profesional docente.

Si bien, la Educación Inicial Indígena ha seguido un largo camino y un proceso de búsqueda para ser reconocida y valorada como parte del proceso educativo, este ha contribuido al desarrollo y formación de los niños y niñas menores de tres años; afortunadamente la estancia en el campo de estudio me permitió descubrir cómo es la vida en el aula de Educación Inicial, así también accedí a conocer quiénes son las educadoras (agentes educativos) de Educación Inicial Indígena.

Las educadoras que prestan su servicio en Educación Inicial Indígena son nativas de las localidades indígenas, hablantes de dos lenguas: una lengua materna en este caso el náhuatl y una segunda lengua el español. La mayoría son de piel morena, estatura media y con ropa de vestir sencilla aculturada por la moda que ha impuesto el neoliberalismo.

El 50% de las educadoras son hijas de profesores de Educación Indígena, otra pequeña parte son familiares o conocidas de profesores bilingües, y una última parte son hijas de campesinos de bajos recursos económicos, con una cosmovisión particular y el *ethos* propio de cada localidad. Las experiencias de las educadoras como hijas han sido con ciertas semejanzas como a las de otras que crecen en una localidad indígena nahuablantes, con prácticas de crianza particulares, algunas veces similares, de las cuales la mayoría de las educadoras hoy en día ya se encuentran desempeñando el papel de madres de familia y se observa la reproducción y modificación de algunas prácticas de crianza o de formación que ellas recibieron en su infancia como se muestra en la siguiente expresión:

Si me gustó mucho, el preescolar tanto que ahorita, fíjate, implemento cantitos, jueguitos con mis alumnos que yo aprendí, me acuerdo mucho yo de preescolar, por eso yo.... No sé si has escuchado (ella sonríe) que



delante de las compañeras presumo que la maestra Rosita fue...fue mi maestra (EN10:01).

En los primeros años de ingreso al servicio a la docencia se realizaba a través de una convocatoria que solicitaba contar con los siguientes requisitos: Tener un máximo de estudios de Preparatoria terminada con documentos que avalen los estudios y ser hablante de dos lenguas: Lengua materna y el español. Dicha convocatoria salía año tras año en los meses de febrero a marzo y llegaba a las diferentes jefaturas de sector del Subsistema de Educación Indígena para su difusión. Los jefes lo hacían saber a los Directores de Escuela y estos a los compañeros docentes. Los docentes eran quienes daban a conocer las convocatorias o podían invitar a otros a participar en la selección para incorporarse al servicio de la docencia.

Una vez entregada la relación de los posibles aspirantes por parte de los docentes se daban las fechas para la primera fase a los aspirantes, la aplicación de un examen de conocimientos generales, el examen del idioma náuatl oral y escrito; quienes acreditaban se les enviaba a un centro de integración social a un curso de Inducción, con una duración de 4 a 6 meses, donde se les capacitaba en relación al trabajo a desempeñar al lugar que fueran enviadas a cubrir las necesidades de la educación inicial.

Después de algunos años se fueron dando ciertas modificaciones o agregados para la selección a aspirantes a la docencia con los siguientes requisitos: presentar y aprobar un examen general de conocimientos, se solicitaba la documentación personal en regla y si se contaba con lo anterior se procedía a iniciar el curso de inducción, se solicitaba un mínimo de edad 20 años a un máximo de 28 años y ser del sexo femenino, con un curso de “capacitación”.

En la convocatoria comprendida de los años 2000 al 2003, se mencionaban los requisitos antes mencionados con ciertas modificaciones como: durante el curso de inducción había que cumplir con lo que se vaya solicitando, aprobar el

examen final y si la aspirante contaba con alguna Licenciatura era mucho mejor. Una vez aprobado el curso de Inducción eran contratadas por la SEP, eran enviadas a diversas localidades para cubrir necesidades en Educación Inicial Indígena. En ese tiempo todavía ingresaron aspirantes con preparatoria, con Licenciatura en Educación Superior, sin embargo, ya estando en el servicio a los de nuevo ingreso las autoridades educativas les exigieron la Licenciatura en Educación Preescolar en UPN como válida; por ello, antes de entregarles el nombramiento por la SEP se les hizo entrega de una carta compromiso donde el nuevo docente se comprometía a seguir estudiando una Licenciatura del nivel de Educación Preescolar indígena.

A continuación, recupero el comentario de la educadora Citlali de la zona escolar número 16 de Matachillillo, municipio de Jaltocan, Hidalgo, quien revela como ingresó al servicio de educación inicial indígena:

No teníamos las posibilidades, batallamos bastante,...pero ahí hice un convenio con mi hermano , él estaba en Guadalajara, y le dije que de favor me apoyara, que me pagara mis estudios con la condición de que yo al termino... te regreso el dinero y me dijo que sí, ... en el ICESH (Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Hidalgo) escuché el comentario de una compañera que su Papá es maestro, que le dijo a otra, “oye están por presentar el examen para ser maestras”... entonces llego yo a la casa y le digo a mi Mamá, ¡Ma que cree! están presentando el examen otra vez, le digo yo lo quiero presentar y nos fuimos a buscar a la maestra Rosita, que si tenía la solicitud y ella me lo dio, y fue así como pude yo presentar el examen... (EN10:02).

Cobra significado al analizar la situación de ingreso de la educadora Amor, alberga sus condiciones económicas bajas, hija de padres campesinos con pocas posibilidades de estudiar en la Escuela Particular de Educación Superior, para lograr un perfil y poder incorporarse al trabajo con adolescentes que esa era su meta en un primer momento.

En el siguiente comentario alude al hecho de como ingresa al Magisterio como educadora:

Yo estudiaba la secundaria, empecé a trabajar los días sábados en el INEA, después cuando terminé el Telebachillerato me incorporé a trabajar por parte de la Presidencia como Maestra de Preescolar y me pagaban, un año estuve ahí, después me dijeron que iba a ver examen para el curso de Inducción a la Docencia lleve mi documentación y en 15 días salieron los resultados, quedé seleccionada (ON07:06)

La educadora alude el tiempo que empezó a ocuparse como docente, ella era aún más joven, sin embargo, se ocupó en buscar un trabajo en la SEP, que para su fortuna salió beneficiada en la relación de aspirantes para recibir el curso de inducción a la docencia.

A la fecha hay una minoría de educadoras que están laborando con el perfil de preparatoria, la mayoría ya tienen la Licenciatura en Preescolar, la educadora menciona al respecto: “soy pasante de UPN, quiero hacer mi propuesta para titularme, salí en el 2005” (RON7:06).

Desde esta perspectiva la educadora menciona su deseo de titularse con propuesta pedagógica luego de haber cursado la Licenciatura y que a la fecha han pasado algunos años que ha dejado de trabajar en la construcción de su propuesta.

En mi estancia en el escenario de la investigación me favoreció en observar, aplicar entrevistas, el diario del investigador; darme cuenta que la educadora se quedaba después de las doce del mediodía (salida de los niños) a escribir una hora, realizando la construcción de su propuesta pedagógica para titularse en UPN. A la fecha (momento actual), la educadora ha terminado la elaboración de su propuesta y continua con su preparación para el día de su examen profesional.

En ese sentido, para ser educadora de educación inicial se necesita tener preparación para favorecer el propósito de Educación Inicial Indígena, que no se logra exclusivamente con la experiencia, para ello, requiere de la preparación académica, ya que el trabajo implica “diseñar y proponer situaciones didácticas que implican el desarrollo curricular para que los menores logren los aprendizajes y las competencias indicadas en el marco curricular de la educación inicial indígena, teniendo como punto de partida de quienes los cuidan y educan” (SEP-DGEI, 2009, pág. 53).

Ante esta situación concreta la educadora Amor considera que la Licenciatura es indispensable para tener los elementos teórico - metodológicos y poder dar una mejor práctica docente. Esto tiene fuerte relación con su interés de querer titularse, que la práctica intencionada y reflexionada para propiciar aprendizajes significativos en los alumnos, es compleja, pues implica el conocimiento de los estilos de aprendizaje de los niños, que la educadora conozca la cosmovisión de la comunidad para saber cómo se forman culturalmente los niños desde las prácticas de crianza, entre otros.

Aunado a ello, a partir del año 2004 a la fecha ya no hubo convocatoria para el ingreso a personal en este nivel educativo, lo que ha provocado un trabajo incierto en la educadora al expresar: “y que va a pasar con nosotras, ya ve que ya no se contrató personal para educación inicial, mmmm (hace una pausa y se queda pensando) desde el 2003” (EN7:08).

Cuando la educadora expresa que ya no se ha ampliado el nivel de educación inicial deja entrever que existe una preocupación del rumbo que tomara el nivel y con las mismas educadoras. En estas condiciones cambiantes en las diferentes esferas económicas, políticas y sociales, las condiciones laborales se tornan inseguras.

Considerando el carácter complejo de esta situación, me lleva a agudizar la mirada, para observar y comprender de manera más amplia esos haceres que inciden en la práctica de la educadora y la manera que expresa esta identidad específica la de las educadoras de Educación Inicial en el Medio Indígena en su hacer cotidiano, estas relaciones pudieran estar en una diversidad de hechos que ocurren en los distintos espacios y acontecimientos cotidianos del contexto, por lo que es necesario retomarlo para su análisis al albor del método cualitativo que harán surgir una realidad no expuesta, pero presente, que da vida y sentido a las prácticas pedagógicas.

En este tenor, quienes son, como llegan y que hacen las educadoras de educación inicial indígena, ahora voy a analizar, la expresión de la educadora Citlali que pone de manifiesto su hacer en relación al trabajo en Educación Inicial:

Y los niños son tan chiquitos que no sabes qué hacer con ellos, ... así como vas a trabajar con los más grandecitos si no te puedes despegar de los bebés, si los descuidas se pueden caer, o les pueden pegar, por eso yo no acepto niños más chiquitos, si los inscribo, pero no puedo atenderlos, no tengo ni las condiciones de espacio, ni el conocimiento para trabajar con ellos, para eso se necesita de un especialista, un psicólogo o algo así, pero a mí no me enseñaron como trabajar con ellos (DI).

En la expresión de la educadora, “y los niños son tan chiquitos que no sabes qué hacer con ellos”. Recibir a los bebés en el salón implica una gran responsabilidad como asear al bebé, darle su biberón, lo que le lleva más tiempo en esto y deja de atender a los niños de dos a tres años de edad que se encuentran en el salón y en el mismo horario.

La educadora en cuestión manifiesta “por eso yo no acepto niños más chiquitos”, se encuentra que se hace presente la asistencia de niños más grandes y ausencia de atención a bebés. En este proceso de cambio, la intención auténtica de educación inicial se ha perdido, esto es lo que percibe la educadora, sobre todo que ha vivido este proceso.

En cuanto a la inscripción de los bebés ella manifiesta: “si los inscribo, pero no puedo atenderlos, no tengo ni las condiciones de espacio, ni el conocimiento para trabajar con ellos”, situación que, durante mi estancia en la Institución educativa, pude percibir que solamente atiende a niños de dos a tres años, al respecto la educadora inscribe a los bebés solo para justificar una matrícula aceptable en la parte oficial. En este asunto contribuyen los jefes y autoridades inmediatas quienes solicitan a la educadora en inscribir a los bebés para que ese centro justifique su existencia, de no ser así, el centro puede cerrarse y la educadora se tendría que cambiar de centro de trabajo.

Si bien, la educadora manifiesta que no se tiene el conocimiento para la atención a niños menores de tres años, sin embargo, hay: *Factores que influyen en la forma en que el maestro, el profesor, ejerce su rol en clase...el factor más obvio es la calidad única de todo profesor– sus antecedentes, formación, actitudes, necesidades, personalidad, circunstancias que influyen en el modo en que el profesor percibe y ejerce su cargo* (HARGREAVES, 1986, pág. 130).

Por ello, las educadoras intentan responder a una práctica educativa que marca el Currículo con los materiales existentes para la Educación Inicial Indígena; también se pone de relieve que no existen instituciones de formación a las docentes para el trabajo en el nivel educativo, y no ha habido tampoco una preparación para que se tenga el conocimiento al trabajo que desempeñan, al dejarse a las educadoras en el deber hacer que se ha complejizado su práctica docente.

Desde el planteamiento curricular de este nivel educativo, la educación inicial indígena hace referencia al trabajo en tres modalidades:

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

c) Atención a agentes educativos. (SEP, 2010, pág. 21).

Ella expresa “nada más nos encerramos en nuestro centro de trabajo con los niños grandes y ya” (EN9:01), esto refleja que se deja a un lado la atención a bebés y se centran en la modalidad a) atención directa a niños. Se pone de manifiesto que no hay una idea clara y precisa de cómo trabajar la educación inicial en sus tres modalidades de atención, por lo que cada educadora se encarga de llevarla a cabo desde sus propias concepciones.

En la política educativa de este nivel se “pone énfasis en el currículum como un tipo de puente entre los principios y la práctica educativa, y en las actividades para relacionar conscientemente ambos” (KEMMIS, 1993, pág. 13), dicho puente consiste en la orientación de los contenidos principales del plan y programa, mientras que deja abierto a la interpretación del docente para elegir las actividades para abordar el conocimiento. Adquiere particular importancia en este contexto cuando la educadora expresa: “nada que ver con el curso de Inducción que nos dieron” (DI).

Por ello, se hace notoria la dificultad para entender y comprender o analizar el currículum del nivel y llegar a la concreción de lo que es el deber hacer y el hacer en la práctica. Es en la práctica donde se complejiza la aplicación y el concepto de currículum, aquí es donde entran en juego los contenidos que los diseñadores plasmaron y lo que para la educadora es importante y de interés para los niños. Aun cuando se tenga una profesionalización, la aplicación del currículum en el aula es única y se aterriza conforme la educadora lo comprenda.

Las dificultades que enfrentan las educadoras son muchas en palabras emitidas por la educadora que funge como Apoyo Técnico, comenta:

yo no puedo dar estimulación temprana porque yo no tengo la capacidad, porque yo no puedo trabajar con niños menores de 1 año, porque no me

los llevan al centro de trabajo, ... cuando educación es muy amplio, es todo, desde el contexto, mujeres embarazadas, ahora como vamos a trabajar con las mujeres embarazadas, que hacíamos nosotros, ...y ahí no era otra cosa más que nosotros apoyar a la madre embarazada de como desde afuera ella podía estimular a su bebé en el vientre, que herramientas le puedo proporcionar yo para ayudar el desarrollo del bebé en el vientre materno, eso era la esencia de la educación inicial, ahora ya no lo hacemos... (EN09:01).

Conforme ha pasado el tiempo la Educación Inicial no ha escapado a los cambios y reformas que se han dado en el plano educativo, en sus inicios educación Inicial era: “un programa muy bonito” interactuando, recogiendo información y el diario del investigador: las educadoras se involucraban en casi todas las actividades de las comunidades, en ámbitos religiosos participaban en fiestas patronales, en la agricultura: siembras, huertos, hortalizas, se involucraban en los oficios de la gente como: elaboración de pan, costura o comidas, por poner un ejemplo: en la fiesta de muertos, la maestra difundía la elaboración de flores, coronas y pan en grandes cantidades, las vendían a la gente de la misma localidad o a las aledañas.

Estas actividades eran impulsadas por el banco mundial, el programa de Educación Inicial se trabajó bajo el financiamiento del organismo internacional, como lo comenta la educadora Lluvia:

Educación Inicial estuvo casi 5 años siendo financiada por el banco mundial, estábamos muy bien, nos daban muchos materiales para trabajar en las comunidades, si reportábamos que estábamos trabajando costura nos daban una máquina de coser, si había apoyo, después no supimos por qué, pero Banco Mundial dejó de apoyarnos y nos dijeron que Banco Mundial ya no iba a financiar y así se quedó todo (DI).

De acuerdo a esta información recabada en una charla informal se destaca la frase “era un programa muy bonito” se devela el proceso histórico y social en el que Educación Inicial Indígena no escolarizado se adecuaba a las necesidades e intereses del niño y de la comunidad, las educadoras no tenían aulas, trabajaban



en casas prestadas, o en galeras públicas; se obtenían mejores resultados porque no se centraban solamente en la atención de niños de dos y tres años de edad, sino que se atendía a mujeres embarazadas y bebés. Con el financiamiento del banco mundial se tenían mejores oportunidades de obtener materiales para trabajar con madres de familia y para el quehacer pedagógico.

Otro de los datos empíricos que recupero de la educadora Citlali al expresar “no basta con eso, si se necesita de capacitaciones para entender los fascículos” (DI).

Se advierte en el nivel de educación inicial la necesidad de la capacitación con el personal de manera permanente, debido a las dificultades en la comprensión y análisis de los materiales como el currículum y otros materiales que apoyan el trabajo en el nivel, que son dotados por la SEP y DGEI, sin embargo, cuando se pierde la esencia como lo expresa la educadora de apoyo técnico de la zona:

Nada, nada, ahorita ya lo queremos adaptar a un CENDI, lo queremos adaptar a preescolar, y ¿Qué hacemos nosotros?, recibimos y asistimos a cursos de preescolar, y que hacen con inicial, nos dicen adecúenlos a la edad de sus niños, cuando no es así... (EN9:01).

En esta opinión se destaca la tendencia a la modalidad escolarizada, en donde las educadoras se encuentran dentro del aula con un horario establecido como el de Preescolar, aunado a ello, se reciben cursos junto con Educación Preescolar y se dice que se adecuen a la edad de los párvulos de Educación Inicial resultando todavía más compleja la situación y la acción pedagógica de las maestras.

Ante este panorama las educadoras construyen una identidad que no solamente es desde afuera sino también de adentro, con el autoreconocimiento que ya han asimilado, acomodado e internalizado quizá con poca relevancia, han

adquirido *“identidades hetero-dirigidas: cuando el actor es identificado y reconocido como diferente por los demás, pero el mismo posee una débil capacidad de reconocimiento autónomo”* (HABERMAN, 1985, pág. 3)

De acuerdo a los datos empíricos de los sujetos investigados no se percibe la difusión de la modalidad no escolarizada para el enriquecimiento de Educación Inicial, por lo que se intenta promover un sistema escolarizado encaminado a aumentar el grado de dificultad para beneficio de los involucrados en la Educación Inicial: educadoras, padres y madres de familia, niños y niñas, comunidad en general, como lo manifiesta la educadora:

...ahorita ya tenemos una currícula y el que ha visto la manera como mejorar las condiciones de trabajo, pues es cada quien, opero de arriba, han volteado a ver las condiciones de trabajo en que están las de inicial, no, no las hay, no hay techo financiero para el nivel (EN9:04).

Ella expresa su sentir sobre los diseñadores del curriculum, sobre las autoridades responsables del financiamiento para el nivel educativo, encontrando una separación entre una práctica real y las políticas educativas en la que las educadoras no son tomadas en cuenta por parte de las autoridades educativas responsables del nivel de educación inicial indígena.

