



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



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

LAS PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LAS EDUCADORAS DE PREESCOLAR INDÍGENA SOBRE LA REFORMA CURRICULAR 2011

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

VERONICA MENDOZA RAMIREZ

DIRECTOR DE TESIS

DR. ALFONSO TORRES HERNÁNDEZ

IXMIQUILPAN, HGO.

FEBRERO 2020.



## Dedicatoria

A DIOS, por nunca soltarme de su mano y por todas sus infinitas bendiciones derramadas en mi persona, por permitir mí existir en este espacio, llamado vida, por haberme dado la gran fortuna de ser madre, hija, esposa, hermana, amiga, estudiante, docente y compañera.

A mis hijos JOSHUA ALEJANDRO y JELENA ALEJANDRA por ser la fuerza que me sostiene y motiva a ser la mejor versión de mí, porque el tiempo transcurrido e invertido era su tiempo, una disculpa, quizá no fue la mejor inversión pero el día de hoy veo que finalmente valió la pena. El tiempo se diluye en el pasar de los días, ahora lo entiendo, pero nunca duden de mi inmenso amor por ustedes, son el ejemplo de la vida, el amor y el perdón. Los llevo siempre en mi corazón, disculpen por todos los malos momentos aun cuando me empeñe a que no fuera así.

A un gran director, asesor y en los últimos años asesor de tesis DR. ALFONSO TORRES HERNÁNDEZ, un ser siempre profesional, mi más sincero reconocimiento por nunca menguar mis saberes, por ayudarme siempre pedagógicamente, humanamente y profesionalmente, escuchando y corrigiendo acertadamente mis aportaciones, en un ambiente de respeto, apoyo, comprensión, orientación y sobre todo de confianza académica . Le agradezco infinitamente por hacerme creer que todo es posible. Sea siempre así, un gran ser humano que apoya, guía, cree, motiva y genera confianza a los que nos encontramos en dificultades.

A una gran mujer, madre, docente y para mí, durante la maestría, una gran amiga que no olvidaré, gracias maestra FLORINDA PIOQUINTO sin tu apoyo en esos momentos de dificultad, no sé qué hubiera pasado. Te agradezco por ser mi compañera de salón, de viaje, de diálogos y de mucho apoyo. Dios te lo multiplique, gracias por ser una gran persona.

A mis lectores: DR. RAÚL ENRIQUE ANZALDÚA ARCE, DRA. ANGÉLICA GALICIA GORDILLO, DRA. ALMA EPIFANÍA LÓPEZ QUITERIO Y MTRA. ELENA VÁZQUEZ GARCÍA, por las sugerencias tan enriquecedoras y pertinentes que me apoyaron en la revisión del presente trabajo. Y a todos mis asesores.

Infinitas gracias a cada uno, sin lugar a dudas contribuyeron a que esto fuera una realidad.



## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

## CAPÍTULO 1 PROCESO METODOLÓGICO

1.1 La investigación en la docencia	15
1.2 El Proyecto de investigación	16
1.3 Enfoque y método en la investigación	20
1.4 El célebre trabajo de campo. Ir por el dato	24
1.5 Análisis y la construcción del dato	30
1.6. Dispositivo teórico para comprender la tesis	37
a) Conceptos básicos	37
b) Conceptos básicos para comprender la tesis	49

## CAPÍTULO 2

### EL MARCO CONTEXTUAL DE LA REFORMA EDUCATIVA Y CURRICULAR

2.1 El contexto sociopolítico que enmarca el proceso de reforma curricular	56
2.1.1 Reformas educativas neoliberales	70
2.1.2 La política educativa en la globalización	71
2.1.3 Organismos financieros: cultural y económicos	72
2.1.4 Organismos financieros de la educación: internacionales y nacionales	72
2.2 ¿Reformar la reforma: cambio sin tránsito?	74
2.3 Reforma curricular, obligatoriedad y legitimación en preescolar	79
2.3.1 Antecedentes del proceso de reforma curricular en preescolar	79
2.3.2 La obligatoriedad del primer periodo escolar	81
2.3.3 La legitimación de la reforma curricular del primer periodo escolar	82
2.3.4 Acuerdo 348	83
2.3.5 Programa Nacional de Educación 2001-2006	84

## CAPÍTULO 3

### LAS PERCEPCIONES DOCENTES Y LAS COYUNTURAS QUE GENERAN LAS REFORMAS

3.1 La legitimación de la reforma	96
3.2 Entre enredos y cambios, el estancamiento	111
3.3 El desencuentro reforma educativa y docente	113
3.4 Reformas curriculares; entre la incertidumbre y la vieja tradición	119
3.5 La decisión de ser maestra y su formación	129
3.6 Los cursos; leídas a medias	133

## CAPÍTULO 4

### UNA VENTANA A LA REALIDAD: LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS EDUCADORAS

4.1 La relación educativa educadora- alumno: experiencias diversas	141
4.1.1 El desafío docente en las aulas multigrado	149
4.1.2 El desafío docente en unigrado	171
4.2 El espacio de acción. La práctica docente	176
4.3 La planificación o planeación. Cuestión de concepto.	180

COLOFÓN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## INTRODUCCIÓN

El siglo XXI es un periodo de grandes avances tecnológicos, que ha traído consigo diversas formas de comunicación, manejo de información, medios electrónicos e inclusión de robótica; es en fin una gran era de la sociedad del conocimiento y de la modernidad; los embates de estos avances se aprecian en los contextos sociales, económicos, culturales, etc., estos embates generan en la sociedad enormes e inimaginables problemas que acaecen en contextos sociales como la drogadicción, violencia juvenil o intimidación (Bullying), falta de valores, trastornos alimenticios, pobreza, narcotráfico, cuestiones raciales, trata de personas, violencia, discriminación y herencias culturales impuestas; una gran violencia en los diversos sectores de la sociedad.

En lo económico impera el sistema capitalista con los sinsabores de una globalización y un neoliberalismo que buscan cada vez más ampliar los mercados y que el sujeto sea un gran consumidor. En todos y cada uno de los campos mencionados existen arritmias, pero sobre todo existen luchas, como muy bien lo sustenta Bourdieu (1987), esa lucha donde el más fuerte intenta dominar al más débil, pero sobre todo esa lucha de poder por obtener la autoridad en dicho campo.

En lo educativo el escenario no es diferente, no es nada alentador, debido a que sostiene todas las coyunturas que vive el país en esta arritmia histórica, es el campo educativo y específicamente la escuela, donde se congregan y se concentran todas las problemáticas vividas en los contextos desiguales; precisamente se espera que la educación sea el medio que ayude superar tales problemáticas, para ello las autoridades consideran pertinente implementar modificaciones en el campo educativo que responda a la exigencias de la nueva sociedad, situación que generó durante el primer lustro del siglo XXI una reforma educativa. La iniciativa y primer decreto presidencial del nuevo siglo fue modificar para adicionar el artículo 3º constitucional en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en sus fracciones; entre sus pretensiones fueron hacer de la educación preescolar, primaria y secundaria obligatoria, el Ejecutivo Federal sería quien determine los planes y programas de los tres niveles, impartir educación a los tres niveles, en los transitorios en el apartado Quinto, se sustenta la obligatoriedad de preescolar en los términos que señala “La educación preescolar será

obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009 ” (Diario Oficial de la Federación, 2002:3 ) , además de abrir cobertura progresiva de los servicios de educación preescolar, el gobierno federal y estatal harán cumplir la obligatoriedad de educación preescolar y sobre todo lo más importante de dicho decreto es lo publicado en su Transitorio, Tercero “iniciar un proceso tendiente a la revisión de los planes, programas y materiales de estudio, para establecer...los nuevos programas de estudio de la educación preescolar obligatoria para todo el país.” (Ibídem 2), fue así como año más tarde se imprime el Programa de Preescolar 2004, creándose interpretaciones distintas respecto al nuevo plan y programa.

Con lo anteriormente descrito se abre una laguna en el ámbito educativo; ante lo cual surge la necesidad de conocer e investigar para comprender lo que acontece en la aplicación de las normas oficiales; lo que ineludiblemente lleva a analizar e interpretar las ideas que los docentes construyen en torno a la reforma, su pertinencia y su operación en la práctica, el papel que asumen las educadoras, los indicios de innovación, la concreción en la práctica, cuestionar la rigidez de los tiempos y de las demandas sociales, reflexionar si se aboga por un cambio de paradigma y se desechan aquellas prácticas que no tienen cabida en las aulas; como la disciplina que limita los derechos, la descontextualización, la homogeneización y normalización de los planes y programas de estudio o en su defecto si se continúa operando desde viejas prácticas tradicionales.

Lo cierto es que las reformas son auspiciadas por el Estado, por las políticas públicas y las políticas educativas. Son modificaciones o cambios que ocurren a través de decisiones emanadas de una política centralista, las voces autorizadas, los facultados para decidir e implementar nuevas formas de legitimar la educación y dictan reglamentos e instrucciones para llevarlas a su concreción. La escuela como institución, es la vía para concretar y hacer realidad las decisiones e imposiciones y hasta cierto punto continuar perpetuando las desigualdades sociales; para cerciorarse de que esto ocurra, se valen de documentos formales como instrumentos de trabajo donde se plasman los enfoques, las metodologías, los contenidos, los aprendizajes esperados, los estándares curriculares, entre otros, los cuales ya están

establecidos y no se puede cuestionar su pertinencia y funcionalidad; los nuevos lineamientos son únicos y validados, ya que con base en ello se evalúa al docente y a los alumnos, y son incuestionables. Lo realmente cuestionable e indiscutible es la necesidad de realizar cambios profundos en el sistema educativo ya que “la educación que se imparte a través del sistema escolar requiere cambios profundos e integrales en todos los órdenes, no más de lo mismo ni simple mejora de lo existente”(Torres citado por Díaz, 2012:4) y no el hecho de enfrentar al docente año con año con documentos normativos que delinear su práctica docente y legitima aquello que los niños deben de alcanzar al final de cada periodo escolar, los tan afamados estándares curriculares y aprendizajes esperados, establecidos al margen del docente. Es necesario mencionar que las educadoras no permanecen pasivas, ya que realizan una interpretación de la nueva demanda curricular desde el cúmulo de experiencia, el capital cultural, su habitus y su formación profesional, construyendo ideas sobre el deber ser.

Cuestionar la pertinencia de documentos formales con carácter nacional, sin la participación de los actores sociales involucrados en el proceso de concretar y llevar a cabo la enseñanza en los diversos espacios educativos, implica sostener que las practicas docentes se dan en contextos sociales, económicos, políticos, religiosos, económicos y culturales diversos, ajenos y lejos del carácter nacional de los planes legitimados, como lo sostiene normativamente el programa de Estudio 2011, ya que en ella se especifica su carácter “nacional, de observancia general en todas las modalidades y centros de educación preescolar, sean de sostenimiento público o particular”. (Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica. Preescolar 2011:13) además de nacional, es de carácter abierto, y es responsabilidad de las educadoras seleccionar y diseñar situaciones didácticas con “libertad” en temas y problemas convenientes para promover las competencias<sup>1</sup> u organizadores curriculares establecidas de antemano en el programa de estudio vigente. Es pertinente mencionar que oficialmente se argumenta la participación de

---

<sup>1</sup> La capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).(Programa, 2011:129)

docentes en el proceso de enriquecer el programa de Educación Preescolar 2004<sup>2</sup> con aportaciones casi epidérmicas:

La experiencia obtenida en la implementación de la Reforma Curricular de Preescolar en el 2004 constituye el antecedente inmediato y fuente fundamental de información para enriquecer el actual Programa de Educación Preescolar; las aportaciones compartidas por docentes, directivos y autoridades partícipes en el proceso, posibilitaron la identificación de dificultades y avances obtenidos. Además es un referente que se debe considerar para darle continuidad a la Reforma Integral de la Educación Básica y avanzar en la consolidación de la mejora de la calidad educativa y la atención a las demandas del siglo XXI. (Programa, 2011:114)

Es necesario puntualizar que a pesar de los intentos por integrar las aportaciones de los docentes, estos han sido solo superficiales, ya que se ha cimentado sobre bases emanadas desde políticas públicas como la Reforma Integral de la Educación Básica y que por medio de otro documento oficial, el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica 2011 se legitima y establece parámetros importantes que habrán de desarrollar los alumnos al término de su educación básica, en tanto documento rector que define:

Competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados, que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global (...). La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos (...) La dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo. (Programa, 2011:115).

---

<sup>2</sup> En lo sucesivo se hará referencia como PEP, ya sea para referir al Programa de Educación Preescolar de 1992, 2004 o 2011.

Esta dimensión global permite problematizar y cuestionar la eficacia del currículo vigente en una sociedad con cambios abrumadores y en un contexto globalizador que demanda un ser universal, competitivo, responsable y activo a los nuevos retos y desafíos, es decir, competente; cuestionando así el modelo educativo vigente y su pertinencia, pero sobre todo su eficacia para formar al ciudadano integral y universal. La argumentación que permea al discurso neoliberal es que el sistema educativo ha fracasado y es necesario establecer reformas al sistema educativo para elevar la calidad de la educación. En virtud de esto se han planteado modificaciones al programa de educación preescolar con un nuevo enfoque basado en competencias, dicho modelo genera ruptura en las percepciones docentes. En el desarrollo de la presente investigación, se planteó el propósito de comprender las ideas y apreciaciones que las educadoras van construyendo durante las distintas modificaciones curriculares hasta la implementación del modelo educativo vigente. Por ello el centro de atención es lo referente a las recientes reformas educativas para comprender las percepciones de las educadoras de educación preescolar indígena.

Las reformas son disposiciones oficiales gestadas en políticas educativas y llegan a las educadoras por medio de documentos, es necesario mostrar que sucede en las percepciones de las educadoras, si se apropian del discurso oficial, si las demandas del nuevo programa son comprendidas y ejecutadas desde el deber ser y son generadoras de cambios en las prácticas docentes. Mi interés por comprender y conocer las percepciones de las educadoras en el marco general de la reforma curricular vigente versa en torno a entender cómo operan dichos pensamientos, cómo lo significan y qué ideas construyen sobre el nuevo documento. La tesis central de este trabajo es sostener que el proceso de legitimización que se ha impuesto sobre la reforma educativa y curricular generan percepciones distintas en las educadoras de preescolar indígena que impactan de forma poco favorable en las prácticas pedagógicas que desarrollan, en virtud de que las reformas emanadas a partir de la vieja tradición, de arriba hacia abajo, generan apreciaciones distintas en los pensamientos de las educadoras mismas que influye en su práctica docente; es así que la realidad en las aulas dista de las disposiciones oficiales y resulta difícil transformar prácticas tradicionales arraigadas, debido a la incomodidad y resistencia que generan, además de las dudas y enredos que nacen de la reforma ajenas a las educadoras, resultado de su poca o nula participación.

La reforma curricular en preescolar constituyó el pretexto para conocer y documentar la realidad educativa en el tiempo y espacio concreto, comprender que los pensamientos de las educadoras se gestan a partir de su capital cultural y el habitus que han construido en el tiempo de su experiencia docente, y que las modificaciones que emanan de las disposiciones oficiales generan altas expectativas y se consideran el talismán mágico para resolver todos los problemas educativos, en la práctica o en su ejecución funcionan diferente. El documento de tesis está estructurado en cuatro capítulos:

*El capítulo I Proceso metodológico*, expone el proceso metodológico que guía el paso de la construcción del objeto de investigación partiendo desde las primeras ideas factuales a partir del proceso de selección. Es un capitulado que da cuenta de cómo surge el proyecto de investigación, el trabajo de campo, el acceso a los escenarios para obtener datos de la realidad que se presenta en las aulas en cuestión, la información hallada permitió la sistematización de la realidad y establecer recurrencias, patrones y categorías. Y en la parte final de este capítulo se describen los conceptos que fueron de utilidad a lo largo del trabajo, como las precisiones conceptuales utilizadas y para evitar su constante cita.

*En el capítulo II El marco contextual de la reforma educativa y curricular y su legitimación.* Es una parte importante que a manera de contexto recupera algunos elementos centrales que fueron determinantes para establecer la reforma curricular como una estrategia del Estado pero dictaminadas por decreto. Mostrar la legitimidad de la reforma significa comprender y exponer que todo se establece por mandato y se legitima normativamente y nadie que no sea el Estado tiene la facultad de erogar dichas disposiciones. Además, es necesario precisar los documentos donde queda sustentado y los acuerdos que de ella se deriva.

En el *Capítulo III Las percepciones docentes y las coyunturas que generan las reformas*, se pretende sostener que entre reforma y reforma, se dan ciertas coyunturas; las educadoras trabajan en un ambiente de aparente calma, no existen condiciones que alteren el tránsito normal de las prácticas, se trabaja en un ambiente, se pudiera decir, cotidiano, hasta que las políticas educativas deciden modificar el marco general de la enseñanza e implementan reformas, entonces, los docentes viven en un desequilibrio en virtud del nuevo ambiente educativo que envuelve sus prácticas, percibe y descubre el cambio cuando recibe el

documento formal y la disposición de trabajar a partir de dicho documento. Los docentes construyen distintos significados e interpretaciones del nuevo programa curricular, se viven situaciones contradictorias debido a las tensiones y rupturas de sus nociones, prácticas, concepciones y percepciones que da origen a una nueva perspectiva respecto al deber ser, se diversifican las percepciones por la heterogeneidad docente. Es un momento coyuntural, ya que se producen ciertas olas que pretende cambiar el rumbo transitado hasta el momento. Se producen tensiones y arritmias, existen además, ciertas resistencias al cambio. Las educadoras continúan realizando las prácticas sedimentadas durante su experiencia laboral o de las prácticas que han funcionado. El compromiso a menudo se manifiesta en una preocupación y aceptación de la estructura y la realidad educativa, coyuntural y estructural, reconociendo que existe una lógica en las demandas y tiempos debido a las exigencias.

*El capítulo IV, Una ventana a la realidad: las prácticas pedagógicas de las educadoras.* En ella se muestran las prácticas reales y concretas de las educadoras, la práctica como actividad metódica y con convicción sin o con grado de reflexión, en el que las costumbres y las tradiciones prevalecen a pesar del tiempo. Mostrar las prácticas docentes existentes e institucionalizadas por la vieja tradición, como prácticas normales que ninguna reforma vertical con poca o nula participación de los docentes, impuestas desde las instancias gubernamentales o por recomendaciones de organismos internacionales financiadores de la educación en México, logran superar. La descripción del trabajo cotidiano de las educadoras permite asomarse y percibir la realidad que se teje a diario en los salones de clases de la maestra Venus y Martina.

Estos cuatro capítulos fundamentan y sostienen la tesis central resultado del trabajo de investigación, sin embargo, culmina con el colofón resultado del proceso de análisis e interpretación del dato y que son el parteaguas de investigaciones posteriores, ya que el fenómeno social está en constante movimiento; la realidad aquí expuesta es una aproximación a está. El referente teórico que fundamenta y da soporte al dato empírico citado a lo largo del escrito se rescatan en la bibliografía y por último se integran algunos anexos que son cruciales para mostrar y dar veracidad a los planteamientos realizados en el interior del documento.



# CAPÍTULO 1

## PROCESO METODOLÓGICO

### 1.1 La investigación en la docencia

Investigar el sistema educativo mexicano implica reflexionar sobre la realidad tan amplia y tan compleja que la estructura. La práctica educativa la integran y constituyen múltiples dimensiones que la hacen una categoría de gran complejidad; es necesario analizarla para explicarla, comprenderla e interpretar los elementos que se articulan en cada uno de sus componentes, mismos que le dan un sentido particular, implica desprenderse de ciertas implicaciones ya que antes de ser investigador se es docente. La práctica educativa la integran otros campos, una de ellas es la práctica docente, este es un espacio donde se advierte, simboliza y se representa acontecimientos de manera cotidiana en un escenario llamado salón de clases y en un contexto de interacción entre alumno, docentes y contenido. En el espacio áulico se juegan y se entretajan varios significados que son precisos desenmarañar, ya que permiten comprender la realidad que acontece y se vive en las aulas, en los auditorios, escenarios o campos escolares donde ocurre la práctica docente. Es necesario realizar un acercamiento para observar las estrategias docentes, cuestionar la realidad, las creencias y prácticas docentes. Centrarse en las ideas, pensamientos, percepciones e interpretaciones que las educadoras realizan, permite dilucidar el sentido y el significado que las educadoras construyen como resultado de las reformas.

El maestro, como trabajador, es a la vez sujeto; es un ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente, a las demandas y exigencias concretas que se le presentan en su quehacer, en su práctica docente. En esta idea de querer dilucidar a través de la investigación las percepciones producidas en los pensamientos de las educadoras y construidas a partir de las reformas, surge de la necesidad de cuestionar no la totalidad del trabajo docente en las aulas, pero sí una totalidad concreta cómo son las percepciones de las educadoras en virtud de las reformas y que se materializan en la interpretación que de su programa escolar realiza.

El docente, a diferencia de otros profesionistas, reflexiona o tiene en el mejor de los casos, la posibilidad de cuestionarse a sí mismo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que realiza en las aulas; cuando, el docente se cuestiona su práctica, a veces se haya frente a espejos que le devuelven imágenes deformadas de sí mismo, imágenes diferentes unas de otras. En esta idea surge el presente trabajo de investigación, el interés se centra en mostrar y cuestionar las percepciones de las educadoras para exponer los elementos que desde su sentido común, el habitus y su capital cultural, otorgan a los planteamientos curriculares. El proceso metodológico de investigación ha transitado desde un posicionamiento empírico, de un tema de estudio general que estaba situado desde la práctica docente y la práctica educativa, a un proceso más particular centrado en investigar “Las percepciones y prácticas de las educadoras de preescolar indígena sobre la reforma curricular 2011”, fundamentado con elementos que dan soporte a este tema principalmente y ya dejando atrás ciertas dificultades y deficiencias que en un principio se tenía de dicho tema de investigación.

## **1.2 El proyecto de investigación**

En esta idea inicial de pretender realizar investigación desde la acción para proponer estrategias que resuelva un problema, dificultad o laguna de la práctica docente, se inició a redactar un anteproyecto de investigación y con ello participar en el proceso de selección e ingreso al programa de Maestría que oferta la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Hidalgo. En un inicio se denominó “Las concepciones de los docentes y entender su ser y hacer en las aulas”, esta idea prevaleció durante el curso propedéutico y el primer semestre, posteriormente el trabajo tutorial aportó elementos que apoyaron a dilucidar ciertas ideas que prevalecían en el escrito, éstas obedecían a dos objetos de estudio: por un lado, lo referente a la reforma curricular, establecido que procede de las políticas públicas, además, de la política educativa y por otro lado, sobre el trabajo docente de las educadoras para el desarrollo de competencias; es decir, cómo operan el Programa 2011, para ello era necesario indagar, ¿Cómo enseñan?, ¿Para qué enseñan?, ¿Qué enseñan? ¿Por qué enseñan?, ¿Qué hacen las educadoras?, ¿Cuál es su didáctica?, ¿Cuáles son sus metodologías?, ¿Cómo planean?, entre otras. Posteriormente en el coloquio interno realizado el 24 de Noviembre del 2012, el objeto de investigación tenía un interés central en “La reforma curricular para el desarrollo de

competencias en los alumnos” y la pregunta de investigación estaba planteada en, ¿Cómo conciben los docentes de la zona escolar 024 la reforma educativa en educación preescolar en el sistema indígena para el desarrollo de competencias en sus alumnos y las formas de producción y reproducción en la practicas docentes?. En esta idea de que se tiene que someter a un campo problemático aquello que se observa, cómo se observa y construir el objeto de investigación y el proceso de maduración me permitió plantear el objeto de investigación de la siguiente manera; “Comprender las concepciones de los docentes de educación preescolar con respecto a la reforma curricular”, este planteamiento clarificaba más la realidad objetivada.

En el coloquio estatal *El trabajo de campo y la construcción de la tesis*, realizado en la ciudad de Pachuca el 11 de Julio del año 2013, la ponencia mantenía la idea de indagar lo referente a “La operativización del Programa de Educación Preescolar 2011 (Programa, 2011): concepciones y acciones”, este planteamiento predominó hasta el coloquio interno realizada en la Universidad Pedagógica Nacional sede Ixmiquilpan, el día 30 de Septiembre 2013, se realizaron algunas observaciones en torno a la palabra concepción, una categoría de análisis o categoría prestada y que carece de un concepto teórico y que, además, la palabra operativización estaba mal planteada por que el objeto de investigación, “La operativización del Programa de Educación Preescolar 2011: concepciones y acciones”, estaba mal estructurada de tal manera que fue necesario modificarla, quedando: “La acción social de la educadora en la operacionalización del Programa de educación Preescolar 2011”. La categoría de Max Weber, acción social no abarcaba ni englobaba lo que quería investigar realizándose nuevamente un replanteamiento. ”Las percepciones de las educadoras sobre la reforma curricular del Programa de Educación Preescolar 2011”, hasta el momento fue el objeto más cercano al presente trabajo.

El proceso metodológico ha sido un espacio de batalla debido a que ser docente y hallarse situados en el campo educativo, representa una implicación en la recuperación de la información, encontrar el punto en común sobre el objeto de estudio, que posiblemente llevaría a una vertiente distinta, o bien, como una manera de evadir la implicación y considerar las percepciones de las educadoras, como el pretexto justo de mirarse en los otros, cómo quienes desde las ideas y pensamientos, su habitus y capital cultural hacen o dejan de hacer ciertas tareas que les han sido asignadas como trabajadores del Estado.

Es necesario mirarse como parte del problema y situarse en el espacio institucional, en el aula, en este escenario donde cada docente tiene cierto grado de legitimación y poder, con sus alumnos, en esa relación cara a cara que sostiene a diario, durante su práctica docente; misma que depende de las concepciones construidas en virtud de las reformas. Como una manera de encontrarle sentido y significado a la propia práctica, que desde la aportación de Arfuch (2008) “puede ser la forma de comprensión, visión y expresión de mi propia vida” (pág. 152), es decir, a encontrar “otros yo” (Ibíd. 154), “es aquello que soy y se me escapa, que solo es posible frente a un tú y solo existe en la experiencia de los otros (Ibíd. 154), ya que representa lo que se es y que de cierta manera se escapa. Lograr distanciamiento fue complicado, pero necesario, ya que las educadoras e investigador comparten formas de sentir y pensar por estar inmersos dentro del campo educativo, pertenecen al sistema Indígena, son mujeres, de la misma cultura indígena y sobre todo ser parte del gremio magisterial o “cultura magisterial” según Aurora Loyo (2007). Sobre esta base, parte la necesidad de trabajar la “implicación” con el objeto de investigación para lograr un distanciamiento con aquello al cual me siento adherida, conectada y no quiero renunciar; abogando por la autonomía.

Bourdieu (1995) menciona que es necesario desarrollar “el ejercicio más difícil pero también el más necesario porque me exigió romper con las adherencias y adhesiones más profundas y más inconscientes, con aquellas que fundamenta el mismo del objeto estudiado para quien lo estudia”, (pág. 190) es preciso reconsiderar la postura frente al objeto, frente a esa realidad objetivada para ser analizada y comprender que el entendimiento del sujeto que investiga el mundo social ésta ligado a categorías socialmente constituidas y a las del propio sujeto conocedor quién nunca deja de participar en ella. Es necesario, renunciar al uso de la ciencia para develar los propios intereses y necesidades creados a través de la práctica docente “a fin de estar en posición de llevar a cabo una objetivación que no sea la simple visión reductora y parcial que se pueda tener... sino la visión que se puede tener de un juego que es posible captar como tal porque uno se retiró de él”. (Bourdieu, 1995:196), la objetivación es necesario y pertinente en todo trabajo de investigación y debe de existir forzosamente un distanciamiento del fenómeno estudiado, ya que de no ser así se corre el riesgo de implicarse; al distanciarse, al asumirse como portavoz y hablar solo de lo que pasa ahí y de los otros, más que de lo que pasa aquí y entre nosotros, es necesario para construir clase de verdad por el intérprete

y el sujeto interpretado dentro del entramado cultural de las educadoras. Una vez distanciados, es necesario centrarse en comprender y analizar las construcciones, las ideas, pensamientos y las interpretaciones de las educadoras.

Plantearse interrogantes es una gran estrategia, debido a que se indaga sobre el objeto de estudio, cuestionar a la realidad por medio de interrogantes es “someter a la realidad que se nos presentaba como tema a una serie de cuestiones, unificadas bajo la preocupación inicial de que partimos y que convertiríamos en el ángulo de análisis de nuestro problema” (Valencia y Flores, 1987:150) este fue el proceso realizado, lo que llevó al siguiente planteamiento: “Las percepciones de las educadoras sobre la reforma curricular del Programa de educación preescolar 2011”. El proceso de investigación permite clarificar el objeto investigado e ir cambiando, Bourdieu citado por Valencia y Flores (1987): sustenta que “un objeto de investigación, por más parcial y parcelado que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados” (p. 147) esto es, la construcción del objeto implica una ruptura con la apariencia del fenómeno, mirar con objetividad, establecer nuevas relaciones y ángulo de análisis, es decir, construir el objeto a partir de cuestionar la realidad, implica someter a examen los aspectos de la realidad puestos en relación con los problemas o el problema planteado como objeto de investigación.

Ardoino (1997) menciona que la perspectiva de la investigación explicar lo qué pasa en un proceso, en una situación, en una práctica social. Al intentar comprender, se intenta construir o producir conocimiento a propósito de un fenómeno, en este caso el fenómeno es dentro de una práctica social, siendo está las percepciones de las educadoras al momento de implementarse una reforma curricular. Pretender comprender las ideas, concepciones, sus costumbres, tradiciones, pensamientos, su habitus, su capital cultural o en este caso las percepciones que tienen o construyen las educadoras al realizarse modificaciones a su herramienta principal, su programa de estudio.

### 1.3 Enfoque y método en la investigación

El trabajo de investigación estaba en marcha, implicó desde un principio tener presente que el fenómeno educativo desde el ámbito social tiene su propia dinámica, su especificidad y dirección, necesarios de indagar para comprender algunas interrelaciones y ligazones que como subsistema de un gran sistema presenta. Es pertinente conocer un campo específico para comprender, conocer, describir, explicar, etc., el fenómeno que ocurre en dicho espacio, ya que el campo educativo traspasa los límites de la educación escolarizada, más allá de la educación que se realiza entre docente-alumno, pues en ella también se realizan acciones de ciertos grupos que son parte del gran sistema. El estudio del fenómeno educativo es inevitable, ya que existe una explicación social y para poder explicar el fenómeno en cuestión, es preciso primeramente definir el enfoque de dicho proceso. Para ello es necesario tener presente que el enfoque es principalmente interpretativo, por el tipo de estudio, porque la conducta humana es un fenómeno social que requiere de explicarse a través de la interpretación, en virtud de que las relaciones sociales no se comprueban sino que se interpreta y se analiza, “la interpretación es la inteligencia del doble sentido”. (Ricoeur, 1999:11) e implica un trabajo de comprensión de los fenómenos, para este caso, del fenómeno educativo y ofrece una visión crítica, pero sobre todo, permite penetrar las profundidades de los fenómenos sociales para su comprensión y análisis. El trabajo de interpretación posibilita dilucidar el discurso de las educadoras, de lo dicho y de aquello que se observa en el campo mismo.

La perspectiva interpretativa considera que los seres humanos crean interpretaciones significativas de los objetos que la rodean y actúan con respecto a esos objetos en función de las interpretaciones generadas con relación a su significación, una vez efectuadas estas interpretaciones son consideradas como reales, como cualidades efectivas de los objetos que percibimos y una vez efectuados dichos supuestos no son cuestionados, de hacerlos nos veríamos desbordados, así que preferimos ver el mundo común con los significados que le imputamos (Erickson, 1989:189). Una de las premisas que Erickson (1989) manifiesta y que es importante para realizar investigación en el campo educativo, es un trabajo de campo cuidadoso que permita a quien lo realiza, advertir y describir los acontecimientos cotidianos a fin de tratar de identificar “el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos

puntos de vista de los propios actores”( Erickson, 1989:199). A decir de Erickson, la investigación en el campo educativo cobra gran pertinencia por razones que a su parecer son fundamentales y que de forma sintética pueden referirse en los siguientes términos:

La primera concierne a la invisibilidad de la vida cotidiana, derivada de su familiaridad para con la gente o bien debido a las contradicciones que presenta y que pueden no quererse afrontar, situación que lleva al investigador a preguntarse “¿qué está sucediendo aquí?”. Una segunda razón concierne a “adquirir un conocimiento específico a través de la documentación de determinados detalles de la práctica concreta”, de tal manera que una respuesta general no es suficiente cuando se trata de conocer un punto de vista de los actores. La tercera razón plantea la necesidad de considerar los significados locales que los acontecimientos tienen para quienes participan en ellos, evitando así dejarse llevar por las apariencias, por similitudes superficiales que pueden dar orígenes a falsas conclusiones. En cuarto lugar, se encuentra la necesidad de tener un conocimiento comparativo de diferentes medios sociales. Así las relaciones que pueden establecerse entre un contexto determinado y su ambiente social más amplio permite esclarecer lo que sucede en el contexto mismo. (Erickson, 1989:199).

Es así que al investigar el campo educativo es preciso preguntarse como investigador ¿Qué está sucediendo aquí? , para adquirir un conocimiento específico a través de la documentación de ciertos detalles, considerando los detalles locales, es decir, los significados que tienen para los que participan en ella, evitando dejarse llevar por las similitudes superficiales que puede dar origen a falsas conclusiones, tener un conocimiento comparativo dilucidando las comparaciones entre un contexto determinado y su ambiente social esclareciendo lo que sucede en el contexto mismo y por último, es necesario tener un conocimiento comparativo más allá de las circunstancias del medio local, ya que se suele pensar que lo que sucede de manera habitual en la vida cotidiana son situaciones normales.

El trabajo de interpretación y las aportaciones teóricas respecto a este enfoque, da soporte al proceso de investigación y posibilita explicar y comprender las percepciones de las educadoras en el marco de la reforma curricular de Educación Preescolar; dicho enfoque permite entender, comprender y explicar las apreciaciones, las ideas, los conocimientos y los pensamientos que las educadoras generan y producen, al implementarse desde el marco legal, modificaciones a su herramienta de trabajo, dicho cambio genera en el mejor de los casos modificaciones en la práctica docente. Es pertinente mirar e interpretar esta realidad desde su contexto, desde “un ir y venir”, en esta “explicación y comprensión”, de lo sucede en el escenario donde se investiga, con la finalidad de mostrar lo que se presenta, ya que como lo sostiene Ricoeur (1995) el trabajo de interpretación llega a su culminación con la dialéctica de explicación y la comprensión, y la dialéctica se entiende desde la postura de Kosic (1985) “el pensamiento crítico que quiere comprender la cosa misma, y se pregunta sistemáticamente cómo es posible llegar a la comprensión de la realidad”(pág. 30) dicha realidad no está dada sino que se tiene que hacer un rodeo ya que la realidad “se manifiesta como un mundo de medios, fines, instrumentos, exigencias y esfuerzos para satisfacerla, el individuo en cuestión se crea sus propias representaciones de las cosas y elabora todo un sistema correlativo de conceptos con el que capta y fija el aspecto fenoménico de la realidad”. (Kosic, 1985:25). rescatar lo que sostiene Kosic respecto a que el individuo crea sus propias representaciones de las cosas siguiendo conceptos que permiten captar y fijar el aspecto fenoménico de la realidad, es un trabajo de interpretación de la cosa misma o del objeto de estudio que en lo posterior en un trabajo de triangulación del dato teórico, empírico y social se explican los hallazgos.

Además del enfoque interpretativo, la corriente hermenéutica sustenta el proceso, “La hermenéutica es la teoría de la reglas que presiden una exégesis, es decir, la interpretación de un texto singular o de un conjunto de signos susceptibles de ser considerado como un texto” (Ricoeur, 1999:11), entendida como la interpretación particular de un texto o un discurso; para el caso de este trabajo permite la comprensión del discurso de las educadoras; el trabajo de interpretación consiste en comprender y explicar el fenómeno educativo, aquello oculto en el discurso de las docentes. El contexto hermenéutico de Ricoeur “abarca el discurso o texto”, el trabajo hermenéutico es “un arrancamiento de la máscara, una interpretación reductora de los disfraces”. (Ricoeur, 1999:30), cuya máxima es crecer y comprender a través de comprender

cada capa de la realidad. Es el “decir algo de algo”, decir algo “de la cosa misma” captar el fenómeno de una determinada “cosa significa indagar y describir cómo se manifiestan las ideas que tienen las educadoras en dicho fenómeno, y también cómo se oculta al mismo tiempo. La comprensión del fenómeno marca el acceso a la esencia. Sin el fenómeno, sin su manifestación y revelación, la esencia sería inaccesible”. (Kosic, 1985:28), el fenómeno a investigar son las percepciones de las educadoras en virtud de la reforma curricular 2011. Y en esto estriba estudiar esta realidad ya que es la unidad del fenómeno y su esencia.

El método o paradigma de la investigación es cualitativo, ya que uno de los rasgos de los estudios cualitativos desde lo que Eisner (1998) sostiene es que “tienden a estar enfocados” que al realizar la investigación cualitativa se llega al escenario, al campo mismo, como la escuela, el salón de clases o en cualquier espacio donde se realiza la práctica docente para observar a los profesores, observándolos en acción, para así explicar cuáles son las percepciones construidas. Un punto más que permite situar la investigación dentro del enfoque cualitativo es que “los investigadores cualitativos observan, entrevistan, graban, describen, interpretan y valoran a los grupos según su forma de ser”(Eisner, 1998:50) y teniendo que ver con este yo como instrumento al contar prácticamente lo que sucede a través del uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto, esta es la parte central ya que no se pretende comprobar los fenómenos, la conducta humana es muy diversa que no se repite y mucho menos se comprueban conductas, en este trabajo se pretende realizar una aproximación a la realidad, penetrar las capas para poder captar lo que sucede en las ideas y pensamientos de los docentes al implementarse una reforma. Así es cómo la metodología de investigación, es de corte interpretativo, hermenéutico, y cualitativo, cuyo propósito principal y aporte de este posicionamiento metodológico es rescatar el dato empírico, mediante las técnicas y sus instrumentos de investigación. Al iniciar una investigación se tiene que tener claro sobre qué se quiere investigar, una vez superada dicha dificultad se debe cuestionar sobre el cómo realizar la investigación, en el entendido que el objetivo de investigación define la metodología y que cada investigador construye su propio proceso y una vez determinada la metodología y el enfoque, es necesario rescatar la voz de los informantes, el afamado trabajo de campo ya que es la posibilidad que tiene el docente de ser escuchado y el investigador escuchar rescatar el dato empírico.

#### 1.4 El célebre trabajo de campo. Ir por el dato

Antes de iniciar cualquier trabajo de campo es necesario preparar los escenarios; en este caso, son preparados por el investigador, es preciso establecer el rapport con los informantes a través de repetidos contactos a lo largo del tiempo, y desarrollar una comprensión detallada de sus experiencias y perspectivas. Taylor y Bogdan (1992) sostienen que “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (p. 16). Es necesario negociar el acceso de manera previa con los actores y ganar su confianza de manera gradual. Es vital el establecimiento de confianza con los informantes. En algunas ocasiones a pesar de preparar los escenarios y realizar el rapport los sujetos están en su derecho de negar el acceso en su espacio laboral y a resistirse a que se penetre en su santuario.

El trabajo de investigación se realizó en una zona escolar, inicialmente se estableció el acceso con cuatro docentes. Sin embargo, dos de ellas desistieron a la petición de penetrar su aula, aun cuando durante el establecimiento del clima para lograr el acceso, comenté el interés por la entrevista, aclarando que la información obtenida sería grabada en forma en audio y usada de manera pulcra, privada, confidencial y con fines de estudio a lo que originalmente no pusieron resistencia. Pero en esta dinámica de la conducta humana, dos educadoras negaron el acceso a su salón de clases y fue necesario prescindir de su apoyo. Una de las educadoras tiene el grado de maestría en psicopedagogía y su molestia fue que grababa y fotografiaba su práctica docente y cerró su espacio escolar<sup>3</sup> y la segunda docente en negarse es directora con clave, frente a grupo, en una escuela bidocente, es habilitada y además tiene la función de ATP comisionada y sus estudios son LEP 94. Fue así como cerraron la posibilidad de estudio, ya que negaron el acceso a su escuela<sup>4</sup>. Por tal motivo me retire, ya que se consideré pertinente no forzar el acceso y respetar su privacidad. Sin embargo, los comentarios a nivel zona escolar no se

---

<sup>3</sup> “Mira, es necesario que la supervisora te extienda un oficio de los días que vas a venir, para saber qué días vienes, y sí, deberías. Ve eso con ella, que te de un oficio, pero mejor ya no vengas si no traes el oficio” Maestra Alejandra. En diario de campo con fecha 10-05-13.

<sup>4</sup> “Dicen que grabas, y que lo que quieres es chingar y yo creo que no se vale, porque somos compañeras y yo te permití venir a mi escuela” 14-05-2013.

dejaron esperar e iniciaron los comentarios sobre el trabajo realizado en las aulas, durante una observación con una de las maestras, mencionó que, las compañeras de zona comentan que las grabaciones se están utilizando en el agravio a su trabajo y que no era posible porque estaba traicionando la confianza, situación que no fue así, la grabación me permitió escuchar los audios y transcribir en lo posterior de manera fidedigna y real, por lo que consideré prudente continuar únicamente con las dos restantes, ya que era poco prudente forzar el acceso con otras docentes después de los comentarios suscitados a nivel zona, además los datos de las dos educadoras fueron de gran apoyo.

Una vez creado el rapport con los informantes y obtenido el acceso a los escenarios, el trabajo de campo es forzoso y necesario, como en toda investigación, ya que permite al investigador situarse en el espacio de la realidad del objeto de estudio, en su contexto y en su tiempo, justamente en busca de penetrar las capas que envuelven la realidad proyectados en el discurso y las prácticas de las educadoras en este proceso de comprensión de su programa de estudio legitimado en el año de 2011, el aporte de Auge (2005) plantea que “el célebre trabajo de campo, cuyo trascurso el investigador participa en la vida cotidiana de una cultura distinta (lejana o próxima), observa, registra, trata de acceder al punto de vista de los actores y escribe” (pág. 87), es un proceso en el cual se accede a la dinámica del aula y el discurso de los actores educativos, sin embargo, es necesario que durante el trabajo de campo se realice un distanciamiento para mirar con objetividad los fenómenos presentes, ya que de implicarse se corre el riesgo de caer en subjetividades. Es necesario, además contar con un bagaje teórico que sustente lo que indago, aunque el sentido común del investigador no queda a las puertas del campo sino que lo acompaña, pudiendo guiar, obstaculizar, distorsionar o abrir la mirada.

Sobre la lógica relativa a la construcción de un problema etnográfico en educación se sustenta en lo que Bertely (2000) plantea como tres tareas básicas que el etnógrafo educativo debe tener en cuenta al iniciar su trabajo de campo: la definición del protocolo de investigación, las preguntas y las dimensiones de análisis; la delimitación del referente empírico, la selección de técnicas e instrumentos de investigación y la manera de construir las primeras inferencias factuales y conjeturas.

En el proceso de establecer la definición del protocolo de investigación, las preguntas y las dimensiones de análisis demanda aludir los aportes de Bertely (2000), en relación a las tres dimensiones de análisis que menciona, debido a que el objeto de estudio hace referencia a uno de ellos, el análisis del currículum; el currículum vista como aquella que se opera en el aula, que configura la práctica docente de los educadores, “En México las contribuciones etnográficas en educación pueden clasificarse dentro de tres dimensiones de análisis: la política e institucional, la curricular y la social, las cuales configuran la cultura escolar”(Bertely, 2000:45) el objeto de investigación se centra en enunciar la dimensión curricular, justamente en ella se centra el objeto de estudio y dentro del área temática “currículum y procesos de enseñanza y aprendizaje”, entonces, este trabajo etnográfico que se incluye en la perspectiva curricular de la cultura escolar:

Dirigen sus esfuerzos a la interpretación del modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clases de las escuelas mexicanas. Pone el acento en los aspectos implícitos y explícitos del currículum escolar, además de incursionar en las formas en que administran los recursos en el aula, la perspectiva pedagógica de los maestros, las estrategias didácticas utilizadas, las expectativas de aprendizajes de los alumnos y otros aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas en el aula [...] se muestra la relativa o escasa relevancia que adquiere el conocimiento escolar para los alumnos, la arbitrariedad de las lógicas a partir de las cuales se diseñan, opera y evalúa el currículum escolar, y las estrategias que construyen los alumnos al relacionarse con objetos de conocimiento específicos. (Bertely, 2000:46).

La parte nodal del trabajo de investigación con lo expuesto por Bertely (2000) es lo referente a la arbitrariedad de las lógicas a partir de las cuales se diseñan y opera el currículum escolar, pero sobre todo la dinámica de diseño y operación, esta dinámica que sigue la vieja tradición vertical, por ello es menester mostrar las percepciones que las educadoras imprimen a los nuevos mandatos. La cuestión de operar el currículum es un punto importante en este trabajo de investigación, la independencia y libertad del docente se percibe al adentrarse en la cotidianidad de las aulas, donde las prácticas pedagógicas se concretan y configuran de

manera autónoma a partir del capital cultural, el habitus, los años de docencia, la costumbre, tradición o en su defecto por la demanda legitimado en planes y programas de estudio sobre el papel docente o de las competencias docentes que todo trabajador del Estado posee.

Una vez definidas las dimensiones de análisis, la segunda tarea se refiere a la delimitación del referente empírico, la selección de técnicas e instrumentos de investigación sostenido por Bertely (2000) “selección del tipo de situaciones empíricas que resultan significativas y relevantes para el etnógrafo educativo. El investigador delimita el contexto [...] los actores [...] los escenarios [...] y las unidades de observación y entrevista [...] que le ayudarán a ahondar en sus preguntas de investigación y dimensiones de análisis” (pág. 47). Contextualizar el objeto de estudio es un proceso forzoso ya que el trabajo de campo no solo es obtener información al entrevistar, cuestionar o conversar con las personas, sino que es preciso situarse en un aspecto geográfico y un tiempo histórico, al respecto Guber (2004) menciona que:

El trabajo de campo es una etapa que no se caracteriza sólo por las actividades que en él se llevan a cabo (obtener información de primera mano, administrar encuestas y conversar con la gente). Pero además, agrega que el ámbito donde se realiza la investigación de campo, esta definición es una caracterización geográfica... remite a un acotamiento territorial: una extensión de tierra, (una localidad, un poblado, un predio), un ámbito donde se concentra un grupo humano (un edificio de departamentos, un edificio de departamentos, un barrio de monoblocks) o una institución con correlato especial circunscripto (un hospital, una escuela) o disperso (un partido, una grey religiosa)” (pág. 107).

El contexto geográfico al que alude Guber (2004) es dentro del ámbito educativo, específicamente en la institución llamada escuela; y los escenarios son dos escuelas que se denominan para esta investigación y con el fin de respetar el anonimato de dichas instituciones emplearé los nombres “Hugo Zemelman” y “Pablo Latapí”<sup>5</sup>, centros escolares de educación preescolar indígena. La primera es una escuela unitaria y la segunda es bidocente.

---

<sup>5</sup> El nombre de las escuelas fueron cambiadas con el propósito de mantener la confidencialidad y anonimato de las escuelas y de las educadoras.

Además, es forzoso precisar con quién se realizará el trabajo de campo “como sujetos de estudio, es decir, precisar con quienes se hará la investigación” (Guber, 2004:119), el proceso de indagación, observación y entrevista se realizó con dos educadoras; seleccionar a los actores con disposición de tiempo y la accesibilidad; inicialmente fueron cuatro maestras con las que tuve una plática informal comentándoles sobre mi interés y los motivos de realizar trabajo de campo en la escuela donde laboran; pero el trabajo de campo se realizó con dos educadoras: la maestra Venus, es docente, además, cumple la función de director comisionado, lleva 13 años de servicio, su formación académica es Normal Superior y aprobó el examen de CENEVAL en educación preescolar, sin cursar el mapa curricular de alguna institución educativa, sus papás son docentes jubilados, es casada, trabaja en una escuela unitaria, cumple funciones administrativas, en una escuela ubicada en una zona rural y atiende a los tres grados de preescolar, inicia en la docencia trabajando con el nuevo diseño curricular con enfoque basado en competencias. La segunda docente es la maestra Martina madre de tres hijos, divorciada, lleva 17 años de servicio, egresada de la UPN plan 90, titulada por examen de CENEVAL, atiende al grupo de tercero y ella trabaja en una escuela bidocente, en una zona semiurbana.

Con relación al escenario de la investigación, éste se desarrolló en todos aquellos espacios donde se realiza la práctica docente, como por ejemplo, aula de clases, el patio escolar, plantel educativo y en una de las escuelas en la cancha de baloncesto de la comunidad. Una vez considerado las escuelas, los salones de clases, las docentes y los escenarios. Es importante seleccionar las técnicas e instrumentos de investigación, acordes y pertinentes; dichas técnicas de investigación se seleccionan de manera previa, sin embargo, es durante el proceso, al hacer y dialogar como aprende “el dominio de las técnicas e instrumentos se adquiere en la práctica, a partir del hacer y del diálogo permanente con investigadores. Es necesario aprender habilidades como observar, escuchar, callar, escribir y graficar con rapidez y agilidad, traducir lo escrito y graficado, ampliar las notas, recordar con precisión y, a fin de cuentas, saber cómo realizar un registro amplio de lo observado y escuchado en el cual documente de modo detallado el contexto, el escenario, los actores y comportamiento”. (Bertely, 2000:50).