En este contexto de la realidad que viven las educadoras, una educadora con 20 años de servicio en el nivel, actualmente con la comisión de apoyo técnico de la zona número 16 hace el siguiente comentario ante la compleja situación que tienen que enfrentar en el nivel educativo que les ha tocado vivir:

...para que nos hacemos patos y no queremos hacerlo es otra cosa, si nosotros nos enfocamos a lo que realmente es inicial, se hacen maravillas, desde el contexto, desde las madres, desde los bebés que están en cuna, desde los niños más pequeños...no perder de vista todo lo que hemos logrado, ...llegabas a tu comunidad ...a difundir yo el programa cuales son los beneficios ... desde mujeres embarazadas, niños menores de cuatro

años, de qué manera yo los puedo apoyar, ¿lo hacemos ahora?, no lo hacemos, (EN9:01).

La expresión muestra que ha habido un tránsito en el nivel, pues ante la mirada de la educadora las prácticas actuales han dejado de lado la esencia de un buen educador de Educación Inicial, ya que las nuevas prácticas pusieron énfasis en la atención directa a niños dentro del salón de clases desencadenando un cambio radical en la dinámica escolar, abandonando las actividades fuera del salón de clases como la difusión del nivel, la atención a mujeres embarazadas y la estimulación temprana.

Se manifiesta que “la actividad de las docentes está limitada a menudo por el ambiente físico o por influencias externas como la escuela, el director, la comunidad o el plan de estudios. A la inversa, los docentes son a veces capaces de actuar de un modo terminado, simplemente porque se les concede raramente la oportunidad de hacerlo” (CLARK, 1886, pág. 48).

Una cuestión importante es la que plantea el programa, sin embargo, las educadoras asumen ciertas decisiones a partir de sus condiciones laborales:

Las intenciones de nosotros, bueno yo no te voy a cuidar a tu bebé aquí, no tenemos las condiciones, pero si lo puedo hacer desde su casa, yo puedo ir a su casa, a desarrollar otras actividades, pero son cosas que ya se perdieron quieras o no, educación inicial perdió la esencia que tenía al principio, lo perdió, yo a veces me pongo a pensar, digo ok, todo lo que es la riqueza de inicial se quedó atrás, volver a retomarlo es difícil, (EN9:01)

La expresión deja entrever que educación inicial no contaba con un espacio propio, empezó su trabajo en casas prestadas, en las galeras de las delegaciones de las localidades o la casa de salud, de ahí que la educadora menciona que no se tenían las condiciones para la atención a bebés y niños, por ello optaban por trabajar en las casas donde había bebés o niños. Actualmente surge un nuevo espacio, un aula (prestada o no) con un nombre, pero el dato muestra que con la

creación de aulas se han dejado de realizar actividades en la comunidad o en las casas de los niños y niñas menores de tres años, por lo que volver a retomar esas actividades es difícil, ya que en este momento se cuenta con mayor número del personal de nuevo ingreso, con otras expectativas que tienen de la labor docente y el actuar cotidiano.

Si bien no hay un conocimiento formal y amplio del trabajo por las autoridades educativas del nivel, algunas veces se tiene experiencia de la labor que se hace en Educación Inicial, otras veces la poca aceptación de las educadoras en la localidad, pero ante esta situación la concepción de las madres de familia es un tanto positiva con respecto a lo que se hace en la educación inicial. Al respecto una madre nos comenta el avance de su hijo:

Pues la verdad mucho, por ejemplo, cuando recientemente cuando lo llevé allá a la escuela de Inicial no sabía hacer nada no sabía agarrar el lápiz bien, no sabía pintar no sabía hacer nada, saliendo de ahí ya sabía un poco más le enseñaba cuentos, a cantar, le enseñé bien a pintar, le enseñé bien las vocales, (EN3:02).

A la hora que las madres de familia llevan a sus hijos a la escuela y al dejarlos mencionan: “ahí *se lo encargo maestra*”, también le dicen al niño: “*te portas bien, trabajas y obedeces a la maestra*”; cuando ellas regresan a recogerlos, preguntan a sus hijos “*¿pintaste?*”, luego le preguntan a la maestra: “*¿trabajó Miguel Maestra?*” Se retiran llevando al niño de la mano y en la otra mano del niño lleva sujeta la hoja del trabajo realizado durante la jornada de trabajo, con ello las madres de familia constatan que sus hijos hicieron algo y eso es a lo que ellos le dan importancia y les motiva, manifiestan tener ciertas expectativas con respecto a lo que se enseña y aprenden sus hijos en el aula, tales expectativas de los padres y madres de familia sobre lo que ellos consideran, lo que deben aprender los niños, y lo que se enseña y se aprende en el aula, factores que le dan forma al trabajo cotidiano en el aula.

El recorte anterior denota que el trabajo de la educadora se centra en la atención de niños y niñas de dos a tres años dentro de un salón de clases, dejando de lado la “*atención a niños y niñas con la participación significativa de agentes educativos y la orientación a los agentes educativos comunitarios*” (SEP-DGEI, 2009, pág. 29) que el currículum prioriza. Visto desde esta manera, se deja fuera la esencia de Educación Inicial Indígena, al no retomar las necesidades de los párvulos a fin de dar una mejor atención, encontrando que se deja de hacer porque no se tienen las condiciones para atender a esos bebés y niños, en razón que quieren hacerlo en el salón de clases y no salir a las casas a observar, partir de las prácticas de crianza que cada localidad tiene como se expresa en el siguiente dato empírico:

Es muy diferente a que vayas a la casa y tu veas de qué forma están criando a ese niño, con que prácticas, bueno, ahora con los conocimientos que yo tengo como voy a reforzar lo que la señora está haciendo con su bebé, no voy cambiar nada, voy a reforzar, no es estimulación temprana,... pero como estimulación temprana como tal, yo docente no tengo esa capacitación, nos falta (EN9:04).

Desde la percepción de la educadora, ella objetiva la necesidad de contar con más conocimientos al creer tener un desconocimiento sobre la estimulación temprana, llegando a pensar que solamente puede ser aplicado por una persona especializada en la materia de estimulación a los y las niñas menores de tres años.

La educadora al no contar con el perfil profesional se le hace difícil enfrentarse con las prácticas de crianza, “entendidos como los conocimientos y formas de actuar de las madres, los padres y otros miembros de la familia y la comunidad, acerca del desarrollo de los cuidados y educación de los niños y las niñas las cuales surgen en su cultura” (SEP., 1994, pág. 30), y de las necesidades de las localidades, dejando por un lado las otras dos modalidades de atención, al mencionar que ha perdido su “*esencia*”, argumentando que volver a retomarlo es “*difícil*”, sin embargo, le interesa el trabajo sobre sí misma al expresar:

si puedo trabajar los reflejos con ellos, lo que es la estimulación visual con ellos, lo puedes trabajar, por ejemplo antes decían, decirle a la mamá, y la mamá que hacía acostaba a su bebé y a veces el foco de la casa estaba atrás de él, o algo rojo, algo llamativo, atrás de él, y el niño hacia los ojitos para atrás, hacia viscos, eso no va con la crianza de los niños, es una práctica que tú puedes mejorar, bueno porque la señora no recorre su cuna para allá o el juguete o lo que le llame la atención al niño ponerlo a la altura de la cuna, y hacíamos juguetes de material de la comunidad llamativo para el bebé, a una altura que el pudiera alcanzar esos juguetes tanto con las manos como con los pies y es una práctica que tú aplicas en la casa nada que ver con la estimulación temprana que se maneja profesionalmente (EN9:04).

Con estas ideas se encuentra un “antes decían” un esfuerzo que simboliza el ingreso y la permanencia en el nivel, surgió con el PECMI con algunas educadoras, iniciar desde abajo significaba aumentar el número de personal y mantenerse. Actualmente hay educadoras que están laborando en el nivel preescolar, ellas ingresaron al PECMI pero como en ese entonces la demanda era mucha en educación básica fácilmente podían hacer transferencia y muchas de ellas dejaron el PECMI, se ubicaron en preescolar y primaria Indígena.

En este sentido, las educadoras les dieron identidad desentrañando los hilos que se tejieron de corte histórico alrededor del surgimiento del nivel y otra que no se desliga de la formación profesional para la construcción permanente de la identidad profesional. Dicho de otro modo, “las personas no solo están investidas de una identidad numérica, como las cosas, sino también de una identidad cualitativa que se forma, se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social” (HABERMAS, 1987).

Desde esta visión, actualmente el servicio de Educación Inicial Indígena en su modalidad escolarizada, implica la asistencia del bebé y niño al aula de manera permanente, es decir, en un horario escolar semejante al de preescolar de 9:00 AM a 12:00 horas, donde queda bajo la tutela de la educadora e inicia con el desarrollo de su autonomía, alejándose paulatinamente de su progenitora. Aun

pasando a ser una modalidad escolarizada la labor se complejiza en su realización como lo manifiesta la siguiente expresión del apoyo técnico:

...en Pachuca, en el evento de aniversario de educación indígena, una compañera presentó un número sobre estimulación temprana, el número que presentó fue con bebés menores de un año, gateando, los niños iban gateando, ella dice que fue estimulación temprana pero yo vi que nada que ver con estimulación temprana, de que ella nada más realizó una actividad, dijo que les iban a sobar los piecitos para que el niño aprenda a caminar más rápido, para hacer una actividad de estimulación temprana, tiene que tener un antecedente primero, yo no puedo trabajar con estimulación temprana si yo no tengo un antecedente previo a lo que yo voy a trabajar, empezando de la salud del bebé, y no es un CENDI, es un nivel que es educación inicial indígena, muy restringido, con todas las deficiencias posibles que puedan existir, ...no podemos confundir, yo les he dicho muchas veces, no podemos confundir estimulación temprana con prácticas de crianza, yo docente no tengo la capacidad para yo aplicar o realizar actividades con bebés, para empezar, necesito un estudio clínico de ese bebé, porque no sé dónde voy a empezar a realizar los movimientos, .... Hay cosas que no logramos asimilar, no las asimilamos, y ahorita hay mucha resistencia por parte de las compañeras, no ponen interés (EN9:04).

Al analizar esta expresión, una vez más, la educadora entrevistada hace referencia a la necesidad de un conocimiento sistematizado para la acción docente, también hace hincapié que Educación Inicial es Indígena no es un CENDI, considerando que ambos tienen características diferentes: el primero no escolarizado, sin un horario fijo, funciona en comunidades indígenas. El segundo es escolarizado, con un horario establecido y atiende a niños de madres trabajadoras. La educadora entrevistada denota que impera la resistencia al cambio y el desinterés de las educadoras de Educación Inicial Indígena para transformar su práctica docente.

La atención escolar de educación inicial indígena a partir de las y los niños menores de tres años esta labor no es sencilla, ni para la educadora, ni para los niños; es tan común mirar el aula en Educación Inicial los primeros días de clase,

inevitable no escuchar el llanto de los bebés y niños, la expresión de la educadora lo muestra: “lloran y no sé porque yo no sé qué hacer” (DI).

Esta declaración remite a que los niños lloran por la separación que comienza haber entre ambos madre e hijo, de ahí que la separación cuesta trabajo para ambos en adaptarse a otro espacio, la educadora dice no saber qué hacer porque su formación le ha dado los elementos para el trabajo con niños y no con bebés; por su parte, mirar los rostros angustiados de las madres de familia al dejar a sus hijos en la escuela, la expresión denota: “hay mamás que no quieren que lloren sus hijos” (DI).

En estas experiencias no es algo natural que las madres de las localidades indígenas dejen en manos de alguien desconocida a sus hijos y con quienes los bebés, niños y niñas tienen los primeros acercamientos.

Después de un mes cuando los niños empiezan a habituarse al aula, la maestra va socializando a los pequeños entre sus compañeros y con ella; este proceso de acomodo y adaptación responde a que ambos sujetos empiezan a entrar en contacto físico unos a otros con una predisposición a la socialización para un reconocimiento recíproco, esto manifiesta el estudio que Rockwell E., retoma de Dan C. Lortie que denomina a las condiciones del trabajo en el aula, “como un suceso involuntario donde los alumnos no piden estar, más bien deben estar en la escuela, es una obligación, pero tampoco los maestros pueden escoger a sus alumnos, esto significa que por ninguna de las dos partes existen lazos anteriores, por ende, es obligación del maestro crear esos lazos”, (ROCKWELL, 1985, pág. 165), proceso en el cual el niño se encuentra en relación con otras personas de su misma edad o no, estas relaciones en la primera infancia son fundamentales para el desarrollo de su seguridad, autoestima y autonomía en los que se van creando lazos afectivos entre la educadora y los infantes, por lo que la docente tiene que considerarlas de manera permanente a través de la realización



de actividades sistemáticas que pongan en contacto directo a los niños con su mundo social y natural.

Las acciones realizadas por las educadoras en torno al trabajo pedagógico resultan no ser sencillo ni para la educadora ni para los niños, al poner de manifiesto estar a punto de rendirse:

Porque...mmmm, porque no iban, no los llevaban las mamás, y yo me quedaba solita en la escuela, estoy espere y espere y no llegaban y eso me desesperaba (interrupción) y por eso me desesperaba, pero ya después empecé a trabajar, iba a buscarlos y pues ya... me acuerdo que había un niño que como le gustaba participar no le daba miedo y este, pues siempre participaba en poesía, se aprendía las poesías... (EN10:05).

Esta expresión permite advertir que el trabajo pedagógico exige conocimiento, disciplina e interés aun contando con ello se tropieza con ciertas dificultades diciendo que por eso querían rendirse; sin embargo, a raíz de que la docente dicen que es el desconocimiento que tienen acerca del trabajo en el nivel y expresa: “bueno la Licenciatura en UPN nos ayuda en poco, pero como usted sabe no es de Inicial, por eso tenemos que buscar en otros libros dibujitos” (RON12:08).

En estos términos, justifican las acciones que realizan y el desconocimiento el que les impide tener más elementos para la realización de su trabajo, cuando la maestra expresa: “*busco dibujitos*” apunta como su intención es la manualidad demostrando la falta de un trabajo intelectual.

Concluyo este apartado para recalcar que el trabajo pedagógico en el aula se observa un escenario donde los conocimientos, los saberes y las creencias quedan de manifiesto en las acciones que las educadoras realizan durante las jornadas escolares. Al insertarse más y con mayor detenimiento en el espacio áulico lleno de significados y sentidos surgen otros aspectos relevantes como las expectativas personales y profesionales de las educadoras donde concretan esas

expectativas que están mediadas por su bagaje de lo que hablare en el siguiente apartado.

## **2.2 Las expectativas personales y profesionales de las educadoras en el nivel de educación inicial indígena.**

Desde el momento que me inserte al trabajo de campo estas preguntas giraban en mi mente ¿Cómo se sienten y que piensan las educadoras de Educación Inicial? Estas interrogantes giraron en torno a lo que mis ojos veían en el quehacer que ellas realizaban dentro de la escuela y fuera de ella, conforme transcurrió el tiempo e ir interactuando con los sujetos pude advertir que había algo oculto, aun no percibía con claridad que era lo que permeaba en las prácticas desarrolladas por las educadoras.

Mi estancia en el campo me permitió descubrir que al lado de esas prácticas desarrolladas por las educadoras subyacían sus pensamientos y sentimientos en relación a la identidad profesional docente que las caracteriza como educadoras de Educación Inicial Indígena. Una identidad profesional que se disipa para dar acceso a la prerrogativa ¿Son de Educación Inicial Indígena Escolarizada?

En las entrevistas con las educadoras me permitieron conocer lo que piensan con mayor énfasis en el nivel en que se encuentran ejerciendo, como se advierte en esta declaración:

El trabajo con niños no me lo esperaba, pensé que me mandarían a trabajar con niños de Primaria, pero sabe (con un poco de sonrisa en su rostro) pensé que me mandarían a intendencia porque yo ingresé al servicio con Prepa (RON12:08)

Esta expresión denota dos ideas: una, es evidente que por su nivel de preparación de ingresó pensó que iba a trabajar en intendencia; una vez que obtuvo el trabajo, no se esperaba que la mandaran a Educación Inicial, sino a

primaria; ella pensaba que con la prepa si podía trabajar en primaria, pero de Inicial no, porque no sabía nada, es lo que ella imaginaba; la segunda idea: la docente inicia su trayecto de identificación no necesariamente al tener una formación inicial, el proceso se origina con la familia, esto quiere decir que la constitución de la identidad, las figuras predominantes son los padres quienes ejercieron una influencia sobre la elección en la profesión de la docente.

En este sentido, se concibe al sujeto como un ser que construye su vida y su historia de manera permanente. En palabras de Bourdieu que para “objetivar al sujeto objetivante, objetivar el punto de vista objetivante, es una cosa que se practica corrientemente, pero se lo hace de una manera aparentemente muy radical y en realidad muy superficial” (BOURDIEU, 2000). Objetivar al sujeto investigado implica ir más allá, ver al sujeto con otros elementos que está en un campo estructurado y determinado, ocupando una posición e interacción.

Si bien, en este recorte la educadora reitera: “también por eso, me quiero cambiar de nivel, porque trabajar aquí es muy difícil, ah y no te lo reconocen, ya vez, hasta en carrera magisterial nos cerraron las puertas, nos discriminan, así como puedo aspirar a ganar más, no nos motivan” (DI).

Al analizar la expresión pone de manifiesto la posibilidad de pasarse a otro nivel porque además de ser complejo el trabajo en el nivel Inicial y se aprecia una preocupación de mejorar su salario, que a la fecha no hay instancia que reconozcan el trabajo que ellas hacen, tampoco acceso a poder participar en carrera magisterial para ganarse un incentivo o estímulo al trabajo que están desempeñando. La educadora acaricia la necesidad de ser incluida ligado a un sentido de reconocimiento y pertenencia, esto es importante ya que cada educadora se rearma la idea de ser reconocido por los otros y por el sistema mismo, porque “la necesidad de reconocimiento es inseparable de la necesidad subjetiva de autoafirmación” (MORIN, 2008).

En otras palabras, puede afirmarse que “la identidad del sujeto se define en términos de cómo lo ven otros” (Larraín J. , 2003), al situarse en el contexto de mejora salarial no tiene reconocimiento en la política de carrera magisterial y el no reconocimiento, como consecuencia el no auto reconocimiento.

El sentir de la educadora refuerza las palabras del jefe de sector: “...otro problema que no, como es un programa, éste, tampoco las autoridades éste, estatales ni la Dirección General de Educación Indígena ni la Subdirección han fomentado, o sea, no ha habido promoción ora sí, no ha habido incremento de personal, tampoco se ha fomentado en ese nivel porque realmente está olvidado” (EN6:03).

En esta expresión se deja entrever que en el programa no hay apoyos para la práctica pedagógica de las educadoras, en los últimos tiempos ya no hubo incremento de personal, por lo que la demanda se detuvo y en consecuencia ya no se abrieron más centros de trabajo. Estas condiciones favorecieron en gran medida la aparición de un imaginario social habiendo una fuerte contradicción entre programa, no incremento de personal y un nivel olvidado.

Entre los comentarios más fuertes de la situación que vive educación inicial indígena está en el siguiente dato empírico: “Si, pues como dicen que es programa, no hay beneficios, no hay estructura y desconocen del nivel” (EN6:03).

Sin duda que los cambios con la reforma educativa en las últimas décadas han trastocado la organización del nivel y por supuesto su historia, que fue marcando y caracterizando a los sujetos que ahí se desenvolvían. Ante esta situación, la autoridad máxima del nivel preescolar opina: “bueno inicial para mí es un nivel” (EN6:06).

La expresión del jefe de sector de educación preescolar solo se advierte el deseo de que Educación Inicial debe ser “reconocida” como nivel, para sentirse de

esa forma con cierto apoyo o reconocimiento. En este tenor, se plantea en el plan y programa que “la educación inicial y preescolar, niveles que dan sustento a la primaria, cobran una importancia estratégica al reorientarse y reforzarse en sus mismos criterios de justicia y equidad” (SEP., 1994, pág. 15), este documento manifiesta que educación inicial es un nivel, de ahí recoge el jefe de sector para decir que educación inicial es un nivel.

Los términos utilizados como “programa” se traduce en actitudes que se objetivan en la “diferenciación, identificación y reconocimiento, son momentos inseparables del proceso de construcción de la identidad. Esta articulación nos remite a cuestionarnos en el seno de la sociedad y para cada grupo social, las mediaciones con y la calidad del otro que nos da posibilidad de reconocimiento, así como las representaciones y contextos de transmisión de dichas imágenes sobre sí” (LONGO, 2003, pág. 11).

Como esta diferenciación de “programa o nivel” se hace presente al ser expresado por la educadora Amor: “ya ve que en el plan de estudios 2011 no se considera a inicial”. La educadora menciona que en el plan de estudios no se contempla a Educación Inicial dentro de la educación básica, en este sentido, “la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) básica culmina con un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que inició en el 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria...” (SEP., 2011), este dato de la SEP está más claro que la educación básica son considerados los tres niveles: Preescolar, primaria y secundaria, lo que revela un sentimiento compartido entre las educadoras de Educación Inicial que simboliza sentirse olvidadas.

En el medio indígena la educación inicial se puso en marcha como nivel, un proceso lento sin logros significativos, sin embargo, en documentos legales aparece plasmado que “la educación de niñas y niños menos de tres años...a

esta educación se le denomina Nivel Inicial, por ser el primero del Sistema Educativo Nacional, (SEP-DGEI, 2009)". Es posible advertir, el legado del PECMI, hoy en día las autoridades educativas como supervisores, jefes de sector, docentes y colaboradores de la SEP siguen utilizando la palabra programa para denominar al nivel como programa de Educación Inicial. Lo que le quita credibilidad y trae consigo un cúmulo de confusiones para los empleados, debido al escaso conocimiento que se tiene del nivel educativo.

Es importante mencionar que la existencia de un pasado se hace presente "aunque sea en forma de retazos" (CASTORIADIS, 1983) Históricamente, en el PECMI se exaltó el término de Programa, que trasladaron a la función docente, actualmente el trabajo en este nivel la práctica docente se ha modificado, sin embargo, las representaciones que históricamente se han forjado en relación a la tarea, persiste en el imaginario social e incluso en la tarea docente.

De ahí que, conocer el discurso de las educadoras, como conciben esta situación, de manera que su identidad como programa y no como nivel en el imaginario social se ve trastocada.

La educadora Amor vive y siente ese término de "programa", cuando se le preguntó: ¿usted que siente y piensa que Educación Inicial sea reconocido como un nivel y no como un programa?, ella comenta: "si, porque tuviéramos más beneficios, aulas, y como dicen que es un programa por eso no apoyan, pero ahorita como estamos menos, sí, las compañeras se pasan a Preescolar, con eso de la reforma es otro porque no sabemos qué va a pasar" (RON12:08).

Estas palabras develan que desde la perspectiva de la educadora el término "programa" indica algo de menos grado de importancia y por el hecho de ser nombrado un "programa" al considerarse que con este término no se tiene apoyos, atención y no se proporcionan beneficios como aulas, muebles porque no tiene una estructura jurídica.

Ante esta situación se aprecia como el sentido de reconocimiento conduce a las educadoras a la búsqueda de un lugar con reconocimiento, con una estructura que les proporcione infraestructura, de manera que puedan ser reconocidas por la sociedad.

En este orden de ideas en una plática informal con la educadora Citlali de la zona escolar número 16 expone: “estar en Educación Inicial, es no tener futuro” (DI).

Al analizar los sentires de los sujetos investigados se percibe un pesar y un distanciamiento entre las educadoras, al seguir tomando en cuenta que Educación Inicial es un programa, teniendo como consecuencia el desánimo de las maestras que buscan otro nivel donde tengan mayor oportunidad de trascender laboral y económicamente; la posibilidad de pasarse a otro nivel educativo y avanzar a un nivel superior en carrera magisterial, son motivos más que suficiente para realizar su transferencia de clave. De esta manera, aparece entonces ese sentido de exclusión e incluso propios de la personalidad por ser diferente, y esta ha impactado su identidad profesional.

A tal grado que en cada educadora permanece el ser individual que puede “ser definida como un proceso subjetivo y frecuentemente auto-reflexivo por el que los sujetos individuales definen sus diferencias con respecto a otros sujetos mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (GIMENEZ, 2007). De aquí que la identidad individual se forma, se mantiene y se manifiesta en la interacción y comunicación con los otros.

Esta falta de legitimidad y reconocimiento por la SEP la comparte el Jefe de Sector 01, el Profesor Saúl, al comentar:

Aunque te voy a decir la SEP tampoco conoce, desconoce de este programa, desgraciadamente hasta la fecha desconocen porque cada vez

que hemos ido a un caso de Inicial, les comentamos de Inicial y ellos ahí dicen que es un programa no es nivel y que apenas piensan estructurarlo, apenas están pensando en eso... pero en sí que tengan más opciones las compañeras a desarrollarse en este nivel pues realmente como que no... (EN6:02).

En este sentido, la legitimidad o la falta de una estructura está la clave de que no se reconozca como nivel, sino más bien un programa, quizá las palabras fuertes lo pronuncian las autoridades que a su parecer tiene poco prestigio a la que socialmente se le ubica a una institución para niños con atención formal. Esto es un asunto de interpretación o modo de decir, porque así les conviene, mientras los involucrados no exijan que se cumpla lo que establece la Ley General de Educación se seguirá esperando el reconocimiento, consideración y comprensión de las autoridades educativas correspondientes. En términos legales existen documentos que dan cuenta de lo anterior como la Ley general de educación en el artículo 39, que manifiesta: “en el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos” (LEY, 2010).

Así mismo, en la Constitución política de los estados Unidos mexicanos en su artículo 3º fracción V, estipula que: “además de impartir educación preescolar, primaria y secundaria, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos incluyendo la educación inicial y la educación superior necesarios para el desarrollo de la nación.” (SEP., 2010, pág. 21).

En esa construcción de la identidad de las personas se relaciona con la legitimación del espacio laboral, en este sentido la educación Inicial Indígena actúa como proveedora de identificaciones, se advierte que “la identificación es una asimilación de un yo a un yo ajeno, en consecuencia ese primer yo, se comporta en ciertos aspectos como el otro, imita, por así decir, lo acoge dentro de sí (...) la identificación es una forma muy importante de la ligazón con el prójimo,



probablemente la más originaria.” (FREUD, 1922-1923, pág. 58), que cada uno moviliza y resignifica.

La profesión docente se ha establecido en torno a imaginarios sociales que enmarca el proceder y actuar de los profesores y las expectativas que la sociedad tiene sobre ellos, pues la palabra programa está configurada a partir del recuerdo del PECMI que en su momento ejerció su papel. En esta complejidad de relaciones se encuentra inserta la escuela de educación inicial indígena, como el origen institucional y el discurso que permea en las prácticas cotidianas de las educadoras que laboran en este nivel.

Situándose en esta perspectiva el jefe de sector 01 confirma:

Porque ustedes no pueden participar en escalafón o en carrera porque de repente dicen que siempre no y después dicen que si o sea que no hay algo firme. Nosotros ya teníamos un proyecto en la mano pero ustedes no nos creyeron, pero también ustedes deben tener iniciativa no se ve la inquietud de ustedes y lo primero es que dicen yo me muevo porque yo quiero un beneficio de inicial y no debe de ser así verdad,...ahorita debemos aprovechar porque ahorita está el profesor Joel él es muy humano conoce, él es profesor, él conoce de nuestras necesidades, porque los demás que han pasado y ni sabían que existía preescolar indígena imagínate (EN6:04).

En sentido estricto, vale decir que Educación Inicial indígena, no participa en carrera magisterial, ni en escalafón por las claves que se manejan en educación inicial, un factor administrativo de sistema que no coinciden con los requerimientos de los lineamientos generales de escalafón ni en carrera magisterial, no se establece en ningún apartado. Solamente se obtienen beneficios como incremento salarial, prestaciones, servicio médico del ISSSTE, goce de días de licencia como derechos que todo trabajador del estado tiene. Por otra parte, las claves que se manejan en educación inicial son las de base E1461 y las de contrato E1478, sin embargo, hay quienes tienen una clave distinta, una clave directiva que gracias al trabajo sindical que han realizado lo han logrado.

Ante las condiciones laborales en este nivel a las educadoras les produce efectos que se traducen en constantes tensiones y presiones, debido a esta condición “se perturba su identidad profesional y se sienten cada vez más inseguros y solitarios” (PRIETO-Parra, 2004, pág. 3), y estos efectos impactan en las educadoras en la construcción de su identidad profesional de su nivel.

Se reconoce que la construcción de la identidad profesional del docente no solo es un proceso individual, sino también colectivo, de ahí que conviene advertir que la relación de la identidad favorece la comprensión de las tramas de significación, de las narrativas y procesos sociales que históricamente han sido configurados, múltiples y cambiantes que no expresan “una esencia si no relaciones e intereses” (LASSO, 2007).

En el ámbito de las relaciones e intereses personales buscan la legitimación y reconocimiento sindical como se devela en el siguiente dato empírico:

cualquiera diría que como estoy en el cuadro sindical, estoy favorecida, (se queda callada, le cambia el semblante) te voy a decir algo que no le he dicho a nadie (deja de recortar y mira de reojo a la practicante, ella está como a cinco metros de nosotras en el otro extremo) yo soy oficialmente la secretaria de organización, pero es puro parapeto, no me toman en cuenta las pinches viejas, solo me pusieron en su planilla para tapar el ojo al macho, solo estoy para ellas cuando se trata de hacer y repartir citatorios, estoy bien decepcionada de ellas (DI).

Al analizar la expresión se muestra que aunado al desconocimiento, el no reconocimiento y falta de estímulos o incentivos, hay otros elementos que permean en el pensamiento y actuar de las educadoras, en apariencia se les dan comisiones, en realidad esas funciones no son auténticas, se dice que se les toma en cuenta al participar en algún cargo u opinión; sin embargo, se les otorga una “*seudoparticipación*”<sup>6</sup>, se deja entrever una participación disfrazada de

---

<sup>6</sup> En todos los casos, en mayor o menor medida, la participación queda reducida a una apariencia de participación, sin acceso a una “real” toma de decisiones. Esta apariencia de participación, esta

reconocimiento o de tomarlas en cuenta, en otras palabras se “anuncia el aprecio que tienen los otros de mí, es un producto de luchas de poder dirigidas a imponer los propios sistemas de evaluación y valoración de los sujetos.

Por eso puede representarse como un continuo que va desde el reconocimiento en sentido positivo (la evaluación “afirmativa” de un sujeto) pasando por un reconocimiento basado en imágenes estigmatizadas y negativas (y por eso desvalorizantes), hasta el extremo de un total desconocimiento o “no reconocimiento” de la existencia del sujeto) (LONGO, 2003, pág. 11). Los que detentan el poder y control actúan con doble sentido, en esas intenciones sigue vigente la desvalorización y el desaprecio hasta el extremo de un no reconocimiento de la persona en la función a desempeñar.

De esta manera, la construcción de la identidad profesional “no es ni puede ser una tarea ajena o impuesta desde afuera sino que constituye una responsabilidad compartida entre todos los profesionales de la educación” (PRIETO-Parra, 2004, pág. 1).

En esa búsqueda de identidad entre la colectividad, las educadoras encuentran muchos obstáculos en su desarrollo profesional, a continuación una de las educadoras expresa:

fíjate, yo soy secretaria de organización, digamos la segunda de la secretaria de la delegación, y me negaron una propuesta, porque yo quería concursar en el examen de oposición para ganarme una plaza de preescolar, pero ellas no me la quisieron hacer...si la pinche supervisora y la pinche secretaria, me dijeron que no estaban autorizadas para hacerme una propuesta, dicen que el director de educación no va a dejar que nadie de inicial se pase a preescolar y como él es el querido de nuestra jefa, o porque crees que está ella, allí, no tiene ni 5 años de servicio, no conoce de política, ni sabe hablar en público, es una babosa, ese puesto era de

---

**Seudoparticipación** es realizada por el concepto de consulta. BALL S. (1987) La dirección: oposición y control, en la micro política de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar, En: Problemas Educativos en la Institución, Pachuca Hidalgo, México UPNH 2014, folio 188 (antología básica, cuarto semestre, Línea: Histórico Social MECPE)

nuestra elemento que mandamos al congreso, pero esa vieja fue más astuta, se ligó al director y así fue fácil llegar en el puesto, por eso ella solo le obedece, lo que él diga es lo que se hace... (DI).

La experiencia que se vive en carne propia con las relaciones de poder de educación preescolar, es por ello que las educadoras piensan en irse a otro nivel como el de Preescolar, lo que permite ver la apreciación que hacen las educadoras que están ocupando algún puesto o comisión, se hace ver cómo estas ideas han servido para que las nuevas generaciones de educadoras se apropien de esta misma idea. Las personas también se distinguen por determinados atributos considerados como aspectos de la identidad, muchos atributos derivan de las pertenencias sociales razón por la cual tienden a ser “a la vez estereotipos ligados a prejuicios sociales con respecto a determinadas categorías o grupos” (HABERMAN, 1985), algunos de estos atributos son del plano personal y funcionan como rasgos de la personalidad por ejemplo: ser inteligente, perseverante, y mientras otros son del plano social: tolerante, amable, comprensivo, que son una manifestación más de las representaciones sociales.

De las educadoras quienes alcanzan algún beneficio personal por algunos medios solo se sirven para escalar, y una vez estando en el puesto, la actitud se opaca al manifestar: “ya sabes, si tienes palancas, subes, si no, chingate, hazle como quieras, te exigen más y por el mismo sueldo” (DI).

Entre quienes se incorporan por la vía sindical a ocupar un puesto se encuentra a la educadora Miriam de Educación Inicial Indígena quien llegó a ocupar un puesto en la subsecretaría de educación inicial y preescolar Indígena en la Ciudad de Pachuca de Soto. Esta educadora busco formar parte de la comunidad sindical que le dio la posibilidad de superarse y adquirir reconocimientos, es por ello, que su ingreso a la subsecretaría ha representado para las educadoras un palancazo o dedazo para llegar a ocupar el puesto.

Como parte de la dinámica de un grupo selecto en el sindicato magisterial, se consiguen puestos de confianza como parte de las negociaciones que se establecen con el gobierno del estado en función, en este sentido “llega a controlar las condiciones de trabajo del magisterio, junto con su carrera profesional, administrativa y política, así como en la permanencia del personal en sus puestos de confianza (no sindicalizado) de la Secretaria de Educación”, (ARNAUT, 1996, pág. 404). Son pocos los aspectos en los que no interviene el Sindicato, este organismo es un encuentro de socialización de los maestros después de la escuela donde son formados y donde se labora, al sindicato recurren todos y el trabajo que se realiza en las aulas tiene que ver con ello, y no sería para menos, es decir, de la relación con el sindicato depende el afianzamiento laboral.

En este contexto, la educadora expresa: “sí, porque como te dije, si me quiero cambiar, porque mira, el director dijo, que ya no se iban a crear plazas para educación inicial, por eso cada vez somos menos, creo que hasta puede desaparecer el nivel, pero ahora, donde quedamos nosotras, por eso antes que nos corran, mejor me voy a cambiar...estar en Inicial es no tener futuro... (DI).

Estas palabras emitidas por una educadora contienen un profundo sentido de incertidumbre de no saber hacia donde va Educación Inicial Indígena, no se ven muy claras las perspectivas, por ello, antes de que suceda otra cosa, mejor piensan cambiarse ya laboralmente no hay expectativas, sin embargo, esto tiene un costo emocional muy fuerte, porque no es fácil decir, acompaña los miedos, deseos e incertidumbres.

A lo largo de la historia ha habido diversos intentos para transformar el Sistema Educativo Mexicano, “el sistema escolar, el estado, la iglesia, los partidos políticos son campos, es decir, un campo se convierte en aparato cuando los dominantes tienen los medios para anular la resistencia y las reacciones de los dominados”, (ORNELAS, 2008., pág. 216). Es decir, el aparato del estado está la

ideología que domina la mayor parte por tener los medios de acceso, de ahí que el origen hay un dilema entre la cantidad y calidad de programas de capacitación y mejoramiento profesional.

En esta búsqueda de reconocimiento de las educadoras existe una manifestación de reacción de los dominados, en palabras de una docente comenta:

Quise ser apoyo técnico y me dijeron que no podía porque era de inicial, pero eso sí, la fulana como pudo ser apoyo técnico de zona representando a inicial, y después pasó a ser apoyo técnico de preescolar. (Cambia el tono de voz, habla más suave) dicen que en san Felipe hay tres compañeras de inicial que se adjudicaron claves de apoyo técnico, y son de la misma zona, ¿cómo le hicieron?, quien sabe, pero yo no pude, claro ya están al frente, pero no hacen nada por el nivel, solo se preocupan por andar gestionando beneficios propios (DI).

En las condiciones laborales en que se encuentra el nivel de educación inicial indígena, la educadora está en su derecho de aspirar a una comisión o puesto, otras lo consiguen y una vez estando en la comisión se les da cierta libertad para ejercer sin pasar los límites y gestionar beneficios propios y no colectivos, sin embargo, existen entre los que tienen el poder de poner obstáculos al respecto menciona Por otro lado, denota la expresión “me dijeron que no podía porque era de Inicial”, es un estigma que trae consigo “connotaciones sociales negativas que marcan la identidad de sus portadores colocándolos en un lugar de inferioridad en relación a los grupos sociales hegemónicos o legítimos” (GUBER, 1984, pág. 41) al que pertenecen los otros.

Por todas estas situaciones que enfrentan cotidianamente las educadoras, muchas de ellas han optado por transferir sus claves a preescolar, hasta el año 2010 a nivel Estado había 220 educadoras aproximadamente de Educación Inicial indígena, en el año actual solo quedan 125 de base, ya que han optado en hacer su transferencia a Preescolar. En el sector 01 con radicación en Huejutla, Hidalgo,

atiende un amplio número de centros de trabajo que abarcan los Municipios de Huejutla, San Felipe Orizatlán y Huitzilingo, siendo 32 centros de Educación Inicial y 120 centros de Educación Preescolar Indígena. Es el sector más numeroso del Estado y, conforme pasa el tiempo al ser muy notoria la prioridad el nivel de Preescolar a petición de todas las educadoras de Educación Inicial se nombró una coordinadora (educadora que estaba en una escuela unitaria del nivel) para que se fuese a la jefatura a coordinar trabajos del nivel inicial.

El desánimo de las educadoras se manifiesta en la formación y capacitación continua que el nivel demanda:

solo voy a los cursos que me citan, pero ya no quiero ir, siempre es lo mismo, como siempre, la coordinadora de educación inicial estatal, porque así se hace llamar, sale con que tenemos que echarle más ganas para tener en alto el nivel, que para que se note, y pura lengua, ...y nos dice, "si se puede, no digan que es difícil, porque antes de ingresar se les preparó, yo misma soy producto de un curso de inducción, y mírenme donde estoy (DI).