El trabajo de campo para la recopilación de la información, de los significados es mediante dos técnicas de investigación; la observación, ya mencionada anteriormente, de tipo

participante, de cuya idea central de participación es “la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución...supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación la menor distancia posible, inclusive la vigilancia de las experiencias y procesos mentales propios” (Woods, 1987:49) la observación participante permite la valoración de un grupo especial. El autor sugiere como requisito de la observación, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria. Y además, tener la capacidad de fundirse en el escenario. Y perturbar lo menos posible con nuestra presencia; su instrumento es el diario de campo o notas de campo y en algunas ocasiones se utilizan filmes, grabaciones y fotografías para ayudar a la memoria. Las notas de campo son “apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar”, y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo”. (Woods, 1987:60). Algunos registros de observación son más completos que otros, sin embargo, todos tienen la misma validez, debido a que son datos sobre el momento de mi presencia en la escuela, observando todo lo que sucede y después se hace una reconstrucción de la realidad, se registra todo, ya que de ahí se desprenden un sinnúmero de situaciones, todas válidas.

La segunda técnica utilizada fue la entrevista cualitativa en profundidad, éstas son “flexibles y dinámicas... han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” y se entiende por entrevista cualitativa en profundidad los:

Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras... sigue el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas... el propio investigador es el instrumento de la investigación... el rol implica aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas.(Taylor y Bogdan, 1992:128).

Establecer una pequeña guía de preguntas es de gran apoyo en los momentos en que a veces los nervios de la primera entrevista traicionan, es un apoyo para situaciones como estas. Misma que permite recopilar la cultura escolar y docente que en lo posterior permita el análisis e interpretación del dato empírico. El trabajo de campo se aprende en la práctica.

Otra tarea básica de todo etnógrafo es construir las primeras inferencias factuales y conjeturas, precisando que la “La cuarta tarea del etnógrafo es la de transcribir sus registro de observación y entrevista en la columna de inscripción, además de construir sus primeras inferencias factuales y conjeturas en la columna de interpretación.” (Bertely, 2000:54). Una vez obtenido el dato empírico mediante la entrevista, es necesario proceder a transcribir el material, trabajo que requiere mucho tiempo, además, de una habilidad de escucha, para captar el discurso del informante, recordar y escribir la frase o idea, avanzar y detener la grabación las veces que fueran necesarias. Al final para evitar perder información alguna se escucha el contenido de la cinta y al mismo tiempo revisar la información transcrita.

La estructura de cada entrevista transcrita, está conformada por un apartado de contexto en donde detallo en qué lugar, con quién, la hora, y en qué condiciones se desarrolla, posteriormente un cuadro en donde, se divide en descripción y en análisis e interpretación, en el primer recuadro se registra la entrevista propiamente dicha, preguntas y respuestas y en el segundo, análisis e interpretación, registro el tema a partir de las categorías del intérprete y se procedió con las demás entrevistas. Para mantener el anonimato de mis informantes utilice pseudónimos para cada una. Hago referencia a la maestra Venus Hernández y maestra Martina Torres. A quienes agradezco la información proporcionada.

### **1.5 Análisis y construcción del dato**

Los registros de la realidad objetiva demandó la escritura de manera puntual, ampliada y precisa para omitir lo menos posible datos importantes, la escritura, se realizó después de tomar notas de campo y posterior a cada jornada, sobre todo de las observaciones, debido a que las entrevistas fueron grabadas y fue más fácil su transcripción fidedigna de lo dicho por los sujetos investigados. Después de la transcripción de las entrevistas el siguiente momento fue realizar el análisis que desde Geertz (1992) “consiste pues en desentrañar la estructura de significación y en determinar su campo social y su alcance” (pág. 20 ). Por lo que después de la escritura se procede a la lectura y relectura, para poder comprender el discurso de las educadoras, posteriormente se realiza el subrayado de lo que a consideración eran las ideas importantes, plagadas de significados y de mayor atención, a continuación se copia textualmente lo subrayado en un formato nuevo denominado, “cuadro de temas por entrevista”, está se

dividió en temas: dato empírico y datos de la entrevista. Para el nombre de cada tema se sustenta desde lo que Bertely (2000) llama categorías del intérprete “se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado” este trabajo permite “la inscripción e interpretación de subjetividades”. Posteriormente se procede al nivel de análisis, desde la postura de Bertely (2000), al enfrentar el proceso dialectico, es decir, en un ir y venir del dato para poder realizar un construcción analítica en el proceso de sistematización y análisis de toda la información recabada en las entrevistas transcritas.

El referente teórico que sustenta el análisis del dato empírico es desde la postura que asume Bertely (2000) “con base en observaciones etnográficas, construí mis primeras inferencias y conjeturas, sistematicé las categorías empíricas derivadas, dialogué con los conceptos teóricos de otros autores y produje un texto etnográfico en educación” (pág. 63) en el cuadro de análisis e interpretación solo se plantean temas sobre lo que esta subrayado, los temas son planteados desde categorías del intérprete y con categorías prestadas. Analizar, tiene que ver con el proceso de reflexión y de comprensión acerca del fenómeno educativo en cuestión. En un principio se examina los registros de las entrevistas y de las observaciones; leyendo en repetidas ocasiones lo manifestado por las docentes, lo que a primera vista parecía importante; primeramente se coloreó el discurso de las educadoras de acuerdo a los temas, pero a medida que avanzaba el proceso de análisis, los colores no alcanzaban así que fue necesario modificar el proceso, utilizando dos colores, el azul para las nociones y el rojo para las acciones, pero se logró identificar que habían datos más allá de los acciones y nociones de las educadoras y que querían decir algo más que nociones y acciones, temas que desde la subjetividad de las educadoras repetían, éstas se relacionaban con dificultades que viven e manera cotidiana, como la atención de grupos multigrado, la planificación, ideas sobre el nivel preescolar, las reformas educativas, las reformas curriculares, entre otras.

Y por ello se optó por dejar de usar los colores y subrayar todo aquello que fuera de interés y posteriormente agruparlos por temas; cada tema se estructuró según la frecuencia de estos, entre ciertos temas era una recurrencia, y entre recurrencias formaron un patrón y por cantidades de patrones formaba una categoría. Pareciera que fue fácil el proceso de análisis, no fue el caso, porque implicó primeramente la lectura y relectura de todas las entrevistas, el

subrayado de temas, selección de categorías prestadas para nombrar a cada tema subrayado, posteriormente en cuadros se agruparon los temas para seleccionar aquellas que abarcaran lo necesario para formar una recurrencia y de las recurrencias las que abarcaran lo suficiente y frecuente para formar un patrón y de los patrones una categoría; se clasificó en cuadros analíticos para que tener una visión total de cada tema, recurrencia, patrón y categoría. Posteriormente formar archivos analíticos del dato empírico, por cada tema, recurrencia, patrón y categoría recortando y pegando el fragmento de entrevista conjuntamente con la referencia de la entrevista para un mejor manejo de la información, es decir, se puntualizó el número de páginas para facilitar su búsqueda en lo posterior.

El trabajo de análisis del dato me enfrentó a dificultades, debido a que forzaba los temas en virtud de las categorías prestadas, clasificando los datos a la categoría y no generando la categoría a partir de los datos. Estableciendo para ello las siguientes tres categorías:

Patrones	Categorías
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación profesional.</li> <li>- La docencia como responsabilidad.</li> <li>- Trabajo colaborativo.</li> <li>- Primer encuentro con los niños es por medio de interinos.</li> <li>- Cursos de actualización.</li> </ul>	El papel de las educadoras como profesional
<p>LA LEGITIMACION</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La reforma curricular.</li> <li>- La legitimación del curriculum.</li> <li>- El deber ser.</li> <li>- El papel de la supervisora</li> </ul>	La legitimación de la educación preescolar.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las competencias.</li> <li>- El curriculum desde la metodología por proyectos.</li> <li>- La enseñanza en preescolar.</li> <li>- La práctica docente.</li> <li>- Aprendizajes en los preescolares.</li> <li>- Falta de interés en las actividades.</li> <li>- Prácticas.</li> <li>- Estrategias de enseñanza.</li> <li>- Actividades permanentes.</li> <li>- La evaluación</li> </ul>	Las concepciones de las educadoras.

Llegó un momento en el que se consideró la tabla anterior para sustentar el índice y dar soporte al trabajo de investigación. Sin embargo, la relectura de cuadros de patrones y categorías, donde el acto de comprensión en esta dialéctica del ir y venir, “del movimiento hacia atrás y hacia adelante”. (Woods 2000:135) entre el trabajo de campo, la observación y el análisis permitieron comprender el proceso de comprensión y reflexión de los datos de mis hallazgos, se logró determinar que no era el objetivo forzar los datos a las categorías. Bertely (2000) sostiene que en la investigación las conjeturas y las inferencias se modifican con el tiempo “el investigador debe saber que las primeras conjeturas e inferencias factuales, suelen modificarse en el tiempo, cuando encuentra patrones contrastantes y excepcionales, cuando triangula empírica y teóricamente con otras fuentes, y cuando finalmente escribe el informe de su investigación” (pág. 64) esto estaba enfrentando en el campo, fue un proceso difícil ya que obligó al trabajo dialéctico nuevamente, ir una vez más a revisar el dato empírico.

Después se volvió a leer cada categoría y analizar los patrones dentro de las categorías sociales, relacionándolos con el tema de investigación inicial, desde la selección e ingreso a la maestría, éste se había modificado en el proceso, sin embargo, su esencia prevaleció, que desde sus inicios se situó en comprender y mostrar las ideas que las educadoras han construido en virtud a las reformas. Las conversaciones fueron registradas y analizadas a fin de determinar los temas que surgían espontáneamente, con mayor frecuencia en la conversación realizada durante las entrevistas, algunos temas se pusieron de relieve, no solo por la gran frecuencia con la que surgían, sino también por el tiempo que se les destinaba en la conversación que propició la entrevista. Este proceso de análisis permitió la construcción de la matriz categorial que sintetiza aquello que expresan los informantes, pero de una forma más sistemática, además, generó la posibilidad de vislumbrar algunos posibles conceptos que más adelante guiará el trabajo analítico; así que los sentidos y significados que se encontró en el trabajo de análisis llevo a agruparlas desde las categorías sociales:

→ “La reforma siempre la hemos tenido encima”, “las reformas son para la mejora de la educación”

→ La reforma educativa “siempre la hemos tenido encima”. Analizar el plan y programa por la reforma educativa “que se nos viene encima”. “No he cambiado mis prácticas”, “sigo arrastrado lo que traía”; “la reforma educativa atemoriza”

→ “No existen cambios en las reformas curriculares”. Integro las expresiones. “ni lo leo, ni lo trabajo”; “no termino de entender lo que dice el programa”; “existe relación y similitud de un currículum a otro”; “no entiende cómo opera el currículum”; “tantas reformas enredan ”

→ “dije que quería ser maestra de secundaria, entonces, por eso me fui a la Normal Superior”, “terminamos el curso de inducción, allá claramente se nos dijo este, de que nosotros teníamos que seguir estudiando”.

→ Los cursos son leídas a medias”, “aquí no existe la mecánica de trabajo”

La búsqueda de referentes teóricos, permitió tener la certeza que más que categorías prestadas o del intérprete, las categorías sociales serían las que estructurarían la matriz de categorías quedando de esta manera.

Patrones	Categorías
<p>-La legitimación de la reforma. “pero si hacen tantas reformas al rato nos vamos a enredar más”, “que cuando ya nos apropiamos igual de nuestro plan de trabajo, cuando menos sentimos ya nos las vuelven a cambiar”.</p> <p>-Las reformas educativas. “siempre la hemos tenido encima” “implica responsabilidad, trabajo y echarle ganas”.</p> <p>-La reforma curricular vista a través de las educadoras. . “ni lo leo, ni lo trabajo”; “no termino de entender lo que dice el programa”.</p>	<p>El contexto coyuntural de las reformas</p>
<p>-La decisión de ser maestra y su formación. “dije que quería ser maestra de secundaria, entonces, por eso me fui a la Normal Superior”, “terminamos el curso de inducción, allá claramente se nos dijo este, de que nosotros teníamos que seguir estudiando”</p> <p>-Los cursos de actualización. Una demanda urgente. El curso una leída a medias” el curso es nada más para que, vayamos le damos como que una media leída, entregamos los productos y se acabó”</p>	<p>El imaginario de la formación y actualización para mejorar prácticas.</p>

A partir de los hallazgos en el proceso de análisis del dato empírico se elaboró el primer borrador de tesis, en dicho borrador no existía claridad en la realidad de las percepciones de las educadoras y el tema de investigación sostenido en el enunciado hipotético. “Las percepciones de las educadoras sobre la reforma curricular del programa de Educación Preescolar 2011” presentaba ciertas deficiencias. Fue necesario un paréntesis antes de la escritura, analizando de nuevo la tabla de patrones para estructurar un índice que sostuviera la realidad encontrada en el discurso y práctica de las educadoras y retomar con más claridad la escritura, la manera de contar una historia; que permita comprender las percepciones de las educadoras del sistema indígena. La escritura es un proceso necesario “para comprender algo humano, personal o colectivo” (Bolívar, 2002:2). En ella se recuperan voces de actores y las prácticas docentes de las educadoras, que permita comprender el sentido que se esconde detrás de los discursos y prácticas e iniciar la narrativa, realizando un acercamiento a la realidad.

Patrones	Categorías
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Su primer encuentro con los niños es por interinos.</li> <li>-El deber ser.</li> <li>-Dificultad en grupos multigrado.</li> <li>-Planificación.</li> <li>-Falta de interés en las actividades.</li> <li>-La docencia como responsabilidad.</li> <li>-El nivel preescolar.</li> <li>-La enseñanza en preescolar.</li> <li>-La reforma curricular.</li> <li>-Las competencias.</li> <li>- El currículum desde la metodología por proyectos.</li> <li>- Reforma educativa.</li> <li>- Legitimación del currículum.</li> <li>- El papel de la supervisión.</li> <li>- El papel administrativo.</li> <li>- Práctica docente.</li> <li>- Los cursos de actualización.</li> <li>- Estrategias de enseñanza</li> <li>- Actividades permanentes.</li> <li>- Evaluación diagnóstica.</li> <li>- La formación profesional</li> <li>- Cartilla nacional.</li> <li>- El trabajo colaborativo entre docentes.</li> <li>- Aprendizajes en los preescolares.</li> <li>- La evaluación.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Reforma y su legitimación</p> <p>“El marco contextual de la reforma educativa y curricular y su legitimación”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La reforma educativa</li> <li>-La reforma curricular</li> <li>-El deber ser</li> </ul> <hr/> <p>Las percepciones que las educadoras han construido respecto a las reformas.</p> <p>“Las percepciones docentes y las coyunturas que generan las reformas”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La reforma educativa</li> <li>- La reforma curricular</li> <li>- El deber ser</li> <li>- Los cursos de actualización.</li> <li>- Las competencias</li> <li>- El currículum desde la metodología por proyectos</li> <li>- La enseñanza en preescolar.</li> </ul> <p>-Dificultad la atención de grupos multigrado</p> <hr/> <p style="text-align: center;">“Una ventana a la realidad: las prácticas pedagógicas de las educadoras”</p> <p>“La práctica docente”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Su primer encuentro con los niños es por medio de interinos.</li> <li>-Planificación.</li> <li>-El nivel preescolar.</li> <li>-La enseñanza en preescolar.</li> <li>-Práctica docente.</li> <li>-Los cursos de actualización.</li> <li>-Estrategias de enseñanza.</li> <li>-Actividades permanentes.</li> <li>-Evaluación diagnóstica.</li> <li>-Aprendizajes en los preescolares.</li> </ul>

El enfoque interpretativo permitió llegar a la comprensión de la realidad de las percepciones construidas por las educadoras y agrupar dichas categorías en tres grandes capítulos: reforma y legitimación, se sostiene en el capítulo II titulándose “ El marco contextual de la reforma educativa y curricular” con el propósito de comprender de donde surgen las reformas y por qué los docentes son ajenos a ellos, en el tercer capítulo se sustentan las ideas empíricas que han construido y el proceso de percepción que realizan los docentes al concretarse una reforma, permite comprender como los educadores realizan una interpretación del nuevo documento y como es ese proceso de interpretación, titulándose “las percepciones docentes y las coyunturas que generan las reformas”, el cuarto y último capítulo versa en torno a “La práctica docente” se sostiene en el capítulo titulado “Una ventana a la realidad: las prácticas pedagógicas de las educadoras”, este capítulo permite comprender qué sucede en las aulas, cómo es en realidad la práctica una vez que “inicia la batalla” de las educadoras, asomarse en la ventana de la realidad de la praxis docente, a fin de observar cómo se concretan las reformas.

Los tres capítulos dan soporte teórico y empírico sobre el objeto de estudio titulado “Las percepciones y prácticas de las educadoras de preescolar indígena sobre la reforma curricular 2011” mismo que permite sostener la tesis central que se sustenta “el proceso de legitimación que se ha impuesto sobre la reforma educativa y curricular generan percepciones distintas en las educadoras de preescolar indígena que impactan de forma poco favorable en las prácticas pedagógicas que desarrollan. Se realiza la narrativa de un trabajo de investigación e interpretación del discurso de las educadoras y de las prácticas que realizan cotidianamente en las aulas, para explicar los fenómenos de la realidad que se presenta en el tiempo y espacio de las escuelas, a fin de generar conocimiento que muestre las percepciones que de la reforma realizan las educadoras. Sin embargo, es prioritario primeramente establecer el dispositivo teórico que permita sostener la tesis central del trabajo de investigación. Durante el trabajo se utilizan los conceptos docente y maestra para evitar uso continuo y rebuscado del término educadora.

## **1.6 Dispositivo teórico para comprender la tesis**

### **a) Conceptos básicos**

Este trabajo de investigación se propone analizar y reflexionar las percepciones que las educadoras de preescolar indígena, han construido a raíz de la ola de reformas educativas. Por ello, es necesario establecer la herramienta teórica conceptual que sustente el documento, de tal manera que permita transitar del sentido común a un trabajo más sostenido y fundamentado con bases teóricas. Considero necesario citar a Foucault (1986) respecto a lo que denominó “necesidades conceptuales”; con estas dos categorías, menciona que la conceptualización no debe fundamentarse sobre una teoría del objeto sino que:

El objeto conceptualizado no es el único criterio de validez de una conceptualización. Es preciso que conozcamos las condiciones históricas que motivan este o aquel tipo de conceptualización. Tenemos que tener una conciencia histórica de la situación en que vivimos. En segundo lugar hay que asegurarse del tipo de realidad con el que nos enfrentamos. (Foucault, 1986:31).

El sujeto interpreta la realidad con el bagaje cultural que posee y de la construcción de lo que observa; de tal manera que ésta no se conoce tal y como es, porque ordenamos los datos obtenidos de la realidad, es decir, se realiza una construcción con base en nuestras percepciones y datos empíricos que se poseen. Por ello es necesario precisar las categorías o los conceptos centrales como reforma, currículum, percepciones, habitus y capital cultural, no como los únicos criterios de validez para la presente investigación sino como las categorías fuertes que dan soporte a la investigación, surgirán otras secundarias, de igual modo necesarias.

Siendo así, la realidad no está dada es una construcción, un acercamiento y una aproximación, interpretación de los fenómenos. Para analizar las percepciones de las educadoras y el sentido que imprimen en la práctica educativa al presentarse una reforma curricular, posibilita un proceso dialéctico entre la realidad y lo que es necesario objetivar para poder comprender, analizar y describir. Por ello, en este apartado se definen las construcciones

sociales y compartidas generadas en el actuar y en el ejercicio de la práctica educativa de educadoras que laboran en el contexto educativo indígena “Hugo Zemelman” y “Pablo Latapí”.

Pierre Bourdieu antropólogo y sociólogo francés autodenominado como pensador de la corriente “estructuralismo constructivista” o “constructivismo estructuralista” proviene de la corriente estructuralista<sup>6</sup> de la antropología estructural francesa. Sin embargo, es necesario situarlo desde su paradigma sociológico “constructivismo estructuralista”, porque además de ser un clásico, se autclasifica dentro de la corriente constructivista<sup>7</sup>. Es necesario rescatar algunas categorías de este autor que a lo largo de la narrativa usare sin su precisión conceptual constante, ya que justamente por eso lo estoy citando en esta apartado.

Otra categoría es el habitus, propuesta por Bourdieu (1984) una categoría que permite comprender cómo un individuo es responsable por las acciones, pensamientos y conocimientos y que estas son adquiridas en la experiencia familiar y el sistema escolar. El habitus, permite explicar e introducir la discusión sobre cómo construyen las percepciones las educadoras después de la ola de reformas en el nivel preescolar y comprender sus saberes, como el habitus que han construido de manera cotidiana las educadoras en su proceso de formación tanto individual como social, percibiendo la realidad al estar inmersos en ella y formándose ideas, pensamientos y percepciones de aquellos fenómenos que suscitan en ella. Desde la perspectiva sociológica el habitus como herramienta conceptual me permite comprender las percepciones docentes que han construido de manera cultural y social. Entendiendo al habitus como:

...Conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia del sujeto y suponen la interiorización en la estructura social, del campo concreto de relaciones

---

<sup>6</sup> Por estructuralismo o estructuralista entiendo la afirmación de que existen – en el mundo social mismo, y no solo en los sistemas simbólicos como el lenguaje, el mito, etc.- estructuras objetivas independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes y capaces de orientar o de restringir sus prácticas y sus representaciones (Bourdieu, 1987:147)

<sup>7</sup> Bourdieu entiende al constructivismo como la afirmación de que existe una génesis social de los esquemas de percepción, de pensamientos y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus, por una parte; y por otra de las estructuras sociales, particularmente lo que llamó campos o grupos, así como también de lo que ordinariamente suelen llamarse clases sociales. (Bourdieu, 1987:147)

sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son estructurante: son las estructuras a partir de las cuales se producen pensamiento, percepciones y acciones del agente. (Bourdieu, 1997:33).

Además la categoría *habitus* la define como:

Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas [...] es también estructura estructurada: el principio del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales. [...] Sistema de esquemas generadores de prácticas que expresa de forma sistémica la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la *diferencia* constitutiva de la posición, el *habitus* aprehende las diferencias de condición, que retiene bajo la forma de diferencias entre unas prácticas enclasadadas y enclasantes (como productos del *habitus*), según unos principios de diferenciación que, al ser a su vez producto de estas diferencias, son objetivamente atribuidos a éstas y tienden por consiguiente a percibir las como naturales. (Bourdieu, 1988:171).

Es así que la categoría de *habitus* permite comprender que las percepciones de las educadoras no se gestan en la inmediatez de sus prácticas y de las reformas verticales y de su posición y ubicación temporal y espacial en el momento actual en la estructura social. Las percepciones que las educadoras tienen respecto a la reforma curricular no se gestan de la realidad presente sino que tienen una referencia previa, una referencia histórica cuyas estructuras ofrecen conocimientos previos que les permite organizar el material nuevo para actuar en el tiempo y espacio del momento.

Los *habitus* se presentan para el sujeto como algo natural, ya que se hallan “en el origen de los principios de percepción y apreciación a través de los cuales son aprehendidos” (Bourdieu, 1994: 94) El *habitus*, entonces es un sistema de hábitos, y por lo tanto se incorpora en y por la práctica; de manera intersubjetiva. Al respecto, se propone el concepto de capital cultural. “El capital cultural es un tener transmutado en ser, una propiedad hecha cuerpo, convertida en parte integrante de la «persona», un *habitus*”. (Bourdieu, 1979:4).

Las estructuras<sup>8</sup> son principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones o percepciones que pueden ser objetivamente reguladas. Se puede explicar entonces, que las percepciones de las educadoras están construidas socialmente en algún tipo particular de entorno, es ese habitus, que históricamente se ha accedido por el sentido de asimilación y que permea en las formas de entender y desenmarañar toda la trama de significados que deviene en las olas de reformas curriculares que ha permeado las formas de concebir y pensar el programa nuevo para concretar su legitimación en las aulas.

Con la introducción del concepto de habitus, Bourdieu busca explicar el proceso por el cual lo social se interioriza en los individuos para dar cuenta de las "concordancias" entre lo subjetivo y las estructuras objetivas. Para él, la visión que cada persona tiene de la realidad social se deriva de su posición en este espacio. Las preferencias culturales no operan en un vacío social, dependen de los límites impuestos por las determinaciones objetivas. Por ello, la representación de la realidad y las prácticas de las personas son también, y sobre todo, una empresa colectiva:

[...] las regularidades que se pueden observar, gracias a la estadística, son el producto agregado de acciones individualmente orientadas por las mismas restricciones objetivas (las necesidades inscritas en la estructura del juego o parcialmente objetivadas en las reglas) o incorporadas (el sentido del juego, él mismo desigualmente distribuido, porque hay en todas partes, en todos los grupos, grados de excelencia). (Bourdieu 1988:71).

---

<sup>8</sup> “Las estructuras que son constitutivas de un tipo particular de entorno [environnement] (e.g. las condiciones materiales de existencia característica de una condición de clase) y que pueden captarse empíricamente bajo la forma de las regularidades asociadas a un medio [environnement] socialmente estructurado producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurante, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni la maestría de las operaciones necesarias para alcanzarlos, ...”. (Bourdieu, 1972:21).

De las definiciones de habitus retoma aquella que va en dirección a considerar al habitus como “una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos – pensamientos, percepciones, expresiones, acciones- que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situada”. (Bourdieu, 1991:96 ), asociada a la presente investigación es la capacidad de las educadoras de generar en total libertad las percepciones y apreciaciones de la reforma curricular, ya que la educadora, no es una tabula rasa sino que tiene ciertos conocimientos incorporados de la realidad social, de la realidad que opera en el campo educativo en materia de reforma. Es entendido, entonces, como ese conjunto de esquemas de los que dispone un individuo en un momento determinado de su vida y permite tener una imagen de uno mismo en relación con el mundo y los demás.

Otra de las categorías de gran trascendencia es el capital cultural, misma que durante la década de los 70s Bourdieu exploró llegó a la conclusión de que, por lo regular, los padres de niveles socioeconómicos más altos proveen a sus hijos de ciertas habilidades y actitudes que les permiten acercarse a las instituciones educativas con mayor familiaridad y comodidad, ya que estas se encuentran dentro de su habitus; estos niños serán, por lo tanto, más proclives a ser exitosos académicamente. El capital cultural muchas veces se manifiesta a través de los intereses y el consumo cultural del individuo; dado que el capital cultural es algo que se va adquiriendo, está íntimamente ligado con los procesos cognitivos y educativos, el capital cultural incorporado se refiere a la facultad del ser humano de cultivarse.

El capital cultural son las formas de conocimiento, educación, habilidades, y ventajas que tiene una persona y que le dan un estatus más alto dentro de la sociedad. En principio, son los padres quienes proveen al niño de cierto capital cultural, transmitiéndole actitudes y conocimiento necesarios para desarrollarse en el sistema educativo actual. Es lo que diferencia a una sociedad de otras, en ella se encuentran las características que comparten los miembros de dicha sociedad, tradiciones, formas de gobierno, distintas religiones, etc. Y el cual se adquiere y se refleja en el seno familiar y se refuerza en las escuelas y situaciones de vida diaria.

De igual modo, es preciso puntualizar las nociones de reforma, para comprender las nociones y conceptualizaciones que de ella se tiene. Una reforma “puede consistir en la reestructuración del sistema escolar o en la revisión general del curriculum. Se trata de una modificación de gran amplitud que afecta a todo sistema educativo o a algunos de sus subsistemas, representando una mutación de índole estructural” (Tejada, 1998:28). Es un proceso dirigido a modificar el marco general de la enseñanza, sus metas, su estructura y su organización, teniendo su origen en factores socioculturales, políticos y económicos.

Otros autores con una postura más crítica sostienen que la reforma “implica cambios fundamentales en las grandes orientaciones de la política educativa que formula un Estado (en sus diferentes niveles, según el grado de centralización-descentralización de un sistema educativo). En este sentido, “desde las políticas gubernamentales, generalmente impulsan reformas”. (Poggi, 2011:6). Además que “las reformas escolares se mueven por imperativos económicos y sociales y están ligadas y generan tan altas expectativas que se espera de ellas la tabla de salvación de todas las demandas, carencias y disfunciones sociales. (Carbonell, 2001:4) a razón del mismo autor, la reforma no es sinónimo de cambio, mejora o innovación. (Pág. 4).

“Las reformas verticales, concebidas de arriba-abajo, al igual que los modelos de cambio basados en el quehacer de los expertos y en las prescripciones legales, reproducen en la escuela la división técnica y social de trabajo entre las personas que piensan y planifican y las que se limitan a recibir instrucciones y a ejecutarlas mecánica y pasivamente.( Carbonell, 2001:11). Las reformas son concebidas “en las prescripciones legales”. (Carbonell, 2001:11), las reformas pueden imaginarse desde el bagaje que cada uno construye desde la escuela y desde el sentido común. Las reformas son vistas como imposiciones verticales y de arriba hacia abajo donde está ausente el papel del docente, sujeto que desde la normativa tiene la loable labor de operar los programas de estudio derivadas de las reformas.

Entender el origen de las reformas es un componente central que permite comprender las perspectivas de las educadoras que trastoca las diversas representaciones que las docentes han construido, ya que son ajenos a estos planteamientos verticales, sin embargo, no son el remedio a todos los males educativos y en ocasiones generan altas expectativas, se espera resuelvan todos los problemas del sistema educativo.

El modelo educativo actual que sustenta los planes y programas de estudio es el enfoque basado en competencias. Este modelo educativo tiene un enfoque psicológico desde la corriente de pensamiento constructivista. Dicho enfoque constructivista sustenta los programas de educación preescolar en las últimas tres reformas curriculares; establecidos en el año de 1992, 2004 y 2011. En las reformas de 1992 y 2011 se originaron cambios curriculares amplios, ya que además de reformularse los planes y programas de nivel de educación básica, se modificó los niveles de primaria y secundaria. Estas últimas reformas fueron a gran escala ya que era un proceso dirigido a modificar el marco general de la enseñanza, sus metas, su estructura y su organización, teniendo su origen en factores socioculturales, políticos y económicos. Esta reforma designó cambios curriculares amplios y fundamentales. Puede consistir en la reestructuración del sistema escolar o en la revisión general del currículum. Se trata de una modificación de gran amplitud que afecta a todo sistema educativo o a algunos de sus subsistemas, representando una mutación de índole estructural. (Tejada, 1998:28).

El docente se enfrenta a las reformas que desde su capital cultural y su habitus interpreta y forma una concepción del nuevo documento normativo que se le destina, así el docente es solo “la persona que aplica en el aula lo que han diseñado los especialistas, por lo general con una participación más bien restringida en la toma de decisiones sobre el modelo o sobre los enfoques didácticos que éste incluye” (Díaz Barriga, 2010:41), debido a que no participa en su diseño, permanece ajeno y solo es receptor de los mandatos institucionales, por otro lado, Brophy (1982) citado por Sacristán considera que:

Ver a los profesores como meros ejecutantes de la política impuesta desde arriba es incorrecto. Los profesores distorsionan esa política antes que ser fieles aplicadores... para adaptarlas a las necesidades que perciben en sus alumnos, de suerte que el contenido enseñado a éstos es probablemente un compromiso entre el contenido oficialmente adoptado y las necesidades de los alumnos tal como el profesor las percibe. (Gimeno, 1989:205).

Las percepciones que las educadoras construyen sobre la nueva propuesta curricular no se gestan en la inmediatez sino que deviene de la interpretación personal que realizan de esta propuesta. Desde la corriente constructivista es necesario considerar a las educadoras como

agentes activos que construyen ideas y percepciones sobre los documentos formales que son su herramienta de trabajo, de suerte, en su papel de docente o educador “significa concebirlo como alguien que construye significados sobre las realidades en las que opera” (Kelly 1966 citado por Gimeno, 1989:205)

El docente no es una tabula rasa, es un sujeto cargado de un sinnúmero de experiencias y conocimientos construidos a través de los diversos contextos y situaciones vividas que le ha permeado de significados y representaciones que en el presente le permite comprender, crear, construir y formar percepciones respecto a la reforma vigente demandada en su campo de trabajo. La máxima Ausubeliana menciona que: todo nuevo aprendizaje tiene como punto de partida el conocimiento y experiencia previa. Debido a que el profesor “está implicado en un proceso de observación, interpretación, construcción de significados sobre la realidad pedagógica que le sirven para predecir acontecimientos, que también actúa de guía en su conducta”.(Gimeno, 1989:205) son antecedentes o conocimientos previos que forma parte de las cuestiones objetivas y subjetiva, es decir, el habitus y capital cultural que permite al docente construir e interpretar significados de la realidad que está viviendo, de las reformas que vienen impuestas desde las políticas gubernamentales. Las reformas curriculares se concretan y se difunden por medio de documentos, normas, acuerdos y leyes. “Las reformas se difunden y llegan a los profesores básicamente por medio de documentos impresos (el documento base con el modelo educativo, la nueva propuesta curricular)... se otorga a los docentes el papel de lectores de estos textos, es decir, funcionan como receptores del saber de los especialistas”. (Díaz, 2010:43) de esta manera las reformas curriculares permiten a las educadoras o actores educativos una cierta interpretación o niveles diferentes de interpretación y de apropiación de las reformas curriculares, cuyo nivel de percepción está determinada desde el habitus docente y el grado de capital cultural que poseen los actores educativos.

De acuerdo con Eggleston (1980) cuando los docentes no participan en la elaboración de los programas curriculares los reciben sin que demuestren mucho interés por reflexionar sobre el mismo. “La perspectiva es recibida por el docente y por sus alumnos como parte del orden dado. Asociados con el orden en la escuela existen niveles, normas de conducta, rituales y divisiones sociales jerárquicas establecidas, que impone un programa curricular el cual, forma parte de un

orden social prefijado en la naturaleza y la distribución del poder, no solo del conocimiento sino también del modo de aceptación del programa que se ve como algo dado”. (pág. 72). Se cree que el docente es ejecutor de disposiciones diseñados por las políticas educativas, sin su participación, “Todavía prevalece la visión del docente como reproductor o aplicador de teorías, planes de estudio, materiales y programas pensados por otros, con poca posibilidad de hacer sentir su punto de vista o modificar lo propuesto”. (Díaz, 2010:48). Sin embargo, el docente se enfrenta a “cambio de concepciones y prácticas” ¿Por qué es importante analizar las formas en que las educadoras están experimentando las reformas curriculares? Para comprender si las prácticas se ven modificadas y renovadas con apego a las nuevas disposiciones, cómo logran apropiarse de los cambios curriculares; cómo están viviendo las educadoras la demanda de cambiar su práctica docente que deviene a la actual reforma curricular pero sobre todo mostrar las percepciones que construyen entre reforma y reforma, es así que el docente cuenta con un depósito de sentido que ha logrado construir y ha enriquecido en el proceso de formación profesional y maduración personal siendo esta su historia social y cultural y desde Bourdieu su capital cultural y su habitus. Las educadoras se enfrentan a reformas curriculares de cuya asimilación no se gestan en la inmediatez sino que entran en juego diversos factores de percepción en sus tres fases, selección, organización e interpretación en cuestiones como; plano personal, sus concepciones didácticas, atribuciones y metas, sus capacidades de autorregulación, sus experiencias previas, así como complejos procesos motivacionales y volitivos en constante dinamismo.

Las categorías de habitus y capital cultural como legados de las herramientas de pensamiento de Pierre Bourdieu y el posicionamiento conceptual de percepciones y reformas; permiten comprender, analizar las percepciones y los pensamientos de las educadoras desde un enfoque del campo social tan amplio y tan complejo, donde indudablemente intervienen una diversidad de factores que influyen en las formas, maneras de percibir y comprender las reformas impuestas desde lo político. Caracterizar modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias, conocimientos teórico-prácticos, etc., de las profesoras significa un trabajo de interpretación y redefinir el cambio de perspectiva a partir de sus reconocimientos, de su forma de pensar y concebir la enseñanza estipulada en programas, legitimado en documentos normativos. Otro concepto central en la presente investigación versa en torno al currículum.

Es necesaria la conceptualización de las categorías centrales de la presente investigación son las herramientas teóricas que posibilita argumentar el trabajo de análisis y de interpretación. Sustentar el trabajo se centra en definir el currículum, comprender lo que el currículum es y hace, pero sobre todo delimitar el uso que sostendrá el análisis. Más que penetrar en el amplio campo del currículum, de posturas teóricas, teorías curriculares, de diseño curricular y críticas por su carácter reproductor, de análisis y evaluación curricular, se trata de elucidar al currículum como aquello que proporciona orden, identidad y que viene impuesta; el docente es el agente educativo que recibe el documento impreso, aceptándolo como la herramienta de trabajo, dado, neutra, incuestionable y por mandato, legitimada por las autoridades educativas para operarse en los diversos espacios educativos donde se oferta educación preescolar con validez oficial.

Es imprescindible citar los principales paradigmas curriculares: la tecnología racionalista, la sociológica, praxiológica y la crítica. La investigación se posiciona desde la perspectiva praxiológica. El paradigma curricular permite analizar la realidad de las percepciones de las educadoras y el proceso de asimilar y comprender el currículum formal. Para poder mirar la importancia y la construcción que las educadoras realizan al pactarse reformas currículum. El análisis del currículum desde la perspectiva praxiológica destaca la importancia de detectar el problema central que existe entre el diseño (deber ser) y las formas o las manera de su desarrollo o ejecución (el ser). El ser, es el proceso; el cómo yo sujeto, yo docente opero y desarrollo el currículum; cómo comprender o cuáles son esas percepciones que construyo para poder llevar a cabo mi quehacer docente a partir del deber ser, lo diseñado, lo incuestionable, a palabras de la maestra Venus “Lo que me marca mi programa”. Sacristán menciona que:

El currículum es, antes que nada, una práctica desarrollada a través de múltiples procesos y en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas diferentes, es obvio que, en la actividad pedagógica relacionada con el *currículum*, el profesor es un elemento de primer orden en la concreción de este proceso. Al reconocer al currículum como algo que configura una práctica, y es su vez configurado en el proceso de su desarrollo...el currículum moldea a los docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos. La influencia es recíproca. (Gimeno, 1998: 196).

Esta idea de que el currículum es traducida en la práctica, permite apreciar que las educadoras realizan esta traducción desde su capital cultural y la habituación de sus prácticas; erigen ideas y pensamientos respecto a la concreción y configuración dentro de su práctica cotidiana. Las educadoras tienen la posibilidad de ir aportando elementos para su práctica docente en la medida en que sus percepciones proporcionen la asimilación de lo establecido.

Es importante mencionar que según Gimeno (1998), el profesor tiene una autonomía que el mismo sistema educativo y curricular deja en sus manos. Es en la autonomía donde él desarrolla su profesionalidad. Gimeno retoma una aportación de Dioro (1982) donde afirma que cuanto menos sepamos sobre cómo llevar una actividad, mayor será la responsabilidad del práctico para dejarse llevar de su propio juicio y encontrar su propio camino de acción y en ese caso tiene el individuo un amplio grado de autonomía en su práctica, “El profesor es quien, en última instancia, decide los aspectos a cubrir en la clase, especificando cuanto tiempo dedicará a una determinada materia, qué tópicos va a enseñar, a quién se los enseña, cuándo y cuánto tiempo les concederá y con qué calidad se aprenderán”. (Dioro en Sacristán, 1998:208).

Los aspectos a cubrir en la clase está determinada por las percepciones de las educadoras, construidas durante el proceso de reforma curricular, mismas que comienzan a instituirse y a sedimentarse, en el mejor de los casos, antes de otra reforma, ahora las prácticas no logran sedimentarse por las repentinas modificaciones de experimentación y prueba curricular, las educadoras consideran los programas 2004 y 2011 similares. La cuestión es que el currículum se encuentra siempre en proceso de llegar a ser, se desarrolla en y a través del proceso pedagógico de los actores. Para Eggleston (1997) el currículo es “cuerpo de experiencias de aprendizaje que responden a una visión societaria del conocimiento que no puede ser siempre totalmente expresada ni aun del todo aceptada por maestros y alumnos”. (pág. 33).

La visión del conocimiento es la que la sociedad ha legitimado y pretende que sea impartida en las escuelas y se legitima en un documento que funge como eje vector de la práctica docente, ya que es su instrumento o herramienta de trabajo establecido desde las políticas públicas y educativas, sin embargo, no necesariamente los maestros tienen que estar de acuerdo con lo que plantea el currículo y además estas ideas son asimilados por la educadora de manera indistinta y realiza actos de comprensión de lo que es su labor.

En el currículo se expresan y sustentan las experiencias de conocimiento y aprendizaje que se espera se generen en la escuela, sin embargo, podríamos decir que este tiene dos caras. Una que establece el currículo formal y otro, la que llevan a cabo los docentes dentro de sus aulas, existen contenidos que se abordan puntualmente, pero existen otros que son nulos, no se retoman, por varios factores como la falta de comprensión de los mismos, porque el docente no lo considera necesario “la realidad siempre incluirá mucho más de lo que se expresa en las declaraciones curriculares; enfrentamos la diferencia entre las declaraciones curriculares “oficiales” y la práctica en el aula entre lo formal y lo informal del currículo”. (Eggleston, 1997:27). El currículo oficial es lo “prescriptivo” lo que se supone debería de ser, sin embargo, una vez que este es aplicado podemos identificar la parte “descriptiva”, es decir, lo que verdaderamente es. El “deber ser” es lo que se aprecia en el currículo oficial y difiere del “ser” una vez que este tiene lugar en la escuela. Esa es la realidad de la concreción de las reformas.

En la presente investigación se hace referencia al concepto de currículum de manera indistinta, para evitar el uso tan rebuscado y recurrente de la misma conceptualización durante el documento. Se usará de manera indistinta los conceptos de proyecto curricular currículum, currículo, reforma curricular, propuesta curricular<sup>9</sup>, modelo curricular<sup>10</sup>, entre otras, aludiendo en todo momento al currículum oficial, determinado por las políticas educativas y públicas. También es necesario dejar claro las definiciones de algunos conceptos de gran relevancia en la presente investigación.

El punto de conexión de la tesis central impele discernir una de las categorías centrales de la presente investigación que es la reforma. Existe un vasto aporte teórico sobre el concepto de reforma y por ello es necesario precisar un concepto central con postura crítica que deje claro que es una reforma y cuál es su dinámica.

---

<sup>9</sup> Propuesta curricular se refiere a un plan, idea o proyecto curricular específico que contienen diversas recomendaciones e indicaciones y se ofrece para un fin, buscando un beneficio concreto. Una propuesta se presenta usualmente para ser sometida a análisis y decidir si es conveniente llevarla a cabo. Es sobre todo en el ámbito de la propuesta curricular concreta donde se plasma el carácter situado del modelo educativo o curricular elegido. (Díaz-Barriga y Lugo 2003:64)

<sup>10</sup> Por modelo curricular se entiende una construcción teórica o una forma de representación de algún objeto o proceso (en este caso en el ámbito del currículo) que describe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él. Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como de sus relaciones y formas de operación. (Díaz-Barriga y Lugo 2003:64)

## **b) Conceptos básicos para comprender la tesis**

Concebir a la reforma como un cambio a gran escala supone pensar desde esta cuestión de externalización de la realidad de Berger y Luckmann (1991), "... el individuo no puede comprenderla por introspección: debe "salir" a conocerlas, así como debe aprender a conocer la naturaleza... el mundo se experimenta como algo distinto a un producto humano". (pág. 83) es decir, pensar que "están ahí", que existe como una realidad externa a mí docente, es la capacidad de producción humana de los que están situados y tiene la facultad de "poder" hacer o diseñar, está deviene determinada, y se presenta a docentes como un hecho externo y coercitivo, Jaume define a las reformas como "verticales, concebidas de arriba-abajo, al igual que los modelos de cambio basados en el quehacer de los expertos y en las prescripciones legales, reproducen en la escuela la división técnica y social de trabajo entre las personas que piensan y planifican y las que se limitan a recibir instrucciones y a ejecutarlas mecánica y pasivamente.(Carbonell, 2001:11) las reformas son concebidas "en las prescripciones legales".

Es necesario establecer que existe en el esquema tradicional de reforma disociación entre reformadores, es decir, sujetos diseñadores, especialistas, y expertos que saben, piensan proponen y toman las decisiones idóneas desde arriba; y los agentes, es decir, los docentes, encargados de ejecutar disposiciones establecidos en los documentos formales ya que en virtud a esto son evaluados y por consiguiente los únicos responsables del éxito o del fracaso de las reformas. La reforma separa a reformadores y agentes, pero el gran peso de concreción se centra en los agentes, ya que son los encargados de ejecutar las disposiciones oficiales. Los reformadores son los encargados de establecer:

Un proceso dirigido a modificar el marco general de la enseñanza, sus metas, su estructura y su organización, teniendo su origen en factores socioculturales, políticos y económicos. Designa cambios curriculares amplios y fundamentales. Puede consistir en la reestructuración del sistema escolar o en la revisión general del curriculum. Se trata de una modificación de gran amplitud que afecta a todo sistema educativo o a algunos de sus subsistemas, representando una mutación de índole estructural. (Tejada, 1998:28).

El esquema tradicional de reforma siempre ha sido en la misma dirección de diseño, de reformadores a docentes y de arriba-abajo, pero además se insiste en pensar y forjar ideas tradicionalista que posibilita e insiste en pensar, que si la reforma tiene problemas, estos seguramente serán problemas de ejecución por parte de los agentes educativos quienes en esta cotidianeidad de sus prácticas son los únicos encargados de operar el currículum en la habituación de su práctica docente y desarrollar competencias en sus alumnos; pero los problemas nunca podrán ser por la falta de diagnóstico, de planificación o diseño a causa de los reformadores.

El sistema político que en su Plan Nacional de Desarrollo establece sus objetivos en el campo educativo así como en los otros campos, se cerciora en dictar normas que sustenta y fundamente con objetivo de justificarse, ya que toda institución según Berger y Luckmann (2003) plantea objetivaciones que cumplen el gran papel de regulador y orientador del comportamiento humano que se espera "... estableciendo de antemano pautas que lo canalizan en una dirección determinada".( pág. 64 ). Para poder diseñar una fuerza normativa se necesita de otra categoría primordial que es la legitimación.

### **Legitimación**

El mundo institucional a verdad de Berger y Luckmann (2003) “requiere modos con que poder explicarse y justificarse” (pág. 118), es decir, que la tan anhelada calidad educativa se “tiene” que lograr con el nuevo enfoque basado en competencias y con la articulación de la educación básica como un espacio armónico entre los cuatro periodos escolares clasificados desde los estándares curriculares.

“La legitimación explica el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados”. (Berger y Luckmann 2003:120). La legitimación va más a sostener a la institución y no a cambiarla. Entonces, las reformas son un proceso de legitimación que busca sostener el papel de la educación que es la de perpetuar las desigualdades sociales transmitiendo patrones de conducta de la cultura dominante y no en busca de la calidad educativa que permita “disminuir el trecho entre clases sociales” que se deja escuchar en el discurso oficial, ya que decir verdad “esta legitimación puede darse por la fuerza o por el conocimiento, por la teoría”.

Esta categoría es a cierto modo difícil de comprender si antes no se realiza un recuento teórico de los sustentos de Berger y Luckmann (2003) sobre el origen del proceso de institucionalización; este proceso de institucionalización se relaciona con la aparición de las instituciones, y los autores mencionan que la institucionalización aparece “cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitadas por tipos de actores” (pág. 122). Los autores mencionan que el proceso de institucionalización comprende 3 momentos:

El primero es la externalización, las instituciones son percibidas por los individuos como si tuviera una realidad propia, es decir, como algo externo al sujeto y es controlador o coercitivo; el segundo, es la objetivación, es el proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanza la objetividad, la externalización y objetivación se vuelve un juego dialéctico entre un ir y venir del mundo institucional y el último se llama internalización el mundo social objetivado se proyecta nuevamente en la conciencia durante la socialización. (Berger y Luckmann 2003:64).

Sin embargo, si este proceso de institucionalización, es decir, pautas de conducta o acciones habitadas no se realiza desde la externalización, objetivación y luego internalización se requiere de un proceso denominado legitimación, Berger y Luckmann menciona que la legitimación es un proceso que “constituye una objetivación de segundo orden”. La legitimación produce nuevos significados sirven para integrar los ya atribuidos a procesos institucionales dispares. La función de la legitimación consiste en lograr que las objetivaciones de “primer orden” ya institucionalizadas lleguen a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles.

Es decir, que la práctica docente es una praxis social que los docentes realizan de manera cotidiana y retomando la frase “la práctica hace al maestro” la vida cotidiana se divide en sectores y existen cuestiones que se aprehende por rutina (habituaciones y tipificaciones) y otras que obedecen al proceso de legitimación. La escuela como institución cumple el papel de regular y orientar los comportamientos de los alumnos hacia lo deseable o desde la cultura dominante. El docente se sitúa en ocasiones en el deber ser, realizando aquello determinado y establecido como “se tiene que hacer” y si no se realiza se sanciona.

Retomando a los autores Berger y Luckmann (2003) la legitimación es un proceso que busca sostener a la institución, explicando para ello los significados de manera coherente y amplia en términos del orden institucional. La legitimación tiene cuatro niveles que se superponen: Pre teórico o incipiente; Teórico rudimentario, Teorías explícitas y Universo simbólicos. Para la presente investigación es pertinente citar únicamente al tercer nivel de legitimación “teorías explícitas”. La legitimación indica al individuo por qué debe realizar una acción y también por qué las cosas son lo que son. Los legitimadores buscan la "integración".

Teorías Explícitas, tercer nivel de legitimación: contiene teorías explícitas por las que un sector institucional se legitima en términos de un cuerpo de conocimiento diferenciado o específico. “estas legitimaciones proporcionan marcos de referencia bastante amplios a los respectivos sectores de comportamiento institucionalizados”. En razón de su complejidad y diferenciación, “suelen encomendarse a personal especializado que las transmite mediante procedimientos formalizados de iniciación”. El uso de la categoría legitimidad<sup>11</sup> es con el fin de evitar el uso tan rebuscado de legitimización.