Una de las razones por la que existe inconformidad de las educadoras con la coordinadora de educación inicial indígena, esta ha sido absorbida por la carga administrativa de Preescolar dejando un mínimo de atención al nivel Inicial. De los trabajos que la coordinadora realiza son los cursos y capacitaciones, cabe aclarar que la mayoría de las veces resultan los cursos o talleres de poco interés y no se llega a un análisis profundo, como se manifiesta en la siguiente expresión:

como si no supiéramos como le hizo para ingresar, se tuvo que casar con el coordinador del curso, luego cuando la mandaron a comunidad, la mandaron protegida, porque nunca se presentó a trabajar, ella se fue para Pachuca y ves, se quedó en el departamento de Educación Indígena, ahora dicen que es la jefa del Estado, si como no, quiere que se le respete y la escuchemos cuando habla, pero que va a conocer ella de la práctica, para sentirlo, hay que vivirlo, (DI).

Ella advierte que esta forma de trabajo de la coordinadora de educación Inicial no ha sido la mejor, que influye en la configuración de la identidad de las educadoras y no existe mejora salarial; los cambios de centro de trabajo o ascensos solo se logra a partir de trabajar para y con el sindicato, tener un dedazo o padrino y de las buenas relaciones que se tengan con quienes ocupan grandes puestos.

Así se ve expresado en el siguiente párrafo, cuando las relaciones de poder solo sirven para arropar a ciertas personas que se identifica con su ideología:

por eso cuando se juntaron para elaborar el currículo de educación inicial, no está claro, no definen que quieren conseguir, además, los aprendizajes esperados, no todos corresponden con la edad de los niños, hay algunos que están desubicados, por eso cuando queremos planear conforme nos marca la currícula, no nos atrevemos a poner sus propuestas, ¿cómo va saber ella que actividades pueden hacer los niños y cuáles no, si jamás estuvo frente a grupo?, pero eso sí, nos obligan a respetarla como jefa, pura burocracia, (DI).

Este enunciado permite dar cuenta de la percepción de las transformaciones más simples que parecen alterar la identidad profesional docente en el plano individual, colectivo y el valor negativo que han podido ostentar la coordinadora, existiendo una difusa convergencia lo que tiene como consecuencia estimular la apatía, frustración y resistencia al cambio de las educadoras.

Es de subrayar que dentro de la conformación de la identidad profesional está fuertemente marcado por los factores externos en la coexistencia de beneficios laborales, en labios de una educadora comenta: “por eso, ya he estado a punto de renunciar, quisiera dejar todo, porque yo quisiera ascender, por eso acepté estar en el cuadro sindical, pero ya vez (ríe fuertemente) me salió el tiro por la culata” (DI).



Se destaca que las educadoras han tenido escasas oportunidades para compartir sus preocupaciones profesionales, de alguna manera se abraza la idea de renunciar al trabajo, ya que no hay posibilidad de ascenso y ampliar los horizontes en este nivel, sobreviene entonces “una verdadera crisis de identidad que surge desde la tensión entre el profesor ideal y el profesor real” (PRIETO-Parra, 2004, pág. 9). En este sentido existe cierta madurez en una de las educadoras, pero, es más fuerte la ideología dominante que pueda liberarse para actuar con toda determinación, a continuación, la siguiente expresión:

Yo quise echarme el paquete y me dijo un secretario general de preescolar que, si yo me aventaba, las maestras de su zona también me iban a seguir porque ya estaban hartas de tanto despotismo por parte de éstas personas, pero le pensé, porque luego cuando alguien se quiere mover las demás dicen que solo quiere beneficiarse y la verdad me desmoralicé, pero yo creo que, si debemos de luchar, si hubiera alguien que aguante, pero al parecer todos esperamos que alguien actué (DI).

Para finalizar digamos que a través de estas frases podemos entender el pensar y el actuar, la acción e interacción por la expresión de las voces mismas de las educadoras y su saber hacer, en efecto, se muestran alternativas de acción, para ello suena interesante conocer que configuraciones tienen que justamente se trabaja en el siguiente subapartado denominado: qué expectativas tienen las educadoras.

### **2.3 Las experiencias vividas por las educadoras.**

Partiendo de la idea de que toda identidad necesita del reconocimiento social para coexistir en la compleja sociedad y profesional, como se observó en el subapartado anterior que se forja en la intersubjetividad de los sujetos investigados advirtiendo que algunos intentan ocultar su sentir, su pensar, sus expectativas u ocultar la imagen de sí mismos poniendo de manifiesto que no pasa nada, que todo está bien, otras muestran una perspectiva que las hace percibirse distintas a las otras. En este subapartado se recuperan las expectativas

que como educadoras de Educación Inicial Indígena tienen a pesar de la ausencia del saber pedagógico, de una práctica reflexiva, de un equipo colegiado y de los estigmas que tienen sobre ellas, en palabras de Kosik: “*¿por qué la estructura de la cosa no es directa e inmediatamente accesible al hombre; porque para alcanzarla es preciso dar un rodeo, ¿y a que o hacia donde tiende este? Si en la percepción inmediata no se da la “cosa misma” sino el fenómeno de la cosa ¿se debe ello a que la estructura de la cosa pertenece a una realidad de orden distinto, y por lo tanto se trata de otra realidad situada detrás de los fenómenos?*”, (KOSIK, 2012, pág. 91) buscando factores para descubrir la cosa misma, mirar una cosa en el plano individual y social, al hacerlo se rompe y encuentran motivos pasando de la neblina para alcanzar a ver y hacer el rodeo que Kosik plantea para encontrar las razones.

Las experiencias vividas de cada una de las educadoras, de su infancia, la formación ético-político en la educación básica, medio y superior, son las que han conformado la actitud, que ha ido modificando sus expectativas, de esto dan cuenta las educadoras la probabilidad de haber ingresado en un nivel distinto al de educación Inicial:

Este, porque ahí me ubicaron, porque yo elegí primaria y no me ubicaron en primaria, como se llenó primero primaria o no se...y me pusieron en inicial, por eso al principio batallé mucho porque no me gustaba, yo le decía a mi mamá, Má, yo ya no quiero trabajar, yo ya no voy, yo decía que ya no, ya me quería rendir, porque me desesperaba, no sabía yo que hacer y este, ya pues ahorita ya le halle sabor al caldo... (EN10:03).

En este tenor, cuando se tiene un origen campesino o indígena, es muy difícil lograr los sueños anhelados como se advierte de la educadora cuando menciona yo quería ingresar a otro nivel ese era el deseo, una vez estando en educación inicial, no tenía claro el trabajo, razón que la llevo a decir que quería rendirse porque no sabía qué hacer en educación Inicial, no era de su interés al

manifestar: “yo quería ser maestra de secundaria, entonces, yo aspiraba a un poquito más...” (DI).

Una expectativa que se ve truncada en el ingreso al servicio por razones ajenas a ella, estar en un nivel no deseado, sin embargo, algunas educadoras no pierden la esperanza de lograr la remuneración de su labor como se muestra en la siguiente expresión:

si no soy jefa, cuando menos directora (ella cambia su expresión gestual: ríe un poco) que se refleje en mi pago, porque, en todo, para eso buscas tú un trabajo, para tener una mejor remuneración, entonces, como dicen a veces, no, pues trabajo yo por vocación, oye, entonces no hubieras aspirado a tener una plaza, si es tu vocación, no hubieras esperado que te dieran una orden para empezar a trabajar, trabajo porque es mi vocación y ya ... (EN10:05).

En este orden de ideas de la educadora y la versión de los jefes de sector, supervisores y educadoras de Inicial, que las claves directivas de las que gozan tres o cuatro de ellas aproximadamente, son claves de preescolar porque de inicial no hay, solo las claves base que se tienen.

Para las educadoras este nivel educativo no hay beneficios que aspirar ni para las educadoras ni para los niños, una de ellas expone la compleja forma más original de la experiencia donde se albergan los sentimientos y expectativas:

es que.... para el nivel, no tenemos las mismas oportunidades, los mismos derechos, que los otros niveles...a nosotras nos hacen a un lado, cuando vienen a dejar útiles escolares, inicial no es tomado en cuenta, la leche, por igual, no nos toman en cuenta por parte de presidencia... ellos me dicen, es que saben que, es que vamos hacer, SEP nos da la plantilla nos dicen que cantidades, pero para ustedes no nos dan nada...se supone que rendimos estadística, rendimos plantilla, rendimos cuanta información que nos piden, le digo, donde queda, porque la SEP no nos tiene contempladas, ahora, si yo estoy cobrando un sueldo, se supone que SEP me tiene contemplada, se supone que gobierno me está pagando, entonces, porque gobierno si sabe que estoy cobrando porque no sabe que existe mi nivel”, (EN10:07).

En este entramado laboral de gestión y política sindical como las instituciones contribuyen a fortalecer los estigmas que, “constituye una estrategia de dominación que lleva a los estigmatizados a la paralización y automarginación. De este modo las personas estigmatizadas internalizan las limitaciones que se les imponen desde los imaginarios a sus posibilidades de desarrollo social” (DIAZ, 2002, pág. 10). Es un hecho que los estigmas afectan también la autoestima conduciendo a los individuos a poner topes en sus planes de vida, provocando que las personas desconozcan sus talentos y potenciales o capacidades. Es como las personas que conviven cotidianamente la compleja situación, sus expectativas laborales y profesionales es cambiarse de nivel, al respecto una de las educadoras expresa:

yo si me quiero ir a otro nivel educativo, pero este... me voy a ir y no he hecho nada, que hice por mi nivel, nada, a lo mejor trabajé con mi comunidad, trabaje con mis alumnos,... hasta ahí nada más, y a mí me gustaría... que se vea el trabajo, que se vea que realmente queremos el nivel educativo, que logremos, a lo mejor no beneficiarme yo, a lo mejor otras personas se vayan a beneficiar, pero empezarle, a lo mejor cuando yo no esté en el nivel entonces se estructure, pero que se empiece, que se vea la iniciativa de querer hacer algo por el nivel educativo, porque es bonito porque trabajar con niños chiquitos (EN10:09).

En este dato empírico nos remite al aspecto individual el no ser egoísta, que se beneficie quien tenga que beneficiarse; el aspecto social, al mencionar que se empiece, que se muestre iniciativa para hacer algo para la estructura del nivel, y el aspecto biográfico, la facilidad para expresarse y hablar sin reservas, liberarse de sus prisiones que atacan la autoestima de las educadoras provocando sentimientos de culpa y de frustración, dado que “el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento” (FERNANDEZ, 1994, pág. 49) tal sufrimiento se traduce en el modo de pensar, sentir y actuar de las educadoras.

En la profundidad del sentimiento humano de la educadora permite valorar la labor que realiza con las y los niños en una comunidad indígena marginada:

es un nivel muy bonito, es un nivel muy noble, pero a veces nuestro sentir difiere, difiere en el sentido que, como tú dices estoy estancada y es que como seres humanos tenemos ese derecho a querer más, a escalar, yo como docente igual, todos tenemos aspiraciones, yo creo que las aspiraciones son las que nos motivan echarle ganas, a superarnos, a ser mejor en el aula, de ahí va a depender mucho, si haces un buen trabajo, tienes las herramientas para poder decir si se puede... (EN10:09).

En este sentido amplio de la personalidad de la educadora se destaca el compromiso con el nivel educativo y el prototipo de la educadora de sociabilidad, sentimental y amorosa, adoptando un ambiente de armonía que le da pertenencia social, en este sentido, *“el individuo se ve a sí mismo - y es reconocido – como “perteneciendo” a una serie de colectivos; como “siendo” una serie de atributos; y como “cargando” un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable”* (HABERMAN, 1985, pág. 5).

Las aspiraciones son una carga para motivarse y salir adelante a fin de brindar una Educación adecuada, y en ese sentido acompaña la eficacia docente, que por definición “hace referencia a lo que el profesor hace que produce algún efecto sobre los resultados educacionales” (FLANDERS, 1977, pág. 7) acepta que no lo sabe todo que está abierta a la experiencia.

Desde el plano personal y profesional el docente es “una persona, un ser humano, con preocupaciones, intereses, necesidades, expectativas y emociones, de ahí que buscará la preservación de su dignidad, autoestima e individualidad” (CABRERO, 2008, pág. 113). Manifestación que refleja toda una historia y por supuesto una forma de pensar, una forma de comunicarse y una forma de ser como lo expresa: “te digo que sí, si le he pensado de pasarme a otro nivel, pero

viendo por mi necesidad personal, pero si me quedaría yo inconforme insatisfecha por no haber hecho algo por el nivel” (EN10:10).

Es una de las cuestiones profesionales que marca a los y las educadoras responsables y comprometidas con su labor docente del cual es una “sensación de estar en deuda con la enseñanza porque ella contribuyó a que yo alcanzara la plenitud de mi vida” (JACKSON, 1999, pág. 264) La enseñanza engendra dudas, dudas sobre lo bien o lo mal que se hace, dudas sobre la eficacia, dudas sobre cómo actuar en esta o aquella situación y sobre la prudencia de las acciones pasadas.

Una expectativa que llama la atención que ilumina la carrera de la educadora es cuando menciona:

fíjate que mi idea es escribir un libro, ese día lo estaba platicando con una compañera porque no acabar con todos los paradigmas de Piaget, a lo mejor, Piaget hizo sus estudios en otro país, con otros niños, tenemos nuevos niños y tenemos otro país, a lo mejor lo podemos hacer, podemos rescatar esas prácticas de crianza que conocemos y se practican en las comunidades, lo mejor es que de aquí, donde es el sentir, donde es del contexto, donde el maestro vive y siente realmente lo que es una práctica, se propongan estrategias acordes y realmente motivantes para los niños (EN10:012).

Se advierte que entre sus expectativas de la educadora que hay conocimientos, explica que hay interés, falta que alguien las guíe, alguien que accione o coordine las actividades, destacando la importancia de “escribir un libro”, un dispositivo mediante el cual la educadora desea quizá ser reconocida y tener “reconocimiento de pertenencia a determinada categoría ubicada en un cierto orden social” (GYSLING, 1992, pág. 20) como miembros de un equipo de maestros con un capital cultural de escritores.

Para concluir, resulta interesante saber, ¿Quién acompaña a las educadoras en su práctica?, para motivar sus expectativas, o ¿realizan un trabajo

solitario? Un problema más asociado al ejercicio pedagógico y su impacto en la construcción de la identidad profesional docente, misma que se aborda en el siguiente capítulo.

### **CAPITULO III**

#### **LA PRÁCTICA SOLITARIA DE LA EDUCADORA AMOR**

La construcción de la identidad presenta un proceso complicado, lo cual, lleva hacer muchos cuestionamientos acerca de los elementos que constituyen la identidad profesional, misma que se va conformando a lo largo del tiempo y en función de ciertas etapas por las que pasa el individuo.

En el aspecto de empeño es un elemento que constituye la identidad profesional de la educadora Amor de educación Inicial en el medio indígena que se denomina este capítulo: la práctica solitaria de la educadora Amor, en el que se denota la ausencia de un acompañamiento institucional, que influye en las formas de pensar, sentir y actuar de las educadoras, cuya estructura constituye la acción cotidiana que se desarrollan en la práctica educativa, idea que precisamente se aborda en uno de los primeros apartados denominado: *La ausencia de una figura institucional en las tareas de la educadora Amor.*

En el primer tema se recuperan las apreciaciones que tienen las educadoras, supervisor de zona y jefe de sector, para comprender el aislamiento de la educadora Amor que realiza su práctica al interior de un aula, sus acciones develan el impacto en la construcción de su identidad profesional docente ante la falta de apoyo y acompañamiento de las autoridades educativas del nivel.

En el segundo tema se representan las percepciones y valoraciones de la educadora en relación al acompañamiento en la elaboración de las planeaciones didácticas con su grupo escolar, poniendo de manifiesto la construcción de una identidad profesional cuya edificación parte no simplemente de términos individuales sino también colectivos, este apartado lo he titulado: *la ausencia de acompañamiento en la planeación de la educadora Amor.*



En un tercer tema la atención de la educadora Amor con los infantes a su cargo que se profundizan sobre algunos aspectos de las relaciones interpersonales que se traman en su trabajo cotidiano con un imaginario que se ha instalado, mismos que se ven trastocados a problemas asociados al ejercicio profesional con una marca sustantiva en la identidad profesional docente en cuanto a las atenciones de la educadora Amor con el grupo a su cargo.

### **3.1 La ausencia de una figura institucional en las tareas de la educadora Amor.**

La identidad profesional determina como enseñan las educadoras, como se desarrollan profesionalmente y como se relacionan con los cambios educativos. Esta identidad profesional “hace referencia a la actividad laboral específica, la cual provee a quienes ejercen una identidad determinada” (PRIETO-Parra, 2004, pág. 8). Así la Educación Inicial indígena es analizada en tanto actividad laboral específica, que permite a quienes practican el desarrollo de la identidad profesional que en este escrito interesa explorar.

Cuando se dice actividad laboral remite al concepto de trabajo y a la diversidad de actividades que realizan las educadoras, por ello, se considera al trabajo como un ámbito esencial en los procesos identitarios, de tal forma que el trabajo se ha vuelto una norma para integrarse a la sociedad. En efecto, el trabajo integra a una categoría social concreta según la función que se desempeñe.

Lo anterior aplica al ámbito laboral de las educadoras indígenas de Educación Inicial, es decir, la identidad profesional se analiza tomando en consideración el contexto rural, el cual, les imprime un sello peculiar distinguiéndolas de las educadoras urbanas. Esta particularidad implícita en el ejercicio de la docencia en los contextos rurales permite ver la generación de una identidad específica: educadoras de educación inicial en el medio indígena, la cual

puede integrarse como una subcategoría dentro de la categoría más amplia y en términos extensos la de los profesores.

Esta identidad profesional específica de las educadoras indígenas de Educación Inicial se expresa al interior de las escuelas de Educación Inicial Indígena, conformadas en centros de trabajo en su mayoría unitarias, ellas son el grupo de referencia al que se entrevistó a fin de obtener los primeros datos en el desarrollo de la investigación de campo. Sin embargo, por ser tan amplia la información obtenida en el campo se analiza solo una escuela unitaria, por lo tanto, es importante conocer de qué manera se manifiesta esta identidad profesional y como se concreta.

Considerando lo expuesto, resulta interesante trasladarse al escenario áulico donde encontramos a la educadora Amor, (seudónimo que uso para dirigirme a la educadora de Educación Inicial Indígena), ella es la educadora que atiende el grupo de Educación Inicial Indígena Unitaria en el turno matutino, ella realiza su práctica a diario en un aula con las siguientes características: un aula amplia en espacio, propia del Nivel Educativo y como resultado de la participación en el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), a tres años de su construcción aún no está totalmente terminado el edificio, están pendientes: el revoque, una ventana, banquetas, pintado, el piso y la corriente eléctrica.

Amor tiene 13 años de servicio, desde que ingreso al servicio llegó a la localidad de Zihuatla con la nueva creación de Educación Inicial Indígena, a la fecha continua en la misma comunidad, ella expone: “la gente del lugar es tranquila, no es problemática, yo tengo 13 años trabajando aquí y por eso no he pedido mi cambio” (RON1:01).