La percepción es otra de las categorías que permite realizar la presente investigación en virtud de que reconoce el comportamiento de selección, organización e interpretación de la información que realizan las educadoras respecto a las modificaciones en materia educativa en el plano curricular, esta se define como “el proceso mediante el cual un individuo recibe, selecciona, organiza e interpreta información para crearse una imagen significativa del mundo”. (Mayo y Jarvis, citados en Pizam y Mansfeld, 1999:24) tal concepto posibilita comprender como a partir del capital cultural y del habitus construido, las educadoras realizan un proceso de selección, organización e interpretación de las reformas curriculares que recibe, mismas que emanan de las políticas educativas y centralistas. “La organización, interpretación, análisis e integración de las incitaciones, implica la actividad no solo de nuestros órganos sensoriales, sino también de nuestro cerebro”. (Feldman, 1999:34), la percepción facilita distinguir unas cosas

---

<sup>11</sup> “legitimidad significa que la pretensión que acompaña a un orden político de ser reconocido como correcto y justo no está desprovista de buenos argumentos; un orden legítimo merece el reconocimiento. Legitimidad significa el hecho del merecimiento de reconocimiento por parte de un orden político” (Habermas 1981: 243). En este concepto se unen lo empírico y lo normativo, lo procedimental y lo sustantivo. Sostiene que sólo los órdenes políticos pueden tener y perder legitimidad. La legitimidad hoy se basa tanto en la formalidad de los procedimientos democráticos (legalidad) como en el contenido material de las decisiones y normas jurídicas (justicia).

de otras, y cada sujeto construye desde su capital cultural y su habitus su realidad, en cada sujeto esta construcción es diferente y su interpretación de las cosas difieren debido al contexto histórico y social que permean en los contextos donde la educadora socializa, es decir, que cada educadora tiene una mirada diferente de las cosas que percibe, de los cambios y modificaciones que son atribuidas desde el estado en las políticas educativas concretadas y llevadas al contexto escolar en las reformas curriculares como documentos normativos que le implica al docente movilización en sus percepciones respecto a los documentos normativos que devienen del exterior.

La percepción que de la reforma realizan las educadoras les posibilita interpretar esa realidad de modo distinto y esta apropiación depende del capital cultural, las habituaciones o el habitus de la formación académica y social de cada educadora que está determinado por el contexto de socialización. La percepción es la posibilidad de respuesta de la información que viene del exterior, de la comprensión de los enfoques, metodologías, métodos, técnicas, etc., de cómo estas permean la práctica docente de las educadoras de educación preescolar indígena. Por lo que es necesario y pertinente teorizar a la práctica docente.

La práctica docente se concibe como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que indican directamente sobre los aprendizajes de los alumnos”. (García, Loredó, y Carranza, 2008:109). Es pues un proceso social en el que interactúan profesores y alumnos en instituciones escolares específicas; en donde se dan dichas prácticas que son construidas históricamente. García, Loredó, y Carranza cita a De Lella (1999) en su definición de práctica docente quien la concibe “como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar”. (pág. 23 ), es la práctica desarrollada en las aulas, de todo lo que ocurre dentro del salón de clases, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan. Por ello, es imprescindible abrir un capítulo donde se visualicen las prácticas, ya que es necesario comprender que la práctica docente se realiza en función de determinados objetivos, dichos objetivos están plasmados en los programas.

La importancia de estudiar a la práctica docente reside en que la práctica docente es el proceso de enseñanza que ocurre en el aula; García, Loredo, y Carranza retoman a Doley (1986) para sustentar que la práctica docente “es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren. La enseñanza se caracteriza también por su inmediatez, dado que los acontecimientos ocurren con una rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir. Finalmente, es imprevisible, ya que ocurren situaciones que sin estar previstas, dan un giro a la clase que sale de lo estimado, lo que resulta favorable en algunas ocasiones” (García, Loredo, y Carranza, 2004:110) y es justamente por los acontecimientos simultáneos, imprevistos y rápido que en ella ocurren y que en ocasiones son difíciles de controlar, entender y dirigir lo que propicia que la clase de un giro que en ocasiones suscita situaciones favorables y en otras produce cierto descontrol. Estas situaciones favorables y de descontrol son las que necesitan ser rescatadas y analizadas por el investigador desde dos posturas de investigación; a partir de la tendencia proceso producto o desde la tendencia interpretativa. La realidad es única y se puede objetivar, en la tendencia interpretativa, se describe a la realidad desde el punto de vista del investigador que se ubica en el salón de clases o entrevistando a las personas investigadas, padres de familia, directivos, docentes y alumnos, desde esta tendencia puede implicarse el investigador, ya que al comprender al sujeto de estudio lo realiza dentro de un marco de referencia, se identifica con ellos para comprender cómo ven las cosas.

## **CAPÍTULO 2**

### **El marco contextual de la reforma educativa y curricular**

El campo educativo actual está en constante movimiento debido a la ola de reforma educativa legitimada por el presidente Enrique Peña Nieto y por otra parte por la duda, incertidumbre y esperanzas en el presidente Andrés Manuel López Obrador. Las modificaciones realizadas en el contexto educativo nacional han trastocado el marco general de la enseñanza, sus metas, su estructura y su organización, es decir, un cambio de orden estructural. La última reforma no trastocó la práctica docente, fue constitucional, de tipo laboral y administrativa, pero existe un antecedente que permitió la investigación del objeto de estudio denominado “Las percepciones y prácticas de las educadoras de preescolar indígena sobre la reforma curricular 2011”, la investigación se centra en un aspecto del sistema educativo, en una parte de ella, lo relacionado a la reforma curricular, a la modificación del programa de educación preescolar y de las leyes y acuerdos que la fundamentan o precisan su legitimación, por lo tanto, una investigación no puede centrarse en una parte de la realidad sino en su totalidad, para conocer una parte, es necesario comprender y conocer el todo.

Mostrar la realidad que se entretiene en el marco curricular de las percepciones y prácticas de las educadoras implica conocer primeramente la reforma educativa como la totalidad para centrarse en una parte específica de la gran reforma educativa, es decir, la reforma curricular, por ello es necesario presentar este capítulo que sitúa en el espacio y tiempo para comprender el fenómeno educativo actual. Existe la necesidad de puntualizar primeramente la reforma educativa para poder comprender las especificidades de la reforma curricular, como están determinadas ambas por las políticas y los sexenios de gobierno.

## **2.1 El contexto sociopolítico que enmarca el proceso de reforma curricular**

Retomando la idea inicial de conocer la totalidad para comprender una totalidad específica, Edgar Morín (2008) sostiene que hay complejidad cuando son inseparables los distintos componentes que integran un todo, pero además, menciona que una inteligencia incapaz de considerar el contexto y la complejidad planetaria “nos hace ciegos, inconscientes e irresponsables”, por ello es necesario ver al sistema educativo como un gran sistema, que es necesario conocer, tan es así que para poder comprender las percepciones y prácticas de las educadoras una vez implementadas las reformas es necesario conocer cómo se dan las reformas educativas y así comprender las reformas curriculares “Un sistema es una interrelación de elementos que constituyen una entidad global o unidad global. Tal definición comporta dos caracteres principales: el primero es la interrelación de los elementos y el segundo es la unidad global constituida por estos elementos en interacción (...) se puede concebir el sistema como unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos”. (Morín, 2008:123). Por ello es este capítulo se destina un apartado respecto al contexto de la reforma educativa para posteriormente mostrar la interrelación de elementos de la reforma curricular. Comprender que el sistema educativo es complejo es necesario comprender que siendo complejo “no puede ser analizado, en principio, en forma fragmentaria, es decir, por partes; se halla constituido por un sistema de elementos que tiene un/múltiples sentido/s en la intimidad del sistema considerados en un horizonte temporal limitado y puede sufrir transformaciones y cambios bruscos”. (Morín, 1994:5).

En virtud de que en esta investigación se busca la generación de conocimiento con la aproximación a la realidad de las percepciones de las educadoras en materia de reformas y en alusión a Morín (1994) que menciona, “el conocimiento pertinente es aquel capaz de situar toda información en su contexto, y si es posible en el conjunto en el que está inscrito”; es así necesario, no solo mostrar una parte del todo, sino mostrar el todo para poder entender una parte específica, para el caso, la reforma curricular, si desde lo que sostienen Morín (1994) que el conocimiento progresa principalmente por la “capacidad de contextualizar y globalizar”, es

necesario contextualizar y globalizar el objeto de estudio “Las percepciones y prácticas de las educadoras de Preescolar Indígena sobre la reforma curricular 2011” partiendo de la reforma educativa y su contexto, que permita mostrar la realidad específica en planes y programas de estudio y las percepciones que han construido las educadoras respecto a lo establecido y su concreción en la práctica.

Las reformas siguen un orden vertical tan antiguo como programático que es necesario estudiar y mostrar en virtud de un pensamiento más complejo sobre el contexto real del sistema educativo mexicano. Analizar el campo educativo en México demanda conocer el contexto actual, así como su antecedente para comprender como se pretende influir en las aulas con medidas tomadas por las autoridades encargadas de legitimar un sin número de acuerdos y normas de operación. Es pertinente considerar que los profesores aparecen como responsables últimos en concretar los modelos curriculares en boga y vigentes en el espacio escolar llamado aula. El docente enfrenta retos que son necesarios conocer; qué les impele cambiar o no sus prácticas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta a la tarea de laborar con un programa nuevo, cuáles son las condiciones requeridas para que un cambio real ocurra y se consolide. Mostrar y sostener que el proceso de legitimación que se ha impuesto sobre la reforma educativa y curricular genera percepciones distintas, incomodidad, resistencia, etc., en las educadoras de preescolar indígena que impactan de forma poco favorable en las prácticas pedagógicas que realizan.

Inquirir la realidad del sistema educativo requiere conocer una parte importante del contexto que la envuelve a fin de objetivarla para su comprensión; además es necesario incorporar el antecedente histórico del Sistema Educativo Mexicano; siendo pertinente realizar un análisis retrospectivo del proceso histórico para comprender este fenómeno en él tiempo y de qué manera impacta y determina el acontecer del campo educativo en el momento histórico actual; es menester realizar su análisis en los procesos pasados y en el contexto en que surgieron. Es preciso entender que las reformas educativas vienen precedidas por las autoridades educativas desde políticas de Estado, ámbito donde se toman las decisiones que solo a ellos les corresponde.

Durante el sexenio comprendido en los años de 1988 a 1994 se realizaron cambios para plantear el Programa para la Modernización Educativa (PME) cuyo origen fue en el Plan Nacional de Desarrollo del presidente de la República Mexicana, Carlos Salinas; el Programa para la Modernización Educativa de cuyos objetivos centrales son: la mejora de la calidad del sistema educativo, elevar la escolaridad, descentralización de la educación y fortalecer la participación de la sociedad; ahora en los años noventa se presencia el logro de acuerdos nacionales como la firma del Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica (ANMEB); en este acuerdo la palabra central fue la calidad cuyo propósito fue renovar el campo educativo en virtud de que la educación es una política de Estado y es el Estado el encargado de impulsar modificaciones.

Y desde esta política de Estado se firma El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.(1992) cuyo propósito fue la transformación y reorganización del Sistema Educativo Nacional y es como surgen las Reformas que pretenden mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas y optimizar la gestión básica; su principal reto: incrementar la permanencia en el nivel de primaria y la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria; actualizar los planes y los programas de estudio; fortalecer la capacitación y actualización permanente de las maestras y los maestros; reconocer y estimular la calidad del docente, entendida como su preparación para enseñar.

Al año siguiente de la concreción del Acuerdo, en 1993 se reformó el artículo Tercero Constitucional, creándose la educación básica integrada por los tres niveles preescolar, primaria y secundaria, estipulando que los dos últimos serían de carácter obligatorio y la obligatoriedad de preescolar lo fue años más tarde, casi diez años, en el 2002 siendo presidente Fox . Una vez más la reforma se concibe como vertical de arriba hacia abajo, buscando una vez más suprimir problemas como la calidad, la equidad y la cobertura a partir de la descentralización y modernización; con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa siguiendo la vieja tradición de reforma unilineal. Esta reforma educativa implicó la creación de Acuerdos, la modificación al Art 3º, pero además, se realizó reforma curricular y pedagógica; replanteando el currículo en cuanto a su enfoque psicológico, metodológico y didáctico. Esta reforma fue más de índole estructural y administrativo y hasta cierto punto a largo plazo, ya que operó durante

casi dos décadas. Y después de la evaluaciones de carácter nacional e internacional y del conocimiento público de los resultados poco alentadores en matemáticas, ciencias y español, es claro que los resultados cuantitativos demuestran que no se había alcanzado la añorada calidad educativa; primeramente porque estudios de corte internacional desconoce aspectos cualitativos de los diversos contextos, aspectos políticos y prácticas docentes que son centrales en el aprendizaje significativo:

En el sexenio de Salinas se dieron avances reales: la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, nuevos planes de estudio y nuevos libros de texto, así como la nueva Ley General de Educación y las reformas del Art. 3º de la Constitución. De especial trascendencia potencial fueron los avances en la descentralización educativa: en mayo de 1992, con Ernesto Zedillo al frente de la SEP, se logró el consenso necesario para que los 31 gobernadores de los estados de la República y el poderoso Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaran con el gobierno federal el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), con cuya base el gobierno federal transfirió a los estados el manejo y control de sus respectivos sistemas educativos en los niveles de educación básica y normal. Pese a estos avances, es cierto que las políticas educativas del sexenio salinista no resolvieron los viejos problemas educativos, como los de calidad y equidad; los defectos estructurales del sistema, en especial la imbricación del sindicato y las autoridades en la toma de decisiones, siguieron intactos. (Martínez, 2001).

Siendo presidente de la republica Carlos Salinas de Gortari se realiza la aprobación del ANMEB y en 1992 se reforma el currículo del nivel preescolar. Con un enfoque psicológico constructivista con mayor énfasis en la teoría psicogenética de Jean Piaget, psicosocial de Lev Vygotsky y psicomotriz de Henry Wallon inspirados en esta integración de procesos afectivo, social, intelectual y físico con un sesgo de los fines que desprende el artículo tercero constitucional en el cual señala: “la educación que se imparta tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, es decir, propone el desarrollo armónico del individuo, la convivencia humana como la expresión social del desarrollo armónico, tendiendo

hacia el bien común”(Art 3°) bajo esta encomienda se diseña un nuevo programa de educación preescolar, un programa flexible para su aplicación a nivel nacional, con una metodología basada en proyectos que surgían a partir del interés de los niños. En lo económico, Salinas abrió las puertas del país a los extranjeros con la firma del Tratado de Libre comercio (TLC), aspecto que da pauta para entender a la educación como política de Estado ya que en virtud de esto se diseñan y trascienden reformas basadas en programas de gobierno, por ello con la firma del TLC surge la necesidad de modernizar los sistemas de enseñanza y adoptarlos a esta nueva exigencia de economía y sociedad enfascándose ahora en tres categorías centrales que son calidad, equidad y eficiencia del Sistema Educativo.

Durante el siguiente sexenio al frente de Ernesto Zedillo, el panorama económico no era alentador debido a finales de 1994 y principios de 1995 el país sufrió la más perversa devaluación monetaria en su historia, en el contexto educativo no se realizó reforma curricular en preescolar y continuo vigente el programa curricular establecido en la administración anterior. Sin embargo, durante esta administración se dio mayor importancia al proceso de evaluación tanto que por primera vez, se considera a la escuela como unidad organizacional centrándose en aspectos cualitativos. El Proyecto de Evaluación Continua (PEC), es vista por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), creada el 8 de Agosto del año 2002 fue creada en México por Vicente Fox, como un “importante proyecto de evaluación cualitativa”. La evaluación educativa en México se desarrolló por dos instancias: la SEP, la encargada de evaluar desde su creación, el desempeño del Sistema Educativo Nacional (SEN) y el INEE construido para complementar y mejorar las evaluaciones del (SEN) como órgano externo al propio sistema y cabe la pregunta de si es externa o como propia del sistema es interna. Ya que el INEE basa su evaluación desde la tan añorada calidad educativa misma que la define como “aquella que implica al menos las dimensiones de pertinencia y relevancia, eficacia interna y externa, impacto eficiencia y equidad” (INEE, 2004:41). Durante esta administración se realizaron pruebas nacionales mencionadas anteriormente e internacionales, como El tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias Naturales desarrollado por la Asociación Internacional para la evaluación del Logro Educativo aplicada en 1994; la evaluación del sistema educativo mexicano fue en aumento. La UNESCO, BM (Banco mundial), INEE, SEP y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) con sus evaluaciones

de PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) y estos organismos nacionales e internacionales estaban instalados en el sistema educativo mexicano. Durante la siguiente administración, a cargo Vicente Fox Quesada el proceso de evaluación de corte nacional e internacional siguió operando con mayor énfasis.

Corrían los primeros días del siglo XXI, una parte sustancial en la historia de México debido a que en las elecciones de Julio de 2000 significó la llegada a la presidencia de la República la militancia blanquiazul (PAN) quebrantándose el poder hegemónico, corporativo y monopolístico que gobernó durante 71 años, desde 1929 (PRI). El 1 de diciembre de 2000 toma posesión Vicente Fox generándose grandes expectativas, veían el talismán mágico para resolver viejos problemas sociales como la pobreza, la desigualdad social, económica y educativa:

El 28 de septiembre de 2001 se dio a conocer el programa sexenal del sector educativo que cada gobierno federal debe elaborar, según prescribe la ley. Bajo el nombre genérico de *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, el documento lleva el subtítulo de: *Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI. (PNE, 2001)*

Durante el gobierno del Presidente Vicente Fox Quesada (2000-2006), se dio una serie de cambios a la Constitución Política Mexicana, así como la creación de nuevas reformas en las que se establece la obligatoriedad del nivel de preescolar un paso importante, sin lugar a dudas en la historia de este nivel educativo, ya que los tres grados fueron obligatorios desde el discurso oficial, ya que en la práctica esto distaba mucho de la verdad, debido a las disposiciones administrativas demandaba que no se realizará la inscripción de niños de primer grado, únicamente se atendiera la demanda de segundo y tercer grado de educación preescolar.

Sin embargo, los plazos de la obligatoriedad del nivel preescolar quedó establecido normativamente y que a partir del ciclo escolar 2004-2005 sería obligatorio el tercer grado, y el segundo grado, durante el ciclo escolar 2005-2006 y el primer grado hasta el ciclo escolar 2008-2009, pero en la práctica se negaba el ingreso a los alumnos de tres años. Desde el discurso oficial se sustentaba que la reforma tenía ciertos beneficios como: Proporcionar elementos pedagógicos para que se estimule en los niños sus capacidades cognoscitivas, el desarrollo de sus

habilidades psicomotrices y se favorezca su socialización; Reducir los índices de deserción y reprobación en la escuela primaria y secundaria; Elevación de la calidad educativa, manifestándose en los resultados del proceso en toda la carrera escolar hasta el nivel superior; Impulsar la equidad educativa reduciendo desventajas de los escolares que ingresan a la primaria, con 1, 2 o ningún grado de Educación Preescolar cursado con respecto a los que tienen la oportunidad de asistir tres años este nivel; Apoyar a las madres que se ven en la necesidad de dejar a sus hijos, ya sea dentro o fuera de los procesos institucionales, al cuidado de las personas poco aptas para favorecer el desarrollo armónico de la personalidad del niño y por consiguiente se da el mejoramiento de la situación de familias cuyos niños hayan asistido al preescolar.

En noviembre de 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual establece la obligatoriedad de la educación preescolar; en consecuencia la educación básica obligatoria comprende actualmente 12 grados de escolaridad. La reforma constitucional del año 2002 permitió superar indefiniciones legales que subsistían respecto a la educación preescolar. Algunas de sus principales implicaciones son las siguientes: Ratificar la obligación del Estado de impartir la educación preescolar, medida establecida desde 1993; La obligación de los padres o tutores de hacer que sus hijos o pupilos cursen la educación preescolar en escuelas públicas o privadas. Que para el ingreso a la educación primaria será requisito –en los plazos y con las excepciones establecidas en el propio decreto– haber cursado la educación preescolar, considerada como un ciclo de tres grados.( Programa, 2004:17)

Además de la obligatoriedad de los tres grados, otra modificación trastoca la parte curricular<sup>12</sup>, la última reforma curricular se aprobó en 1992 y se ejecutó en 1993; tuvo que pasar

---

<sup>12</sup> Al establecer la obligatoriedad de la educación preescolar el poder legislativo ratificó expresamente, en la fracción III del artículo tercero constitucional, el carácter nacional de los planes y programas de la educación preescolar, en los siguientes términos: “Para dar pleno cumplimiento al segundo párrafo y a la fracción III el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale”. Es en cumplimiento de este mandato

un poco más de diez años para modificar el marco general de la enseñanza. El enfoque basado en competencias se situó en los planes y programas de educación básica. Las competencias, es el enfoque en boga que permea los currículos de la educación mexicana. En el año de 2004<sup>13</sup> se establece un nuevo programa con un enfoque basado en competencias y a casi diez años sigue operando el mismo enfoque con una pequeña modificación y evaluación de la estructura curricular en 2011.

El nuevo programa de educación preescolar involucró a las educadoras que hasta el momento laboraba en el nivel, citando a foros con el fin de analizar la nueva propuesta curricular. La modificación del programa fue precedida por “la evolución histórica de la educación preescolar, los cambios sociales y culturales, los avances en el conocimiento acerca del desarrollo y el aprendizaje infantil y, en particular, el establecimiento de su carácter obligatorio, permitió constatar el reconocimiento social de la importancia de este nivel educativo.( Programa, 2004:17)

Felipe Calderón llega a la presidencia luego de una campaña electoral de compadrazgos. Tal vez la más importante es la sostenida con la presidenta nacional del SNTE Elba Esther que le llevó a ceder la Subsecretaría de Educación Básica a Fernando González, yerno de la presidente vitalicia del SNTE a cambio de que no se opusiera a sus reformas y ganarse una gran aliada; ya que como presidente promovió la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) que firmó en alianza con el SNTE. El discurso oficial versaba en torno a la escuela de calidad. Pero el sello emblemático y controlador de este sexenio fue el hecho de buscar reformar el Sistema Educativo Mexicano a través de programas de evaluación de alumnos, docentes y centro educativos, es decir, una reforma educativa evaluativa; esto en consecuencia que los resultados obtenidos de las evaluaciones sirvió como parámetros únicos y desalentadores de la tan anhelada “calidad educativa”. Los resultados fueron exhibidos a la opinión pública y a la

---

que la Secretaría de Educación Pública presenta este Programa de Educación Preescolar.(programa, 2004:17)

<sup>13</sup> Las actividades de exploración, estudio y consulta para la reforma de la educación preescolar iniciaron desde el año 2002. A partir de octubre de 2003 comenzó el análisis de la propuesta inicial del nuevo programa, mediante la difusión del documento denominado Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para la educación preescolar. Posteriormente tres versiones antecedentes a este programa fueron analizadas por personal técnico de todas las entidades federativas y de las diversas dependencias de la Secretaría de Educación Pública (SEP) involucradas en este nivel educativo. el programa 2004 entro en vigor en el ciclo escolar 2004-2005. (Programa, 2004:7)

sociedad entera, era común mirar en las escuelas (Más aun en las privadas) propagandas que decían “primer lugar en la prueba Enlace” o en caso contrario y con fundamento en cuestiones administrativas escuela en “foco rojo”. La recompensa económica a los docentes y alumnos mejor posicionados no se dejaron esperar, la competencia entre docentes se dejó mirar en este espacio educativo, la clasificación de maestros “Buenos” y de los otros. Etiquetando y desprestigiando más al maestro:

El interés por la evaluación de la educación del gobierno de Calderón se puede constatar de muchas formas: 1) por el uso intensivo de ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares), tanto en la educación Básica como en la Media Superior, 2) por las participaciones de México en PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) y TALIS (Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje), 3) por los exámenes para ingresar al servicio docente, las reformas a los programas de estímulo de la carrera docente, la evaluación universal y 4) por el fomento a la evaluación y acreditación de programas de educación Superior. Sin embargo, un pecado que cometió Calderón fue el de la soberbia, que lo llevó a despreciar e ignorar al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). La Secretaría de Educación Pública (SEP) creyó que podría ser juez y parte, que podría proceder endogámicamente y, al mismo tiempo, lograr que sus evaluaciones tuvieran la aceptación de profesores, así como la confianza de académicos, padres de familia y medios de comunicación. (Backhoff 2012).

El campo educativo se estaba evaluado cuantitativamente, siendo los docentes los agentes responsables, ya que no se había logrado mejorar los procesos de aprendizaje, y la brecha entre ricos y pobres se ampliaba aún más, el gobierno de Calderón no impulsó la calidad educativa y si dio un retroceso con la firma de la alianza<sup>14</sup> por la calidad educativa con la presidente vitalicia del SNTE:

---

<sup>14</sup> “La Alianza para la Calidad de la Educación es la herramienta adecuada para construir el sistema educativo moderno, equitativo y eficiente que demanda el país”. El 15 de mayo de 2008 en esos términos el presidente Felipe Calderón presentaba el acuerdo educativo suscrito entre el SNTE y la SEP,

El bajo nivel académico con que egresan los estudiantes mexicanos y la enorme desigualdad en la distribución del aprendizaje. Todos los informes evaluativos (nacionales e internacionales) muestran que la mayoría de los estudiantes mexicanos no logran adquirir las habilidades y conocimientos básicos esperados. Por ejemplo, de acuerdo con el INEE, cerca del 50% de los estudiantes de tercero de Secundaria se ubican por debajo del nivel mínimo en Matemáticas. Peor aún, comparando a los estudiantes por su nivel socioeconómico, las diferencias son tan grandes que pueden llegar a ser equivalentes a seis grados escolares. Es decir,

---

proyecto sustentado en cinco ejes de trabajo (Eje 1. Modernización de los centros escolares, Eje 2. Profesionalización de los maestros y las autoridades educativas), con acciones y metas por alcanzar al término de la administración de Calderón, con inicio de operación a partir del ciclo escolar 2008-200915. Con el lanzamiento de la Alianza presentada por el Gobierno Federal como la reforma a través de la cual se realizará una “transformación profunda del sistema educativo nacional, a fin de hacer de la educación pública un factor de justicia y equidad”, la SEP y el magisterio externaron la necesidad de sumar esfuerzos para superar los rezagos tecnológicos y de infraestructura en los centros escolares de educación básica; mejorar la capacitación y profesionalización de los docentes; supervisar la alimentación, salud y seguridad de los alumnos en las escuelas; dar seguimiento a los procesos de aprendizaje y contar con mecanismos permanentes de evaluación. La Alianza por la Calidad de la Educación, (2008) Entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el SNTE. Enfatiza el desarrollo de competencias y habilidades, establece la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar. Asimismo, estableció los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, que la evaluación deba servir de estímulo para elevar la calidad de la educación. Para lo cual se establecen algunos compromisos: Modernizar y equipar los centros escolares, Mejoramiento del bienestar y desarrollo integral de la niñez.(salud, alimentación y nutrición) y Es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria.objetivo :Favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.Proceso de elaboración del currículo. Sustentado en los acuerdos números: 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar.181 por el que se establece el nuevo Plan y programas de estudio para educación primaria y el 384 por el que se establece el nuevo Plan y programas de estudio para educación secundaria. Acciones: Art. 3º. Constitucional, colaboración de especialistas, centros académicos de alto nivel –nacionales y de las entidades federativas–, Consultas en Internet, materiales expuestos en la red y foros con docentes en todo el país, Coordinaciones Estatales de Asesoría y Seguimiento (CEAS), Equipos locales de seguimiento, Consensos sociales (instancias sociales y académicas –organizaciones de la sociedad civil, docentes, directivos, madres y padres de familia y/o tutores), La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, La Universidad Pedagógica Nacional, El Centro de Estudios Educativos y Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa, El Instituto de Educación de la Universidad de Londres, Grupo de Trabajo Académico Internacional (GTAI ), La Dirección General de Materiales Educativos, Un proceso de revisión y mejora continua de los materiales para vigilar su concordancia con el programa (enfoque y contenidos), su calidad (veracidad), la pertinencia de las actividades, del lenguaje, de las imágenes, la secuencia lógica de la propuesta didáctica y la transversalidad. Etc.

A partir de los resultados obtenidos de las diversas revisiones que se han realizado a los materiales educativos, se establece el compromiso de dar continuidad a este proceso. (Plan de estudio 2011)

tenemos estudiantes que egresan de la Secundaria con un nivel de habilidades matemáticas de Primaria, mientras que otros tienen un nivel de Bachillerato. La mayoría de los logros publicitados por el gobierno tienen que ver con el logro de metas cuantitativas, pero no se avanzó en lo verdaderamente importante: mejorar los procesos educativos necesarios para alcanzar mejores niveles de aprendizaje y disminuir las brechas educativas entre ricos y pobres. En opinión del Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE), la presente administración no se distinguió por su impulso a la educación y su retroceso mayor fue la alianza que el gobierno celebró con el SNTE. (Backhoff 2012:34)

La brecha no disminuyó en el sexenio de Calderón, ya que a pesar de la nombrada Alianza educativa la añorada calidad educativa no florece en la educación debido a que la reforma había trastocado la normativa y la expedición de alianzas y acuerdos, una pequeña parte de la gran realidad. Se despliega otra reforma en el plano estructural que precisa y modifica la educación básica en México, un nuevo discurso permea el ámbito educativo y este se centra en la búsqueda de la articulación de la educación en sus tres niveles o cuatro periodos según los estándares curriculares. La reforma educativa tiene un sello emblemático propio denominada “Reforma Integral de la Educación Básica”, a consecuencia de esta reforma sobreviene obviamente la reforma curricular el programa de educación preescolar denominada en este sexenio como “Programa de estudio 2011 Guía para la educadora. Educación básica. Preescolar” mismo que significó la consolidación del proceso de reforma curricular iniciado en el año 2004 en el nivel preescolar durante el sexenio de Vicente Fox Quezada. Esta reforma curricular es una de las más extrañas debido a que no se modifican metodologías y enfoques, es decir, no se alteran sus postulados<sup>15</sup>, las modificaciones que presenta el programa 2011 respecto al programa 2004 consiste en el replanteamiento de la columna “se favorecen y se manifiestan cuando...”, resaltando ahora los aprendizajes esperados y la incorporación de estándares curriculares. El discurso oficial menciona que es una nueva propuesta “formativa, pertinente,

---

<sup>15</sup> El avance en la consolidación de este proceso de cambio –y considerando las preguntas, opiniones y sugerencias del personal docente y directivo, derivadas de su experiencia al aplicar el Programa de Educación Preescolar 2004– requirió introducir modificaciones específicas en la propuesta pedagógica anterior, sin alterar sus postulados ni características esenciales, para ajustar y contar hoy con un currículo actualizado, congruente, relevante, pertinente y articulado con los dos niveles que le siguen (primaria y secundaria); en este sentido, al proceso se le da continuidad.?(Programa 2011)

significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes”<sup>16</sup>. Esta reforma ahora es en documentos normativos planes y programas de los cuatro periodos escolares y la presentación del plan de estudio 2011. La reforma Calderoncista tuvo un sello en acuerdos, normativa y de los documentos formales pero había olvidado una vez más a los principales agentes educativos encargados de hacer posibles los fines de la educación que es la de formar alumnos despertando el interés que les permita avanzar en el desarrollo de las competencias.

Durante este sexenio se estableció los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, que la evaluación deba servir de estímulo para elevar la calidad de la educación. Para lo cual se establecen algunos compromisos: Modernizar y equipar los centros escolares, Mejoramiento del bienestar y desarrollo integral de la niñez.(salud, alimentación y nutrición) desde una política pública impulsada por el gobierno en la búsqueda de la “formación integral” de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria. Estas disposiciones son el punto de conexión del sexenio de Enrique Peña Nieto quien propuso la reforma educativa a pocos días de iniciado su gobierno, el Pacto Por México en diciembre de 2012, que posterior a ello se generaron muchas dudas e incertidumbre.

La globalización instalada en nuestro país como mercado y como cultura; además del gran capitalismo y el neoliberalismo; los problemas sociales y culturales, económicos y políticos acaece en todo el país, el crimen organizado, la delincuencia, la drogadicción, el narcotráfico, la trata de personas, la brecha entre ricos y pobres se agranda cada vez más, las políticas públicas y educativas iniciadas desde el Estado permea solo el discurso oficial ya que la calidad educativa no llega al escenario según los resultados estandarizados; los organismos internacionales situados en el campo educativo financiando a la misma, la evaluación educativa, la segunda reforma educativa y con ella la reforma curricular del enfoque por competencias que no cubrió las expectativas, etc., bajo esta dinámica de los ciclos sexenales operan los docentes, se enfrentan a las diversas problemáticas, a nuevas disposiciones, siendo más administrativas, una reforma educativa centrada en aspectos como la evaluación a los docentes, catalogando como idóneos y no idóneos.

---

<sup>16</sup> Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica. Preescolar 2011:13.

Los resultados electorales de julio del 2012 reconoce como presidente electo a Enrique Peña Nieto y con la ayuda de empresas privadas nacionales e internacionales, él gobierna el país durante los próximos años, años de una larga agonía porque el futuro del país es tan incierto como seguro; incierto porque con todas las reformas aplicadas desde su mandato se desconoce cuál será el futuro de la nación pero sobre todo de los más desprotegidos y seguro porque las negociaciones realizadas con empresas nacionales y transnacionales, y grandes grupo hegemónicos y elitistas sólo busca beneficiar a los grupos poderosos y anchar más las brechas de desigualdad. La silla presidencial parece dotar de poder despótico al recién llegado presidente, ya que logra situarse en la nación con un sello emblemático de reformas y más reformas.

Reforma educativa, reformas en telecomunicaciones, reforma laboral, reforma energética, reforma financiera, etc. parecen “mover a México” pero el rumbo se ignora y se teme. La primera reforma se relaciona con el campo educativo, esta de tipo normativa, de leyes, acuerdos, etc., sin embargo, puede decirse que en realidad no es una reforma educativa sino una búsqueda de recuperar la rectoría de la educación, es decir, una búsqueda de la rectificación de la gobernabilidad del sistema educativo, ya que no hay que olvidar que en el sexenio anterior el presidente cedió la rectoría de la educación a la maestra Elba Esther por las negociaciones realizadas y que le permitió ganar las elecciones.

La lucha en el campo educativo se deja sopesar por el interés de obtener la autoridad y rectoría del sistema educativo, está estaba en manos de la maestra Elba Esther misma que rastrearon sus cuentas y detuvieron para poder dismantelar el poder construido por años al frente del SNTE. Dismantelar al SNTE, uno de los sindicatos corporativos fue un gran paso en un país democrático. Sin embargo, el PRI reconquista al SNTE imponiendo al nuevo dirigente, Juan Díaz de la Torre. El cacicazgo no termina, una vez más se impone y se nombra por decreto al nuevo presidente nacional, no es la base quien decide; los docentes permanecen inertes, solo reciben y obedecen instrucciones de sus dirigentes, sumidos a los dictados de la SEP. La inmovilidad e idiosincrasia del docente a permanecer pasivo, ajeno e ilusionado de que el SNTE como institución sea su defensora, aunque como gremio se debilito con la firma de la Alianza por la calidad educativa por la presidenta del SNTE y el gobierno federal panista.

Lo cierto es que el gobierno de Enrique Peña Nieto inició un proceso de reformas y modificaciones en el ámbito educativo como: la firma del Pacto por México con los tres partidos políticos más fuertes en el país, el 02 de diciembre de 2012; modificaciones al Artículo 3º constitucional, dotó de autonomía al INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de los Maestros) como la institución por excelencia encargada de evaluar el proceso de ingreso, permanencia y promoción de docentes, emitió la Ley General del Servicio Profesional Docente; leyes primarias, leyes secundarias, creación de la Comisión del Servicio Profesional Docente y la Ley General de Educación, reformas de tipo estructural, con “poco o nulo impacto”(Poggi, 2011:14) en virtud de que se generan desde las instancias responsables de las políticas educativas y una nula participación de los principales agentes educativos; por lo otro lado, Carbonell (2001) menciona que las reformas escolares se mueven “por imperativos económicos y sociales”, obedeciendo al momento histórico con un enfoque capitalista, neoliberalistas y de globalización en cuyo contexto se requiere personas eficientes, eficaces, competentes, mano de obra barata, sumisos y obedientes a la burguesía ampliando cada vez más las brechas de desigualdad entre ricos y pobres. François Dubet (2006) al respecto:

En los trabajos de los sociólogos como Bourdieu y Varela y Álvarez ponen en evidencia una cultura de clases oculta en el currículo y los códigos lingüísticos escolares. La escuela no está al servicio de lo universal, sino al de la clase dominante. Así se encadenan situaciones como la vocación de los docentes como una ilusión pedagógica, una astucia del sistema que oculta su función real de reproducción y los profesores son una pequeña burguesía del Estado, el santuario escolar es una ficción que deja creer en la objetividad de los juicios, de los métodos de las jerarquías escolares. Instala una meritocracia que solo beneficia a los alumnos más favorecidos... El programa institucional es a la vez una apariencia, una astucia y una descripción del sistema educativo para los que en ella participan y la prueba es en la relación pedagógica de los herederos y los becarios, formados para aceptar las reglas del juego y sus ilusiones, esta formación los somete más que liberarlos además no son considerados como actores sociales porque permanecen únicamente determinados por sus orígenes sociales y por las leyes del sistema. (pág. 220).

Entonces las reformas presentan límites para transformar las instituciones, se continua realizando prácticas hegemónicas que buscan la reproducción de la cultura dominante, ya que a razón de Tejada (1998) él sostiene que las reformas tienen su origen en “factores socioculturales, políticos y económicos” y por ello una reforma no es sinónimo de progreso, cambio, calidad, etc., y no es sinónimo de cambio, mejora o innovación. (Carbonell, 2001:4) ya que están siempre acompañadas de las relaciones de fuerza y de poder.

El contexto político y económico demanda el tipo de ciudadano que desea, en respuesta a ello se diseñan los planes y programas que cubren las “expectativas” del sistema que imperan en el país. Conocer el origen de las modificaciones permite comprender si estas disposiciones se concretan en la práctica; permea los conocimientos de las educadoras; existe una asimilación y reflexión por parte de las educadoras o cuáles son las construcciones que de ella se deriva.

### **2.1.1 Reformas educativas neoliberales**

Ubicar el contexto sociopolítico y económico que enmarca la transformación de planes y programas de estudio de educación preescolar y los demás niveles de educación básica significa pensarla y situarla en las siguientes acciones: el modelo económico neoliberal, la globalización, los organismos internacionales y nacionales. En el primero, es un modelo económico que ha alterado el transitar, el rumbo del país debido al argumento central que sostiene las políticas educativas neoliberales, argumentando que los grandes sistemas escolares “son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad...la educación pública ha fracasado”.(Puiggrós, 1996:90), para ello se cobijan del discurso de que es necesario una política educativa que promulgue por una educación pública de calidad, es decir, bajo el pensamiento de “educación de calidad“, “el neoliberalismo ha roto con aquel conjunto de tradiciones, pero debe usar algunos de sus enunciados para adquirir legitimidad. Sus reformas avanzan cobijadas en promesas tales como mejorar la inversión educativa y hacer más eficientes el gasto con el fin de lograr una equidad en la provisión de la educación a la población”( Puiggrós, 1996:91), pero además a esto, la autora menciona que la categoría calidad es usada por el discurso neoliberal como un instrumento de legitimación para la aplicación de premios y castigos en la tarea de disciplinar a la comunidad educativa para que acepte la reforma (Puiggrós, 1996:8) se imponen como mandato y los docentes lo aceptan como algo dado.

Se reforman los planes con el objetivo de cubrir las demandas del contexto sociopolítico sin tomar en cuenta que las políticas impuestas verticalmente en forma homogénea constituyen probables fracasos y requieren de medidas autoritarias para sostenerse “una reforma responsable debe ser respetuosa de los tiempos y modalidades culturales, de las demandas específicas y del derecho de los sujetos de la comunidad educativa a participar de la reforma de su educación, la de sus hijos o la que los compromete como docentes”(Puiggrós, 1996:12)

### **2.1.2 La política educativa en la globalización**

Conocer la transformación del currículo y de las prácticas educativas permite reflexionar sobre la preocupación por una tendencia creciente en los sistemas educativos hacia la adopción de currículos del exterior y que tiene relación con productos y políticas culturales y económicas asociados a la globalización. Nos enfrenta a enfoques racionales y tecnológicos, del pensamiento empresarial o visión corporativa. La tendencia globalizadora parece influir poderosamente, desde los planes y programas de estudio, evaluaciones estandarizadas que buscan rendir cuentas de las competencias logradas y el grado de desempeño de las mismas. Sitúa, entonces, entre un currículo unificador y común derivada de una curricula internacional modelado desde una mirada hegemónica. “Desde los años 80 las políticas educativas se han implementado sobre dos ejes: el derivado de los procesos de la nueva economía de la globalización y, el que arrastra el tradicionalismo y las inercias acumuladas del antiguo modelo educativo nacionalista y cerrado a las tendencias mundialista”. (Moreno, 2010:9).

“El impacto de la globalización en la educación es múltiple, contradictorio, ambiguo y polisignificante, pero en general privilegia el aparejamiento educativo al nuevo paradigma global electroinformático-técnico-económico” (Moreno, 2010:16) Un fuerte control por parte de los gobiernos nacionales mediante la imposición de contenidos y evaluaciones comunes, el sistema educativo mexicano vive cambios apócales. La consolidación del capitalismo, la revolución tecnológica, la civilización informática, ya que se impera la producción capitalista, “al imponerse la producción capitalista con una clara vinculación hacia el exterior y exigencias de mayores niveles de productividad, así como el despliegue de nuevas tecnologías, el sentido de la educación se modifica para tratar de ajustarla a los imperativos de productividad, eficiencia y competitividad”. (Valle, 1999:235).

### **2.1.3 Organismos financieros culturales y económicos**

Los postulados modernizantes de la política educativa internacional son tomados de los organismos mundiales, regionales y nacionales que impulsan el proceso de globalización, pero con la finalidad de privilegiar el modelo tecnoproductivo de las competencias, la productividad y los valores del tipo de ciudadanía asociada a éste, es decir, los del buen consumidor y productor: ni ciudadano pleno, ni pueblo activo (Moreno, 2010:36).

La reforma curricular se dio desde los frentes internos del país, pero también desde las condiciones internacionales predominantes; a estas reformas internas junto a ellos las políticas de los organismos internacionales tanto económicas (FMI, OCDE, BM), como culturales (UNESCO) hicieron sentir la necesidad de elevar la eficiencia de los sistemas educativos como una vía para el mejor aprovechamiento de los préstamos concedidos a los cada vez más endeudamientos del país. Se desató toda una ola de discursos de sectores tanto políticos como educativos que hicieron sentir la necesidad de realizar reformas educacionales con el objetivo de promover la modernización de los sistemas educativos, que los diagnósticos internos y externos mostraban como atrasadas e ineficientes en los indicadores de cobertura, preparación profesional del maestro, eficiencia terminal, proceso de gestión resultados, infraestructura física; sin embargo, se tiene que ser objetivo y considerar que: “una reforma, en sí misma, no es sinónimo de progreso, transformación progresista o cambio de calidad. Las reformas siempre remiten a las relaciones sociales y a las relaciones de poder. La escuela para todos fue una gran reforma de la modernidad. Otras reformas pueden ser apenas recomposiciones de fuerzas y poder”

### **2.1.4 Organismos financieros de la educación: internacionales y nacionales**

En la actualidad es innegable la gran influencia que tienen ciertos sectores en la educación. Organismos tanto nacionales, internacionales y con mayor ímpetu en la actualidad las empresas privadas. “Desde los años 80 el programa político y la poderosa hegemonía de Estados Unidos y sus organismos globales como el BM, FMI, BID, la OEA, la OMC, etcétera, se fue cristalizando con la aplicación de un conjunto de reformas orientadas a una reforma estructural amplia como respuesta a la llamada “Crisis de la deuda”. (Moreno, 2010:37)

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) fijó posiciones en 1996 mediante un documento cuyo énfasis estuvo puesto en “la necesidad de reformar los sistemas educativos para adecuarlos a los desafíos impuestos por la globalización, las revoluciones de la informática y de telecomunicaciones... se requerían de una fuerza de trabajo con un sólido fundamento de conocimientos matemáticos y científicos y una capacidad para comunicarse velozmente.”(Gajardo, 1999:12). Y por ello se privilegian hoy en día los estándares curriculares<sup>17</sup> de español, matemáticas y ciencias, olvidando la parte de las humanidades. Por un lado el Banco Mundial (BM) propuso a los países miembros un cambio radical en las políticas educacionales para asegurar: logros de rendimiento comparables internacionalmente; fortalecimiento de la autonomía escolar y de las capacidades gerenciales a nivel de las escuelas; profesores más calificados, motivados y abiertos a las corrientes de la educación contemporánea y mayor equidad, para lograr lo anterior se recomendó reformar el financiamiento y la administración de la educación (Gajardo, 1999:10). Los organismos internacionales promovieron el concepto de competencias básicas como elemento central de la programación.

Estos organismos son los encargados de financiar la educación pública en los países de sus países miembros y a consecuencia, dictamina las condiciones bajo los cuales se opera dicho recurso “gran parte de los programas en los que se apoya la reforma – capacitación docente, mejoras de infraestructura, reducción de personal e informatización traslados de las erogaciones por sueldos al rubro de incentivos a la producción- son financiados por préstamos del BM. De tal manera, los gobiernos neoliberales endeudan sus sociedades para reducir el servicio educacional que les prestan, agregan a ello el incumplimiento de las metas de inversión comprometidas con base a exigencias de racionalidad instrumental, eficiencia, equidad y calidad”. (Puiggrós, 1996:11).

---

<sup>17</sup> Los **Estándares Curriculares** son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto. Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes. (Plan de estudio 2011)

## 2.2. ¿Reformar la reforma: cambio sin tránsito?

Durante el desarrollo de los antecedentes históricos de las reformas que buscan la “calidad educativa” desde el sexenio de Salinas hasta el presidente Enrique Peña Nieto el discurso de Calidad educativa ha sido el sello emblemático para disfrazar ciertas realidades que ocurren en el campo educativo y que se ignora, como son, por ejemplo, la penetración de organismos internacionales, (tanto financiadores económicos como financieros culturales), organismos nacionales, (Mexicanos primero), empresas nacionales y transnacionales a la educación, el campo educativo, ha sido solamente una forma, a decir de Ornelas (2012) de “enterrar a la educación”. Es innegable la influencia que los organismos internacionales y las nacionales tienen en el campo educativo, ellos son los facultados para marcar modificaciones, recomendaciones (como lo hace la OCDE) sobre las reformas y cambios en la educación y bajo qué condiciones.

¿Qué se necesita para poder implementar reformas generadoras de cambio?, ¿Cómo cambiar esta realidad que ha lastrado la educación y ha lastimado sus fines y propósitos, pero sobre todo su esencia? ¿Cómo olvidar que las reformas son grandes relaciones de fuerza y de poder, de camarillas, de alianzas, de compadrazgos, etc.,?, la realidad exige y demanda dismantelar el corporativismo que se ha tejido en el sistema educativo nacional y buscan un cambio profundo, reformas que generen cambios a palabras de Díaz (2012) “un cambio sistémico”, implica primeramente “otorgar mayores espacios a los grupos civiles que pugnan por reformas en la educación, escuchar las voces de los maestros y los investigadores de la educación y hacer un plan a 30 años para refundar la educación nacional sobre bases democráticas y equitativas”. (Ornelas, 2012:23).

Ornelas (2012) realizó en un portal periodístico análisis de un futuro poco promisorio en el terreno educativo mexicano con la llegada de Peña Nieto a la presidencia; el 5 de septiembre en el año 2012 escribe las opciones que el presidente en turno tenía y se atrevió a especular acerca del futuro inmediato de la educación nacional y para ello pensó en tres vertientes para su análisis, la cuestión es que la tercera fue “la óptima o casi imposible” ya que está decía, dependía “de la voluntad del mandatario, que decidiera dar un golpe contundente, asentar que el poder político del Estado está en la Presidencia y comenzar una reforma profunda de la

educación nacional. Eso implicaría comenzar por un desmantelamiento del SNTE como sindicato corporativo...” (Ornelas 2012) pero menciona más adelante que requiere de escuchar las voces calladas por años, que es la voz de los agentes principales de la educación e involucrar a los investigadores y refundar así a la educación “nacional sobre bases democráticas y equitativas”. Ornelas (2012) imaginó una reforma casi imposible:

Una reforma profunda implica desarrollar fundamentos filosóficos, cambiar la pedagogía dominante, desarrollar nuevos métodos de enseñanza y de aprendizaje, desplegar programas de compensación más eficaces (modificar a fondo la relación campo ciudad), demoler al centralismo burocrático vigente y otorgar mayores ámbitos de libertad a los gobiernos de los estados. Lo más importante, conquistar con propuestas sensatas y viables a los verdaderos maestros, extender en calidad y profundidad la formación inicial y la actualización docente. (pág. 13).

La concreción en la realidad de estas demandas necesarias e indispensables es una utopía, son demandas que pareciera imposible de concretar, sin embargo, el propósito de este trabajo de investigación es mostrar cuales son las percepciones y prácticas docentes en virtud de las reformas implementadas, si este sueño utópico es posible, es en el espacio educativo llamado aula, si los agentes educativos más que meros ejecutores de las reformas y trabajadores de la burocracia, son agentes innovadores y proponen cambios trascendentales en su trabajo cotidiano, en su práctica docente y en su proceso de enseñanza para potencializar el aprendizaje. Es necesario mencionar que la categoría aprendizaje no aparece o es una palabra estéril en las reformas, no aparece en los anteproyectos de las disposiciones oficiales y legislativas. Es necesario reformar las reformas para que posteriormente se reforme para el cambio educativo.