Esta idea revela que la educadora no ha enfrentado ningún tipo de problemas personales o de alguna ninguna situación conflictiva con alguien de la localidad, deja ver que la gente es tranquila y no encontrar motivos para exaltarse,

con todas y todos convive en paz, por lo que le ha permitido permanecer por varios años en el mismo lugar.

En este punto es importante recalcar que la identidad se construye en contacto con los otros y esta constituye “una construcción social más o menos estable según el periodo en el que surge de un legado histórico como de una transición” (VAILLANT, 2007, pág. 4), en la medida en que el sujeto se concibe a si mismo requiere de los otros para conformar su identidad.

Se afirma que “la identidad se relaciona con la manera en que individuos y grupos se definen a sí mismos, al "identificarse" con ciertas peculiaridades distintivas” (GILROY, 1998, pág. 5). Significa que es el resultado de un proceso en el sentido de que surge y se desarrolla en la interacción con los otros, en el orden en que se concibe a si mismo requiere de los otros para acceder a su identidad.

De esta manera, la identidad mediada por los otros permite el mantenimiento del yo social ante el continuo reformar identitario donde la ayuda y respuesta social de los otros juega un papel fundamental sobre el desarrollo de la identidad y de su satisfacción o no del mismo.

Siguiendo estas mismas líneas, en las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo, se pudo descubrir una complicación más asociada al ejercicio profesional y su impacto en la construcción de la identidad profesional docente cuya identidad se certifica precisamente a partir de la ausencia de los otros y en la medida como los otros las reconocen, entre ellos: supervisores, coordinadoras de Educación Inicial y padres de familia, quienes han llegado a manifestar cierta ausencia para el logro de trabajos colaborativos en beneficio de los niños menores de 3 años.

Esta ausencia se traduce en la autopercepción que la educadora de Educación Inicial tiene de sí misma en relación al reconocimiento que ha venido obteniendo en el plano laboral y profesional, situación que la ha llevado a interiorizar y construir en el ámbito ideológico una identidad que se refuerza con expresiones como: “nunca viene el supervisor, ni la maestra Coordinadora, mmm tengo catorce años aquí (ella mira hacia arriba), vino una vez el supervisor, pero a preescolar aquí nada más pasó a saludarme y la maestra coordinadora una vez vino uuuu pero ya tiene muchos años que vino”. (RON5:013).

Esta expresión ratifica en la idea de un trabajo en solitario de la educadora, cuando ella dice “*nunca viene el supervisor, ni la coordinadora*”, entonces ella mira hacia arriba de modo consciente o no tratando de recordar y trae en la actualidad fragmentos del pasado en que y desde que tiempo estuvo ahí el supervisor y la coordinadora al recordar emite un “*uuuu*” que adquiere sentido reconstruyéndolo desde su tiempo presente que fue hace mucho que el supervisor estuvo ahí de paso y en 13 años de servicio en el mismo centro de trabajo, solamente una vez se ha presentado la coordinadora del nivel a este centro de trabajo.

Por su parte, la educadora de Educación Inicial a buscado la ayuda y el apoyo de estas dos autoridades (supervisor y coordinadora), al no encontrar respuesta y orientación de sus autoridades su práctica educativa trata de desempeñar como ella puede y lo que tiene cerca, que si realiza trabajos manuales o de sentido común creyendo que eso es lo más importante en lugar de una práctica reflexionada, al final los padres de familia la reconocen porque sus hijos llevan evidencias a casa después de haber realizado trabajos manuales como planas o dibujitos coloreados y decorados.

Al respecto, se advierte una vez más que la educadora edifica su identidad no solamente de lo que viene de adentro del auto reconocimiento, sino también de lo que viene de afuera, de ahí que “*la identidad del sujeto se define en*

*términos de cómo lo ven los otros”* (LARRAÍN, 2003, pág. 8). En este sentido, el supervisor lo expresa:

si mira, las maestras piden materiales que no están de acuerdo a la edad de los niños, no saben, yo veo que hay ese desconocimiento, en todo desconocen desde Pachuca hasta acá con ustedes desconocen, si te das cuenta el material que nos dieron últimamente no eran adecuado para el nivel, por eso digo que cuando a ustedes las prepararon no las prepararon bien en el curso de Inducción, ¿dime si o no? ya vez te digo, en seis meses no se hace mucho, entonces no hay congruencia (EN6:05).

En esta investigación se devela como la propia autoridad educativa, el supervisor como ve a las educadoras de Inicial, pues sus comentarios refuerzan la idea de un desconocimiento de parte de las docentes y de las autoridades superiores. Sin embargo, se sigue con la idea de cómo ven a la educadora los otros y con la experiencia con que se cuenta la educadora Amor realiza su práctica en solitario, que le da identidad a su práctica.

Volviendo al papel que juegan el jefe de sector y el supervisor de Educación Preescolar que tienen a su cargo la responsabilidad de apoyar a las educadoras de Educación Inicial, expresa que la carga administrativa le quita mucho tiempo: “aunque yo como Supervisor quisiera atender a las compañeras de Inicial, pero la carga administrativa es un impedimento para apoyarlas” (EN05:05).

En el aspecto administrativo los supervisores se encuentran saturados de carga administrativa, aunque su deseo es apoyar en la mayoría de las veces se encuentran realizando variadas actividades de su nivel Preescolar. Pareciera que se vive en armonía educación inicial y preescolar, en el interior de los grupos se presenta en ocasiones malestar entre las educadoras, por los comentarios de los Jefes y supervisores al no ser atendidas en sus requerimientos. Sin embargo, los padres de familia reconocen a la educadora Amor por el trabajo que viene realizando con los niños, cuando ellos llevan un trabajo manual a casa, función que las educadoras ya han internalizado y es usual observar que se sienten configuradas dentro de la Educación Preescolar.

En el mismo sentido, cuando se le preguntó al supervisor ¿sí reconoce y felicita a las educadoras por su labor? Él expresa:

bueno, yo siento que están haciendo un trabajo titánico pero casi nunca se los digo, porque, porque como nosotros cuando iniciamos, varias de las compañeras no tienen aula o lugar, algunas no les han dado ni terreno porque ya no hay y están haciendo un trabajo ahora sí que eee titánico que están haciendo un trabajo que esta fuera de sus alcances por eso a veces hablan de la reforma pero no saben en qué condiciones estamos y están las compañeras si nosotros decimos que estamos en desventaja con otras escuelas pues las de Inicial no no están más (EN05:06)

Siguiendo con las perspectivas del nivel de educación inicial indígena, las autoridades educativas manifiestan tener una excesiva carga administrativa que les impide de realizar visitas de acompañamiento a las educadoras de Educación Inicial, así lo expresa el jefe de sector Núm. O6: “tengo que visitarlas pues cuatro veces en un centro y, no, no, no alcanzo, solo una visita y nada más a algunos centros, los más cerquita”, (EN04:03).

El jefe de sector desde el rol que juega en el deber ser, sabe que tiene que realizar visitas a los centros de trabajo de las educadoras de Inicial; desde el deber hacer hay centros que en muchos años son visitados una vez, cuando esos centros se encuentran cerca de las jefaturas de sector, las escuelas más retiradas del municipio no son visitadas por esas autoridades, manifestando “mucha carga administrativa más que nada” (EN05:02).

Desde esta expresión se advierte que los jefes de sector como institución realizan su trabajo en función a la organización de control-normativo, con ciertas condicionantes laborales, participación sindical y medidas burocráticas.

Sobre la carga administrativa que los jefes de sector declaran son dos instituciones las que más les demanda exigencia administrativa, como lo manifiesta uno de ellos:

Son dos dependencias: la SEP y la Subdirección de educación indígena, yo diría que cuatro porque a veces nos pide documentación Centro de maestros, servicios regionales, bueno luego al SNTE también porque a veces se nos pide información; a veces nos manda citar la presidencia municipal y tenemos que estar con ellos, los del DIF para ver los programas que ellos manejan: Familias que aprenden, crecer en familia, si nos absorbe mucho tiempo (EN05:02).

Esta expresión emitida por el jefe de sector permite leer que detrás de esa carga administrativa existe el control organizacional, en mi opinión el aporte de Lapassade resulta útil para comprender este entramado de las organizaciones: “*el poder normativo predomina en las organizaciones políticas, religiosas, educativas*” (LAPASSADE, 1981, pág. 234) Las organizaciones se encuentran estructuradas y planificadas, encontrando ahí guardias, jefes, reglas por su control normativo que tienden a lograr ciertos fines, ciertamente fines para beneficio de unos cuantos, controlando las actividades instrumentales (las normas) como expresivas (normas de vida en grupo controladas), actualmente emparejada al neoliberalismo.

Estas prácticas a nivel institucional dejan al descubierto que los jefes de sector asumen, reformulan y mantienen ciertas representaciones subjetivas que contienen las propias organizaciones, de esta manera, la identidad atraviesa por una serie de expresiones determinadas por la inmersión en las organizaciones, interconectando los haceres y saberes, pero haciendo ostensible la diversidad que caracteriza a los seres humanos.

El lazo incesante en la cotidianidad escolar se encuentra a los supervisores entrevistados que su función se ve permeada también por la organización de control normativo centrando su atención a atender las necesidades de Educación Preescolar, al respecto el supervisor enfatiza: “*porque son más y le cargo yo la mano a la maestra Coordinadora porque es de inicial mientras yo atiendo a las de preescolar porque casi me cuadruplica el número de escuelas, son 32 CCT. de Inicial y 120 de Preescolar*” (EN05:02).

Como se puede apreciar en este discurso se advierte que son muchas escuelas, cuatro veces mayor las de Preescolar, por ello el supervisor opta por otorgarle la responsabilidad a la coordinadora para que se encargue de todos los centros de Educación Inicial, situación que le impide realizar visitas de acompañamiento a la educadora Amor.

Por su parte, la educadora Amor manifiesta: “el supervisor...él nada más atiende a Preescolar, es que él se debe preparar, debe conocer como trabajamos para que nos pueda ayudar” (RON12:04-05).

Esta expresión indica que la educadora Amor pone al descubierto que el supervisor no ha estado realizando visitas de acompañamiento a su centro de trabajo, centrándose en la atención a Preescolar, por lo que se vislumbra un indicio de no contar con la preparación del supervisor indicando que “*él se debe preparar*” para poder otorgar apoyo a las maestras en su práctica educativa, como consecuencia, poco a poco las educadoras de Inicial van legitimando muchos aspectos de la Educación Preescolar.

Por la carga administrativa que el supervisor exterioriza: “*buenooo, por la mucha exigencia administrativa*” (EN05:04). Se confirma que el supervisor se ve envuelto en la dinámica de interacciones y relaciones gestadas en torno a la administración que deja de lado la escucha a la educadora Amor propiciando un desencuentro en torno a la identidad.

Visto así, interesa conocer y analizar la figura de los supervisores que “funcionan como enlace entre los directores de Educación Primaria, sus funciones son de autoridad, es un empleado de base, sindicalizado, en la estructura técnica y administrativa de la SEP, el supervisor es superior al maestro y al director” (ARNAUT, 1996, pág. 405). Una vez que los supervisores toman posesión se ponen al servicio de la dirección sindical, estos aseguran disciplina mediante el uso de facultades que les confiere el cargo.



En este tenor, como empleado de base y sindicalizado, el supervisor ocupa un puesto escalafonario otorgado mediante un Dictamen por la Comisión Mixta de Escalafón representando por la Secretaria de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) realiza su trabajo en función de su autoridad.

En este entramado, se encuentra la coordinadora de Educación Inicial, adscrita en la jefatura de Educación Preescolar e Inicial Indígena, con ubicación en Huejutla Hidalgo, antes de que ella llegara a la jefatura estuvo frente a grupo trece años, doce años comisionada como coordinadora, actualmente tiene 25 años en el servicio. Ella trabajó mucho tiempo en la oficina llenando documentación administrativa que le solicita la superioridad (jefe de sector) frecuente sale por semanas a la Ciudad de Pachuca de Soto a recibir cursos y capacitaciones.

Con relación a la función que desempeña de coordinadora de educación inicial al preguntarle sobre las visitas de acompañamiento, ella hizo el siguiente comentario:

Son tres, son las visitas de acompañamiento, seguimiento y evaluación, entonces son diferentes sí, entonces la primera visita es para diagnóstico... Tengo que visitarlas pues cuatro veces, pero no, no, no alcanzo, si una y nada más a algunas, no, o sea la verdad son 32 centros de trabajo de Inicial (EN04:03).

Aunque la coordinadora intenta dar una explicación que son muchas escuelas para realizar las visitas de acompañamiento, sin embargo, se denota que la ausencia se hace latente, aunque en el siguiente discurso ella justifica:

Primero era este era coordinadora de educación inicial después vuelven a cambiar las cosas, no, que eres apoyo técnico ahora ya es otra comisión que se denomina A.A.D. que significa Atención a la Diversidad Lingüística

Social y Cultural...o sea venimos haciendo las mismas actividades, vamos apoyando a las maestras de Educación Inicial (EN04:04).

A partir de esta expresión se proyecta una indeterminación de funciones y se hace presente que la coordinadora cumple con su trabajo ejercitada por varios mecanismos y dice “*apoyando a las maestras*” a fin de mantener el orden que reposa en una subordinación que al realizarle la interrogante ¿Su función es cumplir como (A.D.D)? para el nivel de educación inicial? Ella refiere:

No, no, multiusos, porque cuando hay mucha información que se tiene que sacar tanto de Preescolar o de Inicial ya o sea aquí nos ayudamos entre todos y sacamos adelante el trabajo de Preescolar también (EN04:05).

A partir de los aportes recuperados en charlas informales con las educadoras de educación inicial se afirma que para realizar de manera organizada el trabajo en Educación Inicial por petición de todas las educadoras del nivel Inicial, se nombró a una coordinadora en cada sector para dar atención a las necesidades y requerimientos de las educadoras encaminadas a mejorar la práctica educativa, así es como las coordinadoras y bajo una minuta llegan a cada una de las jefaturas de sector en calidad de comisionadas para la atención a las necesidades y requerimientos específicamente de Educación Inicial. Sin embargo, una vez estando en la comisión, no tienen decisiones propias, las coordinadoras realizan los trabajos bajo la vigilancia y el control del supervisor, ellas realizan actividades, planean, organizan, simplemente se le da prioridad a Preescolar llegando a decir que las educadoras de inicial adapten los trabajos en su nivel.

De manera paulatina las coordinadoras fueron absorbidas por trabajos para Preescolar y administrativos que los supervisores les encomiendan, dejando poco tiempo para la atención a las educadoras de Educación Inicial por la carga administrativa que la organización solicita. Ante esta situación no se puede hablar

de "las identidades personales y colectivas están interrelacionadas y se necesitan recíprocamente. Esto es así porque las personas no pueden ser consideradas como entidades aisladas y opuestas a un mundo social concebido como una realidad externa. De allí que la identidad colectiva sea el medio y el resultado de las identidades individuales a las que recursivamente organiza" (LARRAÍN, 2003, pág. 2), se declara una identidad personal en la cual entran elementos psicológicos con connotación distinta a la identidad colectiva que esta no tiene una estructura síquica, sin rasgos psicológicos, sino que se muestra como una armazón cultural, pero ambas se relacionan y se necesitan por que los individuos no se consideran encerrados, por lo que las entidades colectivas son el resultado de las entidades individuales.

En esta lógica de pensamiento en la vida institucional la educadora Amor desea que la coordinadora de Educación Inicial realice su tarea en función de lo acordado y destaca:

No viene y ha venido como dos veces, pero ya sabe siempre se pone sus moños diciendo yo soy la mera jefa y se va hacer como yo diga, la coordinadora ya estaba adscrita a un centro de trabajo, pero tuvo problemas con las compañeras y la sacaron y regreso a la jefatura como jefa, pero ya sabe se dedica más a Preescolar que a Inicial (RON12:06)

Aquí es donde entra en juego la identidad personal y los elementos psicológicos en la manera del saber ser y saber hacer para trascender a la identidad colectiva y difundirse una identidad profesional, la voz demuestra ausencia, y cuando hace presencia lo realiza con rigor y control normativo por pertenecer a una organización aún persistente compartir con los otros mostrando características propias como normas, valores, ideologías, hábitos, carácter, tratando de disimular conflictos entre compañeras de Educación Inicial, revelando su asimilación como fuente reguladora de sí mismo que lo convierte de un ser individual a un ser colectivo.

Es de destacar que se encontró en el interior de los centros de Trabajo de Educación Inicial tienen su organización a través de los comités de la Asociación de padres de familia (APF), existen además las autoridades locales como el Delegado Municipal y sus integrantes, el comisariado ejidal. Estas autoridades locales, en palabras de la educadora Amor comenta: “las autoridades no apoyan para nada”, (EN05:03).

Se hace manifiesto que estas figuras locales comunitarias (delegado y los comités) están ausentes en toda actividad pedagógica en educación inicial, así como en trabajos de mano de obra, así lo expresa la educadora: “como le hago y además el delegado de aquí ni apoya, cuando hicimos esta escuela no apoyo ni con mano de obra, no apoyo en nada” (RON12:09).

Es una situación que la educadora enfrenta con las autoridades, por lo que prioriza la participación de los padres de familia por la edad de los niños, como las faenas, actividades cívicas, culturales y sociales; por parte del comité escolar ha mostrado una mínima presencia en la realización de trabajos como chapoleo o limpieza del área escolar y en otras actividades que se requieren; aunado a esto, las autoridades locales de la comunidad poco se involucran en los trabajos que demanda la escuela de educación inicial para beneficio de los menores de tres años.

Para finalizar este subapartado, en la medida que se ha desarrollado la investigación, se ha contado con la posibilidad de acercarme más a la realidad en que viven las educadoras de educación inicial indígena, de tal manera que las educadoras se han empeñado en realizar un trabajo en solitario en su quehacer cotidiano, dan a conocer ampliamente que se requiere de una o de más personas para mejorar su práctica docente, y poder llevar al ejercicio profesionalmente en el campo laboral, idea que se aborda en el siguiente apartado.

### 3. 2 La ausencia de acompañamiento en la planeación de la educadora Amor.

En este escenario es indiscutible que la identidad no se puede construirse dejando de lado la aceptación y el reconocimiento de los otros, como se analizó en el segundo capítulo de esta tesis, donde se edifica la identidad en interacción y encuentros cara a cara, donde las definiciones del yo “self”, es decir, de sí mismo y el reconocimiento de los otros son dos perfiles que caracterizan la construcción de la identidad profesional.

En este proceso subjetivo del reconocimiento de los otros, falta agregar la “*pertenencia social*”<sup>7</sup> de las educadoras de educación inicial indígena de pertenecer al grupo de profesoras que las define de otras identidades sociales y al compartir en poco o mucho el complejo cultural y simbólico que las caracteriza y define. Es decir, pertenecer a un grupo implica compartir las representaciones sociales que las hace peculiares.

Las personas también se distinguen por sus atributos considerados estos como aspectos de su identidad, algunos atributos son de carácter individual que conforman la personalidad del individuo como sutil, persistente, genial e inteligente, otros atributos de carácter como abierto, simpático, tolerante. Razón por la cual tienden a ser estereotipos atados a prejuicios por la sociedad con respecto a determinadas categorías o grupos. Por ejemplo, los hombres negros son los que tienen más fuerza, cuando estos estereotipos son discriminatorios, se convierten en un *estigma*<sup>8</sup>, es decir, una manera de categorizar con descrédito a un grupo determinado.