Los tiempos modernos demandan mentes, sujetos y una enseñanza para educar a la sociedad que permita enfrentar los embates de una era moderna, no desapareciendo las ciencias humanas y privilegiando los estándares curriculares centrados en el pensamiento matemático y al uso del lenguaje como estándares prioritarios. Es necesario reformar las maneras y formas de las reformas. Modificar el marco general a partir de cambios profundos, más que centrarse a cuestiones estructurales, de leyes, acuerdos, normativa, reforma constitucional, etc., Morín (2008) sustenta que es necesario que toda reforma sea un proceso dialectico “la reforma de la

enseñanza debe de conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe de conducir a la reforma de la enseñanza.” (pág. 17) Vivimos en un mundo global, neoliberal y capitalista pero también en un mundo con algunos tintes de cultura mesopotámica y es necesario aprender a vivir en ella, afrontar el reto y no aislarnos, Morín (2008) menciona que: “solo la reforma del pensamiento permitiría el pleno uso de la inteligencia para responder a estos desafíos y que permitiría la conexión de las dos culturas disyuntivas. Se trata de una reforma, no programática sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento”(pág. 17), un nuevo paradigma supone modificaciones profundas no únicamente “Reformar la reforma”; es pertinente pensar y hacer reforma educativa, cambiar el modelo de reforma educativa, romper con el tradicionalismo vertical, pensarla como un proceso sistémico, es decir, un sistema integral entre agentes y autoridades educativas, reformar para el cambio educativo, plantear un nuevo paradigma en la educación.

Martina: casi es lo mismo ahorita, de cómo se enseña ahorita a como antes, si cambian palabras o no los revuelven, lo nuevo ahora son los aprendizajes esperados y demás, porque como te dije, solo cambian algunas cosas con el anterior programa, recuerdo que era matemáticas y ahora también”. (RE03VMR030613046).

Sin embargo, la organización del conocimiento en el programa del 2004 no difiere con lo planteado en el 2011, el proceso de actualización propuso la disminución y reformulación de las competencias, se desaparece una columna que estaba denominada en el programa 2004 “se manifiesta y se favorece” para dar paso a lo que hoy sustenta el Programa 2011 como aprendizajes esperados y los estándares curriculares (estos estándares llaman mucho la atención porque se centran en español, matemáticas y ciencias), se ajustan algunas competencias y se plantean en otros campos formativos o desaparecen, se modifica el orden de los campos formativos y algo muy interesante es que el programa 2011 se acompaña de una “Guía para la educadora”, en ella se sustentan los enfoques de los campos formativos, ambientes de aprendizaje, planificación didáctica, situaciones de aprendizajes, cómo evaluar para el logro de aprendizajes y algunos ejemplos de situaciones de aprendizajes, esta parte es sustancial para el trabajo en las aulas. Ambos programas tienen un carácter abierto para la modalidad de trabajo y

los temas a abordar, esto debido a la modalidad de escuelas en donde se oferta educación (organización completa, tridocente, bidocente, unitarias y/o multigrados), ambas cuentan con propósitos fundamentales y centrándose en el programa 2011 en relación a lo que se espera los alumnos aprendan (conocimientos) se agrupan para ambos programas en seis campos formativos, solamente que en el Programa 2004 el orden de los campos formativos fue privilegiar el “Desarrollo Personal y social” de los alumnos, posteriormente el orden de los campos fue “Lenguaje y comunicación”, “Pensamiento matemático”, “Exploración y conocimiento del mundo”, “Expresión y apreciación artísticas” y finalmente “Desarrollo físico y salud”: por el orden curricular se privilegió el Desarrollo personal y social de los educandos, el desarrollo de su lenguaje y una comunicación asertiva, el uso del pensamiento matemático, la exploración y cuestionamiento por el mundo, las artes y por último el desarrollo corporal, siendo México un país con obesidad en las zonas urbanas y desnutrición en las zonas rurales, la verticalidad de los campos formativos la ubica al final.

En el Programa 2011 se modifica el orden de los Campos formativos, primeramente se encuentra Lenguaje y comunicación, posteriormente Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo (este orden es semejante a los estándares curriculares ya que se encuentra primero los estándares de español, de matemáticas y luego de ciencias) en cuarto lugar se encuentra Desarrollo físico y salud; en el quinto lugar se aprecia el Desarrollo personal y social (que sufre un pequeño cambio en el aspecto “identidad personal y autonomía” se prescinde de la palabra “autonomía” y denominarlo simplemente “identidad personal”) y por último se encuentra el campo formativo, la expresión y apreciación artísticas (esta última dividida en cuatros aspectos que sufre únicamente modificación en el aspecto “expresión y apreciación plástico” ahora denominado “expresión y apreciación visual”). Es necesario mencionar que los contenidos o aspectos es similar, salvo algunas palabras en los dos últimos campos formativos, en ambos programas se pretende que los niños en edad preescolar desarrollen un sentido positivo de sí mismos, asuman roles, adquieran confianza, desarrollen el interés y el gusto por la lectura, utilicen el razonamiento matemático, se interesen en fenómenos naturales, reconozcan rasgos culturales e identitarios, mejoren habilidades corporales como la coordinación, apropien valores y principios, conozcan su cuerpo, actúen, comuniquen y expresión mediante su esquema corporal. Resumido “al participar en experiencias educativas, las niñas y los niños ponen en

práctica un conjunto de capacidades de distinto orden (afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motriz) que se refuerzan entre sí”. (Programa, 2011:39), las experiencias de aprendizaje están orientados, organizados, regulados, y articulados los aspectos curriculares a desarrollarse en la enseñanza y que tienen un carácter interactivo entre sí en la planificación transversal.

El programa de preescolar 2011 menciona que “como toda reforma se ha transitado de un periodo de innovación y prueba a otro de consolidación y mejora continua” (ibídem 91) el periodo de “consolidación” es el proceso de reformar la reforma (modificación del Programa 2004 para plantear el 2011) que en contenido no se plantean grandes cambios, la reforma surge con la misma mecánica, se reforma la reforma y no se plantea para el cambio educativo desde la innovación. Existen otras coincidencias y divergencias entre programas pero el tema demanda la puntualización de los campos formativos, a los conocimientos y deja entrever la necesidad de transformar los esquemas tradicionales, la reforma para el cambio educativo no llega.

Venus. Pues digo que es igual, solo le cambian aquí y allá, pero es igual, yo te decía, lo trabajo igual. (RE05VMR030613046).

La reforma curricular necesita puntualizar en qué consiste la enseñanza y aprendizaje, es decir, determinar el enfoque pedagógico que permita lograr los propósitos de la enseñanza pero las características que se atribuyen al enfoque son diferentes a la práctica tradicional de la enseñanza, es menester dejar de insistir en continuar dando clase magistral, es necesario modificar las practicas, pero desde la Reforma Integral de la Educación Básica, no se comprende cual es la postura de la enseñanza y la currícula está llena de contenidos, en el programa 2004 la cantidad de aprendizajes denominados “se favorecen y se manifiesta cuando” fueron de 345, en la reforma del 2011 se reformula las competencias, se modifica el apartado de “se favorecen y se manifiesta cuando” titulándose “aprendizajes esperados” siendo un total de 270, con una currícula tan amplia no queda más que resumir los contenidos o dosificar y en el Modelo educativo 2017 disminuyen considerablemente siendo apenas 102, se puede vislumbrar una gran disminución en la cantidad de contenidos.

Es así que existe una denominación y organización diferente, develar el sentido que imprimen las educadoras, las percepciones que construyen, las dudas e incertidumbre que originan las reformas, como resultado de los tiempos cortos, no se logran sedimentar y construir habitus en la docencia, en cada sexenio se realizan modificaciones en el campo educativo, los programas no se consolidan, son a corto plazo, los proyectos educativos se reformulan continuamente, un ejemplo claro se logra apreciar en las últimas reformas del programa en 1992, 2004, 2011 y el vigente 2017, no existe consolidación, son muy continuas, se generan dudas y desconfianza.

### **2.3 Reforma curricular, obligatoriedad y legitimación en preescolar**

Las reformas en ocasiones son de índole estructural o lo referente a cierto aspecto; en este apartado la parte central es la reforma curricular en el nivel de preescolar. Históricamente el primer periodo escolar ha transitado por diversas reformas en su estructura curricular, este nivel se ha reformado en diversos momentos necesarios de conocer. La presente investigación se centra únicamente en la reestructuración realizada en el presente siglo XXI, sin embargo, para comprenderlas se deben revisar sus antecedentes.

#### **2.3.1 Antecedentes del proceso de reforma curricular en preescolar**

Las políticas públicas y las políticas educativas son inherentes a toda sociedad por ello a lo largo de la historia de la educación preescolar o primer periodo escolar<sup>18</sup>, se vislumbran las distintas reformas a los planes y programas que tiene en su haber el nivel preescolar. Las fuentes bibliográficas permiten vislumbrar que se ha realizado reformas o modificaciones a los programas de estudio en 7 ocasiones en el año de 1962, 1979, 1981, 1992, 2004, 2011 y 2017.

---

<sup>18</sup> Con la Reforma Integral de la Educación Básica los Estándares curriculares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. Estos cortes corresponden, de manera aproximada y progresiva, aciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes. El primer periodo lo comprenden los tres años de preescolar, el segundo periodo los tres primeros años de primaria, el tercer periodo los tres últimos años de primaria y el cuarto periodo los tres años de secundaria. (Plan de estudio 2011)

De las seis reformas curriculares se retoma las últimas tres ya que son las más significativas para la investigación. La reforma curricular realizada en 1992, que se deriva en consecuencia de la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, en consecuencia a la firma del ANMEB se replantearon varias áreas de organización, de funcionamiento y de relaciones de la educación pública con la sociedad, además se replantearon temas relacionados al financiamiento educativo, las políticas de equidad y los programas compensatorios, las políticas de evaluación, y estímulos diferenciados al personal docente, los organismos internacionales definen las políticas educativas, la actualización y formación de profesores, las nuevas tecnologías, la flexibilización curricular, entre otras más; esta flexibilización curricular que aconteció y resultó del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, se inició una reforma curricular del programa de 1981 y se legitimó el nuevo programa de educación preescolar en 1992, con un enfoque psicológico desde el constructivismo, estructurado por bloques, de cuya metodología era por proyectos que surgían del “interés de los niños” pero que la educadora los “orientaba” para que los niños decidirán el tema a desarrollar por medio del friso, posteriormente el plan general y el plan diario.

El discurso sostenía que las reformas eran necesarias “para un país que iniciaba una etapa renovada en la democracia y la apertura de la economía, cuyos principales retos eran incrementar la permanencia en el nivel primaria, la cobertura de preescolar y secundaria; actualizar los planes y programas de estudio... se trató, sin duda, de una reforma profunda y pertinente que permitió al sistema educativo nacional alcanzar un crecimiento formidable, aún en momentos económicos particularmente difíciles” (Plan de estudio, 2011:18), el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica operó durante dos décadas ya que en la reforma curricular del 2004 no le antecedió ninguna reforma educativa como lo fue la reforma educativa del 1992 con el del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la reforma educativa de la Reforma Integral de la Educación Básica con la reforma curricular 2011 denominada Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica. Preescolar.

La reforma curricular que estableció el nuevo Programa de educación Preescolar (Programa 2004) inicio en el año 2002, pero el nuevo programa entró en vigor en el ciclo escolar 2004-2005. Paralelamente, como parte de otras líneas de acción que incluye el Programa de Renovación curricular y Pedagógico de la Educación Preescolar, la SEP puso en marcha un programa de actualización para el personal docente y directivo; elaboró y distribuyó materiales educativos para alumnos y materiales de apoyo al trabajo docente (volumen I y volumen II) mismos que se siguen utilizando; realizó una campaña informativa dirigida a la sociedad, en particular, a las madres y padres de familia e impulso acciones orientadas al mejoramiento de la organización y el funcionamiento de los centros de educación preescolar.

### **2.3.2 La obligatoriedad del primer periodo escolar**

Sin embargo, la obligatoriedad del primer periodo escolar se logra hasta la reforma de 2002 siendo Presidente de la republica Vicente Fox Quezada, debido a que se reforma la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos específicamente el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación y queda legitimado y reconocido al nivel preescolar como parte de la educación básica dentro de la formación de todo individuo nacido mexicano, fue así que durante el primer sexenio panista se da un paso trascendental en la historia educativa del nivel de preescolar o primer periodo escolar.

“La duración de la educación obligatoria se ha ido ampliando paulatinamente, según la evolución histórica del país. En Noviembre de 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual establece la obligatoriedad de la educación preescolar; en consecuencia la educación básica obligatoria comprende actualmente 12 grados de escolaridad” (Programa, 2004:17) a consecuencia de las reformas las educadoras se enfrentan año tras año con un documento normativo titulado “Programa de Educación Preescolar” denominado (Programa, 2004), con un lenguaje nuevo y diferente se instituye un nuevo programa con un enfoque basado en competencias, campos formativos, situaciones didácticas, aspectos, etc., a la reforma 2004 le sobreviene la reforma curricular 2011 que se desprende en virtud de la reforma educativa que establece la Reforma Integral de la Educación Básica con el Acuerdo 592 logrando la articulación de la educación básica.

### **2.3.3 La legitimación de la reforma curricular del primer periodo escolar**

Carbonell cita a José Contreras (2011) para argumentar que las reformas son consideradas como algo dado, son concebidas “en las prescripciones legales” (pág. 11) auspiciadas desde del Estado que dictaminan y establecen disposiciones legales. Las propuestas curriculares emanan desde las políticas públicas y políticas educativas; “ponen de manifiesto la eficacia de las reformas tecnocráticas, auspiciadas desde el Estado, basadas en las prescripciones curriculares de la tradición administrativa intervencionistas y controladora en orden a la mejora e innovación de las practicas escolares”. (Carbonell, 2001:19).

Las políticas públicas concernidas exclusivamente en el campo educativo o en las políticas educativas se han orientado a establecer documentos normativos que traza una línea política impuesta desde arriba, aunque siempre dentro de unos límites. Se definen con bastante precisión los papeles profesionales o los papeles de los actores insertos en la docencia en los documentos normativos, ellos definen su propia autonomía docente, les dan la libertad de decidir el orden de los contenidos abordar, pero los contenidos escolares ya están determinados en los planes y programas y también hacen “su propia política desde abajo”. (Shwille, 1979 y 1982 en Sacristán, 1988:205).

Los mandatos de reformas curriculares emanan desde la estructura política. Al establecer la obligatoriedad de la educación preescolar el poder legislativo ratificó expresamente, en la fracción III del artículo tercero constitucional, el carácter nacional de los programas de educación preescolar (Programa, 2004:17) el poder legislativo establece que el Ejecutivo Federal es quien determina los planes y programas; pero además, sostiene que de acuerdo con los fundamentos legales que rigen la educación, el nuevo programa de educación preescolar será de observancia general en todos los planteles y las modalidades (Programa, 2004:19), el poder legislativo atribuye al Ejecutivo Federal la facultad de determinar los planes y programas de estudio de preescolar y se legitima en acuerdos.

### 2.3.4 Acuerdo 348

Siendo Secretario de Educación Pública, Reyes S. Tamez Guerra se decreta en México, D.F., el 17 de septiembre de 2004 el Acuerdo 348 y se publica en el diario oficial el día Miércoles 27 de Octubre de 2004 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar 2004. Esta se estructura en cuatro artículos: en el primero presenta el programa de educación preescolar para ser aplicado en todas las escuelas de educación preescolar del país, en el segundo artículo establece las edades de ingreso de las niñas y de los niños para cada uno de los grados que son: tres años para primero, cuatro años para segundo y cinco años para el tercero, estos deberán ser cumplidos al 1 de septiembre del año de inicio de ciclo escolar; en el tercer artículo establece que en todos los planteles que imparten educación preescolar emitirán al término de cada grado, un documento oficial que haga constar que el niño cursó el grado correspondiente y en el artículo 4º sustenta que la aplicación del programa de educación preescolar estará sujeta a evaluación continua a fin de hacer las precisiones necesarias de contenido; con ello se busca impulsar una cultura de evaluación y mejoramiento de la calidad de la enseñanza y los aprendizajes en los alumnos de educación preescolar.

El Acuerdo está estructurado por dos transitorios; en el primero se establece que el Acuerdo entra en vigor al día siguiente de su publicación en el diario oficial de la federación. En su segundo transitorio menciona que “se derogan las disposiciones que se opongan al presente Acuerdo” queda establecido y legitimado que nadie que no tenga la facultad y el poder para derogar dicho acuerdo lo pueda invalidar, anular y suprimir. A consecuencia de lo anterior los docentes se enfrentan en cada ciclo escolar ante un plan y programa decretado por las autoridades educativas como los únicos facultados y con poder para reformar, anular, modificar dicho documento; el docente sólo dispone de la facultad y “libertad para seleccionar los temas o problemas” (Programa, 2011:15) por lo tanto se puede realizar adecuaciones pero siempre dentro de lo normado, es decir, adecuar al contexto pero siempre apegado a lo documentado; escrito en el Programa 2011 y no reflexionado ni analizado “la educadora es la responsable de establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas” (Programa, 2011:19), la libertad se sitúa dentro de lo permitido, de lo normado (las competencias propuestas) para realizarse en las aulas.

Y por un lado el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 señala que la educación de calidad demanda que la estructura, orientación, organización y gestión de los programas educativos, al igual que la naturaleza de sus contenidos, procesos y tecnologías responda a una confinación explícitas y expresa que atienda el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales – en los ámbitos intelectual, artístico, afectivo, social y deportivo- al mismo tiempo, que se fomentan valores que aseguran una convivencia solidaria y comprometida, formando individuos para la ciudadanía capaces de enfrentar la competitividad y exigencias del mundo del trabajo.

### **2.3.5 Programa Nacional de Educación 2001-2006**

Señala que la educación básica- Preescolar, primaria y secundaria- es la etapa de formación de las personas en la que se desarrollan habilidades de pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida; que a fin de impulsar una mejor calidad en los servicios educativos el referido Programa plantea la Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar y su articulación con la primaria y secundaria, asegurando la continuidad y congruencia de propósitos y contenidos en los referidos niveles educativos que conforman la educación básica.

El 12 de Noviembre de 2002 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto por el que se adiciona el artículo 3º, que estableciendo la obligatoriedad de la educación preescolar, primaria y la secundaria, mismas que conforman la educación básica obligatoria, facultándose al Ejecutivo Federal para la determinación los planes y programas de estudio, para lo cual considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal y los sectores sociales involucrados en la educación. En dicho decreto quedó dispuesto en los artículos quinto y séptimo transitorios el antecedente de que educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año, a partir del ciclo escolar 2004-2005; el segundo año, a partir del ciclo 2005-2006 y el primer año, a partir del ciclo escolar 2008-2009, plazos en los que el Estado Mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo, para lo cual los gobiernos estatales y del Distrito Federal podrán celebrar con el gobierno federal convenios de elaboración de programas.

Al asumir la presidencia Enrique Peña Nieto realiza la primera reforma, centrada en la educación, el Congreso de la Unión aprobó el decreto por el que se modifica y se aprueban cambios a uno de los artículos de suma importancia, el Tercero constitucional, adicionando textos y modificaciones centrados en la evaluación docente, que despertó en el campo educativo inquietudes, temores, miedo, incertidumbres y pequeñas protestas del magisterio “La ley reglamentaria y fijará los criterios, los términos y las condiciones de la evaluación obligatoria para su ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación”, esta reforma fue de orden administrativa y laboral, las implicaciones tienden a la cancelación de los derechos laborales del gremio magisterial, de los contratos, de su ahora ingreso, promoción y permanencia estuvo sujeta a los resultados de los exámenes estandarizado para los docentes sin importar el contexto de docencia, de características de alumnos y la modalidad de la escuela . Mas qué curricular la nueva reforma se centró en una reforma educativa estructural en toda la educación básica y media superior. Esta reforma se centra en evaluar el “desempeño docente”, a través de un examen. En el plano curricular se presentó un Modelo Educativo sometido a consulta en Foros durante el 2016, misma que se sometió a nuevas revisiones para plantear el nuevo modelo educativo, que año más tarde implementarían. .

Se concluye que el viejo tradicionalismo de pensar y hacer las reformas está muy desgastado, esporádico y eventual a los ciclos y vaivenes sexenales, además de los intereses burgueses. Se ha insistido en la asincrónica que existe entre reformadores (expertos) y agentes educativos (docentes) en el diseño de nuevos programas curriculares. Los cambios propuestos y dirigidos desde la burocracia para transmitir la hegemonía dominante surgen de manera unidireccional, externa y ajena a los docentes. Me planteo la necesidad de cuestionar e investigar qué sucede en las percepciones docentes, si logran sedimentarse y habituarse prácticas desde los enfoques, metodologías, método, didáctica, etc., marcados en el nuevo documento formal o en caso contrario antes de lograrse esta sedimentación y habituación de nuevas prácticas surgen nuevas disposiciones u olas que cambian todo y para siempre en los salones de clases.

Las reformas se concretan como normativa, propuesta, documentos, leyes, acuerdos, modificación constitucional de artículos y apartados, etc., las autoridades educativas y ministros de educación juntamente con los poderes, más aun el poder ejecutivo, los únicos facultados para alterar ciertos postulados en lo relacionado en materia educativa y el docente es únicamente el trabajador del estado. El docente es el ejecutor de las reformas que ignora su procedencia pero se acata al “deber ser” o lo escrito o a lo normado porque es el documento rector y de existir problemas seguramente serán de “ejecución, nunca de diagnóstico, planificación o diseño” (Torres, 2012:14).

Pero ¿cuáles son las percepciones, interpretaciones, ideas o pensamientos que construyen las educadoras al enfrentarse con un nuevo plan y programa? ¿Cómo se apropian de las nuevas disposiciones, de las bases curriculares? ¿Permanece ajena a estas reformas? ¿Modifican sus prácticas? o ¿Qué es realmente lo que sucede en los pensamientos de las educadoras cuando se enfrentan a un nuevo documento?, ¿Qué ideas construyen?, ¿Comprenden los enfoques, metodologías, métodos, etc.?

## CAPÍTULO 3

### **Las percepciones docentes y las coyunturas que generan las reformas**

En esta gama tan compleja de políticas educativas se plantean proyectos que despliegan un sinfín de sustento teórico, en la práctica las situaciones se tergiversan, sobre todo porque las disposiciones oficiales llegan a los docentes a través de documentos oficiales. La nueva propuesta curricular está más amplia, estructurada con nuevos conceptos, en ella se presentan los estándares, los aprendizajes, los enfoques y los propósitos a lograrse al término de la educación del primer periodo. El programa de estudio “contiene los estándares curriculares, los aprendizajes esperados, el enfoque y los propósitos” (Programa, 2011:8) explícitas o implícitas, sin embargo, estos aspectos son cruciales para el encuadre de las planificaciones y en ocasiones no se rescatan como elementos curriculares centrales que dan soporte en el diseño de las estrategias de enseñanza o en el desarrollo de la situación. Los estándares curriculares, aprendizajes esperados, enfoques, competencias, aspectos y propósitos sustentan elementos propiamente curriculares que son el parteaguas para la planificación de la enseñanza, en ella están contenidos los aprendizajes que se espera logren los niños al culminar el primer periodo escolar para alcanzar los estándares curriculares. La política educativa supone que el programa viene acompañada por añadidura de la interpretación de los docentes, alude con seguridad que esta será de gran ayuda para los educadores, ya que en ella se plantea una “Guía para la educadora” que apoya la práctica docente “SEP tiene la certeza de que el Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar será de utilidad para orientar el trabajo en el aula de las docentes de México, quienes a partir del trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias docentes y el impacto en el logro educativo de sus alumnos enriquecerán este documento” (Programa, 2011:8). En la realidad de la concreción de la reforma curricular los docentes realizan una percepción del contenido y la estructura del programa nuevo, “selección mediante el cual un individuo recibe, selecciona, organiza e interpreta información para crearse una imagen significativa” (Mayo y Jarvis, citados en Pizam y Mansfeld 1999:24), las educadoras reciben el documento impreso, la organización se da en cursos donde realizan

“lecturas a medias” como menciona la maestra Venus y la interpretación en los diálogos informales que sostienen los docentes en diversos contextos no precisamente en el aula o en la escuela. La reforma curricular está pensada, diseñada, aplicada y posterior a este trabajo, deja abierta la posibilidad de un diagnóstico o autodiagnóstico “del docente” que le permita detectar sus “necesidades de profesionalización docente”, el problema no solo se centra en un autodiagnóstico docente, asimismo se percibe un proceso de diseño-aplicación y diagnóstico de la reforma y no inversa diagnóstico–diseño –aplicación; primeramente el diagnóstico para detectar las necesidades, de ello deviene un proceso de diseño y finalmente la aplicación; habrá de recordarse que el programa 2004 fue diseñado, aplicado y posteriormente se realizó el diagnóstico para reformular y plantear otro programa congruente con los fines de la educación, el programa 2011, son las educadoras quienes realizan aportes para enriquecer los planteamientos curriculares “las docentes de México, quienes a partir del trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias docentes y el impacto en el logro educativo de sus alumnos enriquecerán este documento”( Programa, 2011:9)

En la práctica se presenta de distinta manera, el docente al enfrentarse al cambio de programa de estudio, se ubica entre dos disyuntivas; la primera es impregnarse de los fundamentos psicológicos, pedagógicos, las metodologías, enfoques y diseñar su didáctica para poder operar desde el deber ser, lo que marca su programa, establecido, legitimado y la segunda es continuar con las mismas prácticas, en virtud que desconoce el documento nuevo, presenta dudas, le es ajeno. Lo que es innegable es que con la reforma del programa se vive un nuevo ambiente de información, actualización y capacitación sobre los lineamientos, el modelo cambia, con ello el lenguaje, los conceptos y un nuevo discurso penetra y permea los pensamientos de los agentes educativos, fortaleciendo la falsa ilusión de la concreción, la comprensión y apropiación de la reforma, el ambiente educativo que se genera es un lenguaje más vigente que posibilita al docente ampliar su capital lingüístico al incorporar en su discurso conceptos tales como competencias, estándares curriculares, aprendizajes esperados, planificación, situaciones didácticas, ambientes de aprendizaje, entre otros, sin que ello garantice el éxito total de la reforma.

Mostrar y realizar un acercamiento sobre las percepciones que tienen las educadoras en materia de reforma, en virtud de las recientes modificaciones de las herramientas de planificación y las recientes modificaciones curriculares implica, comprender que no se gestan en la inmediatez del cambio, sino que implica una ruptura o coyuntura entre el cúmulo de experiencia y el sostén de conocimientos relacionados con los planes y programas.

Desde una perspectiva histórica una coyuntura es una “categoría clave para captar la discontinuidad y la arritmia social en la historia...nivel más inmediato de la realidad social, el espesor de la superficie, y a un segmento de tiempo corto específico, aquél en el que se condensa tiempo social” (Osorio, 1998:14). Desde esta perspectiva, una coyuntura se da cuando se altera, se interrumpe o modifica el curso de reformas en vigor; debido que la reforma alude a cambios estructurales en la línea de transformaciones globales del Sistema Educativo para adaptarse a unos nuevos objetivos y estructuras sociopolíticas, económicas y culturales. Entonces, una coyuntura es una interrupción del tránsito cotidiano de las políticas educativas que sostienen y fundamentan la práctica docente, por lo que las prácticas escolares se modifican, se establece un desorden; una fractura en las percepciones docentes, ya que trastoca las costumbres, las tradiciones y aquello establecido. Comprender el proceso que viven las educadoras Martina y Venus al iniciarse y concretarse modificaciones en sus instrumentos de trabajo en este tiempo corto, en menos de diez años se modifica los planes y programas de estudio de preescolar con el enfoque basado en competencias, en el año de 2004 y en el 2011 en virtud de la Reforma Integral de la Educación Básica. En el año 2016 se plantea otra nueva propuesta curricular concretándose con el modelo educativo 2017.

En este segmento del tiempo corto que menciona el autor, se reconoce que durante el “tiempo corto” se vive una ola de reformas curriculares, con un nuevo enfoque basado en competencias que inicia en 2004 con Preescolar, 2006 para secundaria y 2009 con primaria. Desde la perspectiva histórica se relaciona todo este movimiento de cambios con la metáfora de las olas, considerado un periodo de calma que se mueve por un esfuerzo de cambio y que dura un tiempo y que pierde fuerza con la aparición de una innovación o cambio, a la reforma del 2004 se plantea el de la renovación curricular 2011. La educación ha ido cambiando desde sus orígenes, esas olas han durado un tiempo y luego la sociedad ha cambiado, lo que ha requerido

una transformación también. En virtud de la metáfora de las olas se compara lo que sucede en el campo educativo ya que, “hay muchas olas pequeñas que cuando se suman crean una ola enorme que cambia todo para siempre en la playa” (Hargreaves, en Romero, 2007: 66), tiene la virtud de explicar los cambios de término largo y de término corto, así como su interrelación, recuperando la idea de que existen rupturas y continuidades en todo proceso de modificación curricular.

En este sentido es importante soslayar “las percepciones” de Martina y Venus las cuales se construyen desde la óptica de relaciones sociales, desde lo que dialogan entre si los educadores, de manera informal o en los espacios de actualización; el proceso de percepción se entiende como “el proceso mediante el cual un individuo recibe, selecciona, organiza e interpreta información para crearse una imagen significativa del mundo” (Mayo y Jarvis, 1981, citados por Pizam y Mansfeld 1999:24) en lo concerniente a las reformas curriculares, es el proceso de recibir la información en los documentos formales, interpretarla y crearse una imagen sobre lo que significa el nuevo plan y programa, comprender los elementos centrales que son los enfoques, las metodologías, técnicas e instrumentos de evaluación, los componentes curriculares y analizarlas, comprenderlas para su concreción en el trabajo docente en las aulas, a partir de un proceso de actualización docente. La concreción de la reforma se realiza a partir de los cursos de actualización por la autoridad inmediata, el supervisor o en el mejor de los casos el Asesor Técnico Pedagógico.

Ahora bien, las percepciones de las educadoras que delinean su actuar se gestaron en la inmediatez de los programas de 1992 y el 2004, sus primeros años de docencia transcurrieron en el momento de transición de un programa y otro, en un ambiente de capacitación y actualización, su experiencia docente ha sido configurado y trascendido por tres momentos de reforma instituidas en 1992<sup>19</sup>, 2004 y 2011. La maestra Martina inicia en la docencia en el año de 1999, labora con el programa 1992 y la maestra Venus en el año 2004, justamente cuando estaba en proceso de concreción del programa 2004, que establece un nuevo modelo curricular, este

---

<sup>19</sup> En la reforma que tuvo lugar en 1993, quedó establecido el derecho de todo individuo a recibir educación. Para satisfacer ese derecho el Estado queda obligado a impartirla en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. también se elevó a rango constitucional la facultad del Ejecutivo Federal para dictaminar los planes y programas de estudio de educación básica y normal.(Iniciativa del decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones del Art. 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 2012:11)

último con un enfoque basado en competencias, modificada en el año 2011. Ambas educadoras iniciaron en la docencia viviendo el tránsito de un programa a otro. Se inicia un proceso de legitimación del currículo que queda sustentado en el acuerdo número, 348 en el que se definen los lineamientos del Programa de Educación Preescolar 2004 (Programa 2004) y por la RIEB el plan y programa 2011.

La reforma vista como un cambio a gran escala que afecta a la política educativa, a los propósitos, estrategias y las prioridades de todo el sistema educativo de un país, emana desde las políticas educativas deseosas de marcar modificaciones en el sistema educativo, en ciertos aspectos o en su totalidad y se concreta en las aulas cuando el docente recibe el documento impreso para su operación en la práctica.

*Venus: Cuando me dieron mi clave en el año 2004, después de cubrir interinos, pues ya, fue cuando yo llegue, manejaron que ya había otro programa y que se iba a trabajar con este otro y demás. (RE01VMR160513003).*

Así es la dinámica de las reformas, llegan a los docentes en documentos formales, y se les otorga la función de lectores y aplicadores, pero ignoran su origen y lo ven como algo dado, no se cuestiona el origen, el proceso, ni el porqué. Solamente son receptores de los documentos que la soportan y son las que regulan y norman las prácticas a realizar en el aula. Carbonell (2011) expresa que las reformas “manan de arriba-abajo”, Las reformas verticales, concebidas de arriba-abajo, al igual que los modelos de cambio basados en el quehacer de los expertos y en las prescripciones legales, reproducen en la escuela la división técnica y social de trabajo entre las personas que piensan y planifican y las que se limitan a recibir instrucciones y a ejecutarlas mecánicamente y pasivamente.(pág. 11). En el Sistema Educativo Mexicano (SEM) prolifera un enfoque centralizado y de proceso de implantación de arriba hacia abajo de cambios y modificaciones, que vienen de afuera, con poca o nula participación e implicación de la diversidad de actores que participan en el magisterio.

*Venus: con el otro, el programa 2004, me acuerdo que, que yo llegué, nos repartieron los programas y nos dijeron que íbamos a trabajar con ese nuevo programa... (RE01VMR160513004)*

Las transformaciones en programas y su naturaleza vertical dejan al margen a los actores educativos quienes son los encargados de operar en la práctica el currículum, “nos dijeron” denota mandato, orden u autoridad, el rol del docente es trabajar con el programa sin cuestionarla, desconoce su origen, las condiciones en las que se diseñó y peor aún, la estructura que la misma, los enfoques tanto psicológico como pedagógico, métodos, metodologías, enfoques de los campos formativos. Schwab (1970) plantea que es indispensable la participación de determinados personajes en la deliberación y toma de decisiones respecto al currículum, sentando las bases de los llamados referentes comunes del currículum y la noción de currículum participativo. “Dichos referentes son los profesores, los especialistas en las materias o disciplinas, los estudiantes, los expertos curriculares y aquellos que representan a la sociedad o comunidad” (Schwab, citado por Barriga, 2010:04), el diseño curricular sin previo diagnóstico ni consulta, genera percepciones que desde el capital cultural se interpreta y se rescata aquello “que sí ha funcionado”, no comprenden los fundamentos del nuevo programa, porque a falta de diagnóstico, se diseña y ejecuta con la intención de presentar un documento nuevo para alcanzar los propósitos.

*Martina: Habría que retomar ahora sí que de cada uno lo que pues si nos ayuda ¿no?, lo que sí ha funcionado para con nosotros y los niños, porque para llevar a cabo uno, nada más tal como es, todavía a lo mejor, yo siento que todavía no le vamos a llegar a entender, porque ya nos cambian a otro y entonces, yo creo que agarrar lo poco que nos vaya sirviendo de cada uno. (RE02VMR310513020).*

El proceso de diseño curricular, como su fase de planeación o proyección de manera formal para su puesta en acción en el seno de las instituciones educativas siempre ha sido en forma de cascada de arriba hacia abajo y cuando aterriza en la parte inferior, los docentes se sienten ajenos a ello, no la conocen. Transitar de los conocimientos previos a uno más sostenido, establecido en el programa, implica realizar y arrastrar prácticas habitadas, prácticas que desde su depósito común forma su gran capital cultural construido por los años de servicio. *Agarrar lo poco que nos vaya sirviendo*, es ese cúmulo de conocimiento que sostienen ciertas habituaciones, el bagaje cultural y académico que versa en torno a la experiencia docente que tiene.

Al darse las reformas se provoca ciertas olas, pero estas olas solo son pequeños movimientos que logran activar las prácticas, para posteriormente continuar con las mismas que se venía realizando y las acciones de los actores educativos no se transforman sino se “arrastran”, así en la práctica como en lo teórico, Carbonell (2001) en su libro “La aventura de innovar. El cambio en la escuela” menciona que en educación así como en otros espacios sociales “cambian sólo los nombres de las cosas y se deja todo exactamente igual”. Carbonell (2001) refiere una frase de Lampedusa que se asemeja a la realidad educativa en cuestiones de reforma "Alguna cosa tiene que cambiar para que no cambie nada" (pág. 9), si bien, con el programa 2011 se introdujeron modificaciones específicas de la propuesta anterior, no se alteraron “postulados ni característica esenciales” las modificaciones del Programa 2004 respecto al 2011 consistió en la reformulación y reducción del número de competencias, la columna “se favorece y se manifiesta cuando” se reconoce los aprendizajes esperados y se resalta los estándares curriculares como aquellos elementos sustanciales para lograr el perfil de egreso deseado por el sistema. Ahora bien, normativamente se sostiene que se cuenta con “un currículo actualizado” “pertinente” y “relevante”, efectivamente no proponen modificaciones de enfoques, metodologías, enfoque de evaluación, diseño vertical y horizontal, pero sí un nuevo lenguaje que los docentes adoptan en su discurso sin garantizar con ello el éxito de las reformas puesto que no trastoca costumbres, practicas sedimentadas y habitadas.

En la realidad de su origen se piensa en una reforma casi perfecta desde lo que sustenta Tejada (1998) se define a la reforma como un proceso que modifica el marco de la enseñanza garantizando cambios curriculares amplios y profundos con la revisión general del currículum, en el discurso se puede entender como:

Un proceso dirigido a modificar el marco general de la enseñanza, sus metas, su estructura y su organización, teniendo su origen en factores socioculturales, políticos y económicos. Designa cambios curriculares amplios y fundamentales. Puede consistir en la reestructuración del sistema escolar o en la revisión general del currículum. Se trata de una modificación de gran amplitud que afecta a todo sistema educativo o a algunos de sus subsistemas, representando una mutación de índole estructural. (pág. 28).

En la realidad se da de distinta manera, se debe entender como una coyuntura en el sistema educativo, principalmente porque la reforma emerge de un enfoque vertical de implantación o incluso de imposición por autoridades y especialistas hacia actores, profesores y alumnos, ahora bien, el hecho de pensar en “Un proceso dirigido a modificar el marco general de la enseñanza” Tejada (1998) no implica necesariamente que ocurra de este modo; dilucidar el sentido o las percepciones docentes, en el mejor de los casos las interpretaciones reales que los modelos tienen para actores, educadoras y demás actores educativos, es comprender que construyen significados diversos sobre los cambios planteados y la concreción en las aulas es distinta a lo que se piensa, descrito en el siguiente capítulo.

Sin embargo, la mutación estructural que alude Tejada (1998) no llegan a concretarse en los diversos espacios o escenarios donde se realiza la práctica docente, ya que siempre se enfocan en algunos aspectos de la práctica educativa y no en su totalidad. “los cambios educativos, en aras de su concreción, tienen que ser sistémicos, es decir, abarcar no solo las estructuras formales, sino a los actores, a los procesos académicos y administrativos, e incidir en nuevas formas de relación, pensamientos y participación”(Fullan, citado por Díaz, 2010:260) por ello se da la falta de incidencia en los pensamientos y participación de las educadoras entre reforma y reforma, tan es así que se modifican acuerdos, artículos, leyes, programas y planes de estudio, sin que ello garantice que las prácticas, la innovación, las percepciones, ideas, creencias, pensamientos sean trastocados y alterados.

*Venus: Pues no sé si lo esté llevando dijeran bien a bien como es, pero pues siento que, que estoy trabajando se pudiera decir igual que con el de 2004, solo que ahora te decía, retomo lo que es el aprendizaje esperado. (RE02VMR310513020).*

Este habitus construido desde la dictaminación de Programa 2004, permea en las prácticas docentes a pesar de la vigencia del programa 2011, sin embargo, la expresión “siento que, que estoy trabajando se pudiera decir igual que con el 2004” denota duda sobre lo realizado en las aulas, ya que en la planificación se consideran muchos componentes para una situación de

aprendizaje.<sup>20</sup> “(...) está demostrado que las propuestas que viene de fuera, sin apenas participación e implicación por parte del profesorado, por lo general se circunscriben a cambios secundarios: normativos, de lenguaje, y de actualización de algunos contenidos (...) que en poco alteran el sentido del conocimiento, las relaciones cotidianas entre quienes enseñan y aprenden la cultura docente”(Carbonell, 2001:11) el cambio de lenguaje son transformaciones secundarias, la maestra alude al concepto de “los aprendizajes esperados”, este cambio epidérmico que genera las modificaciones curriculares se centra en transformaciones secundarias de lenguaje, ya que hablar de la reforma 2011, es mencionar los enfoques de cada campo formativo, las metodologías de enseñanza, estándares curriculares, los propósitos, el número de aprendizajes esperados (que en el programa 2011 redujo respecto al 2004), los propósitos educativos, la competencias, y los aspectos, las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación con fundamento en el enfoque formativo de la evaluación, el apartado de Guía para la educadora que contiene un parte sustancial para la planificación y el proceso de evaluación, además de situaciones de aprendizaje que proporcionan ideas de cómo realizar la planificación, entre otras.

Díaz (2010) argumenta que existen problemas mayores como por ejemplo que no se logran “sedimentar” innovaciones cuando en la dinámica de los “ciclos políticos y los vaivenes sexenales, dicha innovación ha sido sustituida por otra, con lo que no logra pasar a la realidad del aula y se queda, en el mejor de los casos en el plano declarativo”. (pág. 254), la maestra Venus cree que continua realizando las mismas prácticas que realizó con el Programa 2004 y en este vaivén sexenal modificaron los planes y programas de preescolar por lo que es necesario cuestionar si las percepciones que construyó con el programa 2004 se sedimentaron y que en el tiempo corto esta pequeña ola arrastró costumbres y prácticas. Las formas de planificación de las prácticas se imponen por decreto, ya que se determinan las metodologías de enseñanza, se decretan formas de enseñanza para aplicarse en los diversos contextos donde se realiza la práctica docente “en un proceso de sedimentación formativa”. (Carbonell, 2001:08).

---

<sup>20</sup> Para una situación de aprendizaje: se seleccionan los aprendizajes esperados, en relación con las competencias, se termina y prepara la zona o área de trabajo, se definen las actividades y se diseña un cronograma de éstas, se prevén los recursos y la forma de evaluación. (Programa, 2011:177)

Analizar las percepciones que han construido las educadoras a partir de las reformas verticales y de origen intrínsecamente político, permite explicar el significado que atribuyen a las nuevas disposiciones, a las rupturas o fracturas de las nociones y acciones de las educadoras construidas después de implementadas las renovaciones curriculares en el año 2004 y en el 2011 con cambios vigentes en la actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)<sup>21</sup> la cual modifica los significados de lo que se piensa y se hace, entre lo establecido desde el deber ser en la docencia de Martina y Venus.

Con el propósito de acercarme comprensiblemente a las percepciones de las educadoras sobre su labor legitimada en el Plan y Programas de Estudio (2011), reconozco que la reforma curricular se implementa y se legitiman en el Sistema Educativo Mexicano (SEM) ejerce una poderosa opinión que permea las percepciones de las educadoras. Por ello cuando se habla de reformas educativas se piensan en esfuerzos planeados para modificar las escuelas con objeto de corregir los problemas sociales y educativos, pero cualquiera que sea la reforma parecen continuar con la misma dinámica; descubrir las dificultades y los remedios, adoptar o en el mejor de los casos, proponer políticas públicas y mediar el cambio institucional

### **3.1 La legitimación de la reforma.**

El 12 de Noviembre de 2002 se publicó en el Diario Oficial de la federación el decreto por el que se aprueba y adiciona el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciendo, entre otros, que la educación preescolar, primaria y las secundaria conforman la educación básica obligatoria, facultándose al Ejecutivo Federal para determinar los planes y programas de estudio correspondientes, para lo cual considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación. “En Noviembre de 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos 3º y 31 º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual establece la obligatoriedad de la educación preescolar”. (Programa, 2004:17) en virtud a estas

---

<sup>21</sup> La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados, y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente, y de Gestión.(Plan de estudio 2011)

modificaciones en los artículos 3° y 31° se establece constitucionalmente la obligatoriedad de educación preescolar y con ello deviene que el “poder legislativo ratificó expresamente, en la fracción III del artículo tercero constitucional, el carácter nacional de los planes y programas de la educación preescolar”, (Programa, 2011:16) por lo que a la modificación del art 3° en Noviembre 2002 se le añade el carácter nacional de los planes y programas, se tiene que considerar además un nuevo agregado, que dice:

“Para dar pleno cumplimiento al segundo párrafo y a la fracción II el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la república. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale”. (PEP, 2004:17).

El Ejecutivo Federal es el poder que dictamina los planes y programas de estudio de preescolar, considerando la opinión de los gobiernos de las entidades y de los sectores involucrados en los términos en que la ley señale, así es como se legitima las modificaciones al programa de estudio. El proceso de legalización de los documentos es todo un entramado o armazón de modificaciones y precisiones. Además, agrega “Es en cumplimiento de este mandato que la Secretaría de Educación Pública presenta este Programa de Educación Preescolar” (ibíd. 17) las reformas se legitiman en documentos y se establece en fundamentos legales que rigen a la educación. En estas condiciones y dictámenes se legitima el Programa de Educación Preescolar 2004 y con este antecedente reformulan el PEP 2004 debido a que “requirió introducir modificaciones específicas en la propuesta pedagógica anterior, sin alterar sus postulados ni características esenciales para ajustar y contar hoy con un currículo actualizado, congruente, relevante, pertinente y articulado”. (Programa, 2011:12).

Esta es la cuestión que complica la posibilidad de innovar el currículo y la práctica, ya que las reformas curriculares se difunden y llegan a los profesores básicamente por medio de documentos impresos. (El documento base con el modelo educativo, la nueva propuesta curricular), que además carece de preinscripciones claras para el trabajo en el aula. (Díaz, 2010:7), existen precisiones y recomendaciones para elaborar las planificaciones, en el programa

2011 existe un apartado denominado “guía para la educadora” , en su página 95 existe un apartado denominado “planificación de la práctica docente” que recomienda tener presente los aprendizajes esperados, estándares curriculares, las estrategias didácticas, ambientes de aprendizajes lúdicos y colaborativos, las estrategias didácticas deben de propiciar movilización de saberes, los productos de la evaluación depende del aprendizaje esperado e involucrar a los niños en su proceso de aprendizaje para la planificación en un aula regular.

Al no existir un diagnóstico de los problemas educativos no se retoma la diversidad de modalidades ofertada en el campo educativo. El programa es nacional, de observancia general en todas las modalidades y además es abierto, el carácter abierto se refiere a que las educadoras son las responsables de establecer el orden en que se abordarán las competencias y en relación a las modalidades no realiza precisiones, cómo se pretende el éxito con las reformas si los ejecutores tienen dudas, no comprenden el nuevo papel que efectuarán con las modificaciones, existen lagunas sobre la enseñanza, la organización de la planificación y aún más en grupos multigrados.

*Venus. En este, como que siento que yo soy la tengo que planear bien esas actividades, si y los intereses de los niños son muy diferentes, los de primero, los de segundo y los de tercero. Entonces planear actividades para los tres grados es todavía más, más complicado. (RE02VMR310513018).*

Comprender que el programa es nacional de observancia general en todas las “modalidades” es comprender que las educadoras presentan dudas sobre cómo planificar en la modalidad multigrado, tienen dificultades sobre las situaciones de aprendizaje “planear actividades” o “llevar a cabo la planeación”, cómo comprender la gran encomienda sustentada en el Programa 2011 de la responsabilidad docente que deviene de su experiencia para contextualizarla, “requieren de su experiencia como docente para hacerlas pertinentes y significativas en los diversos contextos”( Programa, 2011:96) “requiere de intercambio de reflexiones y practicas entre pares”, analizar y dialogar sobre algo que no se comprende es trabajar en la incertidumbre. Las percepciones de la maestra Venus no difieren mucho del dato recogido con la maestra Martina.

*Martina. Porque yo decía hijole ¿qué voy a hacer?, ¿cómo le voy a hacer?, ¿quién me a ayudar? A lo mejor planear no se me dificultaba, pero ahora para llevar a cabo la planeación. (RE03VMR030613029).*

El diseño de documentos que delinear el actuar de los docentes, generan lagunas, los elementos esenciales no se comprenden, se enfrentan a muchas dudas, no existe institucionalización de prácticas y ni hablar de innovación, Carbonell (2001) menciona ciertas paradojas, una de ellas argumenta que los docentes viven una tensión “entre el cambio y la continuidad” también señala que “las reformas generan curiosas y diversas paradojas”, sugiere tres importantes, la tercera alude al tiempo que tardan las reformas en plantearse y aplicarse, que por este tiempo se requiere de reformar continuamente la reforma:

Las reformas tratan de introducir nuevas ideas en el sistema educativo pero, cuando llega a generalizarse a toda la población escolar, aquellas ideas ya han envejecido, ya que ¡es tanto el tiempo que transcurren desde que se gestan los primeros proyectos hasta que se llevan a la práctica!. De ahí la necesidad de reformar continuamente la reforma. Algo que aprovechan los gobiernos y ministro de educación sucesivos para proponer su propia reforma o contrarreforma, que de todo hay. Es raro encontrar a un ministro de ramo que no haya llevado a cabo su propia reforma o al menos lo haya intentado, auxiliado por sus correspondientes expertos que siempre disponen de alguna fórmula original para reformar lo que haga falta.(pág. 12).

En las reformas los docentes permanecen al margen y ajenos. Se reforma el programa de 1992 proponiendo el programa (2004) y posterior a ello se genera la necesidad de reformar la reforma y se implementa (2011), los cambios son pensados como algo dado, son concebidos “en las prescripciones legales” (Carbonell, 2001:11), se considera a las modificaciones curriculares como auspiciadas por el Estado, dictaminan y establecen cambios. “Las propuestas curriculares emanan desde las políticas públicas y políticas educativas; ponen de manifiesto la eficacia de las reformas tecnocráticas, auspiciadas desde el Estado, basadas en las prescripciones curriculares de la tradición administrativa intervencionistas y controladora en orden a la mejora e innovación de las practicas escolares”. (José Contreras citado por Carbonell, 2001:19).

Las reformas o las modificaciones de los planes y programas de educación preescolar 2004 y posteriormente el 2011 no se perciben, no se sedimentan, no construyen hábitos de prácticas docentes; debido a que este proceso de prueba se realizó a poco menos de diez años. En los planes y programas se menciona que las modificaciones consisten en la reformulación y reducción del número de competencias, el replanteamiento de la columna “se favorece y se manifiesta cuando...”, con el fin de resaltar los aprendizajes esperados y la incorporación de estándares curriculares (Programa, 2011:12) en las percepciones docentes las reformas son vistos como “igual” o “iguales”.

*Martina. Por proyectos, que a nosotros cuando estuvimos en el curso fue por proyectos, pero allá, llegando a la zona de la maestra Hermelinda, ellos estaban trabajando (se queda callada pensando), no me acuerdo, pero la maestra, nos estaba exigiendo trabajar con eso, pero pues nosotros en el curso nos enseñaron a trabajar por proyectos, entonces, iniciamos con eso. ¿Cómo estaba estructurado el programa entonces?, Pues antes era igual ¿no? pues es lo mismo. (RE03VMR030613040).*

Carbonell (2001) alude que las reformas pasan por distintas fases, información y a veces hasta debate, experimentación, aprobación y generalización y que muchos de sus componentes van diluyéndose con el paso del tiempo. (pág. 7) las reformas del 2004 y luego el 2011 fue un proceso de reformulación y reducción del número de competencias, de establecimientos de aprendizajes esperados, los estándares curriculares, etc., pero no se modifican los campos formativos por ello en el contexto real de las percepciones docentes, se interpreta de diferente manera, no comprende las modificaciones, las interpretaciones que realizan las educadoras se gestan en la inmediatez del Programa 2004. No se comprende qué son los campos formativos se confunden con los contenidos. Los contenidos ahora se les denominan aspectos tanto en el Programa 2004 como en el 2011 pero no se comprende, Carbonell (2001) menciona que en educación como en otros campos “se cambian solo los nombres de las cosas quedando o dejando todo exactamente igual”, “alguna cosa tiene que cambiar para que no cambie nada”.

*Martina. Nos dan que debemos trabajar con los campos formativos, eso ya viene siendo como contenido para nosotros. Porque nos van marcando así como que has de cuenta español, matemáticas y estas competencias para este campo formativo, o sea, ya te están así como que diciendo cuáles, entonces, yo creo se centran más en eso. (RE02VMR310513021).*

Las asignaturas español, matemáticas, etc., son categorías usadas en otros niveles, el programa de preescolar 1992 se presenta una organización mediante Bloques de juegos y actividades que corresponde a distintos aspectos del desarrollo, se estructuró por bloques, en cinco bloques: Expresión artística, Psicomotricidad, Naturaleza, Lenguaje y Matemáticas. En el diseño curricular el orden de los bloques da mayor énfasis a la expresión artística, la corporeidad y su coordinación, posteriormente al conocimiento del mundo natural y como últimos bloques lenguaje y matemáticas. Los dos últimos bloques son los de mayor énfasis en el programa 2011, ya que existen estándares de español y matemáticas, además, curricularmente se encuentra primero el campo formativo Lenguaje y comunicación y como segundo campo formativo Pensamiento matemático. Ahora sin el afán de ahondar sobre el tema, dentro de las cuatro prioridades educativas en la elaboración de la ruta de mejora en el modelo de gestión escolar, se da mayor soporte a la “mejora de los aprendizajes” con énfasis en matemáticas y español.

*Martina: Pues antes era por (duda y se queda callada) igual ¿no?, pues es lo mismo, ahorita, lo que cambio fueron los aprendizajes esperados, porque en ese tiempo igual y la modalidad. Pues yo digo que no hay mucho cambio, porque en ese entonces, también se trabajaba por talleres, muchas trabajan por talleres, pero a nosotros cuando estuvimos en el curso de inducción, fue por proyectos, igual era pensamiento matemático, o sea, lo mismo ahorita, porque hay que trabajar las competencias por campos formativos y todo. (RE03VMR0306130).*

Estas ideas sobre la estructura curricular que menciona Martina permiten comprender que a veces los cambios son solo epidérmicos, de lenguaje o superficiales. El habitus es una categoría que permite comprender que la docente construyó pensamientos y conocimientos en su corta experiencia laboral, “modalidad” lo atribuye como el método; menciona dos métodos el de

proyectos (1992) método de enseñanza que surgía a partir del interés de los alumnos, un problema o pregunta; con el cambio curricular (2004) la educadora planeaba situaciones didácticas, teniendo otras opciones de organización entre ellas: centros de interés, talleres, proyectos, unidad de trabajo y rincón de juego y en el programa (2011) la encomienda es diseñar situaciones de aprendizajes que pueden estar organizados didácticamente por talleres, situaciones didácticas, secuencias didácticas, proyectos, entre otros, continuando en el modelo 2017. En las tres modificaciones curriculares se da libertad al docente de organizar su planificación por proyectos y en las dos últimas se dan otras opciones, por ello los cambios son epidérmicos. Es decir, “que cambie algo, para que no cambie nada”, simplemente las percepciones docentes se construyen en la idea de que son lo mismo, ya que las transformaciones son un largo proceso; que la “práctica se modifica antes que las ideas”, pero si las practicas no se modifican, entonces, qué sucede con las ideas. Todo esto se deriva del papel de las propuestas que vienen de fuera. En el Programa (2011) en su apartado de Presentación menciona que “La Secretaría de Educación Pública, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), pone en manos de las educadoras el Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar” (Programa 2011), el término “pone en manos de las educadoras” designa mandato, conjuntamente a ello establece que:

Un pilar de la Articulación de la Educación Básica es la RIEB, que es congruente con las características, los fines y los propósitos de la educación y del Sistema Educativo Nacional establecidos en los artículos Primero, Segundo y Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación. Esto se expresa en el Plan de estudios, los programas y las guías para las maestras y los maestros de los niveles de preescolar, primaria y secundaria. (Programa, 2011:25)

Se infiere que la RIEB responde a las características, fines y propósitos que se espera de la educación, legitimados en los art 1º, 2º y 3º y en la Ley General de Educación de cuyos acuerdos y lineamientos se entrama y se “expresa en el Plan de estudios, los programas y las guías para las maestras...de preescolar...” (Programa, 2011:7) que aunque se sostenga que:

Se construyeron consensos sociales sobre el currículo, que fueron el resultado de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal con las autoridades educativas locales, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, así como diversas instituciones públicas y otras instancias sociales, y académicas - organizaciones de la sociedad civil, docentes, directivos, madres y padres de familia y/o tutores- que conocieron, opinaron y respaldaron el sentido de pertenencia y la calidad de la nueva propuesta.(Plan de estudio 2011:23)

Está solo se legitima porque las reformas en relación al cambio curricular es más que “un armado técnico”, aun cuando se habla de la intervención del docente, padres de familia, directivos, etc., es decir, aún con el consenso social a la que se ha sometido es ante todo un proyecto social y debe de implicar un cambio sistémico y no estructural que antepone los intereses políticos e institucionales. Según Rautenberg en tanto proyecto social debe:

Conceptuarse y analizarse desde la mirada de la micropolítica institucional. El cambio en las estructuras curriculares constituye una acción de “intervención perturbadora” debido a que moviliza imaginarios, espacios de poder, formas de participación y posición en la institución. Aun cuando se suele hablar del papel de los docentes en dichos procesos, casi siempre se hace desde una mirada unificadora, cómo si prácticamente todos ellos asumieran la misma posición ante el proceso de cambio (Rautenberg, citado por Díaz, 2012:121)

Pero en el proceso de concreción cada docente ha construido un habitus y capital cultural determinado por el tiempo en la docencia, no está acompañada por la capacidad de apropiación, pero sobre todo, el ejercicio de la profesión docente se desarrolla dentro de un entramado de ideas y nociones sobre lo que son las modificaciones, según Poggi (2011) existen ciertas dificultades con relación a las reformas educativas, debido a su origen tan vertical y ajeno al docente “es posible que las reformas educativas tengan poco o nulo impacto si: i) solo se generan desde las instancias responsables de las políticas educativas y del gobierno de las escuelas ii) no van acompañadas por un grado aceptable de compromisos de docentes como actores claves en dicho procesos y sin las capacidades requeridas para apropiarse de las nuevas propuesta” (Pág. 14)

*Venus: pues yo creo que nos ayudan, pero en si, como te decía, yo creo que es más nuestro compromiso y responsabilidad de cada uno de nosotros y pues sí, de tratar de llevar a cabo nuestro trabajo ahora sí que implementando pues estrategias que nos funcionen, que veamos que de verdad nuestros pequeños están aprendiendo. (RE02VMR310513020).*

Por qué sí se piensa que la “acción docente” es vital y clave para plantear situaciones de aprendizaje en el aula, permanecen ajenos a las modificaciones, es innegable que son la principal fuerza impulsora del cambio, “que trabajan coordinada y cooperativamente en los centros y que se comprometen a fortalecer la democracia escolar. Un compromiso que, siguiendo un movimiento de abajo-arriba, se orienta hacia el logro de una educación integral que articula las experiencias del alumnado y los problemas sociales reales con la cultura escolar”(Carbonell, 2001:18) lo cierto es que el impacto de las reformas es “poco o nulo”; esto en virtud de que se generan desde instancias gubernamentales y no van acompañadas del compromiso de los docentes y la maestra Venus menciona que “nos ayudan” y agrega que es más su compromiso y responsabilidad, ya que es en el interior de las aulas donde se efectúan transformaciones en torno a problemas que se deseen innovar o cambiar. El docente se asume como el propulsor de los cambios como parte de su responsabilidad y compromiso,

*Venus: Yo creo que las reformas se dan pues difieren o quieren que mejore a lo mejor, la educación, eso es lo que se ha buscado o lo que quieren, pero pues siento que eso a lo mejor se va a lograr dependiendo de cada uno, de su centro de trabajo, ahora sí que con su compromiso y responsabilidad que tienes en sus manos y pues si llevando a cabo lo que nos dice los programas (RE02VMR310513020).*

Se advierte que la maestra “cree” que la reforma es para la mejora de la educación, porque es la idea que tiene respecto a estas, reconoce que el trabajo de operación es papel del docente, que implica compromiso y responsabilidad pero operando desde el deber ser, “lo que dice el programa” aun cuando los postulados y fundamentos no están permeadas en sus percepciones. Carbonell (2001) menciona que las reformas, generan altas expectativas, se espera de ellas la tabla de salvación de todas las demandas, carencias y disfunciones sociales, pues bien, advierte

que las reformas no son sinónimo de cambio, mejora o innovación; estos no logran impactar en las aulas ni aun contando con todos los recursos, el mismo autor señala “las reformas no son ni el talismán mágico ni la panacea para resolver todos los problemas educativos” (pág. 7). Existe abundante literatura e investigaciones que señalan los límites y la imposibilidad real de transformar las instituciones educativas en virtud de las reformas. Claro está que existen condiciones que la favorecen, pero que además, existen factores que la dificultan y la entorpecen, ya sea de manera planificada, buscada o de un modo indirecto, como lo es una política de profesorado o de una formación en las diversas instituciones no innovadoras.

La maestra asume personal la mejora de la educación en los diversos centros escolares y considera que el compromiso y responsabilidad docente son actitudes que pueden propiciar el cambio en los diversos contextos y que está en sus manos la mejora de la educación, esta idea no esta tan lejos de la realidad, “La principal fuerza impulsora del cambio son los profesores y profesoras que trabajan coordinada y cooperativamente en los centros y que se comprometen a fortalecer la democracia escolar”. (Carbonell, 2001:13) además, se ha manejado un discurso donde se responsabiliza y se deposita en la figura del profesor la gran responsabilidad del éxito o fracaso de las reformas curriculares.

Este compromiso y responsabilidad asumida, está dentro de lo que “nos dice el programa”, a partir del deber ser legitimado en los documentos normativos y oficiales, los cuales “pretende servir como herramientas de normalización de las prácticas docentes” (Díaz, 2010:7) aunque en carácter abierto y flexible de los planes, les ha permitido un nivel de interpretación y apropiación de la reforma a través de cursos de capacitación y actualización, pero solo en el nivel discursivo, y como forma de legitimación profesional.

Por otra parte, en el siguiente fragmento se observa cómo la maestra Martina considera, pero sobre todo “cree” que los cambios dependen de los vaivenes sexenales y los ciclos políticos; de sus objetivos, del rumbo deseable, y en busca de ser como otros países. El discurso de los gobernantes logra infiltrarse y persuadir el pensamiento de los actores educativos, creen y se apropian de “las buenas” intenciones de los gobernantes, sobre todo de las reformas.

*Martina. Los cambios que han venido surgiendo son de acuerdo a la evolución, de cómo estamos viviendo ahorita y también de otros países. Queremos llegar a ser los primeros en el mundo y todo eso, como que es una competencia que va surgiendo dentro pues todo el gobierno, dice queremos nosotros pues ser como Estados Unidos ¿no? ...siento que estos cambios se van dando de acuerdo a cada presidente, que este, se sienta, pues dice yo quiero lograr esto, quiero que México vaya a este rumbo, queremos ser como otro país, que nos está superando, entonces, yo siento que por eso van estos tipos de cambios. (RE03VMR030613044).*

“Durante la presente administración federal se ha desarrollado una política pública orientado a elevar la calidad educativa” (Programa, 2011:11), argumenta y sustenta en el programa, el gobierno establece bien su discurso y se cerciora de que esta política esté legítimamente establecida para permear las subjetividades docentes, agrega que“.... desde la visión de las autoridades educativas federales y locales, en este momento resulta prioritario articular estos esfuerzos en una política pública integral capaz de responder, con oportunidad y pertinencia, a las transformaciones, necesidades y aspiraciones de niñas, niños y jóvenes, ”( Programa, 2011:92) por ello se espera que las reformas auspiciadas desde el Estado sea el remedio de todos los males educativos, sin embargo, en la práctica sucede cosas paradójicas porque las educadoras perciben las reformas de distinta manera.

Los mandatos institucionales están permeados y penetrados en las percepciones docentes, al grado de considerar que las políticas públicas y educativas planteadas y diseñadas buscan mejorar una educación que hasta el momento ha perpetuado el patrón existente y ha propiciado la reproducción de las desigualdades sociales. El discurso oficial se sitúa en los pensamientos, ideas y discurso de docentes, no existe reflexión alguna el discurso oficial ha trastocado las subjetividades, pero los fundamentos pedagógicos no logra penetrar las acciones y prácticas.

*Martina: casi es lo mismo ahorita de cómo se enseña ahorita a como antes, si cambian palabras o no los revuelven, dicen alguna maestras que ya llevan más tiempo en la docencia, a lo mejor siento que estos cambios se van dando de acuerdo a cada presidente. (RE03VMR030613045).*

Trabajan en la incertidumbre y actúan en la emergencia, debido a que son ajenos a todos los cambios que se realiza por mandato y las reformas. Las percepciones docentes respecto a la reforma curricular no se gestan de la realidad presente sino que tienen una referencia previa, histórica y construida cuyas estructuras ofrecen conocimientos previos que permite organizar el material nuevo para comprender lo que acontece en el campo educativo, en el tiempo y espacio. La organización didáctica para el desarrollo de situaciones de aprendizaje efectivamente sugiere las mismas formas de organizar el trabajo sobre todo el método de proyectos, pero deja abierta la posibilidad de otras opciones de organización didáctica, como talleres, situaciones didácticas, proyectos, etc., el diseño curricular es atribuido al presidente en turno, a lo que quiere lograr, no participan y se perciben como operadores y ejecutores de las políticas y programas. Se asume como algo normado desde arriba, “se perciben solamente como ejecutores de políticas y programas” (Torres, 2012:154). El modelo educativo con enfoque por competencias ha logrado perpetuar en los discursos no así en las prácticas, acciones, pensamientos e ideas de las educadoras, la reforma no es el remedio a todos los males educativos, no ha generado grandes transformaciones, no se percibe la magnitud de las ideas instituidas en los programas respecto a las metodologías, estrategias de enseñanza, en las planificaciones ausentes en ocasiones, porque no se comprende realmente cómo planear, qué elementos contener en la planificación. No existe intención en desaprobando su forma de ser como educadoras, tampoco la finalidad es reprobar sus metodologías, sino mostrar sus percepciones sobre cambios auspiciados y legitimados por decreto, en cuya dinámica la figura docente ha permanecido al margen.

“Las reformas pasan por distintas fases, información y a veces hasta debate, experimentación, aprobación y generalización y que muchos de sus componentes van diluyéndose con el paso del tiempo” (Carbonell, 2001:7) y los componentes que logran concretarse no se sedimentan ya que durante la fase de experimentación reforman la reforma (Programa 2004 y 2011) y no se concretan dichas modificaciones; algunos componentes van diluyéndose y causan incertidumbre, las educadoras sienten que “enredan más”. Es así, las educadoras viven en un contexto donde se habla de competencias, aprendizajes esperados, estándares curriculares, perfil de egreso, situaciones didácticas, ambientes de aprendizajes, planificación, campos formativos, aprendizaje colaborativo, etc. Al revisar la pretendida reforma que se presenta como nuevo, lo novedoso y de elementos modificados genera confusión y dudas y desorden en las percepciones docentes.

Pero que además viven ciertas paradojas que se relaciona con “la tensión que vive el profesorado entre el cambio y la continuidad, mediatizada por creencias y presiones externas a menudo poco favorables (...) a las relaciones cambiantes de poder en el interior de los centros.(Carbonell, 2001:14), ya que al llevar a cabo su trabajo le implica cierta resistencia al cambio y continúan la realización de ciertas estrategias para generar aprendizajes o creen que es lo mismo o “igual”.

El desequilibrio entre “cambio” o “continuidad” viene aunado a las reformas, ya que se introducen modificaciones continuamente, se reforma la reforma, no se tiene una perspectiva a futuro sobre las implicaciones de poner en marcha transformaciones en documentos, Carbonell (2001) alude que toda modificación requiere de tiempo para generar cambios para percibir sus efectos ya sea positivos o negativos, no obstante, los intereses políticos requieren de nuevas modificaciones “existe un cierto consenso en admitir que los cambios requieren tiempo y sus efectos se perciben a largo plazo. Sin embargo, en la práctica, se impone la presión política y social que exige respuestas de choque, apaños y soluciones parciales que atienden sólo a la inmediatez, sin perspectiva de futuro. (pág. 15) no se piensa en el impacto que esto representa para los responsables de su ejecución. Los docentes se inician en la comprensión del nuevo documento, haciendo alusión a la metáfora de las olas, después de un proceso de aparente calma, se produce una ola que mueve todo en el mar, las educadoras reciben el documento nuevo, inicia un proceso de percepción sobre el nuevo programa, de 1992 al 2004, se actualiza al docente, inicia en un proceso de asimilación y percepción y si se piensa que el habitus se incorpora en y por la práctica, se requiere de tiempo para empaparse, reflexionar, comprender y luego anuncian otra fase de renovación curricular.

Si se parte de que el habitus es la capacidad de generar en total libertad (controlada, desde el deber ser sustentado en el programa) pensamientos, acciones, expresiones y percepciones, limitada siempre por condiciones histórica y socialmente situada, el habitus construido es tener una idea sobre el deber ser en las aulas, comprender, indagar, construir conexiones entre programas, analizar las metodologías, la estructura curricular y comprender de qué manera se organizan las situaciones de aprendizaje, qué elementos comprenden la planificación y demás, la percepción permite distinguir unas cosas de otras, elementos de una reforma a otra, cada

sujeto construye su interpretación de las cosas, es decir, cada educadora tiene una mirada diferente de las cosas que percibe, de los cambios y modificaciones que son atribuidas desde el estado en las políticas educativas concretadas en el contexto escolar. Las reformas pasan por diversas fases “información”, “debate”, “experimentación”, “aprobación” y “generalización”, que sus componentes van diluyéndose con el paso del tiempo, puesta en marcha las modificaciones, se experimenta, se modifica y aprueba otro programa (2011) las educadoras viven momentos de desequilibrio sus apreciaciones e ideas construidas tienen que modificarse.

Martina. Que cuando ya nos apropiamos igual de nuestro plan de trabajo, cuando menos sentimos ya no los vuelven a cambiar. (RE03VMR030613042).

Al docente se le encomienda la concreción de las modificaciones, sin embargo, es difícil que se logren o se sedimenten los cambios en los procesos y prácticas docentes, los docentes retoman lo funcional de cada programa, lo que logran comprender debido a que aún no existe una apropiación de los elementos básicos de los programas, por ello existen distintos discursos y significados que provocan tensiones y contradicciones en los docentes. De pronto las educadoras se vieron envueltas en un cambio del Programa de educación preescolar de 1992 a uno nuevo, el Programa 2004, con un enfoque basado en competencias, cada docente interpretó el nuevo instrumento de trabajo oficial para diseñar prácticas y planificaciones, también divergentes. De pronto existen ciertas resistencias al cambio, ya que no es suficiente modificar el modelo curricular de manera prescriptiva sino que se requiere de estrategias puestas en marcha para que los docentes y los directivos, reflexionen y comprendan las modificaciones de las nuevas formas de organización didáctica que les permita comprender y tener ideas respecto a las modificaciones del plan y programa.

*Venus : yo creo que cada uno, cada programa o todo lo que hemos pasado tiene sus ventajas y sus desventajas y pues yo creo que habría que retomar ahora sí que de cada uno lo que pues si nos ayuda ¿no?, lo que sí ha funcionado para con nosotros y los niños, porque para llevar a cabo uno, nada más tal como es, todavía a lo mejor, yo siento que todavía no le vamos a llegar a entender, porque ya nos cambian a otro y entonces, yo creo que agarrar lo poco que nos vaya sirviendo de cada uno. (RE02VMR310513019).*

El currículum se desarrolla a través de diversos procesos, se entrecruzan diferentes prácticas en las actividades didácticas, en la diversidad pedagógica docente; los educadores al ser los encargados de la concreción del currículum o ejecutores, la distorsionan, “retoman” lo que les ayuda, ya que no terminan de comprender la estructura cuando “ya nos cambian a otro”, entonces, se apropian de lo que comprenden y la adoptan a las necesidades de sus alumnos o del contexto, “Ver a los profesores como meros ejecutantes de la política impuesta desde arriba es incorrecto. Los profesores distorsionan esa política antes que ser fieles aplicadores...” (Gimeno, 1988:205) generar modificaciones continuamente origina incertidumbre, desconocimiento de cómo llevarla a la práctica y propiciar cambios reales, captar a los profesores como protagonistas es pensar en que cada uno contribuye con sus propias percepciones respecto a lo que comprende del programa, ahora también es pertinente rescatar que los docentes reconocen ciertas ventajas y desventajas entre programas y son las que rescatan, como lo es las áreas de trabajo implementadas en el programa de 1992, ya que la maestra Venus menciona sobre la lectura de cuentos.

Los docentes reflejan malestar respecto al surgimiento de las reformas, debe comprender su contenido, modificar sus estrategias de enseñanza, sus estilos y conciben que las reformas se modifican continuamente mediante procesos lineales que bien cierto retoma imposiciones externas, no corresponde a opiniones docentes sobre la enseñanza y esto genera un complejo proceso de cambio y percepción. Los indicadores de este proceso se interpretan en el dato empírico y las significaciones que las educadoras construyen en el marco de las reformas amplias y verticales que se gestan en la inmediatez del conocimiento curricular previo. Asimismo, las modificaciones continuas del currículum, sobre todo las realizadas en tiempo corto (programa 2004 y 2011) generan distintas lógicas de acatar lo que viene en el programa como resultado de políticas públicas, primeramente porque no se comprende el diseño curricular y la estructura de la misma y segundo, cuando se comprende superficialmente la esencia del programa lo modifican nuevamente, siguiendo este proceso de manera continua durante un tiempo corto y bajo la misma dinámica.

### 3.2 Entre enredos y cambios, el estancamiento

La educadora como mediadora entre el currículum y los niños tiene la facultad, decisión, de desentrañar y discernir lo establecido en el currículum, puede asumir la capacidad de innovar y transformar, realizan una construcción, a partir de aquellas percepciones que configuran su pensamiento sobre aquello que es funcional aun por encima de “la existencia de agentes mediadores entre el currículum y los profesores”. (Gimeno, 1989:180) quienes establecen imposiciones, desde fuera, un plan de socialización a través de las prácticas docentes que se realizan en los diversos espacios escolares. Las educadoras no solo reciben y trasladan el currículum en sus prácticas sino que aportan ciertos significados e ideas que han construido en su devenir en la docencia.

Las ideas y pensamientos de las educadoras respecto a las reformas y de esta, la reforma curricular y de los elementos que la hacen “diferente” al anterior como el enfoque, la metodología, las estrategias, contenidos, procesos, destrezas definidos por el currículum, la percepción de necesidades de sus alumnos, de sus condiciones contextuales, llevará a la educadora a interpretar personalmente el currículum, formándose una idea, un constructo o una apreciación sobre los cambios y las modificaciones en las propuestas nuevas. Ahora qué sucede en la realidad con la implementación de programas (2004) y su actualización (2011), cómo ha sido el proceso de percepción docente para conocer la realidad curricular de la que participan y concretan.

*Martina. Apenas estoy casi dando lectura a lo que es el programa y como que, siento que es casi es lo mismo. (RE02VMR310513016).*

Las concepciones y significados son insoslayables para comprender las formas que piensan y perciben los modelos curriculares, se interpreta un panorama complejo de comprensión de la estructura curricular, no es posible realizar una comparación de los programas si no existen prácticas convertidos en hábitos entre programa y programa y construir perspectivas de los procesos curriculares planificados, experimentados y modificados linealmente.

Los proyectos educativos no siempre retoman las opiniones de los docentes, razón por la cual los docentes no se capacitan en la comprensión de las renovaciones curriculares, lo cual vuelve más complejo el proceso de cambio ya que no se puede enseñar algo que no se termina de asimilar y aterrizar en la labor profesional adaptándola a las necesidades de los alumnos; recuperar las ideas pedagógicas y los contenidos es complicado, se requiere de una contextualización del currículum nacional y flexible, de suerte que el contenido enseñado a los alumnos es “probablemente un compromiso entre el contenido oficialmente adoptado y las necesidades de los alumnos tal como el profesor las percibe” (Gimeno, 1989:205).

*Venus: Este, pues apenas estoy casi dando lectura a lo que es el programa y como que, siento que es casi es lo mismo, este ahí nos trae o nos marca, bueno lo nuevo para mí ahí, los aprendizajes esperados. (RE02VMR31051301).*

El proceso de cambio requirió de modificaciones del programa 2004, pero no se alteraron los postulados, sus modificaciones se centraron en la reformulación y reducción del número de competencias, se replantea “se favorece y se manifiesta cuando”, con el fin de resaltar los aprendizajes esperados e incorporar los estándares curriculares de únicamente español, matemáticas y ciencias. Con grandes errores en los estándares de matemáticas por la premura de reformar la reforma; el programa 2004 presenta una columna que se titula “se favorece y se manifiesta cuando” misma que se elimina en el programa 2011 para dar paso a los aprendizajes esperados de cada competencia, aspecto nuevo pero no único en la propuesta curricular 2011.

*Venus: pero, pero si se hacen tantas reformas al rato nos vamos a enredar más, pues sí, si las hacen. (RE02VMR310513020).*

Lo cierto es que se requiere de tiempo para que las reformas cuajen, para modificar prácticas y actitudes arrastradas e incrustadas en procesos sedimentadas, Carbonell (2001) menciona que “el tiempo de la cultura escolar va penetrando como goteo suave pero persistente y no puede imponerse de golpe de la noche a la mañana bien sea por decreto o por la acción voluntarista del profesorado” (Pág. 24) las reformas necesitan de un largo periodo de asimilación y percepción docente, para habituar practicas sino se generan enredos y con ello el estancamiento .

### 3.3 El desencuentro reforma educativa y docente

Si analizamos los proyectos curriculares sello de la década, las grandes reformas curriculares siguen estando centralizadas, no obstante, cada vez son más los esfuerzos por integrar esquemas de participación a los miembros de las comunidades educativas, a pesar de ello estamos lejos del llamado currículo participativo, promulgado hace varias décadas por Schwab (1970). Por ello, en el tema de las reformas curriculares y sus esfuerzos innovadores, son menos los reportes de cambio educativo fincado en una estrategia “de abajo hacia arriba”, en donde la comunidad educativa, sus docentes principalmente, sean autores de modelos o impulsores del cambio; más bien, las reformas curriculares siguen siendo altamente centralizados y verticales.

En los últimos años se encuentra una participación creciente de las comunidades educativas en proyectos con sello propio que tratan de innovar los espacios de enseñanza o dotar de sentido a las demandas y exigencias que se les plantean desde los documentos curriculares. Es decir, ambas estrategias, de arriba-abajo y de abajo-arriba pueden incluso complementarse y cuando se enfrentan reformas de tal magnitud, como las que ocurren al generarse e implantarse un nuevo currículo a nivel nacional, su conjunción pertinente propicia que las experiencias innovadoras se hagan realidad y subsistan a través del tiempo (Díaz, 2012:7), y todo el cúmulo de experiencia y sentido común de las educadoras son construcciones que realizan a partir de lo que ellas consideran necesario para mejorar su práctica docente, retomando aquello que le es funcional.

Con la intención de realizar un acercamiento a las percepciones de las educadoras y a los significados que construyen en función a las políticas reformistas, las políticas gubernamentales, impuestas verticalmente en forma homogénea e inconsulta, sobre el deber ser en las aulas y desde lo establecido con los cambios suscitados en virtud de mostrar los pensamientos, ideas, nociones y construcciones de los actores educativos, del sentido práctico e implicados en el ámbito educativo a consecuencia de las disposiciones gubernamental que dictaminan la política educativa<sup>22</sup> que cubre y encubre el sistema educativo.

---

<sup>22</sup> Por política educativa entiendo al conjunto de acciones, enunciados (verbales y escrito), documentos de planeación, discursos, dinámicas grupales de presión, manejo institucional y demás hechos de la práctica social que giran en torno a la producción y distribución el quehacer educativo.

Las ideas que las maestras han creado respecto a las reformas, es vivida como una experiencia perturbadora, un proceso de incertidumbre, dudas, miedos y temores a lo desconocido y nuevo, en este sentido se analizan las ideas que tienen respecto a las reformas, cómo lo asimilan, qué piensan acerca de ellas y cómo están viviendo estos cambios, qué les implica y demanda el nuevo modelo que “se le dio el nombre de calidad educativa” (Moreno, 2010:199). Pareciera reiterativo el sustento que define a las reformas como emanadas desde el Estado, impuestas, verticales, de arriba abajo, instituidas, tecnocráticas, legitimadas, ajenas al principal actor de la educación, los docentes, cierto es que las reformas son “políticas gubernamentales” (Poggi, 2011:6) o desde la postura de Díaz (2012) “procesos gubernamentales e institucionales asumidos por los ministros o secretarías de educación y enfocados a mejorar la enseñanza” (pág. 7) definidas desde los preceptos<sup>23</sup> mismas de la constitución.

Las reformas obedecen a ciclos y vaivenes sexenales y que cada presidente en turno dictamina modificaciones, altera o corrige leyes, acuerdos, artículos de la constitución, crea institutos<sup>24</sup>, etc., estas transformaciones no ocurren al margen del tránsito cotidiano en las percepciones docentes y ante tales cambios conceptúan un juicio propio que alteran, perturba y crea ambientes de incertidumbre y dudas. Se insiste que las reformas en sí misma, no es sinónimo de progreso o cambio. Las reformas siempre remiten a las relaciones sociales y a las relaciones de poder. “La escuela para todos fue una gran reforma de modernidad. Otras reformas pueden ser apenas recomposiciones de fuerzas y poder“(Gohn, 2001:6).

*Martina: Para que igual la reforma educativa no nos espante. De hecho algunas compañeras están como espantadas, ¿no? O sea, de lo del examen, de cómo va a venir y todo eso... el chiste es analizar y ver en donde estamos fallando y mejorar, porque si no le hacemos así siempre vamos a estar esperando.  
(RE03VMR030613035)*

---

<sup>23</sup> La educación que el Estado ha quedado obligado a proporcionar es aquella que corresponde a los fines que el mismo precepto se menciona: desarrollar armónicamente las facultades del ser humano, fomentar el amor a la patria... Art.3.

<sup>24</sup> Se estima necesario elevar a rango constitucional las disposiciones que permitirán dotar al Sistema Educativo Nacional de los elementos que impulsen su mejoramiento y aseguren la superación de los obstáculos que los limitan. Se requiere, en consecuencia, establecer las bases para la creación de un servicio profesional docente y para la constitución del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como máxima autoridad en materia de evaluación. En Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2013

La última reforma educativa<sup>25</sup> es un claro ejemplo que remite a las relaciones de poder, las percepciones docentes no permanecen al margen, sino que realizan juicios sobre las mismas y provoca ciertas crisis en las concepciones docentes por la falta de claridad e información respecto a las reformas. En el contexto actual del sistema educativo en educación básica se viven coyunturas, rupturas y generan dificultad en vista de que se viven “experiencias de rupturas en el transcurso de las cosas, vivida como una quiebra imprevista y masiva de los lazos que unen al sujeto con sus apoyaturas” (Kaës en Fernández, 1996:192) las reformas no habían trastocado a los intereses gremiales de los docentes, ante esto ellos viven una crisis y se ven envueltos en la necesidad de actualizarse pero con el fin o propósito de obedecer a la norma o la sumisión. La coyuntura que permea las reformas ha impedido encontrar un punto medio para resolver la ruptura o fractura que se da entre las reformas que amenaza los intereses y la estabilidad laboral<sup>26</sup> de las educadoras y de los docentes en general.

Las brutales condiciones de inseguridad que sufren los sectores sociales a los que pertenecen los educandos permiten una presión mayor hacia la aceptación sumisa de este sufrimiento: la pérdida de empleo está presente como un peligro real, una angustia de muerte, que impulsa a aceptar el vaciamiento de contenidos, como problema, la aceptación como la solución y la obediencia como la única respuesta. El discurso oficial silencia impacto de las políticas de ajuste sobre las poblaciones que atiende la escuela, sobre los educadores y sobre las dinámicas escolares, y en la profunda situación de indefensión. (Kaës en Fernández, 1996:197).

---

<sup>25</sup> El 10 de Diciembre de 2012 envía iniciativa de Decreto que reforma y adiciona disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

<sup>26</sup> La reforma objeto de la presente iniciativa diseña una política de Estado sustentada en la fuerza de una disposición constitucional que en materia de ingreso, promoción y permanencia en el servicio, permita superar inercias y fijar con claridad las responsabilidades que el Congreso Federal, los congresos de los estados y las autoridades educativas deben asumir. Iniciativa de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos del 12 de Diciembre de 2012.

En las instituciones se vive sufrimiento que es incuestionable y que el docente lo acepta como algo dado. Ya que pensar en la escuela supone, pensar en la escuela como institución y que además, requiere “la aceptación de que una parte de nosotros no nos pertenece en propiedad”. (Kaës, 1996:23) y nos sentimos adheridos a la instituciones y sentimos una pertenencia, que no cuestionamos todo aquello que además es incuestionable. La maestra Martina tiene impregnado el discurso oficial.

*Martina: incluso la supervisora, ya había candelarizado los tiempos que íbamos a ir analizando el plan y programa, como decían, con la reforma educativa que nos viene encima, siempre la hemos tenido encima, que a lo mejor igual, nos dicen ahorita va a ser por la misma presión que se nos está poniendo, pero yo creo que aquí lo hemos visto con los cursos, con la asesora en cursos, ahora sí que ver los campos formativos, los aprendizajes esperados, cómo planear (RE03VMR030613034).*

Los programas educativos están normados o regulados por las instituciones y tenemos “tan aprendido que solo se puede educar desde planteamientos a priori, a través de un plan o de un programa, con temas predefinidos y contenidos preestablecidos al igual que las habilidades deseadas” (Negrete, 2011:1). La maestra Martina vive un sufrimiento porque se siente amenazada y comprometida con su trabajo, ve necesario analizar su programa para desarrollar capacidades que le permita cubrir con las expectativas que demandan los nuevos lineamientos que se derivan de la reforma; promulgadas el 12 de Diciembre del 2012, que adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Mexicanos y con ello queda claro que las reformas se dictaminan desde los gobiernos en turno y las educadoras no lo cuestionan y realizan desde su sentido común procesos de construcción de ciertas ideas y criterios respecto a los nuevos mandatos gubernamentales e institucionales.

Quienes tienen el acceso a los espacios educativos y políticos pero sobre todo, de los que se sitúan en el escenario propicio para influir en las políticas públicas y por ende políticas educativas, en la formulación de programas y proyectos tanto educativos como culturales para la formación de los futuros ciudadanos tienen el imperativo de asumirla desde cuestiones legítimas o desde cuestiones de apertura e innovación; pero es claro que regularmente se realiza

desde la primera. Esta legitimación que tanto permea e inquieta las percepciones de las maestras Martina y Venus, hacen que entren en crisis porque las instituciones que regulan y defiende la figura del docente; hoy trastoca los intereses y no proveen a los docentes de soportes y apuntalamientos suficientes que les la seguridad laboral que mantuvieron en el sexenio pasado.

*Martina: pues yo lo veo bien, en la manera en que, pues a lo mejor, pues eso nos va ayudar a nosotros a fortalecer más el trabajo, ¿no? de echarle más ganas, mal, bueno mal a lo mejor en la cuestión en que, igual no nos hablan muy bien de cómo va a quedar realmente, porque si vemos en los medios dicen una cosa y los que lo reformaron igual nos dicen otra cosa. ( RE03VMR030613035).*

La docente informante vive una inseguridad en virtud de que se asume como responsable del éxito de la implantación del modelo educativo, que supone procede del reconocimiento a su trabajo, a la importancia de su tarea docente como profesional de la educación. Sin embargo, se ha iniciado una ola de desprestigio social del desempeño docente, sobre todo de los medios de información, que mira al docente como responsable de la calidad educativa.

*VENUS: yo creo que eso si está bien porque más que nada va a ser responsabilidad de uno, de echarle ganas en nuestro trabajo de que si queremos sacar o tener a buenos alumnos va a depender de nosotros y nuestro trabajo que nosotros estamos haciendo con ellos, de que les echemos ganas, de que busquemos nuevas estrategias, y pues igual actualizarnos. (RE01VMR160513009).*

Existe una aceptación pasiva y restringida de los postulados de las reformas ya que son concebidas como “prescripciones legales” (Carbonell, 2001:11), esto hace que la maestra Venus se apropie del discurso, de manera reiterada insiste en la capacitación de los docentes, como la solución más importante para alcanzar la “educación de calidad”, estas ideas se acompañan de un sufrimiento en el interior de la institución ya que la maestra Venus se asume responsable de la educación que ofrece a los 3 grados a su cargo y mira a las reformas como el medio que les ejerce presión para mejorar el proceso de enseñanza que realiza con sus alumnos. Olvidando que las reformas son procesos gubernamentales e institucionales asumidos por los

ministerios o secretarías de educación y se plantea como un enfoque de mejora de la enseñanza pública, se espera de ella la solución a todos los males educativos, es necesario también “reconocer que no toda reforma ha propiciado cambios educativos significativos”. (Díaz, 2012:6) porque estos no han sido sistémicos, que involucren y modifiquen todo el sistema, las reformas siempre han sido planteadas como “un cambio estructural del sistema educativo que parte de factores sociopolíticos, económicos, culturales y axiológicos, se regula a través de leyes, y se vehicula mediante planes y programas”. (Torre en Tejada, 1998:43) y no ha trastocado, planes y programas, docentes, leyes, acuerdos, gobiernos, padres de familia y a todos los involucrados, las reformas siempre han sido cambios epidérmicos. Esta última reforma solo trastoca intereses docentes ya que serán evaluados para decidir su ingreso, promoción y permanencia o desempeño.

*Martina: yo creo que ahí está la confusión y ahorita no se ha decidido bien, cómo va a quedar, pero en cuestión de nosotros como docentes... Ahorita con la reforma educativa, pues este en carrera o no estén en carrera, aquí vamos a recibir una actualización, o sea, para todos, aquí nadie va a poner peros. (RE03VMR030613035).*

Los docentes informantes se definen y definen sus acciones en torno a ciertos parámetros escritos y si consideran necesario cambiar, lo hacen dentro de estas medidas, vuelven la mirada procurando construir sus percepciones que les permita comprenderse, ahora bien, el desconocimiento les genera duda, confusión, incertidumbre e inseguridad, pero al mismo tiempo también los obliga a la aceptación, la conformidad y a la resignación de lo dado, penetra y situándolas en la apropiación de lo que exigen y los perturba. Este sufrimiento institucional los coloca a pensar en las reformas como el talismán mágico, pensar que los que tienen que cambiar son los docentes e insisten en que ellos son los deben actualizarse, y no existe una postura desde otra dimensión, se apropian de los discursos y la norma. Claro que los principales innovadores y propulsores del cambio son los docentes a nivel de aula, en el interior de las mismas se dan y se gestan las mejores innovaciones y prácticas docentes desde la iniciativa propia y no desde lo normado, pero además también es necesario superar las carencias políticas que sostengan un modelo de implantación que emerja desde la visión del docente.

*Martina: y así como vienen los tiempos todo viene cambiando, todo tiene que llegar a un buen fin con esto, nos va a ayudar mucho a fortalecer el trabajo, a mejorar el trabajo con los niños. (RE03VMR030613036).*

Mirar a las reformas desde esta ilusión de cambio, con un planteamiento en lo instituido y normado, en busca de hacer reales los fines manifiestos en el discurso oficial, obviando su mandato latente es generar un espacio o un ambiente de sufrimiento institucional porque se vive una dramática de cambio, de reformas educativas y curriculares desde esta óptica silenciada, y vivir en un ambiente de tensión e incertidumbre. Las percepciones se edifican desde un escenario dramático y de sufrimiento que vincula a la reforma y al docente en una búsqueda incansable de ser y deber ser. En una crisis donde se “señala la fuerte exposición de los sujetos, su indefensión, frente al accionar compulsivo del mundo interno y de los autoritarios externos disponibles (...) pensar en el precio inevitable de institucionalizaciones libertarias o en las violentas transacciones con que los proyectos se salvan a costa de la renuncia silenciada a parte de su utopía”. (Fernández, 1996:233).

### **3.4 Reformas curriculares; entre la incertidumbre y la vieja tradición**

Es necesario describir y aún más interpretar esta compleja relación y tejido de significados vinculando las percepciones, los deseos, las dudas, los miedos, las consecuencias, los pensamientos y concepciones de las educadoras que han construido o edificado sobre la reforma curricular 2004 y 2011. Es necesario situarse en estas ideas cimentadas a partir de la reforma curricular 2004, que implicó sustitución del programa 1992 y el establecimiento del acuerdo 348 y la reforma integral de la educación básica 2011, que le sobrevino la modificación curricular de los tres niveles que la integran, modificación del artículo tercero constitucional y algunos de sus apartados, etc., siendo el punto central la reforma curricular.

En la década de los ochenta, el país y el sistema educativo ha padecido los embates de la globalización y el neoliberalismo, el argumento central de las políticas educativas neoliberales en que el sistema educativo o los sistemas escolares son, “ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad” (Puiggrós, 1996:90) de esta manera se sostiene que la educación ha fracasado. Por ello la educación se entregó a estos discursos neoliberales y modernizantes.

Primeramente a consecuencia de las políticas educativas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, con miras a elevar la calidad educativa se establece la Reforma Curricular del Programa 2004 con un enfoque basado en competencias. Aunado a esta reforma se desprende un proceso de formación y actualización docente para puntualizar los fines y propósitos educativos impregnados al nuevo planteamiento curricular. Sin embargo, se ignora el tipo de personal que se encuentra en el ámbito escolar, con formación diversa, capital cultural, habitus, heterogeneidad de ideas y pensamientos. De la reforma del Programa 2004 sobreviene la modificación curricular 2011 e implícita a esta reforma se da una política educativa, la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, como consecuencia de la Alianza por la Calidad de la Educación. Todas estas modificaciones acontecieron dentro de un contexto del “capitalismo salvaje”, neoliberalismo, avance tecnológico, sociedades de la información y sociedades de conocimiento.

Sin embargo, esto supone una nueva cultura, profesión, formación e identidad docente, para comprender, reflexionar y analizar las nuevas demandas curriculares, no “puede plantearse un proyecto curricular de carácter globalizador si, al mismo tiempo, no se cuestiona la rigidez de los tiempos y espacios escolares y no se incide en la modificación de la cultura docente”. (Carbonell, 2001:8). Para no continuar con el papel de ejecutores y operadores de mandatos, el trabajo que el profesor realiza está curricularmente situado e implica lapsos institucionalmente marcados, por el tiempo y espacio histórico que demandan una actuación docente, sobre lo legítimamente constituido e instituido.

Es necesario tener presente que las educadoras tienen formación académica diferente, interpretación de la realidad, culturas, historias de vida diferentes, etc., que son la base de todo el bagaje cultural que poseen y que ha permeado sus subjetividades. El capital cultural y el habitus construido en los diversos contextos e instituciones permiten pensar, interpretar y dilucidar el material nuevo otorgando significados en función a los conocimientos previos que poseen y que han apropiado en las diversas instituciones donde se ha formado. El capital cultural y el habitus de las educadoras les permite comprender la práctica educativa de planes y programas para su concreción en el aula que sucede de manera cotidiana e instituida.

Los resultados de este trabajo arrojan que las educadoras tienen problemas para comprender, reflexionar y realizar sus prácticas con base a las políticas educativas más recientes y al nuevo programa, existen cierta resistencia al cambio, por ello los resultados demuestran que existe cierta aceptación de algunas propuestas y rechazan otras, si los resultados son satisfactorios continúan con las prácticas y de lo contrario las desecha sin cuestionar. Existe resistencia porque la reforma curricular es la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que condicionan al sistema educativo, de lo que se espera que la educación logre al formar a los alumnos, en tanto que en torno a ello se realizan y concretan los fines de la educación para la enseñanza y para asegurarse de ello, diseñan instrumentos que son la herramienta de trabajo de todos los educadores, en ella se cercioran en plasmar los elementos que contribuyan a cumplir con los mandatos, para ello se especifica el enfoque, la metodología, los contenidos, los aprendizajes esperados, los estándares, los propósitos educativos, el perfil de egreso de los alumnos, etc., y para asegurar su concreción en las aulas se encuentran los docentes, trabajadores asalariados del Estado.

Sin embargo, es necesario remarcar que los procesos de reforma curricular, a pesar de que se habla de proyectos participativos, en la realidad suceden cuestiones paradójicas, y es que la elección u orquestación de las innovaciones que se introducen en el currículo procede, en primera instancia, del mandato de la autoridad educativa (estrategia “de arriba hacia abajo” y de “afuera hacia adentro”) y la autoría de orden intelectual de los modelos de cambio proviene de los expertos en contenido o de los diseñadores curriculares y asesores, por lo que en muchos casos se sigue trabajando en una lógica de implantación unidireccional o incluso imposición de las autoridades o especialistas hacia los actores (profesores y alumnos) (Díaz, 2012:6) los actores son ajenos a estas imposiciones, a pesar que en el discurso se les involucra y se habla de “proyectos participativos” la realidad es que los docentes realizan solo el papel de intérpretes y construyen ciertas percepciones respecto a ellas y vive en un ambiente de confusión que se logra percibir en el discurso. Además, es necesario considerar que “el currículum de la escuela responde, y representa, a unos recursos ideológicos y culturales que proceden de alguna parte”. (Apple, 1987:66), menos de proyectos docentes.

*Martina; digo que hay mucho que rescatar todavía de los anteriores, yo creo que hay mucho que rescatar, también este en lo tradicional, como entre paréntesis se dice, a lo mejor vemos que a lo mejor las planas no ayudan mucho, pero también hay que ver lo que sí nos favorece y que es lo que no, incluso, con las maestras que ya tienen más años, ellas que ya tienen más experiencia a lo mejor en este caso de que han estado cambiando y cambiando el plan y programa, lo dicen y lo reafirman no todo es malo, o sea, yo creo que analizando, una vez una maestra me presto un libro donde habla también de los campos formativos, de cómo se trabaja, también en ese tiempo por talleres, por secuencias didácticas por, o sea, también eso lo habla, entonces, siento que nada más han venido mejorando y a lo mejor, este, pues muchos dicen, esto lo quitamos, esto es lo que queremos, y todo eso y bueno, para mí pues no todo ha sido malo, ahorita con la RIEB nos hablan que los niños deben ser competentes en cuestión, a este, a los sistemas que hay, vemos a las computadoras o este que ahorita el internet. (RE03VMR030613043).*

Cuesta aceptar las propuestas nuevas, si las propuestas son funcionales las retoma sino vuelve a las prácticas sedimentadas o en el mejor de los casos a una mezcla de prácticas habitadas y sedimentadas por la tradición. Sobre prácticas que se sustentan desde los conocimientos previos que posee y que es parte de su capital cultural, permeadas por los años de servicio. La maestra Martina deja ver que las reformas curriculares han sido solo epidérmicas, aunque se tiene la falsa ilusión que las reformas curriculares “han venido mejorando”, la situación está en que se han enfocado más en el en qué enseñar y el para qué enseñar olvidándose del cómo enseñar, de algunas reformas curriculares solo han actualizado algunos componentes plasmados en los planes y programas vigentes en el momento o han tratado de reformar la reforma ya que se revisa y se modifica algunos apartados como el caso de la última reforma curricular 2004, para presentar uno nuevo y modificado, como lo fue el programa 2011, en el mismo Programa 2011 se plantea un apartado que aclara lo dicho, en la Introducción:

El Programa de Educación Preescolar 2004– requirió introducir modificaciones específicas en la propuesta pedagógica anterior, sin alterar sus postulados ni características esenciales, para ajustar y contar hoy con un currículo actualizado, congruente, relevante, pertinente y articulado con los dos niveles que le siguen (primaria y secundaria); en este sentido, al proceso se le da continuidad. Estas modificaciones consisten en la reformulación y reducción del número de competencias, el replanteamiento de la columna “Se favorecen y se manifiestan cuando...”, con el fin de resaltar los aprendizajes esperados y la incorporación de estándares curriculares. (Programa, 2011:12).