En esta especie de atributos y reconocimiento, sigue desempeñando un papel importante la identidad donde los individuos se encuentran vinculados entre

---

<sup>7</sup> Pertenencia social: Implica la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad. (HABERMAN, 1985, pág. 5)

<sup>8</sup> Forma de categorización social que fija atributos totalmente desacreditadores. (GIMENEZ, 2009, pág. 10)

sí por compartir el sentido de pertenencia y se comportan como actores colectivos, capaces de hablar, pensar, sentir y operar a través de la organización. En este tenor se definen las manifestaciones de identidad individual y colectiva de las educadoras que se centra en los procesos de comunicación y producción que tienen lugar en los centros de educación Inicial Indígena.

Radica aquí la posibilidad de transitar por intervenciones en el tiempo y espacio en el acompañamiento de la planeación de la educadora Amor, esto representa el medio propicio para la reconfiguración de la identidad.

Al interior del aula de Educación Inicial la educadora Amor realiza su práctica pedagógica, en el trabajo pedagógico está la elaboración de planeaciones que requiere del desarrollo del yo y del apoyo del otro, como lo señala la misma educadora cuando le pregunté ¿qué hace usted cuando tiene dudas en relación a su práctica pedagógica?, ella comenta: “les pregunto a mis compañeras que hacen y como lo hacen ellas” (RON12:05).

Desde este enunciado se advierte que la educadora reconoce que se requiere del acompañamiento del otro, en este caso del supervisor o coordinadora del nivel, al encontrarse alejados, ella al localizarse sola, opta por preguntarles a sus compañeras, incluso platicando con ella y para conocer el sentido de esta frase se pudo saber que comparte experiencias de manera informal con compañeras que tiene más próximas y cercanas, porque las que trabajan lejos del municipio no las ve para intercambiar ideas del trabajo pedagógico, la forma como lo llevan a la práctica, de esa manera tener una idea de lo que Amor puede realizar para la mejora de su práctica.

Estos comentarios denotan que al menos la educadora Amor distingue que el acompañamiento para su práctica es necesario, también reconoce que las compañeras educadoras igual necesitan de ese acompañamiento, cuando le pregunté ¿Por qué les pregunta a ellas? Amor lo expone: “no, no saben más,

estamos iguales, no sabemos a veces como hacerlo, pero si me dicen como lo hacen y yo me guio de eso” (RON12:05).

Es una premisa que pone de relieve una forma de vivir cotidianamente, la maestra como miembro e integrante de la organización de Educación Inicial indígena, y cuando ella evoca “no, no saben más” reconoce que quizá tampoco ellas promueven actividades que propone el curriculum, pero recurre a ellas para adquirir algún saber, sus palabras revelan que Amor se rige desde sus propias perspectivas conceptuales y empíricas.

De ese modo, esta expresión devela la ausencia de más acompañamiento en el progreso de la práctica pedagógica, en la entrevista realizada a la educadora Amor se le hizo la siguiente interrogante ¿Usted recibe cursos para mejorar su práctica o asiste círculos de estudio?, ella exterioriza: “no, no nada de eso se da, o si, pero muy escaso” (RON12:05).

Se revela que no hay presencia de figuras institucionales para el apoyo de la educadora en relación a su quehacer cotidiano, tampoco recibe cursos o círculos de estudio para el mismo fin, así también con el deseo de una compañía y no encontrarlo ella expresa: “pues no lo sé todo” (RON12:05).

La educadora Amor manifiesta abiertamente que no sabe todo, además de que no cuenta con los recursos bibliográficos, solo cuenta con los cinco fascículos de la educación Inicial indígena, además dice que se le dificulta adaptar los contenidos a su práctica, y se descubre que en sus jornadas de trabajo ella se inclina más por que los niños recorten, peguen y pinten como ella ha observado que lo hacen las educadoras de Preescolar que tiene a casi unos 20 metros aproximadamente de su aula, su práctica docente la realiza más de sentido común, no es que ella sea la más responsable o porque ella quisiera hacerlo de esa forma.

En esta dinámica de trabajo de la educadora Amor en el aula está en “la construcción de la identidad docente que es consecuencia de un proceso personal y colectivo de naturaleza compleja y dinámica” (PRIETO, 2004, pág. 2) si bien esta manifestación de la identidad tiene que ver con las formas de la organización social y de orden normativo, de prácticas culturales de las que son partícipes, dicha identidad encuentra su razón de ser personal y en colectivo con rasgos contruidos anteriormente pero encarnados.

En entrevista realizada a la educadora, ella asevera que las figuras institucionales tienen desconocimiento en relación al trabajo que se realiza en educación inicial, al respecto comenta: “no maestra ellos no conocen lo que hacemos” (RON12:05).

Al interpretar el significado que oculta esta expresión se observa en el modo de actuar, es decir, las figuras institucionales ciertamente tienen un sesgo de conocimientos en relación al trabajo que desempeñan las educadoras de educación inicial indígena.

Por la parte institucional, al entrevistar al supervisor se devela la percepción que tiene la educadora Amor, cuando menciona que ellos no conocen lo que ellas hacen; al respecto se le interrogó al supervisor ¿usted conoce el trabajo que las educadoras realizan en Educación Inicial? Se recupera el siguiente comentario: “sí, cuidar niños, eh desde recién nacidos hasta tres años en algunos lugares atienden hasta cuatro años” (EN05:01).

Al conocer el trasfondo de la expresión de una figura institucional se configura una vaga idea del trabajo que realizan las educadoras de educación inicial indígena, mostrando una concepción distante del trabajo educativo. En esencia, la identidad se construye con el contacto con los otros, en la medida en que la persona se concibe a sí misma, requiere de los otros para confirmar una vez más su identidad.



Al entrevistar a la coordinadora del nivel en la jefatura de sector 01 y al hacerle la misma pregunta que al supervisor ¿usted conoce el trabajo que las maestras realizan en Educación Inicial? ella manifiesta: “pues se atiende a niños y niñas de 0 a 3 años, el propósito más que nada es prepararlos para pasar de un nivel a otro, de Inicial a educación preescolar” (EN04:02).

En esta expresión se denota una ausencia de la intención sistemática del nivel, la poca claridad en la definición de la intencionalidad del nivel educativo, se tiene una conceptualización “*empírica*”<sup>9</sup>, ella considera que los niños requieren saber más para que estén preparados para su ingreso a preescolar, lo que significa que se atiende a los niños de 2 a 3 años aproximadamente dejando de lado a los más pequeñitos, sin embargo, su formación y su experiencia es lo que les ha proporcionado.

Estas deficiencias que manifiesta la educadora Amor tiene relación con los antecedentes que tiene la coordinadora<sup>10</sup> del nivel de educación inicial que los años en que se inició el programa con actividades extracurriculares con las madres y padres de familia, ella manifiesta:

Si, si se hacían esas actividades del PECMI, de hecho, yo este cuando estuve en Cuatekomec (Municipio de Huejutla, Hidalgo) ahí recuperamos algo de las hortalizas, con qué fin, con el fin de que nuestras madres de familia se acercaran un poquito más a nuestro nivel (EN04:02).

Denota que la historia pasada tiene fuerza y aunque no está escrita es una historia más efectiva y de continuidad a pesar de que se conozca menos del

---

<sup>9</sup> La palabra *empírico* deriva del latín *empericus*, que viene del griego *emperikós* “experiencia”. **EISNER W.** Williot. (1998), ¿Qué hace cualitativo a un estudio?, en: “Elementos teóricos metodológicos de la investigación”, Pachuca Hidalgo, UPN-H, 2014 folio, (antología básica, curso propedéutico, Línea: Investigación educativa, MECPE).

<sup>10</sup> La coordinadora tiene 29 años de servicio a la fecha, 13 años estuvo como docente frente a grupo y 16 años lleva en función de coordinadora en la jefatura de sector, lo relevante es que ella trabajó con el PECMI (Programa de Educación y Capacitación para la Mujer Indígena).

PECMI, así la identidad se reconfigura con el cambio. En este contenido, la educadora - coordinadora hará historia, será una de las primeras educadoras de educación Inicial en jubilarse y retirarse del servicio educativo, así se muestra que la identidad es un proceso social de construcción, pero requiere de ciertos componentes a partir de los cuales se construye la identidad.

Por lo que los elementos constitutivos de la identidad son de continuidad y de cambio, dicho en palabras de Emilio Tenti citado por Iván N.: "... es preciso recordar que todo cambio, por más radical que parezca, se inscribe en un horizonte de continuidad. Las raíces existen, aunque no tengamos conciencia de ello. Hay mucha historia muerta que se apodera de lo vivo. Y esta historia está en las cosas de la sociedad (sus recursos, su infraestructura, su sistema de regulaciones, etc.) y está en la mentalidad de los agentes, aunque ellos no tengan conciencia de ello. Es más, la historia es más efectiva cuanto menos conocida es" (PRIETO, 2004, pág. 5). Siguiendo estas líneas, la identidad tiende a debilitarse o a hacerse más predominante, se redefine o se combina al interior del sujeto colectivo para traspolarse en escala del sistema educativo.

Por otro lado, el sentido complejo de la educación inicial indígena que toma en cuenta las características de los pueblos indígenas cuya cosmovisión peculiar la hace ser auténtica, las prácticas de las localidades enriquecen la práctica educativa en educación inicial, pero se complejiza al tener tres formas de atención, aquí se hace necesario mencionar en que consiste cada forma de atención, ya en el capítulo II solo se hace mención que estas existen:

1. Atención a niños y niñas de dos a tres años: esta modalidad se centra en las niñas y los niños de dos a tres años. La experiencia docente indígena ha demostrado que este grupo etario es el que madres y padres de familia lleven de manera regular al centro de educación inicial indígena, aunque no se descarta la posibilidad de que asistan niños más pequeños a petición del padre o la madre. (SEP., 2010, pág. 21).

2. Atención a niñas y niños con la participación de agentes educativos: esta forma de atención se destina principalmente a las y los infantes de cero a dos años en el domicilio familiar. El docente se integra a actividades que niñas o niños y sus madres, padres o cuidadores realizan en el ámbito familiar y comunitario, es decir, que la docente proporciona una atención individualizada, lo que permite poner especial atención a las prácticas de crianza de la familia en las formas de enseñar. (SEP, 2010, pág. 22).
3. Orientación educativa a los agentes educativos comunitarios: se ha visto cuan imprescindible es la labor de los agentes educativos comunitarios para atender a los infantes de cero a tres años junto con los docentes. Por ello, es necesario apoyarlos y acompañarlos ofreciéndoles asesoría y capacitación con miras a fomentarles expectativas altas respecto a lo que hacen y pueden lograr los niños pequeños. (SEP., 2010, pág. 26).

Sobre estas formas de atención presentes en el marco curricular<sup>11</sup>, la educadora Amor expresa: “si, bueno yo ocupo más el IV, bueno no trabajo las modalidades que ahí marca”, (RON09:13), el fascículo IV<sup>12</sup> al que la maestra hace referencia, están plasmados los propósitos y aprendizajes esperados, cuando ella dice “*si bueno yo ocupo más el IV*”, lo que se percibe poco uso de los otros V fascículos, pues ella trabaja el fascículo IV de acuerdo a su propia interpretación. Y cuando ella expone “*bueno no trabajo las modalidades que ahí marca*”, la práctica de Amor se centra en la primera modalidad de atención “Atención directa a niños y niñas de dos a tres años, es decir, niños y niñas en el salón de clases

---

<sup>11</sup> Los marcos curriculares que la DGEI elabora son la vía por la que se transita entre las propuestas, planes, programas y modelos nacionales generales, y los desarrollos curriculares en el aula a fin de conocer y atender las relaciones culturales y lingüísticas en las distintas formas en que se manifiestan, en contextos educativos específicos donde se atiende a la población indígena. Los marcos curriculares son una propuesta para transformar, en primera instancia, la Educación Inicial Indígena.

<sup>12</sup> El primer conjunto de fascículos que conforma el marco curricular de la educación inicial indígena está integrado por 5: fascículo I. Ámbito normativo y antecedentes históricos, fascículo II. Fundamentos y formas de atención, fascículo III Caracterización del servicio, fascículo IV. Propósitos y ámbitos de acción, fascículo V. Planeación y práctica educativa.

con su educadora, dejando a un lado las otras dos formas de atención que son necesarias para brindar una atención pertinente y adecuada a los niños y niñas menores de tres años.

En este sentido, su entendimiento se reduce a lo que su empiria le remite pues carece de un fundamento, además no encuentra el apoyo del supervisor ni de la coordinadora, cuando espera algún curso o taller para el análisis del curriculum indica que los cursos no son productivos, ya que quien los imparte tampoco tiene los conocimientos ni la gentileza de apropiarse de otros elementos que puedan reforzar el análisis y la reflexión, por lo que se ve reducido a un espacio formativo de “poca importancia”. De ahí que se dé una ausencia de acompañamiento e interés del nivel y pasa segundo término ante la atención del nivel preescolar.

De esta manera, se muestra que no hay análisis para el manejo ni aplicación de los fascículos, también se percibe la falta de la lectura del curriculum, la educadora Amor menciona “*no, no los he leído, es que ve que en los cursos siempre nos dicen que el programa dice que hay que trabajar con las dos lenguas*” (RON13:07), al no lograr comprender los fascículos hay una dificultad en su aplicación y cae en desánimo, solo alcanza a transcribir los aprendizajes esperados y actividades guía (que vienen plasmados en el plan y programa) en la planeación, y así desarrollarlos en la práctica; ella así realiza su práctica docente porque ese es el referente que tiene, esa es su concepción de educadora de Educación Inicial, no ha habido otros elementos que la fortalezcan, por otra parte, también es el resultado de la formación que ha recibido, además porque su preparación no ha sido para realizar una mejor práctica, sino para lograr afianzarse laboralmente, no profesionalmente, estudió no para aprender y aplicar lo aprendido en la escuela, estudio para obtener un documento que le ha permitido seguir laborando y poder percibir un sueldo seguro, sin hacer el mayor esfuerzo.

### **3.3 Las atenciones de la educadora Amor con el grupo a su cargo.**

Dentro de las principales atenciones de la educadora de educación inicial indígena es de estimular de manera integral el desarrollo físico e intelectual y socioemocional de los niños menores de tres años, existen otras principales funciones como: planear, coordinar, diseñar, participar en diferentes comités y consejos técnicos, mantener comunicación constante con otras educadoras, dar orientaciones a las madres de familia, difundir, promover, mantener, participar en cursos, fomentar su autoformación, coordinarse con otras instituciones o dependencias gubernamentales, también tiene que desarrollar y evaluar.

Resulta que la educadora Amor, realiza sus actividades con los elementos mínimos que le permite su formación y resaltando la ausencia y acompañamiento de las figuras institucionales, y en relación a la evaluación de su práctica, por ello es imprescindible escuchar la voz de la educadora cuando le pregunté que hace al encontrarse sola y no tener a quien preguntarle ¿quién evalúa su práctica y quien le hace sugerencias?, ella manifiesta: “nadie, de ahí que nos encerramos en el centro de trabajo con niños más grandes y ya” (RON02:02).

Esta expresión deja al descubierto la práctica de sentido común de la educadora, centrándose solo en la atención a niños de dos a tres años en algunos casos a niños con cuatro años de edad, esto provoca menos inversión de tiempo y dejando a un lado la atención a niños de cero a un año con 11 meses, ya que este último requiere de mayor trabajo humano y de más tiempo. La educadora comentaba que en el aula le ha tocado cambiar pañales a niños de dos años, reiterando que esto le quitaba tiempo y se desatendía por periodos cortos o prolongados a los niños más grandecitos.

La idea de trabajar con niños mayores de dos a tres años le ha dado experiencia y expresa como ella cree que debe hacer su enseñanza en el trabajo pedagógico cuando las madres de familia van y dejan a los niños, ella menciona

de esta manera: “no maestra, hoy si llora un niño ya no me preocupo, sé que se va a calmar o lo cargo” (RON12:09).

Al analizar la situación de la acción discursiva de la expresión no solo se trata de las significaciones de ser educadora, de sentirse fuera o sentirse dentro de las identificaciones y reconocimientos de los otros, se trata de pensar cómo se encuentran construidas históricamente las subjetividades mediante las pautas de relación producidas vinculadas con el hacer en la escuela haciendo visibles las condiciones en que se realiza la práctica, recordando históricamente que la docencia fue concebida sobre un patrón femenino en el que se enalteció un ideal maternal basado en el sentimiento afectivo vistos como normales y naturales en la mujer, atributos maternales que tienen que ver con el amor, la confianza, la paciencia, la ternura, la dulzura, que fueron trasladados a la escuela en la función de las educadoras.

Las significaciones imaginarias se recrean en el presente con la educadora Amor que hoy cumple el rol de madre y en ausencia de las figuras institucionales al no encontrar apoyo, ella dice si un niño llora en el salón lo deja que llore, al final se calmara porque ella ya tiene un antecedente, tiene un hijo, y como figura materna se edifica primero, también esta idea se fortalece con los discursos “vehículos de producción y re-producción de ordenes simbólicos e imaginarios diversos” (SERRET, 2001, pág. 44), las educadoras como mamás son quienes cuidan y protegen a sus hijos, lo que deja huellas de amor y paciencia y no de maltrato; en contraste cuando se le preguntó cuándo ingreso al servicio como se explica a mitad del capítulo dos, ella dice que cuando ingreso al servicio no sabía qué hacer, si cargar o dejar al niño que llorara, además expresa que no hay quién evalué su práctica, ni quien la guie en la evaluación que ella realiza con sus alumnos, ya que la evaluación se ha convertido parte de la vida cotidiana de las instituciones.

Durante las visitas al aula, se observó que no se hace uso de algunos instrumentos de evaluación, ella considera que la observación es suficiente “bueno, yooo (alarga la vocal o) con la observación, observo a mis niños si lo hacen o no lo hacen, si lo hacen ya no les enseño lo mismo” (DI).

De aquí surge el siguiente cuestionamiento, ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza? Ella manifiesta: “como usted sabe, no nos han dado instrumentos de evaluación nada más con la observación evaluamos a los niños” (EN11:02).

Esto refleja que se omite lo que menciona el marco curricular de la educación inicial “las técnicas y los instrumentos a utilizar en la evaluación de la educación inicial indígena: en la evaluación formativa la observación participante y no participante, entrevista y revisión documental y los instrumentos: diario de campo, rubrica, guion de entrevista, portafolio del niño” (SEP M. , 2014, pág. 42) y alude a realizar solo la observación para evaluar a los niños desde la mirada de la maestra. Es como ella piensa y cree que debe actuar, conocer y evaluar a sus alumnos, su experiencia, el contexto social, su niñez, su vida familiar, su formación inicial, todos estos elementos no se manifiestan a simple vista, sino que se requirió del análisis riguroso para ponerlos de manifiesto.

En relación a ello, “este enfoque no solo ayuda a ver las prácticas educativas como productos históricos y sociales, sino que también plantea cuestiones de cómo estas son determinantes y se revelan en las percepciones sociales del salón de clases y en la forma y contenido de los materiales curriculares” (GIROUX, 1999, pág. 246).