La maestra Martina expresa que durante sus años de servicio tiene la experiencia de vivir tres reformas curriculares, que ha sido un proceso que “han venido mejorando”, en el peor o mejor de los casos “muchos dicen, esto lo quitamos, esto es lo que queremos”, se modifican los planes y programas pero las metodologías de trabajo continúan imperando, un ejemplo de ello es el método de proyecto, propuesta en el programa 1992, en el Programa 20004 y en el 2011, así también el enfoque constructivista, los campos formativos, aspectos, competencias, actividades permanentes, etc., la situación persiste en dilucidar aquello qué es útil y qué no, de las transformaciones o reformas, sin embargo, en el transcurso de dichas modificaciones están presentes cambios no tan sustanciales, en consecuencia se continua retomando contenidos, enfoques, metodologías y demás, las percepciones docentes giran en torno a pensar que las metodologías son las mismas debido a que en otros programas hacen mención de ellas, Carbonell (2001) sustenta que los contenidos han cambiado poco, qué enseñar no ha sufrido modificaciones importantes, se han realizado cambios superficiales, ya que los contenidos solo se han actualizado, el autor menciona que los contenidos han pasado por pocas modificaciones “poco han cambiado los contenidos – se han actualizado más que revisado y modificado- y de las prácticas escolares tradicionales centenarias. Los cambios, en general, han sido más epidérmicos que reales. Se han detectado síntomas de modernidad pero no de cambio. Así, los artefactos tecnológicos cumplen idéntica función que los libros de texto y se limitan a dictar la misma lección de siempre, cambia el formato, pero nada más” (pág. 2).

No es diferente la visión que tiene la maestra Venus respecto a las prácticas; están tan presentes las actividades permanentes, que aunque el nuevo programa 2011 sustenta que deben retomarse exclusivamente cuando se generan razonamiento o desarrollen de manera directa un aprendizaje esperado, estas las retoman porque son “funcionales” y se continúa realizando sin reflexión ni relación con la situación didáctica.

*Venus: Pues lo que yo igual comencé a hacer siempre desde el programa 2004 fue el canto de entrada y salida de los niños siempre, siempre eso si lo he hecho (RE02VMR31051302).*

Las actividades permanentes perpetúan las prácticas de las educadoras. Continúan reproduciendo ciertas prácticas que durante su experiencia ha significado y han sido funcionales porque son las actividades que dominan. Las percepciones de las educadoras se asientan en la idea que lo funcional en un contexto es funcional en otros y por ello se retoman dichas actividades permanentes antes llamadas rutinarias. El canto en sí no es la objeción sino el tipo de canto que no están contextualizadas con la planificación y con contenidos curriculares. Las actividades son obtenidas en la experiencia que se deriva del proceso de comprensión de la situación en el aula, pero está ausente la reflexión sobre el papel de las actividades permanentes en la planificación. Las educadoras obtienen a partir de la experiencia una sensibilidad empírica hacia los procesos de enseñanza más funcionales y que además les agrada a los niños.

*Venus. Nos dijeron que eso ya no lo debíamos de hacer, igual antes todavía me acuerdo pasaba lista a veces para que los niños pues agarraran los papelitos con su nombre, yo los nombraba por lista y ellos pasaban a pegar su nombre o pasaban a quitarlo (RE02VMR310513023).*

Los discernimientos que se realizan respecto al programa 2004 y 2011, están orientadas a pensar que las actividades permanentes se tienen que eliminar o “quitar” en sustento a los nuevos planteamientos del programa 2011, sin embargo, no es así, en el programa 2004 estaban sustentadas estas actividades, con la encomienda de “favorecer las competencias”, exclusivamente competencias comunicativas y cognitivas relacionadas a la situación del grupo, las actividades sugeridas son la expresión oral, actividades de lectura y experimentos:

En el proceso de planificación es importante prever ciertos momentos para realizar determinadas actividades de manera periódica (todos los días, dos o tres veces por semana, según el tipo de actividad y la intención de realizarla) con el fin de atender competencias que se consideran muy importantes según la situación del grupo y en función de los propósitos fundamentales. Estas actividades deben estar relacionadas, especialmente, con las competencias de comunicación y las cognitivas; así, por ejemplo, pueden realizarse diariamente actividades para favorecer la expresión oral (adivinanzas, trabalenguas, conferencias dictadas por los niños) y la lectura (de cuentos u otro tipo de textos que gusten a los niños); igualmente convendrá realizar periódicamente experimentos con distintos materiales, y el registro de información a partir de los mismos o de la actividad libre en áreas de trabajo. El tipo de actividades puede variar mes con mes, pero siempre tendrán como finalidad favorecer las competencias de los pequeños (Programa, 2004:123).

La reformulación del PEP 2004 no implicó que estas actividades desaparecieran, en el programa 2011 se retoman nuevamente, titulados como “actividades cotidianas o permanentes” ahora la encomienda es incluirlos en la planificación siempre que estas contribuyan al logro de un aprendizaje esperado, ya no de competencias como el 2004, “estas actividades deben de incluirse en la planificación siempre y cuando contribuya al logro de un aprendizaje esperado. Es necesario considerar los lapsos de tiempo para su realización”. (Programa, 2011:167).

*Martina. Nos dijeron que esas actividades ya no las debíamos de realizar en la escuela que así como que las dejáramos dijeran fuera, yo obedecí. (RE02VMR310513023).*

El fundamento de estas actividades en ambos programas no sufren grandes transformaciones, disminuye el texto pero no el contenido, la encomienda finalmente es la propuesta de las actividades de manera periódica que posibiliten el desarrollo de competencias o aprendizajes esperados, reflexionadas o no, pero diseñadas y ejecutadas; las prácticas se arrastran en el tiempo, las interpretaciones se originan distorsionadas, difiere mucho sobre lo que está escrito, se dice y hace, existen parámetros a seguir y lineamientos sobre lo que se espera del

niño y de la educadora, son pautas que determinan el trabajo docente, desarrollar competencias o aprendizajes esperados en la rutinización de actividades para alcanzar el estándar, la estandarización significa concentración del poder en las burocracias, restringe la profesionalidad de los docentes socava y quebranta la autonomía. Y además en realidad, alimenta la exclusión, porque no es posible que todos los alumnos alcancen los estándares curriculares. La estandarización significa uniformidad en el currículo, un currículo enfocado no en crear conocimiento, sino centrado en contenidos que puedan ser reproducidos y que en la práctica se concreta en la administración de muchas.

*Venus: tengo que buscarle de muchas formas para yo poder hacer que ellos entiendan ¿no? o que tengan el aprendizaje que yo estoy esperando de acuerdo a lo que me marca mi programa...*

El deber ser, determina las acciones docentes, aquello que está marcado o determinado es lo que se espera lograr, no se cuestiona su pertinencia, se acepta y se interpreta de distinta manera:

La perspectiva es recibida por el docente y por sus alumnos como parte del orden dado. Asociados con el orden en la escuela existen niveles, normas de conducta, rituales y divisiones sociales jerárquicas establecidas, que impone un programa curricular el cual, forma parte de un orden social prefijado en la naturaleza y la distribución del poder, no solo del conocimiento sino también del modo de aceptación del programa que se ve como algo dado”. (Eggleston, 1997: 72).

Los aprendizajes esperados dan pautas a seguir en el trabajo, son normativamente lo que se espera aprendan los alumnos, así cumplir con la encomienda, los aprendizajes esperados son “indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; ...referente para la planificación y la evaluación en el aula...gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores” (Programa, 2011:18) los aprendizajes esperados representa el deber ser, indican el logro y lo que se espera de cada alumno durante el primer periodo escolar, son referentes para la planificación, por ello se evalúa a partir del aprendizaje esperado para cerciorarse que efectivamente se cumpla con el propósito.

*Venus. Dice que los aprendizajes esperados, es lo que esperamos de cada grupo que tenemos o de cada niño, he siento que eso como que me da a mí una pauta a seguir en el trabajo ¿no? Que es lo que realmente debo yo de esperar que los niños aprendan acerca de lo que yo les estoy enseñando entonces, como que con eso siento que a lo mejor va a ser , o un poquito más fácil, porque la verdad creo que no, todavía no lo llevamos a cabo como debe de ser. (RE02VMR310513017).*

Se aprecian ideas enraizadas en las subjetividades, el discurso ha penetrado esta parte interna de las educadoras, el grado de autonomía que todo docente tiene se ve limitado al apropiarse del discurso oficial, a tal grado que aquello establecido sea asumido como propio desde el deber ser, limita de este modo la acción docente y la impregna de ideas asidas de mandatos, órdenes y disposiciones exteriores.

*Venus: en lenguaje y comunicación, pues que el niño este (se queda callada) no recuerdo como decía mi programa pero lo que recuerdo es que el niño tiene que comprender, tiene que expresar. (RE05VMR200613066).*

El currículum es muchas cosas a la vez, es difícil que las educadoras encuentren y se formen ideas diferente a lo establecido, a decir verdad es necesario que el docente logre distanciarse de su programa para proponer ideas innovadoras y no adherirse a lo normado, para ello es indispensable que “cuanto menos sepamos sobre cómo llevar a cabo una actividad, mayor será la responsabilidad del práctico para dejarse llevar a su propio juicio y encontrar su propio camino de acción. En este caso, el individuo tiene un amplio grado de autonomía en su práctica” (Diorio en Sacristán, 1989:207), entonces, es necesario que cuanto menos se conozca lo establecido en el programa, del control exterior, lo definido, lo legitimado, normado e instituido más será el grado de autonomía innovadora de las educadoras en la práctica docente y cotidiano en las aulas.

*Venus: Pues como que yo lo he tratado de relacionar, relacionar el que estaba el 2004 con el 2011 tratando de buscar en donde es así como que muy similar... Digo, a no, pues esto, para mí sigue siendo lo mismo, entonces, lo llevo a cabo y este así dijeras tú muy difícil pues, yo creo que no, pero todavía siento que no he terminado de enfocarme a lo que es nada más el 2011....pues ahora sí que no. No cambio lo que son los campos formativos, esos siguen siendo los mismos, los aspectos iguales son los mismos, las competencias no he checado exactamente si todas son las mismas... Pero siento que ahí se dan, entonces, pues siento que así como que mucho, mucho cambien creo yo que no, no sé. (RE05VMR200613070).*

De acuerdo con Eggleston (1997) cuando los docentes no participan en la elaboración de los programas curriculares los reciben sin que demuestren mucho interés por reflexionar y piensa que “sigue siendo lo mismo”, mucho cambio “creo yo que no”, pero además, el autor menciona que el currículo es como un cuerpo de experiencias de aprendizaje que responde a una visión societaria del conocimiento que puede ser no siempre totalmente expresada ni aun del todo aceptado por el maestro (pág. 23).

*Venus: Pues, este, me cuesta más, bueno me ha costado un poquito más llevar a cabo actividades con los niños, así como que recuerdo que, cuando estoy planeando que le voy a poner, que actividad voy a hacer para que ellos me entiendan para que ellos entiendan lo que planeo ¿no? Para que ellos aprendan, entonces pues si ahí es donde me cuesta mucho, y el de proyectos siento que era un poquito menos, porque, este, pues ahí como que ya igual nos manejaban un tema, como te diré más corto, más centrado en él que los mismos niños como que daban las actividades a realizar en este como que siento que yo soy la tengo que planear bien esas actividades (RE05VMR200613070).*

Entre reforma y reforma, se dan ciertas coyunturas; las educadoras trabajan en un ambiente de aparente calma, no existen condiciones que alteren el tránsito normal de las prácticas, se trabaja en un ambiente, se pudiera decir, cotidiano hasta que las políticas educativas deciden modificar el marco general de la enseñanza y deciden implementar reformas, entonces, los docentes viven en un desequilibrio en virtud del nuevo ambiente educativo que envuelve sus prácticas, percibe

y descubre el cambio cuando recibe el documento formal y la disposición de trabajar a partir de dicho documento. Los docentes construyen distintos significados e interpretaciones del nuevo programa, se viven situaciones contradictorias debido a las tensiones y rupturas de sus nociones, prácticas, concepciones y percepciones que da origen a una nueva perspectiva respecto al deber, se diversifican las percepciones por la heterogeneidad docente. Es un momento coyuntural, ya que se producen ciertas olas que pretende cambiar el rumbo transitado hasta el momento. Se produce tensiones y arritmias, existen además ciertas resistencias al cambio, las educadoras continúan realizando las prácticas sedimentadas en su corta experiencia laboral o de las prácticas que han funcionado. El compromiso a menudo se manifiesta en una preocupación, aceptar la realidad educativa, coyuntural y estructural, reconociendo que existe una lógica en las demandas y de los tiempos.

### **3.5 La decisión de ser maestra y su formación**

Habría que reconocer primeramente que la noción de formación profesional entra en escena en 1947 para nombrar el año de preparación para el oficio de maestro, en este periodo se realizaba después de los años de formación general propios de la preparatoria. El proceso de realizar alguna formación para los enseñantes como trabajadores sociales es mediante algún medio o institución “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”(Ferry, 1990:43). La maestra Venus, siendo hija de maestros (su mamá docente de preescolar indígena y su papá de telesecundaria) creció entre cursos, reuniones y en casa con sus abuelos y tíos. El contexto familiar y el hecho de crecer en un ambiente social de cuyo tema gira en torno a la docencia fue un factor muy importante, ya que la casa fue un gran espacio simbólico que le implicó cierta influencia para poder inclinarse hacia la docencia.

*Venus: pues nunca nos regañaban, mi mamá siempre estuvo al pendiente de nosotras de lo que necesitábamos, este si a veces un poco de, que ellos siempre se tenían que ir a trabajar, los dos, se tenían que ir a trabajar, a cursos, reuniones y nosotros nos quedábamos solas, con mis abuelos o con mis tías. (RE01VMR16051301).*

Es así que sus pensamientos y comportamientos se vieron afectados o influenciados por el contexto familiar, aunque ella menciona que decidió ingresar a la normal superior para estudiar la licenciatura en español, así poder ser maestra de secundaria, porque los niños son más grandes; además a ello agrego que cree que es maestra “por el gusto de ver a sus padres”, no existe claridad en la decisión de su profesión, sin embargo, decide laborar en un nivel difícil, desde lo que ella menciona “Pues si ha sido difícil, muy difícil y yo creo que para cada nivel, ha de ser muy difícil, a veces decimos con los grandes, es más fácil, pero no, yo creo que cada etapa tiene sus dificultades y los pequeños pues todavía más”.<sup>27</sup> Por ello ingresa a la Normal Superior con la intención de ser docente y poder trabajar con adolescentes:

*Venus: “Entré a la Normal Superior ¿por qué ahí?, porque me acuerdo que, decidí que allá, porque yo dije que quería ser maestra de secundaria (ríe) entonces, por eso me fui a la Normal Superior”. (RE05VMR200613064).*

Las condiciones no le favorecieron y no pude ingresar a laborar en secundaria y a ello deviene un ingreso forzado al nivel preescolar a pesar de ser un nivel “difícil”, con fecha 1 de julio del año 2004 se emiten sus órdenes de presentación en el nivel preescolar en su modalidad indígena e ingresa a la docencia de manera oficial siendo maestra frente a grupo con funciones directivas. Lleva quince años laborando en un nivel que en un principio considero difícil.

La historia de la Maestra Martina no dista mucho de la maestra Venus, ella inicia en la docencia cubriendo interinatos. Pero la verdadera influencia viene de dos medios sociales, por una parte su experiencia como parte de la asociación de padres de familia y porqué la mayoría de sus hermanos son docentes, algunos en Preescolar y primaria indígena; la segunda influencia se deriva de que tiene dos hermanas que no declinaron por la docencia y decidieron ser enfermeras. “tengo hermanas enfermeras y la mayoría somos docentes en preescolar, pues eso también fue influyendo”<sup>28</sup>. Por ello en el análisis de los resultados se advierte que su decisión de ser maestra viene influenciada por condiciones sociales y relaciones interpersonales, además, hay que agregar que tiene una hermana que es supervisora en preescolar quien apoyo a la maestra Martina iniciar en la docencia cubriendo interinos.

---

<sup>27</sup> Entrevista a Venus RE05VMR20061.3065

<sup>28</sup> Entrevista a la profesora Martina RE04VMR070613052

*Martina: Para mí siempre fue eso, fue ser docente o ser enfermera, a mí me gustaba mucho la enfermería, y me gustaba mucho también, ser docente. Estuve en la primaria conocí a muchos maestros, o sea, que me gustaba como daban clases, como nos trataron, y como que eso también fue influyendo un poco en la decisión de decir, quiero ser docente. (RE04VMR070613051).*

Las condiciones que propiciaron su ingreso en la docencia estuvieron determinadas por condiciones sociales y familiares. Ya insertas en la docencia continúan su formación, la maestra Martina en la Universidad Pedagógica Nacional en el plan 90 y titulándose por medio del examen de CENEVAL y la maestra Venus además, de sus estudios en la Normal Superior y su posterior titulación emitido por El Gobierno del Estado de Hidalgo que la acredita como Licenciada en Educación Media de la especialidad de: Español, el 03 de Febrero del año 2002, decide inscribirse y presentar el examen de conocimientos de CENEVAL y obtener así su segundo título otorgado por la Secretaría de Educación Pública y la acredita como Licenciada en Preescolar en virtud de que sustento y aprobó los exámenes de conocimientos el 02 de Septiembre de 2011.

La formación se debe entender como una “función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o... de la cultura dominante”. (Ferry, 1990:43). Para la maestra Martina no fue su decisión el continuar preparándose, sino fue un compromiso que asume con la Dirección General de Educación Indígena ya que era alumna del curso de inducción que esta Dirección impartía de manera anual hasta el año 2006, cuando se dejó de capacitar a los docentes en un curso de inducción a la docencia, egresando entonces la última generación de alumnos inducidos en la docencia por medio de un curso de aproximadamente ocho meses que fue el tiempo aproximado que dura este último.

*Martina: terminamos el curso de inducción, allá claramente se nos dijo que nosotros teníamos que seguir estudiando, que ese era como un compromiso de seguir estudiando, incluso yo creo que todavía ni terminábamos el curso de inducción y ya entramos al propedéutico. (RE04VMR070613048).*

Continua formándose desde el deber y compromiso, ya que en breve sería un trabajador del Estado y tenía que prepararse para ser un medio de control y de transmisión de la hegemonía y cultura ideológica a partir de una institución llamada escuela, opera un currículum establecido desde las políticas públicas de Estado como una forma de legitimar los ideales de la cultura dominante. La formación puede verse como institución, en este caso se interpreta que el dato empírico se centra en este punto debido a que las docentes debían continuar con su profesionalización en alguna institución educativa. “una institución es un dispositivo organizacional que, por ejemplo, está hecho de programas, de planes de estudio, de certificaciones, de construcciones”. (Ferry, 1990:51).

Para Ferry (1990) la formación es un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias. La práctica docente implica necesariamente a un docente que desempeña un rol ocupacional que consiste necesariamente en enseñar y que tiene un perfil profesional. La formación de los enseñantes es una formación doble, uno es para enseñar las artes y segundo se exige un conocer el arte de enseñar, un pedagogo para generar en los alumnos saberes: “el oficio de enseñante exige una formación científica, literaria o artística (a esta formación se le suele llamar académica) y una formación profesional que a veces se reduce a una formación pedagógica” (pág. 53). En esta interpretación que realizo me permite profundizar en que las educadoras hacen más referencia a la formación académica, a esta que otorga un reconocimiento por haber concluido durante cierto periodo un currículum y haber “aprobado”.

“El profesor debe disponer de herramientas y métodos que le permitan hacer un seguimiento y evaluación de su actuación en el aula, con el propósito de vigilar que realmente está proporcionando al estudiante más y mejores “situaciones para aprender” (Nussbaum en Cárdenas, 2000:247) por este motivo la maestra Martina desea continuar formándose académicamente, su situación económica ha sido un factor de impedimento, es divorciada y tiene a su cargo tres hijos universitarios como fruto de su matrimonio, ella solventa los gastos de sus hijos, situación que la imposibilita a continuar sus estudios.

*Martina “...Nada más que ahorita igual por falta de recursos a veces uno tiene que esperar un poquito pero bueno ya ahorita que mis hijos terminen igual de estudiar porque pienso seguir igual, seguir preparándome y si, no nos vamos a quedar en lo que estamos...”. (RE04VMR070613050).*

Enfoca su interés en su preparación profesional debido que considera el medio para apropiarse de las herramientas y de las estrategias que le permitan mejorar los conocimientos que ya posee y no quedarse “en lo que estamos”; Abraham (1986) menciona que a los docentes se nos ofrecen modelos pedagógicos cada vez más variados, que vienen legitimados en las reformas tanto educativas como curriculares y por ello se mira en la necesidad de continuar preparándose para ser más eficiente en la enseñanza debido a que este es el modelo actual del docente, que tiene desarrollar las competencias para mejorar su práctica docente de no ser así será despedido o cambiado de sus funciones, disposiciones hasta antes del mayo del año en curso, así es como hoy en día condicionan al docente pleno siglo XXI, en pleno boom de las tecnologías y la era de la cibernética y el avance tecnológico:

Al futuro maestro se le presentan modelos pedagógicos cada vez más variados...se le inicia en ordenar y programar los conceptos y principios que deberá enseñar, en una palabra, se le hace eficiente en la materia que ha de enseñar, se pone en contacto con los diferentes instrumentos de trabajo de que tendrá necesidad para alimentar el conocimiento e ilustrarlos en la clase.(Abraham, 1986:74).

### **3.6 Los cursos: leídas a medias**

La concreción de las reformas se realiza a través de un sistema de actualización docente, en cascada, los encargados de dicho proceso son las autoridades educativas, los supervisores, los directores y los Asesores Técnicos Pedagógicos o instituciones de educación. Pablo Latapí (2003) menciona que visto estructuralmente el proceso de formación y actualización docente del país, recurre a varios sistemas para lograr esta encomienda, la estrategia de actualización docente ha contribuido a continuar con la vieja tradición de sistema de reforma:

Visto estructuralmente, el sistema de formación y actualización del país es complejo y heterogéneo: intervienen en él instituciones muy diferentes: escuelas normales de diversos tipos, universidades pedagógicas con variados programas, instituciones universitarias, centros de maestros, centros de actualización del magisterio, sistemas a distancia, dependencias federales, y estatales, instituciones privadas. (pág. 12).

Si al sistema de actualización se le agrega la diversidad de dominios que tienen los coordinadores para el trabajo, la homogeneidad de prácticas de asesoramiento, las capacidades, las estrategias y técnicas que utilizan, que son determinantes en la asesoría que ofertan durante el proceso de actualización del magisterio, que en ocasiones no alcanzan a cubrir las necesidades y demandas de los docentes, “las capacidades de sus coordinadores y asesores que quedan con frecuencia cortas respecto a lo que de ellos se espera ” (Latapí, 2003:12) y si además se cuestiona la pertinencia de lo que se oferta, que dista realmente de las demandas docentes, ya que existe una desvinculación entre lo que se oferta en los procesos de actualización y la vida escolar, ya que se piensa en un docente individual, “también la concepción de los programas, cursos y talleres, su enfoque al maestro individual , su desvinculación con la vida escolar que hace difícil que el docente aplique después lo que aprende (aunque hay también signos prometedores en los esfuerzos que realizan varios estados)” (ibídem 12), los docentes trabajan dentro de un ambiente institucionalmente construido, los docentes se someten a disposiciones de actualización y formación para recibir cursos sobre las nuevas disposiciones.

*Venus: cuando yo llegué, me acuerdo que iniciamos con los cursos, fue cuando manejaron que ya había otro programa y que se iba a trabajar con este otro y demás. (RE01VMR1605130030).*

El docente recibe indicaciones de autoridades para apropiarse de las nuevas disposiciones curriculares, el estímulo es externo, además de ser un proceso heterogéneo y complejo por las personas encargadas de la realización de las asesorías de actualización y capacitación, por la diversidad de pensamientos y percepciones de lo instituido en el currículum, “Capacitado permanentemente pero dependiente de ofertas e impulsos externos para aprender” (Torres, 2000:10).

Es necesario mostrar lo que sucede en la práctica, la maestra Martina es perseverante en ser optimista y asume sus deficiencias, acepta de que carece de “cosas”, se mantiene optimista en decir “si podemos” con el capital cultural que posee, considera “suficiente” realizar la loable profesión de enseñar.

*Martina: “...si nos hace falta todavía muchas cosas. Como docentes, pues yo creo que si tenemos lo suficiente para decir si podemos. (RE04VMR070613062).*

El optimismo pese a las carencias permite comprender que los docentes se forman en la práctica, y en ese devenir cotidiano reflexiona que carece de cosas y asumen el compromiso de pensar que se puede mejorar si se lo propone, la reflexión es un momento central pero este tiene que superar el momento e ir a la concreción y realización de sus pensamientos “Cuanto más pienso en mí mismo, en mi condición docente, más docente me siento. Más seguro estoy, por supuesto, de que la enseñanza me modificó, aunque continúe estando para siempre inseguro de como habrá de manifestarse ese cambio, ya sea en acciones, ya sea en mis prolongados reflexiones.” (Jackson, 1999:116) la enseñanza modifica al maestro, la reflexión sobre las necesidades y la pertinencia de la acción genera expectativa de mejora.

El habitus es esencial e inseparable a la trayectoria y a la formación docente, las educadoras han vivido y transitado varios años en la institución escuela, primero como alumna para poder llegar a ser docente y posteriormente la escuela como el espacio y escenario dónde realizan su práctica docente y en virtud a estas habituaciones construyen ciertas interpretaciones sobre el deber ser, mismo que se apropia en los diversos espacios sociales como los cursos, la interacción con compañeras, indagando con compañeras o amistades.

*Martina: La docencia es algo retadora, muchos han de decir, incluso les digo a los papás, creen que el estar aquí es fácil, no, hay que actualizarnos, yo en un principio, al iniciar, tenía que ir diario, diario con la supervisora, para ver, ahora ¿cómo le hago o ahora qué sigue? y pues me apoyó mucho la supervisora...(RE03VMR030613032).*

“La formación de los maestros no sólo es asunto central para mejorar la educación sino constituye el mecanismo fundamental para reoxigenar el sistema educativo: los nuevos maestros no son sólo sustitutos... son la vía por la que el sistema renueve sus prácticas, cuestione sus tradiciones, acepte nuevas visiones teóricas, se abra al conocimiento y se revitalice”. (Latapí, 2003:9), las reformas curriculares llegan al maestro por medio de documentos y para que el docente se apropie de las bases curriculares, enfoques, metodologías, del papel del alumno y del maestro, los objetivos que persigue dicha reforma además de la lectura personal, la misma burocracia implementa cursos “la SEP pondrá en marcha un programa de actualización para el personal docente y directivo...”(Programa, 2004:6), esta es la estrategia que se implementa para concretar el currículum, la dinámica de actualización siempre ha operado por la misma dinámica y cuando al fin aterriza a la práctica con las educadoras la esencia de la misma se disoció y distorsionó. Clark (1979) menciona que “el pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. En ese contexto se interpreta y se actúa sobre el currículum; en ese contexto enseñan los docentes y aprenden los alumnos” (pág. 45) el docente como trabajador del Estado tiene la obligación, desde el deber ser, realizar las actividades que se le encomienda para hacer realidad los objetivos de los programas, le implica tener presente que la docencia es una profesión con constante actualización para poder interpretar y actuar en consecuencia al operar un currículum que interpreta desde el capital cultural y la única vía de apropiación son los cursos.

*Martina: no es fácil, aquí no es fácil, es actualizar, es leer, es planear, es todo y más que nada yo creo el trabajo colaborativo, para mí el compartir experiencias, el compartir, a ver cómo le hace uno aquí, cómo le hace uno allá, entonces, para mí eso es muy importante, es muy importante leer, actualizarnos. (RE03VMR03061303).*

Considerar que la actualización docente por medio de cursos en un sistema de cascada no ha logrado trascender porque cuando llegan a las educadoras se presentan un sinnúmero de situaciones para las educadoras. Los cursos se realizan desde prácticas rutinarias y no es tan significativo para las maestras por las estrategias que en ella se utilizan, sin embargo, las instancias correspondientes suponen que su estrategia implementada es funcional.

*Venus: Pues siento que ha sido como que, no sé ha profundizado, como que ha sido como que al ahí se va, apúrate vamos a terminar esto, como que no se han profundizado los temas como debiera de ser, entonces, yo siento que me falta (ríe). Como que el curso es nada más para que, vayamos le damos como que una media leída, entregamos los productos y se acabó, o sea como que no se analiza como debiera ser.(RE01VMR160513010).*

El capital cultural de las educadoras encargadas de impartir los cursos impactan en las acciones que emprenden en las comunidades de aprendizaje, es únicamente epidérmico no apoya en la comprensión de la nueva estructura curricular, ya que el proceso de actualización se centra en “lecturas a medias”. Las educadoras enfrentan situaciones que les impone y demandan que colaboren entre sí, conversen, busquen y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, poniendo en práctica la reflexión, y la argumentación, el diálogo. Las “experiencias” son las situaciones o ambientes de aprendizaje que las educadoras realizan en su práctica docente y que en los cursos comparten esas experiencias que de una u otra manera resultaron exitosas. Los cursos son el lugar propicio para “aprender” de las experiencias de las educadoras, a la maestra Venus le queda claro que existe una necesidad de interacción también con las compañeras de la vieja o por qué no de la nueva guardia para poder socializar e intercambiar ideas y puntos de vista en el entendido de construir un nuevo conocimiento.

*Venus: Pues allá donde estábamos lo trabajábamos, por ejemplo, un tema y nos tocaba dos compañeras y el mismo tema le tocaba a todas, para que este así viéramos o tuviéramos diferentes opiniones, que entendieron acá, que entendieron allá, y que del mismo tema y de esa forma, veía de que se trataba de ahondar más, con eso, ir lo más que se pudiera porque pues con eso, si cada una tenía varias cosas, siento que de esa manera se puede un poquito más y acá en la zona como que es ustedes esto, ustedes este, ustedes este, y ya terminamos, siento que si entre todos nos repartiéramos el mismo tema y acá que somos más a lo mejor se podría hasta profundizar más, son puntos de vista diferentes en lo que tal vez te digo podemos llegar a más. (RE01VMR160513010).*

Un ambiente democrático implica desarrollar formas de trabajo colaborativo en los que se involucren las educadoras. Los participantes se enriquecen académicamente al compartir puntos de vista entre pares, argumentar y analizar las construcciones propias y de los otros al mismo tiempo que se enriquecen las ideas personales con las de otros. El trabajo colaborativo posibilita la interacción. La colaboración entre maestros ofrece beneficios para su labor educativa, se trata de que además de las tareas que le competen a la escuela, “se reúnan para acciones personales como la planificación, hablar de lo que harán y después de cómo les resultó, con el objeto de intercambiar experiencias y propuestas” (Programa, 2011:166).

*Venus: El de inicio de curso estuvo bien, siento que ahí igual nos dieron, como que lo trabajamos más pero el de parámetros y el otro, la verdad es que uno a veces va sin ganas de ir, sin ganas de ir y sobre todo era en la tarde, a la hora del sol y a veces ya casi uno se estaba durmiendo ahí, siento que casi no, no le halle, yo iba nada más para cumplir. La manera de impartir el curso y el tiempo u horario, cuando lo tomábamos a la una, como eso de la una a las tres de la tarde yo me estaba durmiendo, y más con el calorón y todavía si nada mas era, lee esto y nada más, o sea no, y antes no era así, los cursos los tomábamos los sábados en la mañana, como que estás más despierta, más con ganas de, los cursos que teníamos era, a ver ustedes, vamos hacer esto, vamos hacer aquello, este, nos ponían dinámicas y bueno muchas cosas y siento que eso era lo que me motivaba para que yo fuera y en mi zona actual llegamos a veces nada más nos pone las diapositivas, van leyendo lo que llevan las diapositivas y bueno ya tienen preguntas ahí, nos hacen las preguntas, nos llevan los temas a veces en copias y nos las entregan leemos y contesten esto y nada más. Algunas veces las preguntas ya vienen en las diapositivas, eso es lo que más hemos hecho. No nos ponen ninguna dinámica de trabajo, llegamos todas cansadas y nos ponen a leer y entonces cómo, nos dormíamos más (ríe), en su mayoría las compañeras mostraban esta actitud. En estos cursos que nos acaban de impartir estuvimos sin las maestras de inicial, el ritmo de trabajo fue el mismo, entonces. (RE03VMR030613039).*

Waller citado en Jackson (1999), menciona que “en algunas personas la enseñanza saca a relucir cualidades agradables”, dice, “y para ellas es la vocación más gratificante del mundo” (pág. 101) entre las cualidades agradables que, según se dice, la labor docente se centra y hay ciertas personas a “quienes la enseñanza libera y que, durante sus primeros meses de práctica, experimentan un rápido crecimiento y expansión de la personalidad” (Jackson, 1999:101) . La maestra Martina menciona que la “docencia es algo retadora...”<sup>29</sup>. La docencia desafía y reta a la maestra a liberarse y experimentar un crecimiento en el conocimiento y aplicación de estrategias, metodología de trabajo, alternativas, de situaciones didácticas, etc. Para ser una mejor educadora que domina, conoce y aplica algunos instrumentos de investigación que le permite comprender los fenómenos que se dan en la práctica docente, reflexionando el papel que juega el documento oficial que tiene en las manos y que es su herramienta de trabajo.

*Venus: siento yo que aquí, no he aprendido gran cosa. ¿Por qué ? porque tantos los cursos, como de parte de la supervisión como que no ha habido, esa mecánica de trabajo, donde se vea que estamos realmente trabajando, que estudiamos el programa como debe de ser, que nos proporcionen algunas estrategias, como te decía pasaba allá, para que nosotros podamos entrar en nuestro trabajo, no sé cómo que siento que acá no llevamos ese ritmo de trabajo con el que yo venía de allá, y creo que ya me contagie de ahí para acá siento que ya no le hecho ganas como debiera de ser.( RE01VMR160513005).*

La enseñanza obliga a comprometerse con el conocimiento de una manera formal y académica mucho después de que pasara la época en que la mayoría de la gente deja la universidad y se aleja de los libros de texto. “Gracias a ella pude darme el lujo de la reflexión y la contemplación de una medida mucho mayor de la que pueden permitirse quienes se dedican a otras tareas” (Jackson, 1999:101). La docencia es una labor que propicia un compromiso con la enseñanza que se realiza en el interior de las aulas. Las maestras ven a la docencia una de las profesiones que requiere que después de logrado un nivel académico es necesario continuar formándose y actualizándose. *Venus: “Que es un trabajo de mucha responsabilidad, mucha responsabilidad” (RE01VMR160513006).*

---

<sup>29</sup> Entrevista a Martina RE03VMR030613032

Las percepciones docentes estas impregnadas de dudas, temores, resistencia, miedo, e incertidumbre a las nuevas propuestas, a las reformas, al cambio, al progreso o modernidad. A lo largo del capítulo se cita autores que sostienen que la reforma no es sinónimo de cambio o mejora, no toda reforma supone un cambio, pero un cambio puede estar aislado de una reforma o no ser precisamente resultado de esta.

En el capítulo, se examinaron las percepciones que han construido las educadoras en relación a las reformas, vista cómo mandato, desde el deber ser y las percepciones que las educadoras construyen sobre ellas en virtud de su peso biográfico, académico, experiencia docente, los cursos de actualización, entre otras, mismas que permean sus prácticas pedagógicas declaradas y reveladas desde su discurso. Sin embargo, es necesario mostrar lo que sucede en la práctica, desde este currículum operacional que menciona Posner (2003), cómo operan en la práctica, cómo ejecutan las disposiciones oficiales, si como agente pasivo o desde la innovación de las prácticas pedagógicas tradicionales.

## CAPÍTULO 4

### UNA VENTANA A LA REALIDAD: LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS EDUCADORAS

Las reformas son disposiciones oficiales que en poco o en nada se relacionan con la reforma del papel docente. En el tercer capítulo se analizó la direccionalidad vertical de las reformas y de la ausente o poca participación docente; el educador es ajeno a la función ideológica del estado y desconoce el enfoque psicológico, pedagógico, metodológico y didáctico de la nueva propuesta curricular. El docente tiene conocimiento del nuevo documento oficial a través de su jefe inmediato<sup>30</sup> (supervisora) o en el mejor de los casos, por el Asesor Técnico pedagógico (ATP) cuando alguna de las figuras le entrega el material nuevo, impreso y se le faculta a interpretar, realizando lecturas a medias, traducir y concretar la reforma en cambio efectivo o simplemente ejecutarla debido a que con fundamento a las disposiciones, será evaluado con apego a lo sustentado en el programa o en virtud de lo que se espera logren los alumnos al final de cada periodo escolar.

#### 4.1. La relación educativa educadora-alumno: experiencias diversas

La nueva propuesta curricular solo puede entenderse en la realidad de la práctica docente, en el espacio áulico, ahí donde justamente “comienza la batalla” durante el segundo encuentro profesor-alumno que menciona Sara Delamont (1985) el “encuentro rutinario”. Sin bien es cierto, que son las autoridades oficiales las encargadas de legitimar documentos formales; su concreción y operación es desde el ejercicio docente; la interpretación, percepción y concreción en la práctica es responsabilidad única del docente, es decir, la actividad pedagógica, intervención y actuación docente en el proceso de interacción contenido y alumnos, el maestro, es considerado el agente principal y ejecutor de la reforma en el aula; y desde la óptica de los reformadores a él se le atribuye el fracaso, en el mejor de los casos el éxito, este depende en gran medida del papel que desempeñan los educadores, que en condiciones

---

<sup>30</sup>Venus: “con el otro, el programa 2004, me acuerdo que, que yo llegué, nos repartieron los programas y nos dijeron que íbamos a trabajar con ese nuevo programa, nos dieron cursos.” RE01VMR160513004

adversas e inverosímiles se piensa en el maestro como el agente que entorpece y obstaculiza el éxito, “los docentes constituyen un problema, un obstáculo, un dolor de cabeza”(Torres, 2000:11), como el mismo autor menciona, si la reforma en la realidad de su concreción fracasa, este fracaso está relacionado a procesos de operación, pero jamás atribuido a su origen y diseño, al docente se le atribuye dicho fracaso, a su preparación académica y a la falta de compromiso, reproduciendo así los patrones de fracaso y concreción de los cambios epidérmicos, a pesar de tantas y tantas reformas se continua sin alcanzar la calidad educativa permeada en los discursos oficiales. A qué se debe el fracaso, bueno se puede argumentar que en virtud de que las reformas están pensadas para docentes encargados de ejecutar disposiciones y no como sujetos del cambio, aliados o profesionales. Torres (2000) sustenta que el modelo escolar que conocemos está pensado desde y para un docente “subordinado, pasivo, transmisor, instructor, que entrega lo que recibe, reacciona a órdenes y normativas, realiza una tarea alienada, mecánica, rutinaria, vitalicia” (pág. 10) adoleciendo así desde el momento de su diseño e implementación de condiciones de trabajo colaborativo de los actores principales que son los que están situados en la realidad y en el campo educativo.

En la propuesta curricular Modelo Educativo 2017, existen intentos fallidos por involucrar al docente en los foros de consulta, sus intentos son frustrados, no logra situarse en la credibilidad docente, la maestra Martina comenta “no voy a participar, porque ya está escrito el nuevo programa, y según que nos preguntan pero es por si algo sale mal, nos van a echar la culpa, van a decir que nosotros los maestros somos los culpables, por eso yo ni participo”<sup>31</sup>, una vez más es vertical, con intentos fallidos y superficiales de incluir a los docentes en foros de consulta, con poca o casi una nula participación de docente; una vez más los docentes enclaustrados en la cotidianeidad de las aulas, aislados, aislándose, encerrados allá en los muros de salón, en palabras de Osorio (1987) “en el confinamiento solitario de un aula o una escuela, sin contacto entre pares, sin derecho a la participación o la consulta, capacitado permanentemente pero dependiente de ofertas e impulsos externos para aprender”( Osorio, 1987:10) la estrategias de foros de consulta, es justamente la oferta e impulso externo, cuyos intentos fallidos, invita a la participación en foros de consulta sobre la nueva propuesta curricular, se solicita opinión sobre algo ya legitimado, la maestra Venus comenta “ya está escrito el nuevo programa, dicen que

---

<sup>31</sup> RE09VMR201801001

quiere que participemos pero ni creo que tomen en cuenta nuestra opinión”<sup>32</sup> la mecánica de implementación ha sido unilateral, cuando se pretende que sea bilateral existe resistencia y nula participación debido a que el documento oficial nace ajeno a ideas, realidades, situaciones de aula reales y concretas, vivenciales, adversas y diversas del trabajo cotidiano.

Torres (2000) menciona que el modelo escolar como: la organización, manejo de tiempo y el espacio, concepciones dominantes en torno al currículum, la pedagogía, la evaluación, etc., está pensado desde y para un docente subordinado, sin embargo, los docentes no permanecen ajenos a ellas, ya que realizan una interpretación, se crea y construye un significado de los cambios, seleccionando e interpretando la reforma para crearse una imagen significativa de los disposiciones oficiales. “Más aún: qué insumos se utilizan y cómo se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje depende, en buena medida, de la decisión de cada docente “(Torres, 2000:13), en virtud de que la identidad docente se forja en la práctica, en las aulas, en el espacio de trabajo y en el ejercicio de la docencia, donde se conjugan diversos aspectos como la formación académica, el peso de la biografía, experiencia docente, el capital cultural, la sedimentación de ciertas prácticas y las habituaciones de algunas otras; es así que “los docentes son personas, sujetos portadores de saberes, experiencia, voluntades, afectos, valores, que inciden de manera directa y determinante en el qué y cómo se enseña y evalúa, es decir, en el currículum y la pedagogía efectivos” (torres, 2000:13)

La educadora se enfrenta año tras año con el nuevo documento normativo <sup>33</sup>con carácter abierto y flexible, para el ejercicio docente, aceptado por él para una práctica real en el salón de clases, generando ambientes de aprendizaje en la realidad, en la escuela o en el aula. Por ello es necesario mostrar lo que sucede en la práctica docente<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> RE09VMR201802002

<sup>33</sup> El Programa tiene un carácter abierto, lo que significa que la educadora es responsable de establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo, y seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere convenientes para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados. Asimismo, tiene libertad para seleccionar los temas o problemas que interesen a los alumnos y propiciar su aprendizaje. De esta manera, serán *relevantes* en relación con las competencias a favorecer y *pertinentes* en los diversos contextos socioculturales y lingüísticos.(Programa, 2011:15)

<sup>34</sup>“conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos. (Zabala citado por García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza 2008:3)

Es importante apreciar el quehacer de las educadoras en el interior del aula, la relación que existe con lo que oficialmente le demandan con apego en el programa, comprender de qué manera planea, diseña las estrategias, relaciona enfoques con los contenidos y cómo realiza el proceso de evaluación, mostrar esa fuerza y entereza que todo docente posee, describir su hacer docente amplía, pero sobre todo real, para poder entender cómo las reformas verticales impactan en el aula. Posner (2003) menciona que existen cinco tipos de currículum simultáneos que se tiene que tomar en cuenta que son: el oficial, el operacional, oculto, nulo y el extracurrículo; en este capítulo, el propósito es describir una clase, es decir, el currículum operacional<sup>35</sup> o real, las acciones y estrategias de enseñanza concretas en la práctica, apegados a la situación cotidiana, con la intención de mostrar el proceso de percepción docente realizada ante una reforma curricular; con el propósito de sustentar la tesis central de que el proceso de legitimización que se ha impuesto sobre la reforma educativa y curricular, genera percepciones distintas en las educadoras de preescolar indígena que impactan de forma poco favorable en las prácticas pedagógicas que desarrollan.

Conocer la interacción docente- alumno se logra asomándose en la ventana de los salones de clase, como una forma de captar la realidad de las prácticas pedagógicas, la acción desarrollada en la práctica real y concreta, cercana o lejana a la realidad propuesta en las políticas educativas, que buscan alcanzar la calidad educativa. Por ello, en el tercer capítulo denominado “Las percepciones docentes y las coyunturas que generan las reformas”, se analizan las entrevistas, la voz del principal agente educativo encargado del proceso de enseñanza, de la concreción de la reforma, que permitió entender cómo perciben la reforma de contenidos curriculares, cómo se apropia de las nuevas disposiciones y cómo se le advierte del nuevo plan o documento, pero principalmente las percepciones que construyen y realizan del documento curricular vigente. En el presente capítulo es necesario centrarse únicamente en la compleja acción docente y lo ocurrido dentro del salón de clases. Mostrar lo que sucede en el

---

<sup>35</sup> El currículum operacional, comprende lo que es realmente enseñado por el profesor y cómo su importancia es comunicada al estudiante, es decir, cómo hacen los estudiantes para saber que lo enseñado, “cuenta”. Es decir, el currículum operacional tiene dos aspectos: (1) El contenido incluido y enfatizado por el profesor en clase; es decir, lo que el profesor enseña. (2) Los resultados de aprendizaje sobre los cuales los estudiantes deben, de hecho, responder, es decir, lo que debe de ser logrado. El primero es indicado por el tiempo que el profesor asigna a los diferentes temas y a los tipos de aprendizaje, o sea, el currículum enseñado; el segundo es indicado por las pruebas dadas a los estudiantes, es decir, el currículum aprobado. (Posner, 2003: 12)

contexto del salón, justamente cuando “comienza la batalla” en la práctica, estructurando una clase, que permita comprender si existe discrepancia entre lo que se piensa y lo que se hace. Sostener lo que piensan las educadoras y mostrar las prácticas pedagógicas de las mismas, permite comprender que existe en las educadoras cierto nivel de desconfianza, de incertidumbre, de desconocimiento sobre la reforma educativa, “ni lo leo y ni lo entiendo” y esto necesariamente determina la práctica que realizan, existe reserva sobre la reforma educativa al mencionar que es “más de lo mismo”.

Ejecutar lo ideado desde arriba, genera siempre dudas e incertidumbre, cada docente desde su capital cultural, su estilo y ritmo de aprendizaje construyen ideas e interpretaciones diversas y distintas; sexenio tras sexenio se planean e implementan reformas bajo la misma dinámica, estrategia de diseño y operación, tan tradicionales e impuestas, conciliando cantidad con calidad, argumentando éxito en lo segundo. El papel docente no trasciende lo tradicional, nuevamente se le atribuye la carga curricular, administrativa, pedagógica, normativa y organizacional. Los cambios han sido de diseño y operación curricular, las reformas vienen de pruebas piloto, de evaluaciones en escuelas piloto, aprendiendo y modificando la reforma en y sobre la marcha (Programa 2004 y 2011) antes que un proceso de diagnóstico o experimentación y establecido desde la experiencia de los agentes educativos, en colaboración de centros académicos, universidades, la incorporación de organismos no gubernamentales, de intelectuales y especialistas. La reforma curricular en preescolar realizada en 2004, requirió transformaciones específicas y pedagógicas proponiendo un nuevo plan, el programa de estudio 2011; con el mismo enfoque, basado en competencias, situándose nuevamente en el discurso demagógico que alarda como actualizado un programa que no ofrece estrategias para las aulas multigrado o bidocente, que no se especifica enfáticamente y explícitamente el enfoque de cada uno de los campos formativos, no reconoce que nuevamente se estructura desde la corriente constructivista, pero que se presume como nacional, abierta y flexible.

Para conocer la práctica docente de la maestra Martina y Venus, fue necesario situarse en las aulas, en el campo donde surge y se da la realidad de las prácticas, objetivadas para su comprensión, ingresar al aula permite captar la realidad, distintas o similares, sin la intención y pretensión de desmeritar su trabajo, sino el rescate de datos importantes que permiten mostrar

lo que sucede detrás de las puertas cerradas del salón de clases justo en el encuentro maestro-alumno. Cada docente tiene una gran fuerza y entereza. Venus es tolerante y tiene un gran potencial y paciencia para abrazar y consolar a los niños de primer grado de preescolar que lloran, mientras motiva al resto para continuar con las actividades. Martina tiene una capacidad para despertar en los alumnos el interés por los cuentos y el desarrollo de situaciones didácticas en el campo formativo Lenguaje y comunicación desde el enfoque prácticas sociales del lenguaje reflexivo, comunicativo y funcional. Introducirse en la vida cotidiana de las escuelas, no es sencillo, pero es necesario para mirar, preguntarse y explicar qué sucede allí, en el escenario áulico, en el territorio donde el trabajo docente adquiere forma, modalidades y expresiones concretas, reales y vivenciales; donde la práctica docente se construye en virtud de relaciones diversas, historias expresadas en hábitos, en actividades instituidas por la tradición escolar, en prácticas sedimentadas, costumbres, tradiciones, intereses, interpretaciones, concepciones o percepciones docentes construidas y realizadas por relaciones de poder, por el deber ser o en el mejor de los casos por el ser; movidos por relaciones fuerzas que la mantienen en dirección de una práctica docente real y concreta en el escenario áulico de las escuelas “Hugo Zemelman” y “Pablo Latapí”.

Es preciso citar la premisa que Erickson (1989), manifiesta sobre la importancia de poder realizar investigación desde el campo educativo, alude a un trabajo de campo cuidadoso que permita a quien lo realiza, advertir y describir los acontecimientos cotidianos a fin de tratar de identificar los fenómenos que en ella se tejen, a decir de Erickson, la investigación en el campo educativo cobra gran pertinencia por cinco razones, la quinta razón es fundamental que de forma sintética puede referirse como la necesidad de tener un conocimiento comparativo. Debido a que se suele pensar que “lo que sucede de manera habitual en la vida cotidiana, es el modo en que las cosas son y deben ser, así confrontar lo que sucede en las aulas, con otros espacios, sirve para ampliar la visión tanto de la organización escolar como de los procesos de aprendizaje” (Erickson, 1989:213). El trabajo en este capítulo consiste en describir algunos momentos de la práctica real, mostrar el currículum operacional y comprender de qué manera las reformas aterrizan en el salón de clases y como permean las prácticas de las maestras Martina y Venus.

La maestra Martina trabaja en una escuela bidocente y la maestra Venus en una escuela unitaria, sin embargo, la maestra Martina tiene experiencia en escuelas multigrado ya que la mayor parte de los años de servicio laboró en esta modalidad educativa. La observación, durante el célebre trabajo de campo permitió plasmar la organización escolar de las educadoras durante el proceso de aprendizaje, un proceso de aprendizaje no libre, las expresiones y lenguaje tienen un sentido “privado”, no lo hace en una libertad ilimitada, sino que debe apropiarse de algo que “se encuentra ahí”. (Castoriadis, 1989:251). Para este caso existen planes y programas de estudio con un nuevo lenguaje como aprendizajes esperados, competencias, aspectos, campos formativos, propósitos y estándares curriculares establecidos, organizadores curriculares, principios pedagógicos, entre otras, dependiendo la reforma oficial al que se alude, organizador curricular 1, organizador curricular 2, aprendizajes clave, áreas de formación académica, autonomía curricular, entre otras., apropiarse en tiempo corto, realizar un nivel de comprensión y percepción para posteriormente en el siguiente sexenio transitar por nuevas propuestas y modificar así nuevamente la enseñanza.

Es necesario contrastar las formas de orientar la práctica, para comprender el devenir cotidiano en las escuelas, analizar y reconstruir la lógica propia del proceso real de las praxis, a manera de mostrar la concreción o no del currículum, reconstruir lo que se enseña en las aulas, no desde los documentos que explicitan el deber ser de los docentes, es más bien, la praxis real, operacional y concreta del currículum, la descripción cotidiana de prácticas de las educadoras. Los sujetos de estudio laboran en preescolar multigrado y la otra en preescolar bidocente; la maestra Venus labora en la escuela preescolar indígena “Hugo Zemelman” desde el 2010, atiende los tres grados y la maestra Martina en la escuela “Pablo Latapí” de organización bidocente, atendiendo a los alumnos de tercer grado.

El devenir cotidiano de los jardines parece a primera vista un mundo dado; los niños de diversas edades, llegan a la escuela en un horario promedio de 8:20-9:10, acompañados por algún adulto mayor, madre, padre, abuela, abuelo o algún hermano y pocos asisten solos, por la cercanía de sus casas, las maestras llegan a la escuela, se dirigen al salón, durante su recorrido se encuentran con algunos padres de familia, los saluda de mano y llegan al aula acomodan el mobiliario, las acciones en ambas escuelas no difieren mucho hasta antes de las 9 a.m.

El acontecer habitual en las escuelas transcurren en la misma dinámica, llegar a la escuela, saludar a los presentes, alumnos, padres de familia, comité de la asociación de padres de familia o los consejos de participación social, acomodar las mesas, las sillas, ordenar algún material, tocar el timbre o gritar, si se carece de este aparato de resonancia, realizar honores, actividad física o algún otro evento rutinario previo a las actividades pedagógicas. Las educadoras revisan constantemente su reloj o su celular, como cerciorándose de que las clases inicien puntualmente según el horario oficial. En el centro escolar transcurre el tiempo, los alumnos de tercer grado juegan en el patio de la escuela con algún juguete que alguien tuvo a bien llevar, otros en los juegos infantiles despintados y ruidosos, algunos están en el salón armando rompecabezas y los más pequeños sentados o agarrados de la mano de sus padres o de la persona que los lleva a la escuela.

Como una dinámica aislada pero que acontece en el mismo tiempo en ambos espacios, los docentes atienden a un sinfín de actividades antes, durante y después de la jornada de trabajo, la recepción de materiales que solicitaron con anticipación o de tarea, coloca la jerga en la entrada de la escuela, saluda a los padres de familia que van llegando, a los alumnos, ingresa al salón en repetidas ocasiones, continúan acomodando el material, demuestra cariño a los niños que se acercan para saludarlas o simplemente a los que están cerca, estas y otras prácticas ocurren en ambos jardines de niños, además de las instituidas como los honores a la bandera, la activación física, la formación antes de ingresar a las aulas, el saludo, la activación física, entre otras, predominan en lo cotidiano, antes de iniciarse acciones propias de la docencia “varias características propias del sistema educativo influyen en la actividad escolar cotidiana. Los usos del tiempo y del espacio muestran la estructuración específica de la experiencia escolar” (Rocwell, 1986:76). La escuela funciona día a día, ciclo tras ciclo, reflexionadas desde el programa vigente o sin ella, donde cada docente realiza actividades de organización, pedagógicas, administrativas y una que otra vez la subjetividad les traiciona; ya que al ver a sus alumnos llorar por padecer la ausencia de sus padres, se acercan, los abraza, motiva, consuela o demuestra algún afecto.

#### **4.1.1 El desafío docente en las aulas multigrado**

Las escuelas multigrado se ubican en zonas rurales y muchas de ellas en zonas indígenas, Melanie Uttech (2011) menciona que las características propias de dichas escuelas es que “están pensadas específicamente para poblaciones pequeñas, todos los grados escolares son atendidos por uno, dos o tres maestros, además de que se localizan en comunidades alejadas y en muchas ocasiones están en difíciles situaciones de pobreza” (pág. 13) las particularidades propias de esta modalidad educativa, las características de las escuelas y su contexto, demanda reconocer la diversidad en edades y grados, asimismo que los alumnos provienen de contextos culturales, familiares y sociales diferentes, cada grado, alumno o grupo tiene su ritmo y sus estilos de aprendizaje.

Durante el célebre trabajo de campo se obtuvieron datos que manifiestan que de 18 escuelas de preescolar que integran la zona escolar, 10 son multigrado, 6 bidocentes 1 es tridocente, y 1 tetradocente; la maestra Venus labora en una escuela unitaria, es decir, atiende alumnos de primero, segundo y de tercer grado. El trabajo en el muro ha iniciado, es necesario ir reconstruyendo la realidad para comprender que sucede, es preciso realizar interconexiones entre lo que se dice, lo que se hace y lo que está escrito, para comprender si existe discordancia entre ellas, “la discrepancia entre pensamiento y acción es también preocupante. Lo que se hace es diferente a lo que se piensa...” (Santos Miguel Angel, 2008:7).

Durante el trabajo de campo se observó a la maestra Venus cuestionar a los alumnos si ya terminaron de cantar, para comenzar “a trabajar”, el canto es parte del currículum, en la práctica no se percibe como tal, se considera como aislado, aunque es parte de un contenido curricular del campo formativo “Expresión y apreciación artísticas” aspecto “Expresión y apreciación musical” en el aprendizaje esperado “Escucha, canta canciones y participa en juegos y rondas”, además, el programa sustenta “El trabajo pedagógico con la expresión y la apreciación artísticas en la educación preescolar se basa en la creación de oportunidades para que las niñas y los niños hagan su propio trabajo, miren y hablen sobre él y la producción de otros”( Programa, 2011:80). Es pues, un trabajo pedagógico retomar aprendizajes esperados en el campo formativo “Expresión y la apreciación artísticas”, ciertamente, en el programa 2004 se respalda la realización de actividades permanentes, en ellas no se recomienda el canto como actividad

permanente, el Programa 2011 nuevamente menciona las actividades de rutina o permanentes pero no plantea recomendaciones, únicamente específica que deberá contribuir al logro de un aprendizaje esperado, los cantos se tienen que plantear con una intención más centrada a lo pedagógico, a la transversalidad con los demás campos formativos, los cantos “deben” estar relacionados con los campos prioritarios normado en las cuatro prioridades de la educación básica que son los campos formativos, Pensamiento Matemático y Lenguaje y Comunicación, con la intención de contribuir al logro del aprendizaje esperado de dichos campos. Ahora, en el modelo educativo 2017, se ubica en el aprendizaje clave, Áreas de Desarrollo Personal y Social, Artes, que plantea organizador curricular 1, expresión artística y organizador curricular 2, Familiarización con los contenidos básicos de las artes. Es así que durante esta jornada se observa que después del canto, todo indica que “el trabajo” ha iniciado.

*M. “¿ya terminaron de cantar? bueno, muy bien, buenos días a todos, vamos a empezar, entonces, a trabajar.*

*M. Los veo muy inquietos, creo que nadie tiene ganas de trabajar el día de hoy ¿verdad?*

*M. Bueno, a ver toma, le dice al niño que tiene al lado.(le entrega popotes)*

*La maestra se desplaza por el salón, entregando popotes a los niños, la cantidad de popotes varía (según la edad del niño, algunos entrega 1,2,3,5,6 o 7), mientras recorre el salón de clases sostiene en la mano izquierda una bolsa roja y grande y una bolsa transparente, llena de popotes; va de lugar en lugar repartiendo dicho material, al terminar con la repartición comenta a los alumnos:*

*M. “El popote que les di no es para jugar, el popote que les di no es para jugar, vamos a trabajar el día de hoy, ¿sí?”<sup>36</sup>*

---

<sup>36</sup> RO4VMR290514009

El canto y el juego se comprenden como dos actividades independientes del trabajo pedagógico, no se retoman como estrategias de enseñanza para generar ambientes de aprendizajes que fortalezcan las formas y organización del trabajo en el aula. El programa de preescolar 2011 se menciona que para lograr los propósitos de un programa educativo y concretarla en la práctica se logra cuando “existe un ambiente propicio y se desarrollan acciones congruentes con estos propósitos”, para este cometido, el programa en su estructura contiene un apartado titulado “Bases para el trabajo en preescolar”, cuya finalidad es brindar un referente “sobre algunas características de las niñas y los niños y sus procesos de aprendizaje, para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia. También se destacan algunas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula y una mejor organización del trabajo en la escuela” (Programa, 2011:19). Estas bases son el referente para la reflexión docente sobre la práctica realizada en el acontecer cotidiano de las aulas, este apartado está organizada en tres grandes rubros “características infantiles y procesos de aprendizaje”, “diversidad y equidad”, e “intervención educativa”.

El rubro “características infantiles y procesos de aprendizaje”, contiene tres subtemas, sin embargo, es necesario mencionar únicamente el tercero “el juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños” el juego es la actividad lúdica que posibilita el aprendizaje; como estrategia de enseñanza ofrece la posibilidad de desarrollarse explorando, manipulando, observando, imaginando, socializando, aprendiendo, trabajar en colectivo, parejas o individual, interactuando con el objeto de conocimiento al manipular, el juego es un espacio para mostrar habilidades, desarrollar destrezas y una gama de posibilidades y experiencias. El modelo educativo 2017 no difiere de los dos anteriores, retoma once rasgos del perfil de egreso, el octavo rasgo se centra en “APRECIA EL ARTE LA CULTURA”, fundamenta que el alumno “aplica su creatividad de manera intencional para expresarse por medio de elementos de la música...” (Modelo Educativo 2017:102). Pedagógicamente el canto cumple un papel para la diversidad de alumnos que integran un grupo. La referencia de los tres programas alude únicamente al hecho de sustentar que curricularmente las actividades lúdicas son parte importante en las tres reformas curriculares, que en la práctica no se concreta esta finalidad de la educación.

El juego es la actividad cotidiana de los niños, la mayor parte del tiempo los niños juegan, es necesario orientar adecuadamente este tiempo lúdico como una estrategia generadora de conocimientos escolares, en sus múltiples funciones y manifestaciones como por ejemplo el juego simbólico, el juego con reglas, el juego libre, el juego de conjunto, etc., permite el planteamiento de una diversidad de actividades que ayudan a la regulación de conductas, la espontaneidad, a la aceptación de reglas, concentración, apoyo, colaboración y el trabajo en equipo. El juego debe retomarse como estrategia pedagógica y didáctica, para generar ambientes de interacción, socialización de manera individual, en parejas, colectivo o grupal y no como una actividad independiente, aislada y descontextualizado de las situaciones de aprendizajes. En el desarrollo del programa vigente se recomienda organizar el trabajo u optar por una forma de trabajo, proponer juegos en parejas y colectivos, enfoque de inclusión, ambientes de aprendizaje, entre otras, en “Las Bases Para El Trabajo En Preescolar” en el apartado “características infantiles y procesos de aprendizajes” sustenta que las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares:

Cuando las niñas y los niños se enfrentan a situaciones que les imponen retos y demandan que colaboren entre sí, conversen, busquen y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, ponen en práctica la reflexión, el diálogo y la argumentación...La participación de la educadora consistirá en propiciar experiencias que fomenten diversas dinámicas de relación en el grupo escolar, mediante la interacción entre pares (en pequeños grupos y/o el grupo en su conjunto)...En estas oportunidades, los alumnos encuentran grandes posibilidades de apoyarse, compartir lo que saben y aprender a trabajar de forma colaborativa (Programa, 2011:21).

Analizar e investigar la práctica docente implica revisarla desde su peculiaridad, situados en la ventana de la realidad de las aulas, para conocer la trascendencia del discurso a la práctica real y cotidiana de la docencia, ya que atender alumnos en aulas multigrado demanda una planificación del proceso de enseñanza según las características del grupo, ya que, “en ese tipo de escuelas los docentes atienden simultáneamente a alumnos de diversos grados situación que tiene implicaciones en la planificación de la enseñanza, el uso de recursos y materiales

educativos, la organización del grupo, el aprovechamiento del tiempo en la enseñanza, entre otros aspectos” (Programa, 2004:29). Es propicio tener conocimientos de diversas formas de organizar alumnos de diferentes grados simultáneamente, equivalente en tiempos y logros de aprendizajes, realizar la planificación con un rigor de organización de actividades a fin de que se aproveche al máximo el tiempo en la enseñanza y evitar que los alumnos esperen demasiado entre actividad y actividad y disponer de recursos didácticos reales, contextuales y comerciales para la atención de alumnos con edades que oscilan entre los 3 a 5 años de edad, es importante conocer sobre atención de alumnos en aulas multigrado.

Las escuelas y las aulas multigrado son heterogéneos en relación a varios factores que son de vital importancia y que no han prestado tanta importancia las políticas educativas debido a que existe poca atención; la edad de los alumnos, el logro escolar, las necesidades, ritmos de aprendizajes, estilos de aprendizaje, intereses y demandas de los alumnos, situaciones culturales, sociales, económicas, entre otras, factores importantes no retomados en las determinaciones curriculares, administrativas y evaluativas con base en que se plantean propuestas para aulas homogéneas, se piensa y se diseñan propuestas aludiendo a la homogeneidad en edad cronológica de los alumnos. Las educadoras están formadas, en el mejor de los casos para atender a un solo grupo pero las prácticas pedagógicas que se gestan en aula multigrado tiene características diferentes que la distinguen de las otras escuelas de organización completa, por ello los docentes se sienten con ciertas dificultades. Aunado a ello se encuentra la formación profesional de la maestra, cuenta con Normal Superior con especialidad en español, por lo tanto su formación inicial dista mucho de la formación que requiere para poder realizar práctica docente con niños de educación preescolar.

*Venus: Pues, A veces si me siento con alguna dificultad sobre todo porque son los tres grados, si fuera un solo grado, siento que no habría tanto problema, pero como son de los tres grados, pues si, si se me dificulta, siento que los pequeños como que necesitan atención más, más cerca, ¿no? sentarme con ellos, que es lo que yo no puedo hacer y los más grandes pues ya, atiando a unos y los otros los desatiendo y entonces, si siento que se me dificulta. Siento que se me dificulta mucho.(RE01VMR160513003).*

En escuelas multigrado laboran docentes que desempeñan diversas funciones como recibir a los alumnos, atender a los padres de familia, atender actividades administrativas y educativas, realizar práctica docente y autonomía de gestión, acudir a instancias para cubrir con las encomiendas de gestor; en las escuelas multigrado o unitarias se efectúan diversas actividades, sin embargo, la práctica que manifiestan como “difícil” es la planificación de secuencias didácticas para aula multigrado, plantear las actividades que atiendan a las necesidades de los alumnos de tres grados distintos crea dudas y dificultades, en el Programa 1992, 2004 y 2011, ciertamente no hace referencia al trabajo en aulas con alumnos de más de un grado. Las percepciones construidas por la maestra Martina no difieren mucho sobre lo argumentado por la maestra Venus.

*Martina. Cuando estaba en la sierra, no era pues mucho problema porque, tenía niños de un solo nivel, pero ya llegando a Zimapán ahora me enfrento con los tres niveles y yo pues decía ahora, ¿cómo le hago?, ¿cómo voy a planear?, ¿cómo le hago con los chiquitos?, ahora, primero, segundo y tercero nivel... (RE04VMR070613053).*

A decir de Uttech, (2011) posterior a un trabajo de campo en escuelas multigrado se convence que la docencia en estas escuelas es un proceso difícil, “ser maestro multigrado es uno de los trabajos más difíciles, pero a la vez es una de las labores más gratificantes porque pueden lograrse muchísimos cambios”(Uttech M, 2011:19), los “cambios” se generan en las iniciativas pedagógicas implementadas en la práctica, generando ambientes de aprendizaje de cooperación y participación, donde los alumnos participen en tareas comunes, las mismas o diferentes, siendo un espacio de cooperación, intercambio de opiniones, y sobre todo de responsabilidades, el trabajo colaborativo es una excelente estrategia de enseñanza, con la intención de proponer un verdadero trabajo de cooperación, de resolución de problemas diversos, de las prácticas sociales del lenguaje, un experimento e indagación de los que dice los diversos portadores de un texto.

Los fragmentos del trabajo docente de la maestra Venus<sup>37</sup>, permite comprender lo que ocurre de manera cotidiana en las aulas multigrado.

*La maestra culmina con la repartición de los popotes y posteriormente inicia un proceso de cuestionamiento.*

*M      ¿Cuantos popotes traen en su mano?, ¡uno!, contestan en su mayoría los niños, solo un niño contesta que dos.*

*La maestra se dirige a niños en específico, los nombra, al mismo tiempo entrega más popotes y les cuestiona sobre la cantidad:*

*M      Diego ¿cuantos popotes traes en tu mano?*

*Diego          dos (contesta correctamente).*

*La maestra no realiza ningún comentario, voltea y continua cuestionando a otros niños, se dirige a una niña y la cuestiona.*

*M.      ¿Cuántos popotes traes en tu mano, Naomi?*

*No obtiene respuesta, la maestra se contesta que 3; continua con la situación, la educadora prosigue con la misma estrategia de cuestionamiento a niños que se encuentra en su lugar (algunos niños están sentados distraídos jugando con los popotes que tienen en las manos)...*

*M.      ¿Cuantos popotes traes ahora en tu mano Aldo? (No hay respuesta, la maestra insiste).*

*M.      ¿Cuántos.*

---

<sup>37</sup> Profesora que trabaja en una escuela multigrado y atiende a los tres grados; primero, segundo y tercero. Es directora comisionada y es la encargada de todo el papeleo administrativo.

*Aldo: 4. (expresa que cuato y continua jugando).*

*M. Cuantos popotes traes ahora en tu mano Danna.*

*Danna 5. (¿ 5? Cuestiona la maestra).*

*M. Cuantos popotes traes en tu mano ahora Emily ¿cuántos?.*

*Emily 6 contesta la niña.<sup>38</sup>*

El enfoque del campo formativo Pensamiento Matemático o campo de formación académica para el modelo 2017, se centra en la resolución de problemas dónde se propicie el desarrollo del pensamiento matemático, pero que además, es el punto de partida para el trabajo en este campo, ya que por medio de ella los alumnos adquieren la abstracción numérica y el razonamiento numérico. Desde lo que sostiene el enfoque de este campo, la resolución de problemas estará sujeta a seis consideraciones, la primera consideración fundamenta que el planteamiento de problemas debe centrarse en una situación en que el alumno no sabe de antemano la solución al planteamiento:

Un problema es una situación para la que el destinatario no tiene una solución construida de antemano. La resolución de problemas es una fuente de elaboración de conocimientos matemáticos y tiene sentido para las niñas y los niños cuando se trata de situaciones comprensibles para ellos, pero de las cuales en ese momento desconocen la solución; esto les impone un reto intelectual que moviliza sus capacidades de razonamiento y expresión. Cuando comprenden el problema se esfuerzan por resolverlo, y por sí mismos logran encontrar una o varias soluciones, se generan en ellos sentimientos de confianza y seguridad, porque se dan cuenta de sus capacidades para enfrentar y superar retos” (Programa, 2011:55).

---

<sup>38</sup> RO4VMR290514011

En la primera consideración se sugiere que un problema es aquella situación en la que el destinatario no conoce la solución al planteamiento, además de comprensible, les impone a los alumnos un reto intelectual que moviliza sus herramientas del pensamiento para comprender el problema y esforzarse en resolverlo descubriendo sus propias soluciones generando subjetivamente sentimientos de confianza y mejora su seguridad ante situaciones posteriores. Ahora, sugerir a los alumnos el proceso a realizar y la situación a efectuar apoya poco en el proceso de adquirir la abstracción numérica y el razonamiento numérico y construir de manera gradual, el concepto y el significado del número.

*M.                    ¿Cuántos popotes traes ahora en tus manos Jacobo?.*

*Jacobo            7 ( ¿seguro?, a ver cuéntalos, sugiere la maestra).*

El propósito del campo de formación pensamiento matemático se centra en que los alumnos “Usen el razonamiento matemático en situaciones que demanden establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos al contar, estimar, reconocer atributos, comparar y medir; comprendan las relaciones entre los datos de un problema y usen estrategias o procedimientos propios para resolverlos”(Programa, 2011:18). Sin embargo, el niño usa sus propias herramientas cognitivas, usa su razonamiento matemático en la situación planteada por la educadora, al establecer relaciones de correspondencia uno a uno al contar y ordenar los popotes, el propósito de la educación preescolar está presente en la siguiente práctica.

*Jacobo cuenta uno a uno los popotes, al mismo tiempo los acomoda en la mesa, de la siguiente manera ||||| 7. (Muy bien Jacobo, traes siete, comenta la maestra). La maestra se desplaza a otro lugar, se dirige a un niño y pregunta.*

*M.                    ¿Cuantos popotes traes en tu mano? (entrega más popotes ya que solo trae uno).*

*Niño:                8 contesta. (Vuelve a plantear la pregunta, nombra al alumno).*

*M. ¿Cuántos popotes traes en la mano, Gustavo?, a ver cuéntalos a ver si son 8.( Gustavo sostiene los popotes con la mano derecha y con la izquierda toma popote por popote y realiza el conteo hasta llegar al número 9 mientras cuenta los popotes los deja caer en la mesa-él no los acomoda como Jacobo), la maestra cuestiona.*

*M. ¿Cuántos?*

*Gustavo 9 contesta.<sup>39</sup>*

Tras el cuestionamiento del docente, ambos alumnos de tercer grado, usan su propia estrategia de conteo centrándose principalmente en dos principios del conteo, la correspondencia uno a uno y la cardinalidad, el primer alumno organiza los popotes verticalmente, usa su propia estrategia al contar, ya que organiza los popotes en fila, utilizando uno de los principios del conteo, la “correspondencia uno a uno”, cuenta los popotes que tiene en la mano mientras los coloca en fila y establece la correspondencia entre número y objeto, posteriormente la educadora usa el segundo principio del conteo que alude a la cantidad, nombra el último número que indica los objetos que tiene la colección, pero no cuestiona nuevamente al alumno, como sucede con el segundo niño; los dos alumnos desplazan los objetos ya contados, uno lo organiza en fila y el segundo niño los suelta sobre la mesa.

*La maestra se desplaza al lugar de Jair quien está jugueteando con un popote, los fricciona en la mesa con ambas manos, al llegar la maestra entrega los popotes que tiene en las manos y cuestiona al niño.*

*M. ¿Cuántos traes en tu mesa? (El niño toma con una sola mano todos los popotes y contesta diez).*

*M. ¿Cuántos son? A ver cuéntalos. (El niño realiza el mismo proceso que su compañero que está sentado frente a él, sostiene todos los popotes en la mano derecha y con la izquierda toma uno a uno y*

---

<sup>39</sup> RO4VMR290514012

*los cuenta, mientras los deja caer en la mesa-se escuchan ruidos, murmullos de los niños, chiflidos-la maestra observa al niño ) y continua diciendo:*

*M. Guardamos silencio por favor, vamos a escuchar cuantos tiene Jair”, pregunta al niño ¿Cuántos tienes?*

*Jair 10.<sup>40</sup>*

La docente propicia que el alumno identifique por medio del conteo la cantidad de elementos en colecciones mayores, sin embargo, el alumno realiza por percepción la cantidad y que atinadamente acierta, ahora, las realizaciones del alumno es “aceptar y obedecer” en vista de que no es así, la docente insiste en sugerir “contar” los objetos, entonces el alumno “obedece ” a la docente, realiza el conteo dejando caer los popotes en la mesa y al terminar evoca la cantidad “el proceso se limita y pierde su riqueza generadora de experiencia y conocimiento, si la maestra interviene diciendo cómo resolver el problema” (Programa, 2011:56). Cuando el alumno descubre que la estrategia que usó para resolver un problema es funcional lo vuelve a utilizar en otras situaciones de aprendizaje; ahora, sugerir al alumno “contar” se da una indicación, el enfoque del campo formativo “pensamiento matemático” se sustenta en favorecer el desarrollo del pensamiento matemático, por lo que el enfoque se sustenta en la resolución de problemas. Un problema es: ...cuando se desconoce la solución; esto les impone un reto intelectual que moviliza sus capacidades de razonamiento y expresión”, “...el material debe estar disponible...” los alumnos son “quienes decidan cómo van a usarlo para resolver el problema...deben dar oportunidad a la aparición de distintas formas espontaneas y personales de representaciones y soluciones que muestren el razonamiento que elaboran... el programa sustenta que los alumnos “están dispuestos y encontrar respuestas a preguntas del tipo: ¿cómo podemos saber?”, las sugerencias del programa para el trabajo docente en el pensamiento matemático es que los alumnos resuelvan problemas con cantidades pequeñas pero además, “realizar diversas acciones (separarlas, unir las, agregar una a otra, compararlas, distribuir las, igualar las)” para que los alumnos vayan construyendo para qué sirve contar y en qué tipo de problemas es conveniente

---

<sup>40</sup> RO4VMR290514012

hacerlo. Las bolsas de popotes los sostiene la educadora durante un tiempo considerable, es ella quien reparte el material, por otra parte, los alumnos no tiene elección sobre cómo usar el material, para usarlo en distintas situaciones como distribuir, separar, reunir los popotes con las de otro compañero o tomar los que considere, no existe libertad para que el alumno proponga qué actividad realizar, cada alumno usa su estrategia para dar una respuesta. La clase continúa:

*Coloca más p. en el lugar de Itzel quien está sentada a un lado de Jair.*

*M. ¿Cuántos tienes Itzel? (se dirige a la niña mientras tanto los demás niños están inquietos realizan diferentes actividades, algunos cogen los p. con ambas manos y los observa, otros friccionan sus popotes con sus manos, otro niño está sentado de rodillas en su silla y está chupando su p., una niña tiene la cabeza recostada en la mesa, mientras con la mano izquierda juega, subiendo y bajando el p.)*

*M. ¿cuántos? La maestra vuelve a cuestionar a la niña.*

*Itzel 9 (responde finalmente)*

*En este momento la maestra ya solo trae aproximadamente 12 p. en la mano, cuanta de dos en dos los p. y entrega 8 más a Rafael mientras lo cuestiona.*

*M. ¿Cuántos tienes, Rafael?*

*Rafael 4 (responde mientras recibe otros 8 popotes, Rafael procede a contar en voz alta del 1 hasta el 13, cuando lleva el conteo hasta el 8 le ayuda dos de sus compañeros que está al lado y terminan juntos diciendo, 12.)*

*M. Bueno.*

*La clase continua y acto seguido pregunta. ¿Qué vamos hacer con esos popotes?, dicen que (se escucha un silencio, la maestra continua).Diego tiene ¿Cuántos popotes?*

*Diego. 2, contesta. (Se dirige a otra niña y le pregunta)*

*M. ¿Cuántos p. tienes Mili?*

*Mili 6 contesta.*

*M. Si Mili, le regala sus popotes a Diego. ¿Cuántos p. va a tener Diego? (Nadie contesta la pregunta, se escuchan murmullos, los niños hablan de otro tema, pero nadie pronuncia un número o una cantidad, algunos niños cuentan en voz alta, otros están parados, otros se mueven en su silla)<sup>41</sup>*

El trabajo se centra en el “sobreconteo” (a partir de un número dado en una colección, continua contando otra colección: ante esta situación, el Programa 2011 encomienda que ante un problema de tengo 4 popotes y me regalan 8 popotes ¿Cuántas tengo?, ante esta interrogante el alumno se sitúa en la disyuntivas de contar la colección de 4 popotes y a está le agreguen 8, y luego cuente desde el 1 la nueva colección y averiguar que hay 12 y no 13. Es necesario estimular a los alumnos para confrontar sus ideas, indague, averigüe y reflexione su resultado, generando el razonamiento matemático mediante la resolución de problemas sencillos que postula el enfoque del campo, pensamiento matemático” una intervención educativa que considere los tiempos requeridos por los alumnos para reflexionar y decidir sus acciones, comentarlas y buscar estrategias propias de solución. Ello implica que la educadora tenga una actitud de apoyo, observé las actividades e intervenga cuando ello lo requieran (Programa 2011:56). La intervención oportuna y acertada permite generar confianza en los educandos. “En un aula multigrado, los profesores deben trabajar muy cerca de sus alumnos, explicándoles, haciéndoles pensar y comprender, ayudándoles a plantearse preguntas y a encontrar respuestas, preguntando y evaluando a cada momento qué y cuánto están aprendiendo” (Montero, 2002:11).

---

<sup>41</sup> RO4VMR290514013

En el enfoque de resolución de problemas sugiere que “Los datos numéricos de los problemas que se planteen en este nivel educativo deben referir a cantidades pequeñas (de preferencia menores a 10 y que impliquen resultados cercanos a 20)...”(ibídem 55) en el siguiente fragmento se aprecia la intervención docente ante un problema que implica un resultado de una cantidad pequeña, que al no poder resolver se opta por modificarla a algo más “fácil”.

*La maestra continua con la misma estrategia pero ahora, la actividad se modifica, la situación consiste en que dos niños agrupan sus popotes para evocar la cantidad que corresponda al total de popotes de los dos conjuntos y entonces la consigna cambia.*

*M.            ¡A ver Mili regálale tantito tus popotes a Diego!  
                 ¿Cuántos popotes tienes ahora Diego? Si Mili te  
                 regalo sus p. (un niño se levanta de su lugar se  
                 acerca al lugar de Diego y trata de observar)  
                 ¿Cuántos tenías Mili?*

*Mili           Seis, grita ella (¡seis!, se escuchan más niños)*

*M.            ¿Cuantos tiene Diego? (Dos contestan los niños).*

*M.            ¿dos? Cuestiona la maestra.*

*M.            Entonces, ahora ¿cuantos van a ser si Mili le regala  
                 a Diego sus 6 popotes y Diego ya tiene dos?.  
                 ¿Cuantos p. tendría Diego ahora?” (un niño  
                 contesta que 6 y otro niño dice, 7)*

*M.            ¿no? Pregunta la Maestra bueno regresamos a Mili  
                 sus popotes, (entrega a la niña sus 6 popotes) y  
                 comenta.*

*M. A ver, vamos a hacerlo más fácil. (Cuestiona a otro niño).*

*M. Alan ¿Cuántos popotes tienes?”*

*Alan ¡Uno!*

*M. Y si se los regalas a Yuriel, a ver regale los popotes a Yuriel ¿Cuántos popotes tiene ahora Yuriel? (Dos contestan en su mayoría los niños).*

*La clase transcurre con la misma mecánica, después de varios cuestionamientos; toma unas hojas blancas tamaño carta y los reparte a los niños, repite la misma estrategia, recorre el salón y entrega una hoja a cada niño y no alcanzan las hojas, se dirige al mueble, toma más y continua la repartición.*

*M. ¿Qué vamos a hacer con esa hoja que les acabo de dar? (Pregunta a los niños, pero ellos platican de otra cosa y otros cantan “banderita de tres colores” y nadie contesta la pregunta. Y pregunta a Rafael.)*

*M. Rafael, ¿Qué vamos a hacer con la hoja que les acabo de dar? Él no contesta.*

*M. Vamos a dibujar los popotes que tienen ustedes en sus manos, cada quien va a dibujar los popotes que trae en las manos.*

*Niño Pero no caben los popotes en la hoja.*

*M. Dibújalas pequeñitas. (Se escucha ruido en el salón de clase, todos los niños se levantan de su sillita y se van por su bote de*

*material -colores, sacapuntas, lápiz, crayones- y luego se dirigen a su lugar.)*

*Jacobo, toma un popote y lo coloca encima de la hoja y lo remarca y Diego ve que Jacobo coloca el popote encima de su hoja y lo remarca y él hace lo mismo. Mientras tanto Emily cuenta sus popotes y los dibuja en su hoja. Se escucha la voz de la maestra que dice:*

*M. ¿Ya terminaron de dibujar sus popotes?, ahora coloréenlo de un color, del color que quieran pero de un solo color.*

*M. De un solo color por favor. (Se acerca a Diego y le pregunta) a ver Diego ¿cómo son los popotes?*

*Diego Rectangular, circulado, largo, de color blanco yyy tiene forma de palo.*

*Jacobo Tiene forma de círculo.*

*Emily (una niña se acerca a la maestra y le dice) Ya termine de colorear.*

*M. ¿Cuántos dijiste que te faltaban para que sean 10?*

*Emily 6*

*M. Dibuja los que te faltan para que sean 10.*

*M. ¿Cuántos popotes tenías Ashley?*

*Ashley 4 (La niña tenía cuatro popotes mismas que dibujó en la hoja y coloreó del mismo color; posteriormente dibujó lo que le faltaba para que fueran 10, dibujó 6 más mismos que coloreó con un*

*color diferente a los seis primeros. 4 popotes y luego 6 y escribió los números quedando de la siguiente manera:*<sup>42</sup>

1 2 3 3      5 6 7 8 9 10

/ / / /      / / / / / /

El ejercicio cotidiano de la práctica docente de esta educadora es guiar los aprendizajes de sus alumnos, bajo su propia metodología y sus estrategias. No es propósito de esta investigación cuestionar si son las adecuadas o no; sin embargo, tiene la intención de mostrar cómo es la práctica docente de las educadoras; la práctica real y concreta que se realiza día a día en las aulas o escuelas. El escenario áulico es el espacio apropiado y propicio para la transformación de la práctica docente, en ella se generan las condiciones para atender y entender la complejidad del trabajo educativo y dar respuestas a las situaciones problemáticas que en ella se generan y además, es el contexto áulico, es el escenario donde se concretan las disposiciones auspiciadas por el estado que emanan de la política educativa, implementa en forma de cascada.

Mirar la organización de los alumnos en el aula es dos filas, para el trabajo grupal, permite centrar la atención en la organización de los alumnos en las aulas heterogéneas, el programa 2011 sugiere “la organización en equipos de tres o cuatro niños; esto es apropiado por que posibilita su interacción...la interacción con el docente puede ser más cercana en cada equipo...se puede recurrir al trabajo en parejas en forma colaborativa...” (Programa, 2011:157), Uttech (2011) expone que el salón multigrado invita a la colaboración y cooperación mediante la interacción social “la interacción entre la diversidad de niveles facilita mediante discusiones con el grupo completo, en grupos pequeños o en parejas” (119) la autora sugiere organizar en grupos pequeños, grupos colaborativos y en grupos cooperativos, en el primero se agrupa a los niños según su nivel de desarrollo, no necesariamente es por grupos; en la segunda, todos los alumnos participan en la construcción de un proyecto o trabajo y en la última cada educando puede tener una función diferente, pero todas las funciones que se deleguen son importantes para cumplir con la tarea asignada. El trabajo grupal es una buena estrategia, es necesario

---

<sup>42</sup> RO4VMR290514014

cuestionar y analizar las argumentaciones propias y de los compañeros para generar el apoyo entre ellos en la resolución de un problema. “el papel del docente es facilitar una posible resolución, que los mismos estudiantes encuentren. De esta forma se les demuestra cómo resolver un conflicto entre ellos” (Uttech, 2011:127) el trabajo requiere tiempo, de atender a los alumnos según sus necesidades, de organización, planificación, flexibilidad en las actividades y generar un clima de cooperación, ayuda, respeto, colaboración, etc.

Las reformas curriculares se implementan y operan, pero en la práctica generan muchas dudas, por ejemplo, ¿cuál es la propuesta en relación a la atención y servicio que ha de brindarse en aulas multigrado?; un número muy considerable, que poco se propone y se retoma en el currículum. Indudablemente el programa demanda una labor profesional orientada a “centrar la atención en los estudiantes y en sus propios procesos de aprendizaje”, un aula donde comprende al docente y a una cantidad de niños de diversas edades e intereses, transcurre en interacción entre la distribución del material, cuestionamiento docente, una sencilla interacción verbal entre actores, actividades matemáticas centradas en un alumno, los demás escuchando, no hay socialización, devoluciones, cuestionamiento pertinencia y retroalimentación .

Las educadoras externalizan su preocupación y problemática en razón a la práctica docente en escuelas donde atienden a más de un grado, en el programa 2011 se puntualizan algunas sugerencias de cómo trabajar en aulas diversas, en apartados como “ambientes de aprendizaje”, “bases para el trabajo en preescolar” y en “planificación didáctica” plasmadas implícitamente, generando muchos vacíos, las percepciones docentes giran en torno a pensar que “tantas reformas enredan” debido a que las reformas impactan poco en las prácticas que realizan las educadoras por que nacen y son ajenos.

Una de las cuatro prioridades de la educación básica es la mejora de los aprendizajes en matemáticas y español, curricularmente el programa de preescolar comprende seis campos formativos, en las prioridades de la educación básica solo se rescatan los dos primeros, Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático, se sugiere para la planificación la transversalidad de los demás campos formativos con mayor énfasis en los primeros dos, en los fragmentos de clase de la maestra Venus se retoma el segundo campo formativo.

Las políticas de cambio son imposiciones externas al contexto escolar, la reforma es una iniciativa de las autoridades, ahora, el modelo es experimentado en la práctica. El currículo oficial se concreta en el aula, los docentes son los actores curriculares; en el currículo se expresan las experiencias de conocimiento y aprendizaje en la escuela, sin embargo, está organizado y mediado por el docente, aunado a esto se puede decir que tiene dos caras, lo que establece el currículo y la que llevan a cabo los docentes dentro del espacio de acción, “la realidad siempre incluirá mucho más de lo que se expresa en las declaraciones curriculares; enfrentamos la diferencia entre las declaraciones curriculares “oficiales” y la práctica en el aula, entre lo formal y lo informal del currículo” (Eggleston, 1997:27), la interpretación de los contenidos curriculares es responsabilidad del docente, en él recae la responsabilidad de planear y organizar secuencialmente los contenidos oficiales que en nada reconocen la diversidad de alumnos que se encuentran en el aula, un solo programa oficial, para los tres grados de educación preescolar, a los docentes les agobia la misma duda “¿qué aprendizaje esperados para cada grado?”, ahora ante la disyuntiva de atender simultáneamente alumnos de diversas edades generan aún más incertidumbre, dificultades, lagunas y dudas; si bien en el programa reitera atribuciones al docente, ellos enfrentan dificultades no precisadas pero presentes en la realidad “se le atribuye la creatividad y búsqueda de alternativas situadas en el aprendizaje de los estudiantes”(Programa, 2011:8) las percepciones de las educadoras objeto de estudio, coincidieron en la compleja heterogeneidad al que se enfrentan al adentrarse en el mundo escolar, como lo es la atención a grupos multigrado.

*Martina: y ahora ¿Cómo planeo?, ¿Cómo le hago? O sea ¿Cómo le empiezo?, ¿Qué actividades, este, le pongo a los niños chiquitos?, ¿Qué actividades le pongo a los de segundo?, a los de tercero...(RE01VMR160513032).*

Externan dudas sobre qué actividades plantear a los alumnos, cómo organizar las actividades, cómo iniciar a diseñar las secuencias de actividades, entre otras. La fragmentación o enseñanza por grupos es una forma de debilitar la integración de los alumnos más pequeños con el resto del grupo, “la enseñanza por grupos separados debilita el sentimiento de pertenencia a la comunidad” (Uttech, 2011:37). Es necesario propiciar la interacción social; el ser humano, es un ser social y a través de su interacción con los semejantes o aventajados descubre cosas nuevas,

la misma autora sostiene que “En un aula multigrado con interacción entre todos los alumnos, las habilidades sociales se desarrollan al mismo tiempo que las actividades académicas. Una comunidad de principiantes que trabaja de manera conjunta y que resuelve problemas cooperativamente proporciona un recurso invaluable de diversidad” (Uttech, 2011:38)

La riqueza de las aulas multigrado invita al reto docente, mirar el aula de escuelas unitarias donde se potencialice el trabajo colaborativo, la interacción social, el apoyo mutuo, la cooperación, el compañerismo, la empatía con los más pequeños, la colaboración, el trabajo en equipo para lograr un fin en común, apoyarse para concretar un proyecto que representa al equipo, etc., son una diversidad de situaciones de aprendizaje que se pueden propiciar en el aula. El docente vive situaciones de adversidades diversas como interpretar la nueva propuesta curricular, los contenidos y la nueva metodología de enseñanza, tiene que buscar estrategias de atención a la heterogeneidad con las que se encuentran, ya que al entrar al aula siempre están mediados por un programa, pero además, por los intereses, necesidades, prácticas y saberes de los que ahí se encuentran, alumnos con edades, intereses, necesidades, conocimientos previos diversos, la realidad exige un currículum que ofrezca estrategias de enseñanza en modalidades unitarias o multigrado. Los docentes se ubican en lógicas diversas de comprensión sobre lo que viene como mandato pero no cómo concretarlas, ya que no fue invitado, no fueron consideradas sus opiniones, creencias y actitudes.

El currículo oficial es lo “prescriptivo” lo que se supone, debería de ser, sin embargo, una vez que es aplicado, podemos identificar la parte “descriptiva”, es decir, lo que verdaderamente es. El “deber ser” es lo que se aprecia en el currículo oficial y difiere del “ser” una vez que este tiene lugar en la escuela, la realidad muestra los esfuerzos de los docentes por atender a los alumnos de diversas edades, esto es lo descriptivo. Comprender las modificaciones curriculares es complejo, ahora comprender las características didácticas de una planeación en aulas multigrado causa dudas.

El profesor en última instancia, decide los aspectos a cubrir en la clase, especificando cuánto tiempo dedicará a un determinado aspecto, qué aprendizajes esperados va a enseñar, a quién se los enseña, a qué grado, cuándo y cuánto tiempo les concederá y con qué calidad se aprenderán, ahora bien, laborar en aulas multigrado es complejo ya que en ella asisten niños que cursan

ciclos y grados diferentes, con diversos niveles de capacidades, habilidades e información; los niños cuentan, además, con edades desiguales y con experiencias distintas de vida familiar; el docente se enfrenta a retos, y a la toma constante de decisiones; sobre aspectos curriculares adecuados a la diversidad de alumnos que se encuentran en el aula y organizar los contenidos, dos actividades complejas. El docente se encarga en el mejor de los casos, de diseñar su clase, establecer y relacionar un conjunto de contenidos ordenados secuencialmente para ser aprendidos, el docente estructura el desarrollo de la situación de los contenidos seleccionados, en ocasiones reflexionado, apropiados, responde a intereses y necesidades, libre o instituido en el programa. Prepara un conjunto de contenidos ordenados secuencialmente para su aprendizaje progresivo generando dudas, por la diversidad de edades, intereses y necesidades, sobre todo en la organización misma de las actividades de enseñanza, mediante una interpretación particular que se realiza en torno al programa que históricamente son un conjunto de prácticas instituidas dentro del currículum oficial.

*Venus: ... los intereses de los niños son muy diferentes, los de primero, los de segundo y los de tercero, entonces, planear actividades para los tres grados es todavía más, más complicado (RE02VMR310513018).*

Las decisiones políticas, burocráticas y administrativas plasmadas en el programa no logran sedimentarse en las percepciones docentes, las interpretaciones que los docentes realizan del currículum le generan dudas sobre el “Cómo” realizar una planificación en preescolar en escuelas unitarias; oficialmente el programa propone un apartado de “Bases Para El Trabajo en Preescolar” menciona que es un referente para “orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente”, más adelante menciona que también es para una mejor “organización del trabajo en la escuela”, pero no se concreta en las percepciones docentes, hoy se reconoce el papel relevante que tienen las relaciones entre iguales en el aprendizaje. Al respecto se señalan dos nociones: los procesos mentales como producto del intercambio y de la relación con otros, y el desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo en el cual las niñas y los niños participan activamente en un mundo social en que se desenvuelven y que está lleno de significados definidos por la cultura. (Programa, 2011:20).

La relación entre iguales posibilita el intercambio de experiencias, al socializar y dialogar sobre lo que observan, realizan, experimentan, comunican, exponen y analizan, al confrontar y colectivizar un tema o una puesta en común como espacio de socialización y aprendizaje entre iguales o con niños más aventajados, considerar que el interés de los alumnos es situacional, que surge de situaciones de aprendizaje novedosas, nuevas, lúdicas, motivacionales e innovadoras.

En otros casos, su sensibilidad le permite identificar los intercambios que surgen por iniciativa de las niñas y los niños e intervenir para alentar su fluidez y sus aportes cognitivos. En estas oportunidades, los alumnos encuentran grandes posibilidades de apoyarse, compartir lo que saben y aprender a trabajar de forma colaborativa (Programa, 2011:21).

La organización de los alumnos para el trabajo es de vital importancia, es necesario integrar alumnos aventajados con aquellos que aún no alcanzan cierta madurez en aprendizajes esperados para que colaboren entre sí, los alumnos aprenden de diversas maneras, observando, manipulando, socializando, jugando, en fin, depende del estilo de aprendizaje de cada uno. El programa plantea la interacción entre pares en pequeños grupos, algunos autores menciona que de preferencia con integrantes no mayor de cuatro y Uttech (2011) menciona que el trabajo en equipo se puede organizar en grupos pequeños, grupos colaborativos y grupos cooperativos. En fin, las aulas multigrado ofrece un abanico de posibilidades de colaboración, cooperación, oportunidades de interacción, de aprendizajes entre iguales, discusión sobre un mismo tema con puntos de vista que enriquecen el de los menos aventajados al realizarse un diálogo grupal, en grupos pequeños o en parejas.

Planear para aulas multigrado demanda centrar el trabajo en equipos o donde participen en un proyecto, las altas posibilidades de desarrollo es para los más pequeños ya que se encuentran en un ambiente de habilidades más elevadas del pensamiento y los alumnos más grandes "asumen papeles de liderazgo tanto académico como social" (Uttech, 2011:38), lo anterior es responsabilidad única del maestro, mirar al docente como el principal operador de las reformas mediante la práctica docente, supone pensar que asimila las modificaciones para concretarlas en las aulas "uno de los factores imprescindibles para la implementación de cualquier reforma

curricular es la práctica docente, ya que a través de ella se incorporan los cambios sugeridos para mejorar y hacer posible la implementación del currículum en las aulas, con el fin de acompañar el aprendizaje de los alumnos para el desarrollo de competencias”( Programa, 2011:13), las percepciones docentes no se habitúan, no existe un habitus de las prácticas, se siguen arrastrando lo que se hace, no modifican las prácticas, insisten y son perseverantes al pensar que el tiempo mejora la experiencia y comprender lo que se decreta por mandato.

#### 4.1.2 El desafío docente en unigrado

En el apartado anterior se retoman fragmentos de las observaciones realizadas a las docentes, ambas tienen experiencia en escuelas multigrado, además, durante las entrevistas frecuentemente externaban sus dudas en relación a aulas multigrado, debido a que en las reformas curriculares no contemplan la organización del trabajo en aulas unitarias, no existe una propuesta metodológica que apoye, guíe y puntualice la organización de situaciones de aprendizaje en la labor docente, esto origina que sea un patrón latente en las entrevistas; en este apartado se centra la práctica docente de otra educadora<sup>43</sup>; se realiza en otro momento y espacio escolar y enfocada en el primer Campo Formativo Lenguaje y Comunicación, muchas situaciones se dejan observar:

*M. Bueno, vamos a pasar al frente a contar nuestro cuento, que hicimos de tarea” ¿Quién pasa primero? Pero vamos a cantar primero para que podamos escuchar los cuentos que hicieron los compañeros de tarea.*

*M. Empiezan a cantar “Las manitas a guardar, la boquita a cerrar, los piecitos a juntar”, “ahora si podemos pasar a contar los cuentos”, ¿quién pasa?.*

*Alexa yo. ( la niña toma su libreta, camina hacia el pizarrón, se recarga en él. Se escuchan vocecitas, la maestra interviene).*

---

<sup>43</sup> Profesora Martina, atiende 30 alumnos de tercer grado. RO04VMR280513040

M. Ya escucharon, “la boquita cerrada” por qué debemos de escuchar a nuestra compañerita.

La niña comienza a interpretar la tarea que hizo, va narrando el cuento y hojea su libreta hasta terminar.

A. Había una vez, un cocodrilo que le dijo al pajarito ¿qué tomaste?. El cocodrilo, entonces, dijo “el agua del río”, el cocodrilo salió del agua y le dijo:” ven acá por favor te voy a contar algo sobre el agua”. Entonces le contó toooooo sobre el agua y después un bote de agua y le digo de que es tu agua, de agua pura y ya.

M. ¡¡Órale!! Un aplauso para Alexa, quién más, quién sigue”.

Niño Héctor.

M. A ver Héctor, (pausa) más atentos vamos a escuchar lo que Héctor hizo. ( se escucha ruido y la maestra vuelve a cantar “Las manitas a guardar la boquita a cerrar, los piecitos a juntar) vamos escuchar con atención a Héctor.