Para finalizar el tema, se logra advertir la construcción de la identidad profesional en un proceso complejo que resulta dificultoso detener en su totalidad, desde esta idea surge una identidad profesional conformada por “saberes, discursos, conjuntamente con un sistema de valores, actitudes, aspiraciones, que

permea y califica su desempeño profesional y sitúan a cada profesión en su propio espacio social” (PRIETO-Parra, 2004, pág. 03).

Por ultimo resulta indispensable mencionar en lo que se refiere a la evaluación en los centros de Inicial, las educadoras construyen a partir de sus saberes de manera individual la evaluación, todo lo que la educadora realiza dentro y fuera de su escuela, todo queda ahí, porque no hay alguien que le sugiera, felicite o reconozca, tal como lo señala la expresión de la educadora Amor que presta el Servicio en Educación Inicial en una localidad indígena desde hace 13 años que ingresó a la docencia, cuando se le preguntó ¿qué es la evaluación?, ella responde:

Sé que debemos trabajar con tres modalidades, al principio del periodo escolar se tiene que hacer el diagnóstico, se hace el Plan anual de Actividades, conozco poco, los supervisores no nos apoyan, “trabajo inicial como yo le entiendo, (RON12:06).

Buscando su génesis y encontrándose ella anonadada porque no sabe si lo que está haciendo lo está realizando bien, ella dice que trabaja inicial como a su creer y entender le da, y no es que ella quiera hacerle perjuicio a los niños y a las madres de familia, sino que el conjunto de percepciones, sentimientos, imágenes y actitudes, que orientan su ser y hacer en la interacción permanente con la realidad y en su práctica educativa en donde pone en juego la estructura compleja de la identidad profesional.

Sin duda, ello nos deja la posibilidad de entender la compleja trama de la identidad profesional que se ancla en los individuos y como estas traspasan en su actuar cotidiano, donde se aparenta una normalidad en donde nada pasa para evitar choques y conflictos y llevar al otro al universo de la alienación.



## CONCLUSIONES

La investigación desarrollada en un periodo y espacio desde una perspectiva interpretativa, me permitió conocer la realidad que cobija a la institución de Educación Inicial Indígena “Sor Juana Inés de la Cruz”, escenario donde se ve reflejada una realidad compleja, que oculta significados, al ponerlos de manifiesto mediante acciones, expresiones y gestos de los sujetos investigados cobran relevancia desde el plano individual y colectivo desde el plano histórico y social.

A partir de esta premisa de los actores y contexto se encuentran los sentidos y significados, a partir de los datos empíricos me permitió descubrir que la identidad Profesional docente es un proceso estructurado a partir de una realidad de construcción compartida en referencia a la relación con los otros, donde los sujetos reconstruyen de manera permanente la identidad en diferentes espacios y temporalidad, donde se conjugan expectativas, mandatos, peticiones y exigencias, conformando elementos de diferenciación e identificación, distinguibilidad, reconocimiento y estigmas, elementos importantes que constituyen la identidad profesional docente de una educadora. Son factores de una realidad que se vive de forma extensiva en las educadoras de Educación Inicial Indígena como colectivo, misma que se manifiesta en expresiones, acciones y gestos que se producen en las formas de pensar, sentir y actuar de las mismas.

De esta manera, destaco que se deja al descubierto que la identidad profesional que caracteriza a la educación Inicial es una construcción social que se ha edificado en el plano de las relaciones con los demás que conforman la estructura de Inicial y Preescolar Indígena en el que hay una comunicación de elementos subjetivos que las educadoras de Inicial y autoridades educativas han interiorizado con el devenir del tiempo.

En este orden de ideas, los elementos subjetivos a los que hago referencia se traducen en representaciones sociales que encuentran su razón de ser en las educadoras que caracterizan al nivel, donde se encuentran instituidas, cuya historia ha dejado marcas indelebles a ellas y a las autoridades educativas.

Al analizar la semblanza de Educación Inicial en que se encuentra inmerso el espacio investigado, la identidad profesional docente de Educación Inicial Indígena está relacionada con el lado subjetivo en las formas interiorizadas y estigmatizadas en el escenario del objeto de investigación, en el que se muestran ideas de inferioridad, de estigma como resultado de las representaciones colectivas que se promueven en el nivel educativo, en la estructura oficial y sindical de la educación y la sociedad.

Ahora bien, la identidad profesional docente de Educación Inicial se ha forjado en virtud de las relaciones que tiene con los otros, de quienes se distinguen a partir de los rasgos característicos de género, categoría, ideología que las caracteriza al considerarlas, como: “es que ella es de Inicial”, término cuyo significado se ha vinculado con aquellas personas que no saben o no conocen, no pueden o no tienen capacidad, en cuya categoría social se definen términos estigmatizados que educación Inicial es un programa y no un nivel, por lo tanto no se tiene injerencia en programas federales.

Son miradas de quienes están al frente de este nivel que conocen poco acerca de la operación del curriculum de educación inicial, cómo se da el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas, por lo que solo se habla de un deber ser y se desconoce la parte medular el ser, sin duda, que lo profesional o el tener un rango de autoridad no es sinónimo de tener los conocimientos que demanda el nivel de educación inicial indígena.

De ahí que el trabajo pedagógico en este nivel educativo se dé en y con diversas concepciones de las propias educadoras, destaca el sentido común de la

práctica docente, al decir de una de las educadoras: “*yo busco dibujitos cuando ya no sé qué ponerles a los niños*”, desde su propia percepción, esto es lo que los niños deben de aprender y prepararlos para pasar a otro nivel, en este caso a preescolar.

Esta situación que manifiestan las educadoras sin duda el reflejo de las responsables de la coordinación de educación inicial indígena en el estado hasta las que están en cada una de las jefaturas de sector en las regiones del estado de Hidalgo, desconocen el trabajo en el nivel, existe poco o nulo apoyo por parte de estas coordinaciones hacia las educadoras, por lo que las coordinadoras optan por sacar adelante trabajos administrativos mayormente de preescolar en las jefaturas de sector. Desde esta perspectiva se puede comprender las prácticas de las educadoras se den en solitario, por lo que las educadoras comparten sus experiencias entre ellas de manera aislada.

En este tenor, se intenta mostrar en esta investigación, una identidad que se ha venido construyendo día a día, en las que permean las creencias de las educadoras, el contexto mismo, que permite mostrar una realidad en la que las docentes, las autoridades educativas y el mismo sistema educativo han edificado para que el nivel de educación inicial se vea como poco favorable para el desarrollo y la superación personal y profesional de las educadoras, en el que no hay oportunidades de ascensos ni de mayores ingresos económicos, todo esto contribuye a que las educadoras miren y se vayan a otros niveles como telesecundaria y mayormente en educación preescolar, niveles donde se aprecian mejores beneficios laborales, económicos y profesionales, de tal forma que es como se ha venido construyendo la identidad profesional de la educadora Amor.

Es un hecho que la identidad profesional en la que se contextualiza la educadora Amor, es una identidad que esta desvalorizada, en la que se reconoce como inferior por pertenecer al nivel inicial, una identidad que ha permeado factores diversos, como: la transición de Educación inicial de “programa a nivel”;

la falta de reconocimiento institucional; servicio de educación inicial con diversas modalidades; el perfil de las educadoras; la ausencia de las figuras educativas en apoyo pedagógico a las educadoras en su práctica docente; de las autoridades educativas del nivel estatal y su desconocimiento del curriculum; la escasa lectura y análisis del curriculum de parte de las educadoras; las practicas fetichizadas de las educadoras, entre otras.

De los factores que permean la práctica docente y su identidad profesional que he abordado al interior de esta tesis, dejo abierto el tema para nuevos horizontes que se pueda retomar en otro momento en donde se desarrolla la práctica pedagógica de la educadora Amor, como de interpretar y de reinterpretación todo aquello que se manifiesta en las educadoras de Educación Inicial Indígena.

Así también quiero dejar claro que cuando no se tiene mayor experiencia formativa en la investigación siempre habrá limitantes en desarrollar un tema de investigación. Por lo que, reconozco que la formación en la maestría en educación campo práctica educativa, me habilitó en las tareas de trabajo investigativo, mismo que me posibilitó la reflexión, la indagación en el campo educativo al problematizar y estudiar a profundidad la realidad educativa donde se desarrollan las prácticas y saberes de los sujetos.

Es importante señalar que el camino recorrido no ha sido fácil ya que el trabajo de investigación requiere de tiempo, dedicación y disciplina, implicó para mí la apropiación y la movilización de un rigor metodológico, tuve el cuidado en mi posición como investigador al ser parte de una realidad que se estudia.

Una de mis expectativas profesionales como egresada de la maestría ha sido la formación permanente en cuanto que me dio las posibilidades de continuar con la investigación, esta práctica investigativa me invitó a tener un reencuentro conmigo misma, a encontrar y comprender parte de mí con la intención de analizar

el trabajo que las educadoras desarrollan en las aulas de educación inicial indígena.

La formación que recibí en la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE) de la Universidad Pedagógica Nacional -Hidalgo me permitió comprender que para desarrollar la tarea investigativa es necesario una sólida formación, me abrió el panorama para distinguir la tarea de la investigación y de la intervención como dos prácticas diferentes. Sin duda esta experiencia formativa además de darme la facilidad de reflexionar en la tarea investigativa no solo se moviliza conocimientos y competencias, sino también una gran dosis de creatividad y amor. Espero que la tesis sirva para compartir con el amable lector algunas ideas de fundamental importancia sobre el quehacer de la investigación, que demanda a los investigadores compromiso, reconocer las limitaciones y más aún desarrollar un interés genuino en esta noble tarea de la investigación desde un paradigma cualitativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALVAREZ, G. J. (2006). "Introducción a la investigación cualitativa", En: Elementos Teóricos y Metodológicos de la investigación. Pachuca Hgo. UPN-H, p. 08-09. (Antología básica, curso propedéutico, Línea: Investigación Educativa, MECPE).
- ARDOINO, J. (2006). "La formación de investigadores en educación". Pachuca Hgo. UPN-H. (Antología básica, curso propedéutico. Línea de investigación educativa MECPE).
- ARNAUT. (1996). Recuento y reflexiones sobre una larga historia. México: SEP-Biblioteca del normalista/CIDE.
- AUGE, M. y. (2005). "El trabajo de campo, la lectura, la escritura y como superar falsas alternativas". Barcelona Paidós: Seminario de investigación I, Pachuca Hidalgo, México, UPN-H 2013, "Antología Básica, 2o. sem. , Línea: Investigación educativa, MECPE).
- BATALLA, G. B. (1973). La regionalización cultural de México: problemas y criterios en: seminario sobre regiones y desarrollo en México. Instituto de investigaciones sociales.
- BERTELY, M. (2000). "Construcción de un objeto etnográfico en educación" 63-93 En: conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- BLOCH, M. (1975). Introducción a la Historia de México. México: FCE.
- BOLIVAR A., G. M. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la educación secundaria en España archivos analíticos de políticas educativas, 13(45). <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45>.
- BOLIVAR, A. F. (2006). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. (Documento en línea): <http://www.qualitative-research.net/fqs>.
- BOURDIEU, P. (2000). Objetivar al objeto objetivante. México: Gedisa p.212.
- BUSTAMANTE, J. (2013). Introducción y descubrimiento del tema en: Cruzar la línea, 1997. México. Fondo de cultura económica. Pachuca Hgo. México. UPN-H. Seminario de Investigación. (Antología básica. Línea: Investigación educativa. MECPE).
- CABRERO, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. García Cabrero Cabrero, B. Loredo, J Y Carranza, G.: Revista electrónica de investigación educativa.

- CASTORIADIS, C. (1983). La institucion imaginaria de la sociedad. Barcelona: Turquets.
- CLARK, C. (1886). Los procesos de pensamiento de los docentes. Pachuca Hidalgo: MECPE, Tercer semestre, en: Práctica educativa.
- CLIFFORD, G. (2010). Juego profundo: notas sobre la riña en Bali en: Interpretación de las culturas. Pachuca, UPN-H: Antología básica, tercer semestre, Linea: Investigación educativa, MECPE.
- DE LA TORRE, K. (2002). "Identidad de identidades". Revista temas #28 enero-marzo . En el URL <http://temas.cubaresearch.info>.
- DELAMONT, S. (1984). Que comience la batalla, en la interacción didáctica. Bogotá: Cincel-Kapeluz.
- DIAZ. (2002). Carolina, Eliana Lacombe y Claudia López. El juicio de la mirada. Incidencia de la mirada social en la construcción y resignificación de los atributos identitarios. Veracruz: Universidad Nacional de Cordoba, Facultad de derecho y ciencias sociales.
- DILTHEY, c. e. (2005). Herrera Moises. La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México.: México. crefal.
- DUVAR, C. (1991). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. París A. Colin.
- ELLIOT, J. (1991). El cambio educativo desde la investigación - acción. Morata. Madrid.
- FERNANDEZ. (1994). Lidia. Las instituciones, protección y sufrimiento, y componentes constitutivos de laas instituciones educativas. Buenos aires: Paídos.
- FERRY. (1990). La tarea de formarse en el trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoria y la práctica. México, Pachuca, UPN-H, Agosto 2013: Antología básica, tercer semestre, Linea: Historico social, MECPE.
- FLANDERS, N. (1977). Investigación sobre la eficacia docente basada en el analisis de la interacción verbal de la clase. Salamanca: Anaya.
- FREUD. (1922-1923). Sigmund. Nuevas conferencias de introduccion al psicoanalisis y otras. Vol XXII: Buenos aires Amorrortu.
- GILROY, P. (1998). Los estudios culturales británicos y las trampas de la identidad, Estudios culturales y comunicación: Análisis, producción y consumo cultural de las. Barcelona: Paidós.
- GIMENEZ. (2007). Gilberto. La cultura como identidad y la identidad como cultura. Instituto de investigaciones de la UNAM: México.

- GIMENEZ. (2009). Gilberto. Teoría de las Identidades sociales.: México. Consejo Nacional para la Cultura y las artes.
- GIMENEZ, G. (2010). Cultura e identidad y procesos de individualización. Universidad Autónoma de México: Instituto de investigaciones sociales.
- GINZBURG, C. (1999). Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales. Julio: Tercera edición.
- GIROUX, H. (1999). Teoría y resistencia en la educación. México siglo XXI: s.a. de c.v.
- GUBER, R. (1984). Identidad social villera, Resignificaciones de un estigma. Buenos aires: Flasco.
- GYSLING, J. (1992). Profesores: Un análisis de su identidad social. CIDE: Santiago de Chile.
- HABERMAN, J. (1985). Teoría de la acción comunicativa. Madrid, Taurus.
- HABERMAS. (1987). Teoría de las identidades, citado por Gimeno Gimenez.
- HARGREAVES, G. (1986). La interacción profesor-alumno.
- JACKSON, P. (1999). Lo que la enseñanza hace a los docentes. Buenos aires: Amorrortu.
- KÄES., R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones, la institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos. España: Paidós.
- KEMMIS, S. (1993). El currículum más allá de la reproducción. Madrid: Morata.
- KOSIK, K. (2012). "El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción" 25-37 En Dialéctica de lo concreto. 1985, México, Grijalbo. En: Seminario de Investigación I. Pachuca Hgo. México, UPN-H. (Antología básica, primer semestre, línea: Investigación Educativa MECPE).
- LAPASSADE, G. y. (1981). Tres niveles de análisis y de intervención, en claves de sociología. Barcelona: Laia.
- LARRAÍN, J. (2003). El concepto de identidad. Consultado en: [www.revistas.univerciencia.org/index.php/flamencos/article/viewFile/.../279](http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/flamencos/article/viewFile/.../279): En: Revista flamencos, porto alegre NO. 21.
- LASSO, M. (2007). "Maestras jardineras: producción de identidad desde la formación docente inicial". 253-265. En Identidad del trabajo docente en el proceso de formación. Buenos aires.
- LATAPÍ, P. (1984). La reforma educativa en: análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. México: Área de reprografía UPN\_Hidalgo.



- LEY. (2010). General de Educación. México: (<http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/185.pdf>).
- LONGO, M. E. (2003). Parte V parte de la identidad ¿que les queda a los jovenes? Representaciones en torno al trabajo de identidad en varones jovenes pobres. IDICSI-Serie documentos de trabajo SDTI0 16, facultad de ciencias sociales.
- MARTINEZ, B. J. (2007). Acerca de la crisis profesional del profesorado, identidad del trabajo docente en el proceso de fomación. Buenos aires: Mino y Y Dávila.
- MORIN, E. (2008). El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana. Madrit: Cátedra.: p.86.
- ORNELAS, C. (2008.). El modelo educativo mexicano: "Los juegos de poder" .En política,poder y pupitres.Crítica al nuevo federalismo educativo. México:Siglo XXI. : Problemas del sistema educativo mexicano,línea:Histórico social, (Antología Básica,tercer semestre febrero 2013,UPNH,MECPE).
- PACHECO, M. T. (2000). La investigación Social en educación, consideraciones metodologicas en la investigación Educativa. Pachuca, Hgo. UPN-H. (Antologia básica, 1er, semestre. Linea: Investigación Educativa MECPE). MÉXICO: CESU\_UNAM.
- PENCHANSKY, L. P. (s.f.). El nivel inicial,estructuración orientaciones para la práctica. Buenos Aires,Argentina: Colihue.
- PRIETO, N. I. (2004). La identidad de los docentes. Chile: Asociación mundial de ciencias de la educación.
- PRIETO-Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional docente. Un desafio permanente. Revista Enfoques educacionales. 6 (1): 29-49.
- PUNTES, R. S. (1993). "Didáctica de la problemátización en el campo científico de la educación" en: Elementos teóricos y metodológicos de la investigación. Pachuca Hidalgo. México, UPN-H, (Curso propedeutico, Linea Investigación Educativa, MECPE): CISE-UNAM.
- RAESFELD, L. (2009). "Niños indígenas en escuelas multiculturales Pachuca Hidalgo",en Trayectorias vol.11, núm.28, enero-julio. En:"Problemas del Sistema Educativo Mexicano": (Antología básica, segundo semestre, línea: Histórico social , UPN-H,MECPE).
- RICOEUR, P. (1999). Del lenguaje, Del símbolo y de la interpretación. México: Siglo XXI.
- ROCKWELL, E. (1985). La definición cotidiana del trabajo de los maestros, las condiciones del trabajo en el aula. El caballito.