M. Te escuchamos Héctor.

Héctor se levanta de su lugar camina hacia el pizarrón y se recarga en él, mueve el cuerpo hacia adelante y hacia atrás mientras inicia con el cuento.

Héctor Había un pajarito que le y la cocolilo y tenía mucho sed y le dijo de que tomas de agua y le dijo en el lio y se fue a .. y se fue a too...y se fue a, a tomar y la y el y el cocolilo el lobo salió y le y le, se fue el pajalito y el cocolilo se metió, se metía a su agua, donde campo el pájaro y le dijo que estás haciendo y le digo estoy nadando y luego salió a platicar.

El enfoque del campo formativo “Lenguaje y Comunicación” se centra en que este campo desarrolle las prácticas sociales del lenguaje, que se orientan a actividades comunicativas, cognitivas y reflexivas, “las capacidades de habla y escucha de los alumnos se fortalecen cuando se tienen múltiples oportunidades de participar en situaciones en las que hacen uso de la palabra con diversas intenciones” (Programa, 2011:43). El lenguaje es una capacidad de gran importancia y trascendencia en el nivel “el lenguaje oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar” (ibídem 44). Crear oportunidades de habla por medio de cantos permite enriquecer su lenguaje, el canto, es una gran estrategia relacionada siempre a un aprendizaje esperado; ahora, retomar el canto como estrategia para propiciar que los alumnos “cierren la boquita” aísla a los alumnos del intercambio entre quienes participan y los compañeros, no existe una retroalimentación de las participaciones y socialización de lo expuesto.

“Los pequeños enriquecen su lenguaje e identifican sus funciones y características en la medida en que tienen variadas oportunidades de comunicación verbal, cuando participan en diversos eventos comunicativos en que hablan de sus experiencias, sus ideas y de lo que conocen; cuando escuchan y atienden lo que otros dicen” (ibíd. 42) en un sentido más crítico, formar a los alumnos con mentalidad crítica y reflexiva, implica la necesidad de modificar las consignas, plantear la necesidad de escuchar la intervención del compañero, solicitar su mediación si se requiere para enriquecer los aportes de su compañero, además, de ser un proceso que apoya en desarrollar la capacidad de “atención” y “observación” retroalimentando la aportación del expositor, para mejorar paulatinamente el lenguaje de los alumnos.

*M. Un aplauso para, (pausa, Carlos levanta la mano).*

*M. A ver Carlitos te escuchamos. (se escucha la voz de un niño diciendo)*

*Niño Luego yo maestra, maestra.*

*M. Bueno de Carlitos, sigue Bayron, luego Aldo y ya, ¿sale? Escuchemos a Carlitos.*

*Carlitos pasa al frente, no realiza ningún movimiento, solo se dedica a leer las hojas de tarea y comienza.*

*Carlos Había una vez roco el cocodrilo, poeta, roco el cocodrilo estaba nadando y después salió y se encontró con un pajarito y le dijo: ¿a qué vienes? y el pajarito le contestó: “ por agua”, y el cocodrilo le dijo: “no te agites pajarito te voy a decir algo del lago” y le digo que se iba a caer, porque no estaba tomando agua y sin agua se iba a caer y ya no iba a poder volar por que estaba tomando agua, y después el cocodrilo: dijo adiós al pajarito también y fin.*

*M. Un aplauso para (pausa) a ver ahora (pausa) ahorita paso a calificar la tarea nada más vamos a escuchar a Bayron y después aaaaaaa”*

*Niña Aldo y ya.*

*M. A ver vamos escuchar porque cuando nosotros hablamos queremos que nos escuchen y no nos gusta que estén hablando cuando estamos nosotros hablando ¿verdad?.*

*Aldo pasa al frente, se aleja un poco del pizarrón y empieza a contar el cuento en voz alta*

*Aldo Había un pajarito que se llama roco y compró un pajarito el pajarito estaba tomando.....(continua hablando pero no se escucha, habla muy despacio, demasiado despacio la maestra le dice)*

*M. Más fuerte, porque casi no se escucha.*

*Aldo Había un cocodrilo y se dio.... (Pasa el señor del gas, quien toca el claxon por un tiempo prolongado e impide escuchar al niño que está leyendo)*

*M. Un aplauso para (pausa, una vez mas no dice el nombre del niño).<sup>44</sup>*

La dinámica de las aulas se conoce al mirar en la ventana de los salones de clases y observar la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas de las maestras. Mirar por la ventana, implica captar la realidad de las prácticas pedagógicas para conocer las metodologías, el intercambio de ideas, debates, lecturas, trabajo colaborativo, situaciones problemas, situaciones significativas, incidentes críticos y constructivos, creatividad, enfoques, costumbres, practicas habitadas, etc., el docente es el profesional del ejercicio cotidiano con sentido humano, responsabilidad y compromiso. Hoy en día, desde el deber ser, le exigen al docente cumplir con ciertas competencias, ya que su práctica docente, se dice, depende de “la aplicación exitosa de los programas en el aula para atender a los requerimientos educativos que su alumno demande (Curso Básico, 2012:35) la aplicación exitosa de los programas o su ausencia, es responsabilidad única del docente. La práctica docente no es estática ni mecánica, sino que es una actividad dinámica, reflexiva y no puede acotarse en la práctica única y exclusiva del aula. El Programa (2011) lo respalda, argumentando que es “esencial el compromiso de los docentes de educación preescolar con los niños de los tres grados que integran ese primer periodo (pág. 125).

El discurso oficial versa en torno a pensar que “uno de los factores imprescindibles para la implementación de cualquier reforma curricular es la práctica docente, ya que a través de ella se incorporan los cambios sugeridos para mejorar y hacer posible la implementación del currículum en las aulas, con el fin de acompañar el aprendizaje de los alumnos para el desarrollo de competencias”. (Programa, 2011:13), la visión de sostener que la implementación de cualquier reforma es a través de la práctica docente, es acertada; lo que no, es la dinámica que ha seguido por años. Aunque, además, sustenta que las competencias que desarrollan depende

---

<sup>44</sup> RO04VMR280513038

de lo establecido en el currículum porque “la realidad que se vive en las escuelas es diversa y las competencias que se deben desarrollar dependen sí de lo que establece el currículum, pero en gran medida de lo que ocurre en la escuela” (Ibídem 13), es decir, el fracaso o el éxito de la reforma curricular depende únicamente de lo que sucede en las aulas, del papel del docente de quien “se requiere de una profunda comprensión de los contenidos, un exhaustivo conocimiento de los alumnos y un amplio repertorio de competencias” (ibíd.13), conocer los contenidos implica comprender enfoques de todos los campos formativos, las metodologías, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación, el enfoque de la evaluación y los contenidos curriculares necesarios para diseñar el desarrollo de la situación didáctica; durante el célebre trabajo de campo se presentaron indicios de las dificultades y lagunas docentes, la planificación para aulas multigrado, es una de ellas, misma que impactan en su práctica docente.

#### **4.2 El espacio de acción. Práctica docente.**

El tema central de este apartado es respecto a la práctica docente, está ocurre en las aulas o en otros espacios donde se percibe la concreción del currículum; comprender la ejecución y aplicación de las reformas es posible durante el desarrollo de la práctica docente, en el transcurso de la misma se aprecia el contenido académico o curricular, la interacción humana en el aula y las intenciones del docente, alumnos y contenido. Transmitir los contenidos a través de un proceso real y complejo, donde se refleja y expone objetivos, contenidos y métodos presentados en el programa oficial, es situarse ante lo que realmente ocurren en el espacio de acción. La apreciación de lo que realmente se enseña o el currículum operacional se captan al asomarse en la ventana de la realidad de las prácticas de las educadoras, pero también en el discurso, ya que la experiencia docente les impone retos que viven en el ir y venir en la docencia.

*Venus: Pues exactamente una metodología, siento que no tengo, algunas veces utilizo pizarrón, algunas veces material didáctico, utilizo este carteles, utilizo pues si varias cosas, exactamente un método pues siento que no, no tengo muchas trato de que ellos me digan o así como que haciéndoles preguntas para que ellos solitos me vayan dando las repuestas, van respondiendo a las cuestiones o preguntas, pero así como que una metodología exactamente pues creo que no.*

El programa de preescolar ofrece la posibilidad de diseñar la planificación a partir de situaciones para el aprendizaje, el programa 2011 conceptualiza a la organización del trabajo docente como aquellas que buscan platear experiencias trascendentales en los alumnos, “formas de organización del trabajo docente que buscan ofrecer experiencia significativas a los niños que generen la movilización de saberes y la adquisición de otros” (Programa, 2011:173) mediante ciertas metodologías de trabajo, modalidades de trabajo u organización didáctica. El docente tiene la libertad de elegir qué propuesta utilizar para realizar su práctica docente, ya sea talleres, situaciones didácticas o proyectos. La planificación de la práctica demanda generar propuestas de aprendizaje innovadoras, creativas, novedosas, retadoras, propositivas y analíticas. El docente tiene la libertad de elegir qué situación de aprendizaje retomar para establecer su intervención docente, básicamente se ofrecen tres: talleres, proyectos y situaciones didácticas. Las metodologías o situaciones de aprendizaje difieren de los recursos didácticos como el pizarrón y las láminas para los carteles; estrategias de enseñanza como el dialogo o confrontación de ideas u opiniones.

*Venus: no he trabajado nunca las planas, para la escritura trato de que copien, dejo tareas a los niños donde tengan que iluminar o tengan que dibujar o algunas veces en la escuela, En matemáticas, trato de utilizar mucho material didáctico, objetos ahora si de lo que tenga a mi alcance, para que ellos puedan comprender lo que uno les está mostrando y enseñando. En el campo lenguaje y comunicación, utilizó mucho los cuentos sobre todo para la comprensión, trato lo más posible de leerles un cuento o si no se los encargo y lo que más hago es contarles el cuento y de tarea ustedes se los van a contar a sus papás, ellos lo escriben y ustedes me dibujan lo que entendieron del cuento y siento que eso me ha funcionado, pasen al frente y que se los vayan contando a sus compañeros... en conocimiento del mundo, siento que me ha faltado mucho, no lo he tomado mucho en cuenta, siento que me ha falta hacer lo de los experimentos, siento que por falta de material, a veces se los he pedido pero no todos llevan, digo para que se los pido no me lo traen y algunas veces yo trato de llevar los materiales, (ríe) entonces como que lo he dejado de lado, creo que trabajado más lenguaje y comunicación y pensamiento matemático. (RE04VMR070613050).*

El aula como contexto institucional implica que haya un docente, un grupo de alumnos y se requiere de un conjunto de contenidos ordenados secuencialmente para su aprendizaje progresivo; se alude al aula como el espacio donde se configura la práctica docente, aunque es necesario establecer que la práctica docente puede ocurrir en diversos contextos o espacio escolar, como el patio o la cancha siempre y cuando sea un conjunto de patrones de interacciones profesor-alumno y contenido, patrones, porque durante el trabajo de campo se detecta que las escuelas siguen una dinámica que se presenta de manera constante como actividades rutinarias o cotidianas. Esta dinámica se percibe, ya que las dos escuelas por su ubicación y matrícula, son pequeñas, en ella se viven relaciones sociales conectadas, por procesos externos e internos que aunque no forma parte del proceso de enseñanza, están intencionalmente situadas, como el horario de entrada que condiciona el horario de llegada, el columpiarse o jugar en los juegos infantiles, acomodar sillas y mesas de los niños, entre otras.

La práctica docente se concibe como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre los aprendizajes de los alumnos”(García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G, 2008:109) es un proceso social en el que interactúan profesores y alumnos en instituciones escolares específicas; en donde se dan dichas prácticas que son construidas históricamente. De García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G, cita a De Lella (1999) en su definición de práctica docente quien la concibe “como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar” (Ibídem 110 ), es la práctica desarrollada en las aulas, lo que ocurre dentro del salón, los procesos complejos y las relaciones que se generan.

*Venus: creo que no ha cambiado totalmente, estoy en el proceso, voy arrastrando lo que traía y trato de incluir lo que me dice el otro programa, como que todavía siento que no, ni lo trabajo, no lo he terminado de trabajar como debería de ser. Me cuesta, no he tenido la oportunidad de leer completamente el programa o de tratar de entenderle, pues si eso es donde me ha costado, a veces digo, me voy a sentar a leer y ya me siento a leer una, dos, tres páginas y ya lo dejo y sigo con lo otro y no termino de entender lo que estoy haciendo.*

La práctica docente es un proceso de enseñanza que se realiza u ocurre en el aula o salón de clases, es multidimensional, es inmediatez e imprevisible, García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G, retoman a Doley (1986) para sustentar que la práctica docente “es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren. La enseñanza se caracteriza también por su inmediatez, dado que los acontecimientos ocurren con una rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir. Finalmente, es imprevisible, ya que ocurren situaciones que sin estar previstas, dan un giro a la clase que sale de lo estimado, lo que resulta favorable en algunas ocasiones” (García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G, 2004:110) y es justamente por los acontecimientos simultáneos, imprevistos y rápidos que en ella ocurren, que en ocasiones son difíciles de controlar, entender y dirigir lo que propicia que la clase dé un giro que en ocasiones suscita situaciones favorables y en otras produce cierto descontrol, ya que simplemente ocurren sin estar contemplados en los planteamientos.

Lo cierto es que en la práctica docente se da en diversos escenarios y contextos donde el docente realiza el proceso de enseñanza y que en ella se presenta diferentes situaciones que obstaculizan o favorecen dicho proceso que la modifica, mejora, altera, enriquece, transforma y que no puede ser que la realidad se reduzca y sea predecible, ya que no se da sino que se construye.

*Martina: si todavía carezco de algunas cosas, pero pues yo creo que eso lo vamos a ir, este, como que aprendiendo a lo largo del trabajo. Como seres humanos pues es una evolución que vamos teniendo, vamos aprendiendo, con los niños aprendo mucho, con mis padres de familia también, con mis compañeras... yo creo que siempre vamos a tener, este algunas, debilidades o cosas que nos hace falta ¿no?, siempre, siempre va a ver, pero yo creo que eso poco a poco lo tenemos que ir superando. (RE04VMR070613048).*

### 4.3 La planificación o planeación. Cuestión de conceptos

La práctica docente es sin lugar a dudas el espacio donde se concretan las reformas, en ella se puede apreciar si se retoman de manera adecuada los contenidos curriculares, las metodologías, técnicas, estrategias, enfoques, los principios pedagógicos, un buen proceso de evaluación, devoluciones pertinentes, uso de recursos didácticos, dosificación del tiempo que responda a los intereses y las necesidades de los alumnos, convirtiéndolas en intenciones pedagógicas plasmándolas en la planificación, para posteriormente aplicarla, modificarla de ser necesario sobre la práctica. La planificación es un proceso centrado en prever las actividades o las secuencias de situaciones de aprendizaje, demanda generar un proceso gradual e intencional mediante la propuesta de ambientes de aprendizajes innovadores, novedosos y creativos que despierten el interés de los alumnos.

Los programas de preescolar destinan un apartado para su conceptualización y los elementos que la estructuran; en el programa 2011 se modifica el concepto pasa de nombrarse planeación a planificación, generando dudas, la maestra Martina comenta que es lo mismo “la planeación, pienso que es lo mismo” (RE04VMR070613047) y para la maestra Venus “en la planeación o planificación como le llamas, retomo los aprendizajes esperados” (RE02VMR310513029), para ello es importante señalar que en la reforma curricular del 2011 y en la actual 2017 se denominó planificación, en el programa 2011 se puntualiza su concepto como herramienta trascendental que permite al docente organizar su intervención durante la clase “herramienta fundamental para impulsar un trabajo intencionado, organizado y sistemático que contribuya al logro de aprendizajes esperados en los niños ...se toman decisiones sobre la intervención docente, la selección y organización de los contenidos de aprendizajes, la definición de metodologías de trabajo, la organización de alumnos, la definición de espacios físicos y selección de recursos didácticos, las estrategias de evaluación y difusión de los resultados, principalmente”. (Programa, 2011:17).

En el modelo educativo 2017 la planificación es “un conjunto de supuestos fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables para que las niñas y niños avancen en su proceso de aprendizaje” (Modelo Educativo, 2017:169), es así que de la acción docente, demanda conocer los contenidos curriculares con mayor énfasis en los principios pedagógicos,

tener presente los materiales, los recursos disponibles y la cantidad suficiente y necesaria para lograr el propósito, los tiempos para su ejecución, las técnicas e instrumentos de evaluación; actividades nada simples pero tampoco complejas. La planificación es en si la herramienta central y principal de la labor docente, en ella se planea la acción docente, “la planificación es un proceso fundamental en el ejercicio docente ya que contribuye a plantear acciones para orientar la intervención del maestro hacia el desarrollo de competencias”( Programa, 2011:95) para el modelo educativo 2017 la planificación está en “el corazón de la práctica docente...permite al profesor anticipar cómo llevará a cabo el proceso de enseñanza...requiere que el maestro piense acerca de la variedad de formas de aprender de sus alumnos, de sus intereses, motivaciones ...permitirá planear actividades más adecuadas a las necesidades de todos sus alumnos” poder realizar la planificación es necesario tener presente los contenidos curriculares como: aprendizajes esperados, estándares curriculares, propósitos, principios pedagógicos, enfoques de los campos formativos, las estrategias didácticas, ambientes de aprendizaje lúdicos, creativos, dinámicos, entre otros, productos y procesos para poder evaluar, así como las técnicas e instrumentos de evaluación, dichos lineamientos con sustento en el programa 2011.

Para el modelo educativo 2017 se plantea los aprendizajes claves<sup>45</sup>, se organizan los contenidos en tres componentes curriculares: Campos de Formación Académica, Áreas de Desarrollo Personal y Social; y Ámbito de la Autonomía Curricular, los dos primeros son contenidos que las educadoras deben abarcar y el tercero se refiere a decisiones de gestión sobre los contenidos de ese componente; en el modelo educativo 2017 se sustenta que el diagnóstico inicial y los Aprendizajes Esperados de los Campos de Formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social, son los referentes para organizar el trabajo escolar, para ello es necesario valorar qué saben y pueden hacer los niños, la información que de ella se deriva es fundamental para planear. Ahora bien, para plantear las situaciones de aprendizajes requiere del conocimiento de “qué se enseña y cómo se enseña”, de esta manera se concreta el currículum desde las acciones que las educadoras emprenden, sustentadas en las actividades que plantean para dar a conocer el contenido por ellos elegidos y planeados. La implementación de las

---

<sup>45</sup> Un aprendizaje clave es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuye sustancialmente al crecimiento integral del estudiante. Coll, César y Elena Martín, 2006:89.

reformas curriculares provocan dudas respecto a la estructura de la nueva propuesta curricular, más aún, existen dudas sobre la metodología para su implementación y concreción, así mismo, no existen estrategias, métodos y técnicas de enseñanza, mismas que no se observan y plasman en la planificación mostradas por los docentes.

*Martina. Como le comentaba en la entrevista anterior, este, a mí me hace mucha falta a lo mejor no sé, a lo mejor hacer una planeación, ya ni se cómo se dice ahorita, creo que planeación. (RE04VMR070613054).*

La realidad que viven las educadoras para prever las acciones a realizar en el aula permite comprender que las percepciones docentes se centran en una interpretación del currículum que les impele modificar la enseñanza, existen dudas sobre la nueva propuesta curricular, aunque en los programas sectoriales se plantea la actualización y formación docente, en la práctica esto no se consolida, el maestro se encuentra solo en las aulas, en escuelas unitarias, las supervisiones son pocas y el apoyo del Asesor Técnico Pedagógico es casi nula, los docentes se enfrentan a dudas sobre lo que realizan, esperan en solitario para que alguien los guíe y les sugiera si lo que realiza es acertada o no, porque los cursos con “leídas a medias” las dudas aún persisten, los agobia y les impele modificar su acción en las aulas, por que dudan sobre su prácticas.

*Venus: yo le hago pues como yo le entendí ¿no?, o como yo más o menos le he entendido pero pues no, no sé si lo que soy haciendo este bien o no porque pues no, te digo nadie me ha dicho; si vas bien así o no vas bien o aquí habría que cambiarle y ya, yo creo que ahora que tengamos un curso de eso pues ya voy a ver si estoy bien lo que estoy haciendo o de plano estoy en otro. (RE02VMR310513025).*

Esperar la aprobación de lo que se realiza, mientras tanto se construye y se realiza practicas desde la incertidumbre, la práctica docente se compone y se funda en la expresión de las percepciones docentes cimentadas en la cotidianeidad escolar reflexionada de manera individual, en pocas ocasiones en un ambiente de comunidades de aprendizajes entre escuelas y en mejor de los casos cuando realizan algún curso con “Leídas a medias”, las dudas de cómo organizar la intervención docente, continúan:

*Venus: cuando voy a hacer mi planeación ¿qué actividades pongo?, ¿cuáles serán las que si en realidad pues le llamen la atención a mis niños?, ¿para qué?, para que yo pueda lograr que aprendan, ¿qué voy a poner?, ¿cómo le entiendo?, a veces sí creo si me he dado cuenta que nada más no, no me funciona, y entonces tengo que volver a hacerlo, buscarle cómo. Nos dan que debemos trabajar con los campos formativos, eso ya viene siendo como contenido para nosotros, porque nos van marcando así como que has de cuenta español, matemáticas y estas competencias para este campo formativo, o sea, ya te están diciendo.*

Ahora bien, en la nueva propuesta curricular de preescolar los contenidos se le denomina “Aspectos”, por ejemplo, para el campo formativo Pensamiento matemático, son dos aspectos: Número y Forma, espacio y medida. Los campos formativos son efectivamente seis, pero se denominan Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático, los campos formativos permiten “identificar en qué aspectos del desarrollo y del aprendizaje se concentran... y constituyen los cimientos de aprendizajes más formales y específicos que los alumnos estarán en condiciones de construir conforme avanzan en su trayecto escolar”. (Programa, 2011:40). Permite tener intenciones educativas claras, cada campo formativo está estructurado primeramente por aspectos, posteriormente de competencias y estas a su vez por aprendizajes esperados; cada uno de los seis campos formativos cuenta con competencias y aprendizajes a desarrollar en los alumnos a través de la planificación de clase ordenadas de manera “(qué competencias y aprendizajes pretende promover en sus alumnos) y centrar su atención en las experiencias que es importante que proponga” (Programa, 2011:40).

En las entrevistas un tema recurrente y categorizado fue la planificación, para realizar este proceso es necesario primeramente conocer qué se enseña para poder establecer los contenidos curriculares y plantear situaciones interesantes para que los alumnos indaguen, reflexionen, cuestionen y socialicen; estableciendo niveles de complejidad para los distintos grados, prever qué recursos ayuda en la potencialización del contenido, cuáles son significativos y potenciales para el aprendizaje, qué situaciones estarán a cargo del docente y cuáles del alumno, cómo se organiza al grupo y tener presente el enfoque del campo formativo que será base para plantearse las actividades de aprendizaje, es así que la planificación una herramienta fundamental.

Es preciso puntualizar que desde la RIEB se plantea en el plan de estudio un proyecto educativo de 4 periodos, siendo tres años para cada periodo, el programa 2004 tardó en trascender las percepciones de las educadoras, se planeó para 12 años, antes de cumplirse el tiempo y conocer el impacto de dicha reforma se propone otra, el programa 2011, con modificaciones pedagógicas, un currículo nuevo “actualizado, congruente, relevante, pertinente y articulado” con los niveles posteriores, pero antes de que estas modificaciones logren evaluarse y antes de la culminación del sexenio Peñista, además de modificarse apenas 6 años, el programa de preescolar se reforma nuevamente “la educación básica requiere reformarse porque, según criterios nacionales e internacionales, los aprendizajes de los estudiantes son deficientes y sus prácticas no cumplen con las necesidades de formación de los niños jóvenes que exige la sociedad actual”, es así que antes del cambio de sexenio Peñista 2012-2018, a finales de su gestión se reformula nuevamente el programa de preescolar planteando el Modelo Educativo 2017, siguiendo la dinámica del sexenio de Calderón 2006-2012 ya que antes de abandonar la presidencia, modificó en el último año de su gestión el campo educativo, planteando una reforma curricular, durante el sexenio de Calderón se implementó el programa 2011 y con Peña el Modelo educativo 2017. La reforma curricular a largo plazo (1988-2004) se implementó durante el sexenio de Carlos Salinas, ya que entonces estaba en vigor el programa 1993 y fue hasta el programa 2004 cuando se modifica el marco general de enseñanza de nivel preescolar, casi a mediados de su gestión en el año 1992, desde este año hasta el gobierno de Calderón se iniciaron los cambios curriculares a corto plazo sin evolución de los alcances en educación básica. Continúan siendo a corto plazo, sin impacto en las percepciones docentes, quienes consideran que sigue el enfoque en competencias desde el 2004 y que no existe discrepancia entre ellas, solo modifican los términos, se reducen los aprendizajes esperados.

## COLOFON

La investigación realizada se inicia reconociendo un contexto problemático en el 2012, misma que no culminó en su momento, el tiempo transcurrió, el campo educativo sufrió modificaciones y transformaciones, atendiendo en el mejor de los casos a la evolución de la sociedad; la educación no permaneció estática, se hicieron planteamientos en el campo curricular; iniciada el sexenio Peñista, aun mes de su gobierno presentó una reforma constitucional, misma que se aprobó el 20 de diciembre del 2012 en la cámara de diputados y por el Senado de la República el 21 de diciembre del mismo año. En febrero del año siguiente fue declarada dicha reforma constitucional por el poder Legislativo, promulgada por el poder Ejecutivo el 25 de febrero del 2013 y se publicó el 26 de febrero en el Diario Oficial de la Federación. Durante el sexenio se promulgó la reforma de varias leyes secundarias como La Ley General de Educación, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la del Servicio Profesional Docente, estas leyes se publicaron en el Diario Oficial de la Federación; las reformas educativas regularmente han sido sexenales, realizadas en corto tiempo, no están proyectadas a largo plazo, apenas se logran comprender y las vuelven a cambiar, modifican el marco general de la enseñanza, en ocasiones perversas y violentas como la iniciada por el sexenio peñista a finales del año 2012, inicia con la reforma al artículo 3° constitucional, centrándose en aspectos laborales y punitivos, evaluando a los docentes para su ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia, esta última causó revuelo en el campo educativo, que habrá de recordarse como un momento coyuntural, generó incertidumbre y temor, los docentes no deseaban presentar el examen su mayor temor era no ser idóneo, ya que el resultado era ser removido del cargo después de tres oportunidades, hasta llegar a perder su trabajo, se vivió un momento muy tenso en el campo educativo, los docentes tenían pavor a salir en la relación de docentes a ser evaluados con la intención de conocer su desempeño a través de un examen estandarizado, único y nacional y determinar así su permanencia en el servicio o su baja del mismo, para ello el docente tenía que ser idóneo, mediante tres rubros, un examen que tenía que contestar casi en segundos, una planeación argumentada y una evaluación de su desempeño por parte del supervisor.

Plantear una reforma educativa que mide los saberes de los docentes mediante un examen único no expone los verdaderos embates de todos los cambios epidérmicos de las reformas, no evalúan el proceso de diseño e implementación, sino más bien, evalúa los saberes de los maestros previos al examen, se piensa en un docente técnico y no cómo profesional, evaluar los saberes por medio de un examen no logra valorar el nivel de dominio del grupo, la actitud docente ante la innovación, la apropiación y aplicación de los fines de la educación y de la nueva propuesta, más bien el docente permea sus prácticas desde el deber ser, el abismo existente entre el diseño y operación no aminora, se aprecia una gran distancia entre el discurso oficial y las prácticas desarrolladas en el interior de las instituciones educativas donde realizan su trabajo docente las maestras Venus y Martina. Si bien es cierto, existen docentes que al interior de las aulas realizan intentos forzados por comprender y realizar sus prácticas desde el deber ser, existen otras que operan o son determinadas en gran medida por la dinámica de las prácticas sedimentadas y habituadas por la tradición; las reformas impactan de manera poco favorable en las percepciones docentes y en las prácticas que realizan, mismas que se aprecian al asomarse en la ventana de la realidad de las aulas, porque estas se gestan y diseñan ajenas a los intereses y necesidades reales de los contextos educativos, a decir de Latapí 2003 “se desarrolla necesariamente en muchos docentes, en pocos años, un sentido de frustración profesional que los lleva a refugiarse en rutinas conocidas y seguras” (Latapí, 2003:12), el tiempo corto impide la construcción del habitus de nuevas e innovadoras prácticas docentes.

EL 07 de noviembre el Secretario de Educación Pública Aurelio Nuño Mayer anunció la desaparición de las escuelas multigrado, abrió altas expectativas, se esperaba modificaciones estructurales para la educación de la población rural, de las zonas más desprotegidas y vulnerables, ahora el desplazamiento de los alumnos a los centros de concentración, esto implicaba el traslado de los alumnos a las comunidades aledañas para formarse, nada de lo planeado operó en la práctica, los planteamientos se esfumaron nuevamente en el tiempo corto. El sexenio 2012-2018 fue un periodo de grandes cambios en el Sistema Educativo, se trastocaron temas centrales como la concentración de escuelas multigrado, la evaluación docente, la presentación del Nuevo Modelo Educativo el 13 de Marzo 2016 en Palacio Nacional.

El panorama educativo de las escuelas multigrado ubicadas en su mayoría en zonas rurales e indígenas caracterizada por la atención de grupos con diversidad cultural, étnica y lingüística, padeció uno de los embates más peligrosos de la anterior administración, ya que el 19 de noviembre del 2016 se anunció un nuevo programa enfocado a las escuelas multigrado, que añoraba la “reconcentración de escuelas”, con ello se planteaba la desaparición de muchas escuelas para disminuir el número de escuelas multigrado o unitarias en la modalidad indígena; el nuevo programa planteaba trasladar a los alumnos a escuelas equipadas y de organización completa “que incluye el traslado de alumnos que asisten a cien mil escuelas pequeñas y dispersas a planteles de organización completa y con mejor infraestructura”, estrategia que el secretario en turno prometió presentar en el primer bimestre del año 2017, derivado de las acciones de inclusión y equidad, indicó que con la reconcentración de escuelas se tendría un gasto “más eficiente, y se beneficiará a los alumnos de planteles con organización completa, con educación de calidad y con todos sus profesores”, fue discurso, nunca se formalizó esta iniciativa fue la principal demanda de las educadoras objeto de investigación, externaron sus dificultades para la atención de grupos multigrado, no existe una política educativa, ni formación académica que aluda a este tipo de organización de las escuelas y ofrezca apoyo al docente.

En las aulas multigrado se viven dudas e inseguridad sobre lo realizado durante la praxis, se presentan dificultades, retos, lagunas, deficiencias y se actúa en la incertidumbre. No se logra profesionalizar a los docentes de la vieja guardia y a los noveles, en la formación académica no se contempla un diseño curricular que retome esta parte olvidada por las políticas educativas, en los cursos con leídas a medias no se cubre esta demanda de los docentes de apoyo en aulas multigrado y el docente no genera ambientes colaborativos de aprendizaje. Es importante mencionar que el papel que juegan las escuelas formadoras de los docentes en su autonomía de diseño curricular es crucial para ofrecer los postulados básicos que los docentes requiere para reflexionar, investigar e incidir en su actuar cotidiano en las aulas, no solo en relación a cómo atender a los alumnos en aulas multigrado sino reflexionar e investigar cualquier situación o problemática que se presente durante la práctica docente.

En ese periodo no únicamente se dictaminó la Reforma Educativa sino a finales del sexenio Peñista se inició la reforma curricular, operándose el nuevo programa curricular durante el ciclo escolar 2018-2019, a finales del sexenio, culminó la oficialización del modelo educativo 2017, se ejecutó en la práctica después de arduos consensos para su diseño y rediseño llamándolo inicialmente El Nuevo Modelo Educativo, para finalmente llamarla, Modelo Educativo 2017. No puede pensarse en reformar el sistema escolar sin reforma docente, son dos temas que convergen y que es necesario modificar a la par para poder aspirar a una educación que ayude al desarrollo de nuestro país, es necesario, construir un nuevo imaginario colectivo en torno a los docentes, como ciudadanos, profesionales, sujetos, y aliados del cambio educativo, en una época nueva y para un nuevo paradigma educativo.

La política educativa debe comprender la formación y actualización de los docentes en servicio sin lugar a dudas insoslayables en un marco de reformas curriculares, mientras tanto en la práctica las educadoras estaban asumiendo cursos de actualización, “con lecturas a medias” del programa 2011, las reformas curriculares implican que los maestros adquieran nuevos aprendizajes y una nueva forma de concebir (concepciones) la construcción del conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ezpeleta, 2004:45), logrando así la transformación de la educación; lo curricular planteaba cambios, el proceso de implementación estaba transitando en su momento inicial, cuando se dio el cambio de gobierno, fue durante el cambio sexenal cuando los docentes de educación preescolar tuvieron al acceso al plan de estudios 2011 y su implementación, pero la atención se desvió hacia la primera reforma Peñista, las educadoras estaban más preocupadas por la política educativa implementada bajo la coordinación del INEE, tan así que la evaluación llamada punitiva fue el foco de atención, el temor y preocupación de ser evaluado imperó por encima de las deficiencias en lo curricular, el plan y programa 2011 pasó a segundo término, ahora fue menester preocuparse de no salir en la lista de los evaluados, se generó una gran ola en el campo educativo, durante el periodo del gobierno Peñista, existió una desinformación, los docentes se alarmaron porque no sabían cómo elaborar una planeación didáctica argumentada y sustentar dicha planeación. Por otro lado el currículum no tuvo grandes alcances y tampoco se evaluaron sus resultados, otra curricula diseñado y ejecutado en un tiempo corto. “Estos cambios requieren tiempo para que se consoliden, situación contraria a lo que requiere la reforma: implementación inmediata” (Ezpeleta, 2004:33).

El colofón alude al tiempo corto del sexenio peñista, primeramente a razón de que transcurrido el primer mes de su sexenio implementó la primera reforma de índole educativa y casi a finales de su sexenio oficializó la aplicación de un nuevo programa durante el ciclo escolar 2018-2019. El planteamiento curricular estipula los principios pedagógicos que son la principal guía de la práctica docente en el salón de clases y escuela; los fines y el perfil de egreso de los estudiantes al término de cada nivel educativo. La nueva propuesta plantea tres componentes curriculares: Los Campos de Formación Académica, áreas de desarrollo personal y social y por último, la autonomía curricular. El modelo educativo fue resultado de varios foros de consulta en 2016, para posteriormente presentarla el 23 de Marzo del 2017 y ejecutada en 2018, surge como un proyecto a ejecutarse “en un trayecto que dura once años”<sup>46</sup> y antes de conocer su impacto en las nuevas generaciones ésta se está diluyendo en el tiempo y espacio. Lo cierto es que ningún programa educativo se ha consolidado fuertemente, no existe un proyecto educativo sólido, a largo plazo, uno que transite desde la educación preescolar hasta la preparatoria, para conocer sus alcances y resultados en un lapso de tiempo largo. En preescolar el lapso más largo entre programa y programa fue la que existió entre 1992 al 2004, fueron 12 años; del 2004 al 2011 fueron escasamente 7 años y del programa 2011 al Modelo Educativo 2017 fueron únicamente 6 años, en cada una de ellas se exponen los fines de los primeros años de educación formal. Para plantear el nuevo documento se requirió de un debate muy significativo pero está se implementó hasta el ciclo escolar 2018-2019 de manera oficial, justo antes de culminar el sexenio de Peña, se operó de manera oficial el Modelo Educativo 2017.

Las reformas continúan siendo sexenales, realizadas en corto tiempo, apenas se logran comprender y las vuelven a cambiar, modifican el marco de la enseñanza, en ocasiones perversas y violentas; las reformas implican la “reestructuración del sistema escolar o en la revisión general del curriculum. Se trata de una modificación de gran amplitud que afecta a todo sistema educativo o a algunos de sus subsistemas, representando una mutación de índole estructural” (Tejada, 1998:28), se dan en tiempos cortos, de manera vertical, bajo la misma dinámica y cuando los docentes comprenden los fines de la educación plasmados en los nuevos documentos, se reestructura el sistema escolar o revisan el currículum realizando modificaciones sobre la marcha, para ofrecer un currículum más congruente con el perfil de egreso que se espera

---

<sup>46</sup> Modelo Educativo 2017: 99.

lograr, es así que las reformas son decisiones gubernamentales, no olvidando que autores sostienen que las reformas “implica cambios fundamentales en las grandes orientaciones de la política educativa que formula un Estado (en sus diferentes niveles, según el grado de centralización-descentralización de un sistema educativo). En este sentido, desde las políticas gubernamentales, generalmente se impulsan reformas” (Poggi, 2011:6), de modo que desde las políticas gubernamentales se impulsan reformas esperando que estas sean el talismán mágico que resuelva todos los problemas que acontecen en el campo educativo y olvidando que la reforma desde lo que sostiene Carbonell 2001 “no es sinónimo de cambio, mejora o innovación” va más allá de pensar que los principios y fines de la educación por el simple hecho de plasmarlas se comprenden y ejecuta las reformas al concretarse en las escuelas mediante documentos oficiales, sino implica una interpretación del docente, desde su propia percepción, en base al capital cultural construido en relación a varios factores sociales en los que los docentes de desarrollan y son él parte aguas para formarse un habitus que se visualiza en la práctica y en el discurso.

Existe ahora en el campo educativo mexicano una esperanza puesta en el presidente en turno, con un triunfo abismal del 1 de julio del año 2019, el licenciado Andrés Manuel López Obrador resulto electo en dichas elecciones. Las esperanzas están puestas en el gobierno de la cuarta transformación, la primera disposición realizada del presente sexenio fue el acuerdo 29/03/2019, se publicó en el Diario Oficial de la Federación fundamentando disposiciones de dicho acuerdo, que establece las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica. En preescolar, “se acredita con el solo hecho de haber cursado el grado correspondiente”<sup>47</sup>, la dinámica de reforma es similar a la del presidente anterior, el presidente actual inicia con la reforma educativa, se adiciona y derogan disposiciones, publicando en el Diario Oficial de la Federación el 15 de Mayo del 2019, la abrogación de la reforma educativa y con mayor énfasis en la evaluación punitiva y en el plano curricular se espera la nueva escuela mexicana del gobierno de la cuarta transformación.

---

<sup>47</sup> Acuerdo 29/03/2019. Artículo 11. Acreditación.

La presente investigación deja posibles retos para continuar investigando, abre un abanico para nuevas perspectivas de investigación del acontecer en el campo educativo, en virtud de que la tesis central de este trabajo es sostener que el proceso de legitimización que se ha impuesto sobre la reforma educativa y curricular generan percepciones distintas en las educadoras de preescolar indígena que impactan de forma poco favorable en la practicas pedagógicas que desarrollan, es menester comprender la dinámica de reforma curricular para la construcción de la Nueva Escuela Mexicana, cuyo desafío busca “favorecer el diseño e implementación paulatina de buenas prácticas docentes, en la escuela y en las aulas, con énfasis en la equidad, excelencia, inclusión, integralidad, participación democrática y la cultura de paz” (Organización de los Consejos Técnicos Escolares 2019:03). Modificar el marco general de la enseñanza demanda comprender la estructuración del nuevo documento normativo, es decir, programa de educación preescolar. Mientras tanto en el presente ciclo escolar 2019-2020, el nivel de preescolar Indígena y general laboran con apego a los principios que rigen y norma el Modelo Educativo 2017, mientras el gobierno de la cuarta transformación traza el proceso de construcción colectiva del nuevo plan de estudios, que se pretende publicar en el Diario Oficial de la Federación en Julio del año 2020; previendo un proceso de capacitación al magisterio, difusión y desarrollo, evaluación y selección de los materiales educativos y para que finalmente durante el ciclo escolar 2021-2022 se da la etapa de la puesta en marcha del currículo para los grados de 1° a 3° de preescolar, 1° y 2° de primaria y 1° de secundaria y ya para el ciclo escolar 2022-2023 toda la educación básica. Lo interesante de este proceso de construcción colectiva el nuevo plan de estudios es la propuesta que tiene programado para el periodo Abril y junio 2020, que es la Versión final para discusión a través de un grupo de enfoque con maestras y maestros (general y por nivel), mediante foros regionales con docentes e todas las entidades federativas quienes aportan su experiencia en la aplicación de los planes y programas de estudio 2017.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

ABRAHAM, A (1986) El enseñante y su malestar (54 - 82), Testimonios sobre las vivencias de las mujeres docentes (107-126). En el enseñante es también una persona. Barcelona, Gedisa.

APPLE, Michael, (1987) "Economía y control de la vida escolar", 63-83. En ideología y currículum. Madrid: Akal

ARDOINO, Jacques. (1997). La implicación. TR Patricia Ducoing. Conferencia impartida en el centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. México.

ARFUCH, Leonor. (2008). Crítica cultural entre política y poética. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

AUGE, Marc y Colleryn, Jean Paul (2005).¿ Qué es la antropología? Barcelona: Paidós.

BARRIGA ARCEO Frida Diaz "Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación", en Revista Iberoamericana. (2012),

BERTELY, María. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. En "Construcción de un objeto etnográfico en educación", México. Paidós. Pág. 63.

BOLIVAR, Antonio (2002). Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 4, Núm. 1.

BOURDIEU, Pierre (1997). Razones prácticas. Barcelona: Anagrama.

- BOURDIEU, Pierre y J. C. Passeron (1996). La reproducción. México.
- BOURDIEU, Pierre y L. Wacquant, (1995). Por una antropología reflexiva, Grijalbo México.
- BOURDIEU, Pierre, (1972) Esquisse d'une théorie de la pratique, Genève: Ed. Droz.
- BOURDIEU, Pierre. (1979). En "Les trois états du capital culturel", Actes de la Recherche en Sciences Sociales, núm. 30, pp. 3-6.
- BOURDIEU, Pierre. (1984) Sociología y Cultura. México. Grijalbo-Consejo Nacional para la cultura y las Artes. (1984).
- BOURDIEU, Pierre. (1987). Choses dites, París: Ed. de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre. (1991). El sentido práctico. Estructuras, hábitos y prácticas Madrid: Taurus ediciones, Madrid. Pp.91-111.
- BOURDIEU, Pierre. (1994).Raisons pratiques, París: Seuil.
- CARBONELL, Jaume (2001). "La innovación educativa hoy" en: La aventura de innovar: el cambio en la escuela: Madrid, Morata.
- CLIFFORD, Geertz, (1992) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura"
- COLL, César y Elena Martín. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencia y estándares, México, SEP, serie cuadernos de la reforma pág. 89.

COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR (7ª ed.) León g. schiffman ; leslie lazar kanuk. Alhambra mexicana, s.a., 2001

CURSO BÁSICO DE FORMACIÓN CONTINUA PARA MAESTROS EN SERVICIO (2012). La reforma Integral de la Educación básica: un proceso hacia la mejora educativa. En “Transformación de la práctica docente”.

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

DÍAZ, Barriga, F. y E. Lugo (2003), “Desarrollo del currículo”, en A. Díaz-Barriga (coord.), La investigación curricular en México. La década de los noventa (Col. La Investigación Educativa en México 1992-2002), vol. 5, cap. 2, pp. 63-123, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

EDELMAN, G. M. (1989). “The Remembered Present: A Biological Theory of Consciousness”. New York. Basic Books.

EDUCACIÓN SUPERIOR (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. III, núm. 7, link [consulta: fecha de última consulta].

EGGLESTON, John (1997) “Enfoques sociológicos del currículo escolar” 19-33, En Eggleston John Sociología del currículum escolar, Troquel, Buenos Aires.

EGGLESTON, John. (1980) Sociología del currículo escolar. Editorial Troquel.

ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrok (Ed), La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos de la observación: Paidós MEC. Pp. 203-47.

ESCUADERO, Eduardo B. (2012 30 de agosto). La educación en tiempos de Felipe Calderón. Baja California.

Feldman, Daniel. (1999). Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Buenos Aires, Aique, por Graciela Krichesky, Universidad de Buenos Aires. 159 págs.

FERNANDEZ, Lidia. (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos aires. Paidós

FERRY ,G. (1990). "La tarea de formarse" en El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la educación y la práctica.

FOUCAULT, Michael. (1986). ¿por qué hay que estudiar el poder? la cuestión del sujeto". Madrid. La piqueta.

FRANÇOIS, D. (2006) "Sociología de la experiencia escolar" 51-78 en COMIE Octavo Congreso de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México: COMIE

G. M., Edelman. (1989). The Remembered Present: A Biological Theory of Consciousness" Basic Books, New York).

GAJARDO, Marcela.(1999). Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década. PREAL.

GARCÍA, Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G, (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

GARCÍA, Cabrero, Benilde; LOREDO Enríquez, Javier; CARRANZA Peña, Guadalupe Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa. (2008). pp. 1-15 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México

GEERTZ, Clifford. (1992). “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura” 19-40. En *Ibíd.* La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

GIMENO, SACRISTAN José. (1991)El currículum: una reflexión sobre la práctica. Segunda edición. Ediciones Morata .

GIMENO, Sacristán, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica.

GOHN, María da Gloria, (2001) “Reformas educacionales en Brasil: actores y procesos participantes en São Paulo (1995-2000)”, Ponencia presentada para el XXIII Congreso Internacional de Latín América Studies Association, Washington, 6 a 8 se septiembre de 2001 (mimeo).

GUBER, Roxana (2005) El salvaje metropolitana. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos aires: Paidós, estudios de comunicación.

HABERMAS, Jürgen. (1999) y la Teoría de la Acción Comunicativa: critica de la razón funcionalista. Editor Taurus. Volumen 2. Pág. 618

Iniciativa de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

JACKSON, PH.W. (1991)”Los afanes cotidianos”, 42-77 en La vida en años aulas, Morata Madrid

KAËS, René (1996) “Recuerdos personales- memorias institucionales” en La institución y las instituciones. Buenos Aires, Paidós. Pp. 13-32

KAREL, Kotic (1985) “El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción” 25-37 en: Dialéctica de lo concreto. México: grijal.

La escuela como fuerza conservadora de desigualdades escolares y culturales” 103-129. En Leonardo Patricia de (comp.) La nueva sociología de la educación. SEP El Caballito, México. (1986)”

#### LA JORNADA 19 DE NOVIEMBRE DEL 2016

Lo que la enseñanza hace a los docentes. Una historia personal (89 - 130). En: Enseñanzas implícitas. Buenos Aires. Amorrortu. (1999).

MAYO Y JARVIS, (1981), citados en Pizam y Mansfeld, (1999). En percepción sobre los roles de género en víctimas de violencia intrafamiliar en la comuna cuatro de la ciudad de Villavicencio – meta. 2014.

MORENO, Moreno Prudenciano. (2010) “Globalización y formación educativa deshumanizada” en La política educativa de la globalización. México: Universidad Pedagógica Nacional p.234.

MORIN, Edgar. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PENSAMIENTO COMPLEJO. En Revista Electrónica Educare, vol. XII, núm. 2, 2008, pp. 95-113.

NEGRETE, Arteaga, Teresa de Jesús, (2011), El carácter táctico de la intervención educativa. Ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional de Investigación Educativa. México.

ORNELAS, Carlos (2012). "Promesa, formalismo y frustración" y "Poder, Transes empantamiento". En Ornelas, Carlos Educación, colonización y rebeldía. México: SIGLO XXI.

OSORIO, Jaime (1998). El análisis de coyunturas. "Estructuras, sujetos y coyunturas. Desequilibrios y arritmias en la historia", en Iztapalapa, núm. 44, Julio-diciembre.

Plan de Estudio 2011. México 2011.

PLANES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO. Estudio Teórico Conceptual, de Antecedentes, Iniciativas Presentadas en la LXI Legislatura y Derecho Comparado

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

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

Programa de Educación Preescolar 2004. México 2002.

Programas de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica. Preescolar. 2011.. México 2011

PUIGGRÓS, Adriana (1996). "Educación Neoliberal y quiebre educativo" en Nueva sociedad Nro. 146 Noviembre-Diciembre 1996, Caracas. Pp.90-101

Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española, en: M. Jorge Warde (org.), *Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas*, (II Seminario Internacional, Sao Paulo, 2-4 Septiembre 1996). Sao Paulo: Pontificia Universidad de Católica. (1998).

RICOEUR, Paul (1999) "Del lenguaje del símbolo y de la interpretación" y "El conflicto de las interpretaciones" 7-21 y 22-35 En *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.

ROCKWELL, Elsie (1986) "El maestro y la legitimación del conocimiento", en *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México, SEP, ediciones el Caballito.

ROCOEUR, Paul. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente del sentido*. México: siglo XXI y Universidad Iberoamericana.

SCHWAB, J.J. (1970), *The practical: a language for curriculum*, Washington, D. C., National Education Association.

*Ser Tutor de un Docente o Técnico Docente de nuevo ingreso de Educación Básica 2014-2015*.

SERRANO Castañeda, José Antonio (2007) "Agentes y actores. El escenario de la formación de docentes" en *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. UPN, México pp. 220-285

TAYLOR, S. R. Y R. BOGDAN (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.

TEJADA, Fernández José (1998) en Los agentes de la innovación en los Centros Educativos. Profesores, directivos y asesores. Ediciones Aljibe.

TORRES, Hernández, Alfonso.(2012) “Las reformas educativas: fórmulas cíclicas” en Apuntes pedagógicos. México: Universidad Pedagógica Nacional.

UTTECH Melanie. Imaginar, facilitar, transformar: una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural. 2011 Paidós. Pág. 195.

VALENCIA, Guadalupe y Flores, Julia (1987). “El análisis político regional, consideraciones en torno a un objeto de estudio”, en Revista Mexicana de Sociología, año XLIX/Núm. 1, enero marzo de 1987.

VALLE, Cruz Maximiliano (1999). “Modernización Educativa o reconstrucción de la legitimidad del Estado de México” en: Papeles de población.

WOODS, Peter. (1987)La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Paidós/Mec. Barcelona, Paidós. Pág. 224.