- SANDOVAL. (1997). Etelvina. Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos.: México: CINVESTAV.
- SCHUTZ, A. (1974). Formación de conceptos y teoría de las ciencias sociales. Buenos aires: Amorrortu.
- SEP. (1992). México: Grupo orsa. Manual operativo.
- SEP. (2010). México: primera edición. Marco Curricular de la educación inicial indígena, fascículo IV, en: Propósitos y ámbitos de acción.
- SEP. (2013). MEXICO: Ser agente educativo. Primera edición 2013.
- SEP, M. (2014). curricular de la educación inicial y de la población migrante. La evaluación en la atención educativa a la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- SEP. (1992). Programa de Educación Inicial No escolarizado. México, grupo orsa. Modalidad no escolarizada.
- SEP. (1994). Lineamientos de Educación Inicial para Zonas Indígenas. México: Departamento de materiales y apoyos didácticos.
- SEP. (1994). Octubre. México: Grupo orsa. Programa de Educación Inicial. versión experimental.
- SEP. (2010). Marco curricular de la educación inicial indígena Fascículo I, Ámbito normativo y antecedentes Históricos.
- SEP. (2010). Marco curricular de la educación inicial indígena. México: Fascículo II "fundamentos y formas de atención.
- SEP. (2011). Plan de estudios. México: Comision Nacional de libros de texto gratuitos.
- SEP. (2013). Ser agente educativo. MÉXICO: Materiales de apoyo didáctico.
- SEP. (2013). Modelo de atención con enfoque integral para la Educación Inicial. México: progreso.
- SEP-DGEI. (2009). Lineamientos de la educación inicial indígena. MEXICO: Elaboración de materiales didácticos p.35.
- SERRANO, R. M. (2016). Conferencia Magistral: complejidades, teoría y campo de la historia de la educación. Pachuca de Soto, Hidalgo.
- SERRET, E. (2001). I género y I simbólico, la construcción imaginaria de la identidad femenina. México: Universidad autónoma metropolitana. Azcapotzalco.
- TAYLOR, B. y. (1992). "La observación participante, preparación del trabajo de campo y la observación participante en el campo. Seminario de investigación I, Pachuca Hgo,

México UPN-H, (Antología Básica, segundo semestre, Línea: investigación educativa, MECPE).

TAYLOR, S. R. (2013). "La entrevista a profundidad" 100-132. En: Seminario de Investigación I. Pachuca Hgo., México, UPNH, (Antología básica, segundo semestre, Lin: Investigación Educativa MECPE).

TENTI., E. (1999). El oficio del maestro y el Estado educador. México: Paidós.

UPN. (2012). Maestría en Educación Campo Práctica Educativa. Curso Propeduetico. Línea. Histórico Social. Pachuca, Hgo.: México, UPN-Hidalgo.

UPN. (2012). Plan de estudios de la Maestría en Educación. Versión 1993 p.7. En: elementos teóricos y metodológicos de la investigación. Pachuca, Hidalgo, México UPN-H. Promoción 2012-2014. (Antología Básica, curso propedéutico). . Pachuca Hidalgo: MECPE.

VAILLANT. (2007). Denisse. I Congreso internacional: Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado.

WOODS, P. (1993). "Teoría" 161-168, en Peter Woods, La escuela por dentro. Barcelona: paidós: En: seminario de investigación II, Pachuca, Hidalgo, México, UPN-H, agosto 2010, (Antología Básica, tercer semestre, Línea: Investigación Educativa, MECPE).

**ANEXOS**

## **ANEXO NO. 01**

### **SIMBOLOGÍA DE LAS FUENTES DE TRABAJO**

De la investigación realizada en la institución educativa y para mostrar los datos fue indispensable exponer recortes provenientes de los instrumentos y técnicas de investigación aplicadas. Para ello, las entrevistas y charlas se registraron con un código que facilita la ubicación del dato proveniente de una entrevista; de una charla informal, de un registro de observación o del diario del investigador. Los códigos utilizados son como se muestran:

**(RON1:03) Registro de Observación, Número: cero, uno: página: cero, tres.**

**(EN6:04) Registro de entrevista, Número cero, seis: página: cero, cuatro.**

**(DI) Diario del Investigador.**



HORA/PAG.	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
<p>13:10 p.m. PAG. 01.</p>	<p>E= y ¿Cómo le ayudan ellas? A= ellas le ayudan al niño a hojear el libro</p> <p>E= ¿usted hace su planeación? A= si mensual y semanal</p> <p>E= y ¿la trae? A= si</p> <p>E= ¿me la puede prestar? A= aquí está, esta es la que estoy trabajando E= se observa lo siguiente en la libreta:</p> <p>* Nombre de la planeación: “los números” Propósito: Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dibujar agujetas</li> <li>- escribir en su libreta</li> <li>- hacer planas</li> </ul> <p>E= es todo lo que se muestra en la hoja</p> <p>E= ¿esta es una planeación semanal maestra? A= si</p> <p>E= ¿se le hace difícil planear? A= no, no se me hace difícil</p> <p>E= ¿cree que es necesaria la planeación? A= si, para basarnos de ahí</p> <p>E= para planear toma en cuenta los fascículos? A= si A= ¿Qué proponen los fascículos? E= Bueno yo ocupo más el IV</p> <p>A= ¿conoce usted las modalidades de trabajo que propone el fascículo? E= si A= ¿Por qué no los trabaja? E= la gente no dispone de tiempo por el trabajo de ellas que hacen ollas de barro</p>	<p>¿Qué significa la expresión “no no se me hace difícil planear?”</p>

HORA/PAG.	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
<p>13:10 p.m. PAG. 01.</p>	<p>E= ¿Cuándo usted tiene duda en su planeación que hace? A= también me guio en el programa de preescolar y a veces compro la guía de la educadora</p> <p>E= ¿se reúne con otras compañeras para compartir experiencias? A= no, bueno a veces cuando tenemos cursos</p> <p>E= ¿Qué resulta más difícil del trabajo o de su práctica? A= mmmm (se queda pensando y fija la mirada al piso) lo difícil es no tener baño maestra por que los niños se hacen afuera y no tienen donde ir al baño. Si quiera voy a dejar de recuerdo un baño</p> <p>E= ¿se piensa cambiar? A= no, pero por la reforma quizá nos despidan.</p>	<p>¿Por qué también se guía con el programa de preescolar?</p>



**REGISTRO DE CHARLA INFORMAL:** No. 1  
 C.E.I.I. MATACHILILLO, JALTOCAN HGO.  
 ENTREVISTADOR: PROFRA. CARLA MARÍA HERNÁNDEZ SÁNCHEZ.  
 ENTREVISTADA: PROFRA. CITLALI  
 DURACIÓN: 12:10 – 13:15 PM.  
 FECHA: 30 DE MAYO DE 2013

HORA/PAG.	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
8:45 a.m. PAG. 12.	<p>El día de hoy, después de su clase, la maestra despachó a los niños y continuo con el trabajo elaborando material didáctico, como en este mes trabajó matemáticas, ahora está forrando cartones de aproximadamente 30 x 30 con papel lustre, ya me había dicho en la mañana que harían con eso una locomotora de cartón que iba a ser usado en el ámbito de pensamiento matemático.</p> <p>Esta vez termino de forrar diez cartones, posteriormente saco unas hojas impresas que tenían dibujos y otras números, la practicante comenzó a recortar los números y la maestra las figuras.</p>	
9:10 a.m. PAG. 13  PAG., 13	<p>Comencé preguntando, de donde había sacado la idea de la locomotora, me dijo que la había visto en una serie infantil y le había gustado, por eso eligió hacer eso, ¿ya sabes cómo lo vas hacer?, si, en estos cartones forrados por un lado vamos a poner en la otra cara el dibujo impreso en una hoja tamaño carta, según el número que corresponda, y también vamos a poner el número, para que el niño lo identifique, que bien, respondí, ¿te gusta hacer esto?, ella, aunque no me guste, lo tengo que hacer,( suelta una carcajada, la practicante ríe también y yo empiezo a reír con ellas), no, no es cierto, afirma, si me gusta hacerlo, ¿a ti también no?(dirigiéndose a mi), si claro, antes lo hacía, pero ahorita ya no tengo tiempo, pues si, estas estudiando, agrego, pero tú sabes cómo es esto, hay que inventar para poder ganar la atención de los niños, ¿inventar? Le pregunté, si, con juguetes bonitos, ahora ya con escuelas de calidad, podemos comprarlos, pero también hacerlo, solo compramos material.</p>	

PAG. 13	<p><u>Le pregunté ¿cuándo ingresaste a educación inicial, cual fue tu sentir?, no, no me quiero acordar, nada que ver con el curso que nos dieron. Cuando llegué yo no sabía qué hacer, se me cerró el mundo, no tenía alumnos, no querían venir, y es que, en las comunidades no sabían que era educación inicial, teníamos toda la teoría, pero nada de práctica, y eso que fuimos a practicar con la maestra Ana, (hizo un espacio pensativa), ¿te acuerdas? Le dije, fuimos juntas a observar y después a practicar.( le dije esto para que sintiera que estábamos interactuando y no que la estaba cuestionando)así es, contestó, pero ahí todo se veían fácil, pero era porque la maestra ya tenía experiencia, sabía cómo abordar a los niños, como planear, las actividades, vez, hasta cuadernos de dibujos preestablecidos, así se veía tan fácil, pero cuando entramos al servicio no sabíamos que hacer, menos planear, que iba a planear si no tenía ni idea. (Ingresamos juntas a la docencia).</u></p>	
PAG. 13	<p><u>Y es que mira ( dirige su mirada hacia mí, acercándose más, a la vez que sigue recortando) realmente no fuimos capacitadas para educación inicial, y los niños son tan chiquitos que no sabes qué hacer con ellos, las señoras te miran como pilmama, si aceptan dejarte a los niños más pequeños, pero para no les den lata en su casa, así como vas a trabajar con los más grandecitos si no te puedes despegar de los bebes, si los descuidas se pueden caer, o les pueden pegar, por eso yo no acepto niños más chiquitos, si los inscribo, pero no puedo atenderlos, no tengo ni las condiciones de espacio, ni el conocimiento para trabajar con ellos, para eso se necesita de un especialista, un psicólogo o algo así, pero a mí no me enseñaron como trabajar con ellos.</u></p>	
9:15 a.m. PAG. 14	<p><u>Y es que mira ( dirige su mirada hacia mí, acercándose más, a la vez que sigue recortando) realmente no fuimos capacitadas para educación inicial, y los niños son tan chiquitos que no sabes qué hacer con ellos, las señoras te miran como pilmama, si aceptan dejarte a los niños más pequeños, pero para no les den lata en su casa, así como vas a trabajar con los más grandecitos si no te puedes despegar de los bebes, si los descuidas se pueden caer, o les pueden pegar, por eso yo no acepto niños más chiquitos, si los inscribo, pero no puedo atenderlos, no tengo ni las condiciones de espacio, ni el conocimiento para trabajar con ellos, para eso se necesita de un especialista, un psicólogo o algo así, pero a mí no me enseñaron como trabajar con ellos.</u></p>	
PAG. 14	<p>También por eso, me quiero cambiar de nivel, porque trabajar aquí es muy difícil, ah y no te lo reconocen, ya vez, hasta en carrera magisterial nos cerraron las puerta, nos discriminan, así como puedo aspirar a ganar más, no nos motivan.</p> <p>Cualquiera diría que como estoy en el cuadro</p>	

PAG. 14	<p>sindical, estoy favorecida,( se queda callada, le cambia el semblante, su rostro refleja impotencia, percibo que está a punto de llorar) te voy a decir algo que no le he dicho a nadie( deja de recortar y mira de reojo a la practicante, ella está como a cinco metro de nosotras en el otro extremo)) yo soy oficialmente la secretaria de organización, pero es pura parapeto, no me toman en cuenta las pinches viejas, solo me pusieron en su planilla para topar el ojo al macho, solo estoy para ellas cuando se trata de hacer y repartir citatorios, estoy bien decepcionada de ellas, te cuento, cuando mi hija cumplió 3 años, yo se los festeje, y en plena fiesta, me llama la desgraciada y me dice que me espera en el parque para hacer los pinches citatorios, yo le dije que no podía, que estaba en la fiesta de mi hija, y ella me dijo, que si no iba, yo hiciera los citatorios y los repartiera ese mismo día, que no pudo pedir, yo no soy la única en la delegación, ella o cualquiera de los de la delegación lo podía hacer, son unas pinches huevonas, no me quedo otra y le dije que me esperara que iba para allá, deje a mis invitados y me traje a mi hija, y cuando llegué, estaba aplastadota en el parque, y me dijo (imitando chuscamente a la secretaria)" mire maestra,</p>	
PAG. 14	<p>cuando usted aceptó el cargo, era porque iba a cumplir, aquí trabajamos las 24 horas, aquí no importa si tiene fiesta o no, y ella agregó, y le dije, mire, "maestra, yo siempre he acudido a los llamados, solo le pedía que me dejara festejar a mi hija, no todos los día cumple años, este era un día especial, y hay más que lo puedan hacer, o usted, porque no lo hace, sigue diciendo, ella me dijo que era mi responsabilidad y tenía que asumirla".</p>	
PAG. 14		
PAG. 15	<p>Ni modo, me puse trabajar en un ciber, imprimí y le dije que solo sacara copias, me dijo que la esperara, iba a sacar copias y regresaba para entregar los citatorios y que yo los repartiera, me daban ganas de cachetearla, porque mira, cuando va a Pachuca, no me avisa, solo se va con la supervisora, a que, no sé, algo se traen esas viejas. Te acuerdas cuando dijo en una reunión que había \$1000.00, pues nosotras no sabíamos, y luego dijo que ese dinero, habíamos acordado que se destinaria para pagar sus pasajes, y fue</p>	

<p>PAG 15</p>	<p>mentira, porque desconocíamos de ese dinero, nadie en la delegación fuera de ella sabía de ese acuerdo, y no dijimos nada para no hacerla quedar mal, pero si en la base no la hubieran cuestionado, no habría salido a luz.</p> <p>Las primeras veces si fuimos las dos, pero crees tú que solo hablaba con la jefa de puros chismes y quejas, a mí no pareció, dejar al grupos para ir con ella a escuchar chismes, porque no me permitían hablar, solo eran ellas dos, incluso aunque era día de audiencias, la jefa le decía a su asistente que estaba ocupada y que les dijera que fueran otro día, como si fuera fácil, ir a gastar y que no te atiendan, yo se los dije, creo que por eso ya no quiso que fuera, pero ahora se lleva a la supervisora, ¿Qué chingaos va hacer esa vieja, si ella es la parte oficial?, pero son uña y mugre las pendejas.</p>	
<p>10:10 a.m. PAG. 15</p>	<p>Fíjate, yo soy secretaria de organización, digamos la segunda de la secretaria de la delegación, y me negaron una propuesta, porque yo quería concursar en el examen de oposición para ganarme una plaza de preescolar, pero ellas no me la quisieron hacer, ¿ellas, le pregunté?, si la pinche supervisora y la pinche secretaria, me dijeron que no estaban autorizadas para hacerme una propuesta, dicen que el director de educación no va a dejar que nadie de inicial se pase a preescolar y como él es el querido de nuestra jefa, o porque crees que está ella, allí, no tiene ni 5 años de servicio, no conoce de política, ni sabe hablar en público, es una babosa, ese puesto era de nuestra elemento que mandamos al congreso, pero esa vieja fue más astuta, se ligó al director y así fue fácil llegar en el puesto, por eso ella solo le obedece, lo que él diga es lo que se hace.</p>	
<p>PAG. 16</p> <p>PAG. 16</p>	<p>Entonces ¿si es cierto que quieres cambiarte?( al inicio de la charla me lo dijo), sí, porque como te dije, si me quiero cambiar, porque mira, el director dijo, que ya no se iban a crear plazas para educación inicial, por eso cada vez somos menos, creo que hasta puede desaparecer el nivel, pero ahora, donde quedamos nosotras, por eso antes que nos corran, mejor me voy a cambiar, estar en</p>	

<p>PAG. 16</p>	<p>educación inicial, es no tener futuro, tú ya tienes la clave¿ porque no te has cambiado?, bueno, si lo he pedido, le contesté, pero me querían mandar a lejos, por eso no acepté,( ella sonríe), y dice, hubieras aceptado, luego te cambias. (No sé si hice mal en contestarle).</p>	
<p>PAG. 16</p>	<p>Entonces ,ya no vas mucho a Pachuca, (pregunté) no, por cuestiones sindicales, ya no, como vez, todas ellas me ignoran, solo les sirvo para el trabajo de "burro", solo voy a los cursos que me citan, pero ya no quiero ir, siempre es lo mismo, como siempre, la coordinadora de educación inicial estatal, porque así se hace llamar, sale con que tenemos que echarle más ganas para tener en alto el nivel, que para que se note, y pura lengua, esta vez, nos estaban enseñando unas fotos de unos niños trabajando en el aula, y nos dice, "si se puede, no digan que es difícil, porque antes de ingresar se les preparó, yo misma soy producto de un curso de inducción, y mírenme donde estoy", después la maestra Citlali dice," como si no supiéramos como le hizo para ingresar, se tuvo que casar con el coordinador del curso, luego cuando la mandaron, a comunidad, la mandaron protegida, porque nunca se presentó a trabajar, la supervisora la aceptó, porque le era útil a sus intereses políticos, después de la elección de secretario general, ella se fue para Pachuca y vez, se quedó en el departamento de Educación Indígena, ahora dicen que es la jefa del Estado, si como no, quiere que la respete y la escuchemos cuando habla, pero que va a conocer ella de la práctica, para sentirlo, hay que vivirlo, por eso <u>cuando se juntaron para elaborar el currículo de educación inicial, no está claro, no definen que quieren conseguir, además, los aprendizaje esperados, no todos corresponden con la edad de los niños, hay algunos que están desubicados, por eso cuando queremos planear conforme nos marca la currículo, no nos atrevemos a poner sus propuestas,</u> como va saber ella que actividades pueden hacer los niños y cuáles no, si jamás estuvo frente a grupo, pero eso sí, nos obligan a respetarla como jefa, pura burocracia, ya sabes, si tienes palancas, subes, si no, chingate, hazle como quieras, te exigen más y por el mismo</p>	

sueldo.

Continua hablando, por eso, ya eh estado a punto de renunciar, quisiera dejar todo, porque yo quisiera ascender, por eso acepté estar en el cuadro sindical, pero ya vez (vuelve a reír a carcajadas) me salió el tiro por la culata.

Quise ser apoyo técnico y me dijeron que no podía porque era de inicial, pero eso sí, la fulana como pudo ser apoyo técnico de zona representando a inicial, y después pasó a ser apoyo técnico de preescolar. (Repentinamente cambia el tono de voz, habla más bajito) dicen que en san Felipe hay tres compañeras de inicial que se adjudicaron claves de apoyo técnico, y son de la misma zona, como le hicieron, quien sabe, pero yo no pude, claro ya están al frente, pero no hacen nada por el nivel, solo se preocupan por andar gestionando beneficios propios.

Sabes?, (ya con voz normal, sin alterarse), yo quise echarme el paquete y me dijo un secretario general de preescolar, que si yo me aventaba, las maestra de su zona también me iban a seguir porque ya estaban hartas de tanto despotismo por parte de estas personas, pero le pensé, porque luego cuando alguien se quiere mover las demás dicen que solo quiere beneficiarse y la verdad me desmoralicé, pero yo creo que si debemos de luchar, si hubiera alguien que aguante, pero al parecer todos esperamos que alguien actué.

No sé, creo que como vamos no tenemos futuro, por eso te repito, tu que ya tienes la clave, cámbiate, no importa que te manden lejos, después te regresas, pero debes de aprovechar.

Bueno, la plática esta buena, pero yo tengo que recoger a mi hija en la guardería. (Recoge la basura de los recortes, y le dice a la practicante que ya no forre los demás cartones, que lo haga mañana, la practicante, acomoda los cartones y guarda la mica adherible. Salimos del aula y nos dirigimos a la salida.